

Thèse de Doctorat

2025

Volume 1

Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ?

Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)

Christophe Baco



Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



**Comment soutenir le développement
professionnel des futurs enseignants et de leurs
formateurs ?**

**Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens
post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)**

Volume 1

Christophe Baco

Thèse défendue le 20 mars 2025 pour l'obtention du diplôme de Docteur en Sciences
de l'éducation et enseignement

Jury

Prof. Antoine Derobertmeasure (promoteur), Université de Mons

Prof. Marc Demeuse (copromoteur), Université de Mons

Prof. Stéphane Colognesi, Université Catholique de Louvain

Prof. Enrique Correa Molina, Université de Sherbrooke

Prof. Justine Gaugue, Université de Mons

Prof. Gaëtan Temperman, Université de Mons

À mes proches.

Aux acteurs de l'École.

Table des matières

PRÉAMBULE : DE L'IMPORTANCE DE L'ÉCOLE, DE SES MISSIONS, DU SENS DES NUANCES	3
PREMIÈRE PARTIE : LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : UN BOULEVERSEMENT DANS UN CONTEXTE DÉJÀ DIFFICILE	11
INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE	13
1. LES RÉFORMES ACTUELLES	13
2. LES STAGES DANS LE CONTEXTE ACTUEL	16
3. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES	19
4. LE MANQUE DE CADRE	21
5. LE DOUBLE OBJECTIF DE LA THÈSE	23
6. L'ASSISE ET LA PORTÉE DU TRAVAIL DOCTORAL	23
7. LE PLAN DE LA THÈSE	24
CHAPITRE I : LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET LES RÉFORMES AU REGARD DES DÉFIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF BELGE FRANCOPHONE	35
1. POURQUOI LES MISSIONS DE L'ÉCOLE NE SONT-ELLES PAS RENCONTRÉES ?	37
1.1 LA SÉGRÉGATION SCOLAIRE	38
1.2 LE CHOIX DES PRATIQUES ENSEIGNANTES	40
1.3 LES MODÈLES DE FORMATION	44
1.4 LA PÉNURIE DES ENSEIGNANTS	49
2. RÉFORMER LA FORMATION INITIALE POUR UN MIEUX ?	52
2.1 UNE PHILOSOPHIE DE FORMATION COMMUNE	54
2.1.1 <i>Deux cursus de formation toujours présents</i>	54
2.1.2 <i>Une approche par compétences toujours présente</i>	54
2.2 LA CODIPLÔMATION	58
2.3 LE TUILAGE	59
2.4 LA FORMATION ALLONGÉE	62
2.5 DU « SAVOIR-FAIRE » À LA FORMATION À ET PAR LA PRATIQUE	64
2.6 LE STAGE DE LONGUE DURÉE	66
2.7 LE CHOIX DE L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE	67
2.8 LE CHOIX D'UN ENCADREMENT PAR PLUSIEURS ACTEURS ET LE RÔLE DU MAITRE DE STAGE	70
2.8.1 <i>Les décrets de 2000 et 2001</i>	71
2.8.2 <i>Les décrets de 2019 et 2021</i>	74
2.9 LA FORMATION DES SUPERVISEURS	75
2.10 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS PRATICIENS	78
2.11 LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE	79
2.11.1 <i>Le volume de la formation, son organisation et ce qu'elle octroie</i>	80
2.11.2 <i>L'objectif de la formation</i>	83
2.11.3 <i>La formation facultative</i>	83

2.11.4	<i>La formation « mirage » ?</i>	84
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE DE LA THÈSE		86
DEUXIÈME PARTIE : LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE, UNE FORMATION À NE PAS NÉGLIGER, NÉCESSITANT UN CADRE À LA FOIS CLAIR ET PERTINENT.....		89
INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE.....		91
1.	LA NÉCESSITÉ DE PROPOSER UN RÉFÉRENTIEL PERTINENT : LE RECOMS	92
2.	LA NÉCESSITÉ DE CONNAITRE LE NIVEAU DE MAITRISE DÉCLARÉ DES MAITRES DE STAGE.....	93
3.	LA NÉCESSITÉ DE VALIDER LE RÉFÉRENTIEL	94
4.	LA NÉCESSITÉ D'ÉVALUER LES BESOINS DE FORMATION	95
5.	LA NÉCESSITÉ D'UNE ÉTUDE QUALITATIVE COMPLÉMENTAIRE.....	96
CHAPITRE II : ANALYSE DE RÉFÉRENTIELS POUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE PRÉEXISTANTS AU RECOMS		99
1.	LA PROPOSITION DE REY ET SES COLLÈGUES (2001).....	100
1.1	LA PREMIÈRE COMPÉTENCE	101
1.2	LA DEUXIÈME COMPÉTENCE.....	102
1.3	LA TROISIÈME COMPÉTENCE	102
1.4	LA QUATRIÈME COMPÉTENCE	103
1.5	LA CINQUIÈME COMPÉTENCE	103
1.6	LA SIXIÈME COMPÉTENCE	103
1.7	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DU RÉFÉRENTIEL DE REY <i>ET AL.</i> (2001)	104
2.	LA PROPOSITION DE DEROBERTMASURE ET SES COLLÈGUES (2011)	105
2.1	LE DOMAINE DE LA PROFESSION	108
2.2	LE DOMAINE DE LA FORMATION.....	108
2.3	LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE DE L'ÉTUDIANT.....	109
2.4	LE DOMAINE DES ASPECTS RELATIONNELS	109
2.5	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DU RÉFÉRENTIEL DE DEROBERTMASURE <i>ET AL.</i> (2011).....	110
3.	LA PROPOSITION DE PORTELANCE ET SES COLLÈGUES (2008).....	111
3.1	LES TROIS ORIENTATIONS ET LES CINQ COMPÉTENCES	114
4.	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES RÉFÉRENTIELS	117
4.1	LA DÉMARCHE DE CONSTRUCTION.....	118
4.2	LE CONTENU DES RÉFÉRENTIELS ET LE DÉCRET	118
4.3	L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	118
4.4	L'USAGE D'UN VOCABULAIRE SPÉCIFIQUE.....	119
4.5	LA MISE EN VALEUR DES LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES.....	119
4.6	LA NÉCESSITÉ D'UN CADRE OUVERT	119
CHAPITRE III : PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES POUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE : LE RECOMS		123
1.	LA PRÉSENTATION GÉNÉRALE DU RECOMS.....	124

2. LES SIX COMPÉTENCES DU RECOMS.....	127
2.1 LA PREMIÈRE COMPÉTENCE : INTERAGIR AVEC LE FUTUR ENSEIGNANT	127
2.2 LA DEUXIÈME COMPÉTENCE : ADOPTER LA DOUBLE IDENTITÉ D'UN MAITRE DE STAGE.....	128
2.3 LA TROISIÈME COMPÉTENCE : FORMER LE FUTUR ENSEIGNANT AUX GESTES PROFESSIONNELS.....	128
2.4 LA QUATRIÈME COMPÉTENCE : DÉVELOPPER LA PRATIQUE RÉFLEXIVE DU FUTUR ENSEIGNANT	129
2.5 LA CINQUIÈME COMPÉTENCE : GUIDER LE FUTUR ENSEIGNANT	130
2.6 LA SIXIÈME COMPÉTENCE : COENCADRER LE FUTUR ENSEIGNANT	131
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE SUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE	135
1. L'ENQUÊTE À LARGE ÉCHELLE : L'ÉCHANTILLON	135
2. L'ENQUÊTE À LARGE ÉCHELLE : LA MÉTHODOLOGIE DE RÉCOLTE DES DONNÉES.....	138
2.1 LE DOUBLE QUESTIONNAIRE.....	138
2.2 L'ÉCHELLE DE LIKERT ET LE RECODAGE DES RÉPONSES	141
2.3 LE TESTING DE LA PREMIÈRE VERSION DU QUESTIONNAIRE	141
2.4 LE RECUEIL DES DONNÉES	141
2.5 LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	142
2.6 LA QUALITÉ DU QUESTIONNAIRE	142
3. LA RÉPARTITION DE L'ANALYSE DES DONNÉES ENTRE LES ÉTUDES ET LES MÉTHODOLOGIES SPÉCIFIQUES DES TROIS ÉTUDES.....	142
3.1 LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DU NIVEAU DE MAITRISE ACTUEL	143
3.2 LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE POUR LA VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL	144
3.3 LA MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION	145
CHAPITRE V : STRUCTURATION DU NIVEAU DE MAITRISE DÉCLARÉ DES MAITRES DE STAGE.....	149
1. LA STRUCTURATION DU NIVEAU DE MAITRISE ACTUEL	149
1.1 L'ESQUISSE DE LA STRUCTURE DU NIVEAU DE MAITRISE	149
1.2 LA STABILISATION DU MODÈLE	150
2. LES DIFFÉRENCES DU NIVEAU DE MAITRISE SELON DIFFÉRENTS SOUS-GROUPES	153
2.1 LES DIFFÉRENCES SELON L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT	153
2.2 LES DIFFÉRENCES SELON L'EXPÉRIENCE COMME MAITRE DE STAGE.....	154
2.3 LES DIFFÉRENCES SELON LE FAIT D'AVOIR SUIVI OU NON UNE FORMATION.....	155
3. DISCUSSION DE LA STRUCTURATION DU NIVEAU DE MAITRISE	157
3.1 LES 4 DIMENSIONS REFLÈTENT CONVENABLEMENT LE RECOMS.....	158
3.2 L'ÉVOLUTION « NATURELLE » N'EST PAS À PRÉFÉRER À LA FORMATION.....	160
4. CONCLUSION	161
CHAPITRE VI : VALIDATION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE.....	165
1. LA VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL	166
1.1 LA PREMIÈRE VALIDATION.....	166
1.1.1 <i>L'analyse en composantes principales sans rotation.....</i>	<i>166</i>
1.1.2 <i>L'analyse en composantes principales avec rotation Varimax</i>	<i>167</i>

1.1.3	<i>Le niveau de maîtrise idéal estimé par les maitres de stage</i>	170
1.1.3.1	<i>L'ancienneté comme enseignant</i>	173
1.1.3.2	<i>Le nombre de futurs enseignants encadrés</i>	174
1.1.3.3	<i>La formation</i>	175
1.2	<i>LA DEUXIÈME VALIDATION</i>	176
1.2.1	<i>La méthode</i>	176
1.2.2	<i>Les assises scientifiques du corpus</i>	176
1.2.3	<i>La structure du corpus</i>	177
1.2.4	<i>Les sept domaines de la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020)</i>	179
1.3	<i>LES RÉSULTATS : ANALYSE COMPARATIVE DES TEXTES DU CORPUS</i>	179
1.3.1	<i>La collaboration entre le maitre de stage et le superviseur</i>	180
1.3.2	<i>La professionnalité du maitre de stage</i>	180
1.3.3	<i>Le dialogue avec le futur enseignant et l'accompagnement</i>	181
1.3.4	<i>L'étayage de l'apprentissage du futur enseignant et le développement de sa réflexivité</i>	181
1.3.5	<i>Le modelage des pratiques professionnelles au futur enseignant</i>	183
1.3.6	<i>Le support apporté au futur enseignant</i>	183
1.3.7	<i>Le développement de l'identité professionnelle du futur enseignant</i>	184
1.4	<i>LA SYNTHÈSE DE LA VALIDATION THÉORIQUE</i>	184
2.	<i>LA DISCUSSION DE LA VALIDATION DU RÉFÉRENTIEL</i>	184
2.1	<i>LA PERTINENCE GLOBALE DU RECOMS</i>	184
2.2	<i>LES 4 DIMENSIONS D'UN MAITRE DE STAGE IDÉAL</i>	185
2.3	<i>LA VISION PARTAGÉE ENTRE LES DIFFÉRENTS SOUS-GROUPES DE MAITRES DE STAGE</i>	188
3.	<i>LES LIMITES ET LES PERSPECTIVES</i>	189
4.	<i>CONCLUSION</i>	190
	CHAPITRE VII : ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DES MAITRES DE STAGE	195
1.	<i>LES RÉSULTATS : LES BESOINS DE FORMATION DES MAITRES DE STAGE</i>	195
1.1	<i>LA VUE GLOBALE DE LA PRIORISATION DES BESOINS</i>	198
1.2	<i>L'ANALYSE FINE DES RÉSULTATS DIMENSION PAR DIMENSION</i>	199
2.	<i>LA DISCUSSION : LES OBJECTIFS DU DÉCRET RENCONTRENT-ILS LES BESOINS DES PROFESSIONNELS ?</i>	200
2.1	<i>LA DIMENSION « S'ADAPTER, SOUTENIR ET FORMER AUX GESTES PROFESSIONNELS »</i>	201
2.2	<i>LA DIMENSION « COENCADRER ET ANALYSER SES PROPRES PRATIQUES »</i>	201
2.3	<i>LA DIMENSION « OBSERVER ET ÉVALUER »</i>	202
2.4	<i>LA DIMENSION « DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DU STAGIAIRE »</i>	202
3.	<i>LES LIMITES</i>	203
4.	<i>CONCLUSION</i>	203
	CHAPITRE VIII : ÉCLAIRAGE SUPPLÉMENTAIRE SUR LA PLACE DU TERRAIN ET LA COLLABORATION AU SEIN DE LA TRIADE	207
1.	<i>LES FOCUS GROUPS RÉALISÉS AVEC LES PARTICIPANTS</i>	208
2.	<i>L'ÉTAT DES LIEUX</i>	209
2.1	<i>LA COMMUNICATION (QUASI) ABSENTE</i>	209

2.2	LE TERRAIN : ESPACE DE LÉGITIMITÉ DISPUTÉ	211
2.2.1	<i>La formation initiale comme légitimité</i>	212
2.2.2	<i>L'étudiant face au conflit de loyauté</i>	213
2.2.3	<i>La situation désirée par les acteurs : entre complémentarité des acteurs et développement professionnel partagé</i>	214
3.	LE TRIPLE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL VISÉ	214
3.1	L'INSTITUTIONNALISATION DE LA COLLABORATION	215
3.2	LA COMPLÉMENTARITÉ DES RÔLES	215
4.	CONCLUSION ET PERSPECTIVES	216
	CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	218
1.	LA NÉCESSITÉ D'OFFRIR UNE FORMATION RÉPONDANT AUX BESOINS DES ACTEURS	218
2.	LE RECOMS, UN RÉFÉRENTIEL PERTINENT	219
3.	L'ANALYSE DES PRATIQUES EFFECTIVES DE LA TRIADE, UNE NÉCESSITÉ	220
	TROISIÈME PARTIE : LES ENTRETIENS POST-LEÇONS EN TRIADE, UN MOMENT DE FORMATION IMPORTANT ET PERFECTIBLE	221
	INTRODUCTION DE LA TROISIÈME PARTIE	223
1.	LA NÉCESSITÉ D'IDENTIFIER LES GESTES PROFESSIONNELS DE LA TRIADE	228
2.	LA NÉCESSITÉ D'IDENTIFIER LES THÈMES ABORDÉS PAR LA TRIADE	230
3.	LA NÉCESSITÉ D'ANALYSER LE TEMPS DE PAROLE ET LE NOMBRE D'OCCURRENCES DES GESTES PROFESSIONNELS DES ACTEURS DE LA TRIADE	232
3.1	LE TEMPS DE PAROLE ET LE NOMBRE D'OCCURRENCES DES GESTES PROFESSIONNELS	232
3.2	LE TEMPS DE PAROLE CONSACRÉ AUX DIFFÉRENTS THÈMES	232
4.	LA NÉCESSITÉ DE MODÉLISER LES ENTRETIENS POST-LEÇONS	233
5.	LA NÉCESSITÉ D'IDENTIFIER L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES DU STAGIAIRE	234
	CHAPITRE IX : LA TRIADE ET LES ENTRETIENS POST-LEÇONS (ÉLÉMENTS THÉORIQUES)	237
1.	LA TRIADE	237
2.	L'ENTRETIEN POST-LEÇON	239
3.	LA TRIADE LORS DES ENTRETIENS POST-LEÇONS	240
3.1	LE STAGIAIRE	240
3.2	LE MAITRE DE STAGE	241
3.3	LE SUPERVISEUR	242
4.	L'AGIR PLUS OU MOINS DIRECTIF DU FORMATEUR	243
4.1	LA COMMUNICATION AUTORITAIRE ET LA COMMUNICATION DIALOGIQUE	243
4.2	LE MODÈLE DES POSTURES (HENNISSEN ET AL. 2008)	244
4.3	LES STYLES DE SUPERVISION	245
4.3.1	<i>Le style directif</i>	245
4.3.2	<i>Le style démocratique (ou semi-directif)</i>	246

4.3.3	<i>Le style expérientiel (ou non directif)</i>	247
5.	CONCLUSION	249
CHAPITRE X : LES GESTES PROFESSIONNELS DES ACTEURS DE LA TRIADE ET LES THÈMES QU’ILS ABORDENT LORS DES ENTRETIENS POST-LEÇONS (ÉLÉMENTS THÉORIQUES)..... 253		
1.	PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES TROIS DIMENSIONS DE L’AGIR EN TRIADE	254
1.1	FAVORISER LA COLLABORATION ET ANALYSER SES PRATIQUES	254
1.2	OBJECTIVER LA COMPRÉHENSION ET RÉTROAGIR	255
1.3	SOUTENIR ET FORMER À DES GESTES PROFESSIONNELS	256
2.	PRÉSENTATION SPÉCIFIQUE DES GESTES PERMETTANT DE FAVORISER LA COLLABORATION ET D’ANALYSER SES PRATIQUES	258
2.1	LA PRATIQUE RÉFLEXIVE	258
2.1.1	<i>Le stagiaire</i>	258
2.1.2	<i>Les formateurs</i>	261
2.2	FAVORISER LA COLLABORATION	263
2.2.1	<i>Le stagiaire</i>	264
2.2.2	<i>Les formateurs</i>	264
2.3	L’ORGANISATION ET LES REMERCIEMENTS	267
2.3.1	<i>Le stagiaire</i>	267
2.3.2	<i>Les formateurs</i>	267
2.4	L’APPROBATION, LA DÉAPPROBATION ET LA DEMANDE DE CLARIFICATIONS	268
2.4.1	<i>Le stagiaire</i>	268
2.4.2	<i>Les formateurs</i>	270
3.	PRÉSENTATION SPÉCIFIQUE DES GESTES PERMETTANT DE S’ASSURER DE LA COMPRÉHENSION DE SON INTERLOCUTEUR ET DE RÉTROAGIR	270
3.1	L’OBJECTIVATION DE LA COMPRÉHENSION	270
3.1.1	<i>Le stagiaire</i>	271
3.1.2	<i>Les formateurs</i>	271
3.2	LES RÉTROACTIONS	272
3.2.1	<i>Les rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi (niveaux I, II et IV)</i>	273
3.2.2	<i>Les rétroactions portant sur l’autorégulation (niveau III)</i>	274
3.2.3	<i>Le stagiaire</i>	274
3.2.4	<i>Les formateurs</i>	275
3.2.5	<i>L’importance des rétroactions outillées</i>	276
4.	PRÉSENTATION SPÉCIFIQUE DES GESTES PERMETTANT D’AIDER ET DE FORMER À DES GESTES PROFESSIONNELS AU SEIN DE LA TRIADE	278
4.1	L’AIDE ET LA FORMATION À DES GESTES PROFESSIONNELS AINSI QUE LES AUTRES FONCTIONS	278
4.1.1	<i>Le stagiaire</i>	278
4.1.2	<i>Les formateurs</i>	280
5.	LES THÈMES (OBJETS)	285
6.	FOCUS SUR L’OBJET « GESTION DE CLASSE »	288

7. CONCLUSION	289
CHAPITRE XI : MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS POST-LEÇONS EN TRIADE.....	293
1. MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL.....	293
1.1 LA NÉCESSITÉ D'ÉTUDES MULTICAS	293
1.2 LA NÉCESSITÉ DE VARIER LES CONTEXTES.....	294
1.3 LE RECUEIL DES DONNÉES ET LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES.....	295
2. MÉTHODOLOGIE D'ANALYSE.....	298
2.1 DÉMARCHE D'ANALYSE	298
2.1.1 <i>L'analyse des gestes professionnels et des thèmes</i>	298
2.1.1.1 Le logiciel The Observer XT®	298
2.1.2 <i>L'analyse de l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard des entretiens post-leçons</i>	300
2.2 LES GRILLES D'ANALYSE	301
2.2.1 <i>La grille d'analyse des gestes professionnels</i>	303
2.2.2 <i>La grille d'analyse des thèmes.....</i>	308
2.2.2.1 La grille d'évaluation du superviseur.....	308
2.2.2.2 Les catégories de la grille d'analyse des thèmes	308
2.2.3 <i>La grille d'analyse de la gestion de classe</i>	312
3. CONCLUSION	315
CHAPITRE XII : LES GESTES PROFESSIONNELS DE LA TRIADE (RÉSULTATS DISCUTÉS).....	319
1. CONTEXTE DE L'ÉTUDE	320
2. PARTICIPANTS	320
3. RÉSULTATS : LES GESTES PROFESSIONNELS DE LA TRIADE.....	321
3.1 CAS : TRIADE 1	321
3.1.1 <i>QR1. Les dimensions les plus mobilisées</i>	322
3.1.2 <i>QR2. Les pratiques caractéristiques</i>	323
3.1.3 <i>QR3. Les phases de l'entretien post-leçon</i>	325
3.2 CAS : TRIADE 2	326
3.2.1 <i>QR1. Les dimensions les plus mobilisées</i>	326
3.2.2 <i>QR2. Les pratiques caractéristiques</i>	327
3.2.3 <i>QR3. Les phases de l'entretien post-leçon</i>	328
3.3 CAS : TRIADE 3	330
3.3.1 <i>QR1. Les dimensions les plus mobilisées</i>	330
3.3.2 <i>QR2. Les pratiques caractéristiques</i>	331
3.3.3 <i>QR3. Les phases de l'entretien post-leçon</i>	332
3.4 LIENS ENTRE LES TRIADES	334
4. DISCUSSION : LES GESTES PROFESSIONNELS DE LA TRIADE.....	335
4.1 L'AGIR PLUTÔT DIRECTIF DU SUPERVISEUR.....	335
4.2 LES ACTIONS VARIABLES DU MAÎTRE DE STAGE	336
4.3 L'AGIR DU FUTUR ENSEIGNANT MARQUÉ PAR DE NOMBREUSES APPROBATIONS	337
5. CONCLUSION	337

CHAPITRE XIII : LES THÈMES ABORDÉS PAR LA TRIADE (RÉSULTATS DISCUTÉS).....	341
1. LES PARTICIPANTS ET LES ENTRETIENS ENREGISTRÉS.....	341
2. LES RÉSULTATS.....	344
2.1 QR1. COMMENT SE RÉPARTIT LE TEMPS DE PAROLE ENTRE LES ACTEURS DE LA TRIADE ?.....	344
2.1.1 <i>Focus : Trois modélisations des échanges</i>	345
2.2 QR2. QUEL EST LE RECOUVREMENT ENTRE LA GRILLE D'ÉVALUATION ET L'ENTRETIEN POST-LEÇON ?.....	347
2.3 QR3. QUELLES SONT LES PHASES DES ENTRETIENS POST-LEÇONS ?.....	348
2.3.1 <i>L'ouverture de l'entretien post-leçon</i>	348
2.3.2 <i>La rétroaction du superviseur</i>	349
2.3.3 <i>La rétroaction du maître de stage</i>	350
2.3.4 <i>La clôture</i>	350
3. DISCUSSION.....	351
3.1 LA RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE.....	351
3.2 LES THÈMES ABORDÉS.....	353
3.3 LES PHASES DE L'ENTRETIEN POST-LEÇON.....	353
4. CONCLUSION.....	354
5. IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE.....	355
6. LIMITES ET PERSPECTIVES.....	355
CHAPITRE XIV : L'ÉVOLUTION DES ENTRETIENS POST-LEÇONS (RÉSULTATS DISCUTÉS).....	359
1. LES PARTICIPANTS ET LES ENTRETIENS ENREGISTRÉS.....	360
2. RÉSULTATS.....	362
2.1 QR1. QUELLE EST L'ÉVOLUTION DE LA RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE DES ACTEURS DE LA TRIADE ?.....	362
2.1.1 <i>Présentation générale</i>	362
2.1.2 <i>Focus sur deux paires de triades particulières</i>	363
2.1.3 <i>La structure des entretiens des paires de triades particulières</i>	365
2.2 QR2. QUELLE EST L'ÉVOLUTION DU LIEN ENTRE LA GRILLE D'ÉVALUATION ET LES PROPOS DE LA TRIADE ?.....	366
2.2.1 <i>Les compétences avec peu ou pas d'évolution</i>	367
2.2.2 <i>Les compétences avec une grande évolution</i>	368
3. DISCUSSION.....	369
3.1 L'ÉVOLUTION DU TEMPS DE PAROLE DES ACTEURS ET DE LA CHRONOLOGIE DES ÉCHANGES.....	369
3.1.1 <i>Le style de supervision du superviseur</i>	369
3.1.2 <i>La place du maître de stage</i>	370
3.1.3 <i>La pratique réflexive du stagiaire</i>	370
3.2 L'ÉVOLUTION DU TEMPS CONSACRÉ AUX COMPÉTENCES : STAGE 1 VERSUS STAGE 2.....	371
4. CONCLUSION.....	371
CHAPITRE XV : L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES DES STAGIAIRES AU REGARD DU CONTENU DES ENTRETIENS POST-LEÇONS (RÉSULTATS DISCUTÉS).....	375
1. LA GESTION DE CLASSE : FOCUS.....	375

2.	L'IMPORTANCE DU MAITRE DE STAGE POUR DÉVELOPPER LA GESTION DE CLASSE	376
3.	L'ÉTAYAGE DES QUESTIONS DE RECHERCHE	377
4.	LE CONTEXTE DE L'ÉTUDE	378
4.1	LES PARTICIPANTS	379
4.2	LES ENREGISTREMENTS	380
5.	RÉSULTATS	381
5.1	QR1. L'ÉVOLUTION DES STRATÉGIES EFFECTIVES DE GESTION DE CLASSE.....	382
5.1.1	<i>Analyse générale des stratégies de gestion de classe.....</i>	<i>382</i>
5.1.2	<i>Focus sur les types d'interventions préventives</i>	<i>383</i>
5.1.3	<i>Focus sur les pratiques correctives.....</i>	<i>385</i>
5.2	QR2. LA MISE EN ŒUVRE DES RÉTROACTIONS ET DES INTENTIONS D'AGIR.....	386
5.2.1	<i>Focus sur les intentions d'agir des futurs enseignants</i>	<i>388</i>
5.2.2	<i>Focus sur les rétroactions des formateurs.....</i>	<i>388</i>
6.	DISCUSSION	391
6.1	LA GESTION DE CLASSE PRÉVENTIVE	391
6.2	LA GESTION DE CLASSE CORRECTIVE.....	392
6.3	LA MISE EN ŒUVRE DES RÉTROACTIONS ET DES INTENTIONS D'AGIR	393
7.	LIMITES ET RECHERCHES FUTURES.....	395
8.	CONCLUSION	395
	CONCLUSION DE LA TROISIÈME PARTIE	397
1.	LA NÉCESSITÉ DE SOUTENIR LA PAROLE DU STAGIAIRE.....	398
2.	LA NÉCESSITÉ DE SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES FORMATEURS	400
3.	LA NÉCESSITÉ DE PLANIFIER LES ENTRETIENS POST-LEÇONS	400
4.	LA NÉCESSITÉ D'APPROFONDIR LES RECHERCHES SUR LES PRATIQUES EFFECTIVES.....	401
	QUATRIÈME PARTIE : DES PISTES POUR L'AMÉLIORATION DE LA FORMATION DES STAGIAIRES AINSI QUE LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION POUR LES MAITRES DE STAGE ET LES SUPERVISEURS	403
	INTRODUCTION DE LA QUATRIÈME PARTIE.....	405
	CHAPITRE XVI : CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES	409
1.	LES PISTES POUR LA PRATIQUE	409
1.1	PISTE POUR LA PRATIQUE N°1 : INSTITUER LE MAITRE DE STAGE COMME FORMATEUR.....	409
1.1.1	<i>La clarification du statut et de l'agir du maitre de stage : formateur ou accompagnateur ?</i>	<i>410</i>
1.2	PISTE POUR LA PRATIQUE N°2 : METTRE EN PLACE UNE FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES MAITRES DE STAGE ET DÉVELOPPER LA COLLABORATION DE LEURS FORMATEURS	413
1.2.1	<i>Des dispositifs de formation pour les maitres de stage.....</i>	<i>414</i>
1.2.2	<i>La nécessité d'une formation soutenue par des moyens en Belgique francophone.....</i>	<i>417</i>
1.2.3	<i>La publication d'un référentiel reconnu par le législateur.....</i>	<i>418</i>
1.2.4	<i>Le développement d'outils opérationnalisant et didactisant les compétences des formateurs</i>	<i>418</i>
1.2.4.1	<i>Outil n°1 : La présentation de pratiques dans un cadre réflexif.....</i>	<i>419</i>

Table des matières

1.2.4.2	Outil n°2 et outil n°3 : La pratique réflexive	421
1.2.4.3	Outil n°4 : L'observation du stagiaire	423
1.2.4.4	Outil n°5 et outil n°6 : L'observation des pratiques des formateurs	424
1.2.5	<i>La mise en place d'un comité interuniversitaire belge et international.....</i>	<i>429</i>
1.3	PISTE POUR LA PRATIQUE N°3 : INSTITUTIONNALISER LA COLLABORATION ENTRE LES MAITRES DE STAGE ET LES SUPERVISEURS	430
2	LES PISTES POUR LA RECHERCHE.....	432
2.1	PISTE POUR LA RECHERCHE N°1 : APPROFONDIR LA MODÉLISATION DE L'AGIR DES ACTEURS DE LA TRIADE ET ÉTUDIER L'IMPACT DES MODALITÉS D'ENTRETIENS POST-LEÇONS	432
2.1.1	<i>L'impact des modalités d'entretiens post-leçons sur les pratiques du stagiaire</i>	<i>432</i>
2.2	PISTE POUR LA RECHERCHE N°2 : DÉVELOPPER LES RECHERCHES SUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE.....	433
2.2.1	<i>La documentation de la situation de la formation des maitres de stage.....</i>	<i>433</i>
2.2.2	<i>L'évaluation de l'impact des formations des maitres de stage.....</i>	<i>434</i>
2.3	PISTE POUR LA RECHERCHE N°3 : DÉVELOPPER LES RECHERCHES SUR LE CARACTÈRE TRANSVERSAL DES COMPÉTENCES DES MAITRES DE STAGE.....	435
2.3.1	<i>La proximité des compétences des maitres de stage et de celles des enseignants.....</i>	<i>436</i>
2.3.2	<i>La proximité des compétences des maitres de stage et de celles des superviseurs</i>	<i>437</i>
2.3.3	<i>La proximité des compétences des maitres de stage et de celles des mentors.....</i>	<i>439</i>
2.3.4	<i>La proximité des compétences des maitres de stage en enseignement et de celles des maitres de stage d'autres domaines</i>	<i>441</i>
2.3.5	<i>Piste pour la recherche afférente</i>	<i>444</i>
2.4	PISTE POUR LA RECHERCHE N°4 : L'ÉTUDE DES CONCEPTIONS ET DES PRATIQUES DE LA TRIADE AU REGARD DE L'ALTERNANCE INTÉGRATIVE ET DES TYPES DE STAGES.....	444
	CONCLUSION DE LA QUATRIÈME PARTIE.....	446
	ÉPILOGUE	447
	LEXIQUE DES CONCEPTS PRINCIPAUX DE LA THÈSE	451
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	465
	ANNEXES - VOLUME 2	

Liste des tableaux

TABLEAU 1 NIVEAUX DE MAITRISE MINIMAUX (COCOFIE, 2023A, S.P.)	57
TABLEAU 2 SYNTHÈSE DE L'ÉVOLUTION DU VOLUME DE LA FORMATION DÉDIÉE À LA FORMATION À ET PAR LA PRATIQUE	65
TABLEAU 3 PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES MODIFICATIONS INDUITES PAR LA RÉFORME	88
TABLEAU 4 COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL DE REY ET SES COLLÈGUES (2001, PP. 2-3)	100
TABLEAU 5 RÉFÉRENTIEL DE SUPERVISION DE STAGE (DEROBERTMASURE ET AL., 2011, P. 209)	107
TABLEAU 6 ORIENTATIONS ET COMPÉTENCES DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS (PORTELANCE, ET AL., 2008, P. 95)	113
TABLEAU 7 COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL DE PORTELANCE ET SES COLLÈGUES (2008, PP. 91-94)	115
TABLEAU 8 COMPÉTENCES DU RECOMS (BACO ET AL., 2021A, P. 5)	125
TABLEAU 9 CONNAISSANCES, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE DE LA COMPÉTENCE « ADOPTER LA DOUBLE IDENTITÉ D'UN MAITRE DE STAGE... » DU RECOMS (BACO ET AL., 2021, P. 7)	126
TABLEAU 10 COMPARAISON DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION EN CE QUI CONCERNE LE SEXE ET L'ÂGE MOYEN	137
TABLEAU 11 RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION SELON DIFFÉRENTS CRITÈRES	137
TABLEAU 12 OPÉRATIONNALISATION DES RESSOURCES DU RÉFÉRENTIEL EN UN QUESTIONNAIRE EN DEUX PARTIES	140
TABLEAU 13 RECODAGE DES RÉPONSES DES PARTICIPANTS	141
TABLEAU 14 MATRICE DES COMPOSANTES DE L'ANALYSE FACTORIELLE EN COMPOSANTES PRINCIPALES AVEC ROTATION VARIMAX	151
TABLEAU 15 MOYENNES, POUR CHAQUE FACTEUR, DES RÉPONDANTS RÉPARTIS EN 3 SOUS-GROUPES SELON LE NOMBRE DE STAGIAIRES ENCADRÉS	155
TABLEAU 16 MOYENNES, POUR CHAQUE FACTEUR, DES RÉPONDANTS RÉPARTIS EN 2 SOUS-GROUPES SELON LE FAIT D'AVOIR SUIVI OU NON UNE FORMATION	156
TABLEAU 17 MOYENNES DES MAITRES DE STAGE AYANT SUIVI UNE FORMATION EN FONCTION DU NOMBRE DE STAGIAIRES ENCADRÉS	157
TABLEAU 18 MATRICE DES COMPOSANTES (DIMENSIONS) DE L'ANALYSE FACTORIELLE EN COMPOSANTES PRINCIPALES AVEC ROTATION VARIMAX	167
TABLEAU 19 RÉPARTITION DES RÉPONSES (N=854) ENTRE LES NIVEAUX DE L'ÉCHELLE DE LIKERT	171
TABLEAU 20 RÉGRESSIONS LINÉAIRES ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LES SCORES FACTORIELS	173
TABLEAU 21 MOYENNES, POUR CHAQUE FACTEUR, DES RÉPONDANTS RÉPARTIS EN 3 SOUS-GROUPES SELON LE NOMBRE DE FUTURS ENSEIGNANTS ENCADRÉS	174
TABLEAU 22 MOYENNES, POUR CHAQUE FACTEUR, DES RÉPONDANTS RÉPARTIS EN 2 SOUS-GROUPES SELON LE FAIT D'AVOIR SUIVI OU NON UNE FORMATION	175
TABLEAU 23 DOMAINES (ELLIS ET AL., 2020) ET COMPÉTENCES DU RECOMS	178
TABLEAU 24 STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉPONSES AUX ITEMS	197
TABLEAU 25 PRÉSENTATION SYNTHÉTIQUE DES ÉCHANTILLONS MOBILISÉS POUR LES ÉTUDES PORTANT SUR LES ENTRETIENS POST-LEÇONS	295
TABLEAU 26 PRÉSENTATION DES GRILLES D'ANALYSE	302
TABLEAU 27 OPÉRATIONNALISATION DE LA LITTÉRATURE EN UNE GRILLE D'ANALYSE (EXTRAIT) (BACO ET AL., 2023C, PP. 16-17)	304
TABLEAU 28 PRÉSENTATION DE L'OPÉRATIONNALISATION DU CONTENU DE LA GRILLE D'ÉVALUATION DU SUPERVISEUR EN UNE GRILLE D'ANALYSE (EXTRAIT)	309
TABLEAU 29 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	321
TABLEAU 30 DESCRIPTION DES ENREGISTREMENTS ANALYSÉS	343
TABLEAU 31 DESCRIPTION DES MAITRES DE STAGE ET DES ENREGISTREMENTS	361
TABLEAU 32 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE TOTAL DES ACTEURS (EN MINUTES ET SECONDES)	363
TABLEAU 33 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE, TOUTES TRIADES CONFONDUES (% DE TEMPS BRUT)	367
TABLEAU 34 DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON ET DES ENREGISTREMENTS	380
TABLEAU 35 DURÉE DES ENREGISTREMENTS	381

Liste des tableaux

TABLEAU 36 <i>OUTIL N°1 : CANEVAS POUR LE MODELAGE COGNITIF</i>	420
TABLEAU 37 <i>OUTIL N°2 : OUTIL POUR SOUTENIR LA RÉFLEXIVITÉ DE FAÇON GÉNÉRALE (BACO ET AL., 2024F, P. 26)</i>	421
TABLEAU 38 <i>COMPÉTENCES POUR L'ACCOMPAGNEMENT DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE (VIVEGNIS, 2016, P. 86)</i>	440
TABLEAU 39 <i>PISTES POUR LA PRATIQUE ET LA RECHERCHE</i>	446

Liste des figures

FIGURE 1 PRÉSENTATION DES RÉFORMES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS	14
FIGURE 2 APPORTS POTENTIELS DES STAGES ET DIFFICULTÉS QUE PEUVENT RENCONTRER LES ACTEURS	18
FIGURE 3 PLAN DE LA THÈSE	25
FIGURE 4 IMPLICATIONS DE LA LIBERTÉ DANS LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT BELGE FRANCOPHONE	38
FIGURE 5 AGIR DU FORMATEUR	48
FIGURE 6 ASPECTS DE LA FORMATION INITIALE INVESTIGUÉS	53
FIGURE 7 STRUCTURE DE LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS (ADAPTÉ DE LOTHAIRE ET AL., 2024)	61
FIGURE 8 ALTERNANCE JUXTAPOSITIVE ET ALTERNANCE INTÉGRATIVE (ADAPTÉ DE CORREA MOLINA & GERVAIS, 2024)	69
FIGURE 9 INTERVIEW D'ANNIE MALO (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL) (BACO & MALO, 2023)	78
FIGURE 10 RÉPARTITION DES RÉPONSES (N = 794) ENTRE LES DIFFÉRENTS VOLUMES DE FORMATION POUR SUIVRE UNE FORMATION À L'ENCADREMENT DE STAGIAIRES (BACO ET AL., 2021B, P.17).	81
FIGURE 11 RÉPARTITION DES RÉPONSES (N = 794) ENTRE LES DIFFÉRENTES CONDITIONS POUR SUIVRE UNE FORMATION À L'ENCADREMENT DE STAGIAIRES (BACO ET AL., 2021B, P. 16)	82
FIGURE 12 FORMATION DES MAITRES DE STAGE : INTERVIEW D'ARIANE PROVENCHER (UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL) (BACO & PROVENCHER, 2023)	85
FIGURE 13 PLAN DE LA PARTIE II	91
FIGURE 14 ENTRETIEN AVEC LILIANE PORTELANCE AU SUJET DE L'ÉLABORATION DU RÉFÉRENTIEL DE PORTELANCE ET SES COLLÈGUES (2008) (BACO & PORTELANCE, 2023A)	111
FIGURE 15 BALISES POUR LA RÉDACTION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE	117
FIGURE 16 COUVERTURE DU RECOMS	123
FIGURE 17 COMPÉTENCES DU RÉFÉRENTIEL ET CERTAINS LIENS QU'ELLES ENTRETIENNENT ENTRE ELLES (BACO ET AL., 2022A, P.76)	132
FIGURE 18 INVITATION À DESTINATION DES MAITRES DE STAGE	136
FIGURE 19 LIENS ENTRE LES MÉTHODOLOGIES D'ANALYSE	143
FIGURE 20 REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE LA MISE EN PRIORITÉ DES BESOINS (LAPOINTE, 1995)	146
FIGURE 21 TRACÉ D'EFFONDREMENT DES VALEURS PROPRES DES COMPOSANTES PRINCIPALES	150
FIGURE 22 DIMENSIONS DU NIVEAU DE MAITRISE DÉCLARÉ DES MAITRES DE STAGE	158
FIGURE 23 TRACÉ D'EFFONDREMENT DES VALEURS PROPRES DES COMPOSANTES PRINCIPALES	166
FIGURE 24 REPRÉSENTATION GRAPHIQUE DE MISE EN PRIORITÉ DES BESOINS (FOCUS)	198
FIGURE 25 REPRÉSENTATION DE LA TRIADE	224
FIGURE 26 MODÉLISATION DES ENTRETIENS POST-LEÇONS	226
FIGURE 27 PLAN DE LA TROISIÈME PARTIE DE LA THÈSE	227
FIGURE 28 DIMENSIONS DE L'AGIR DE LA TRIADE	229
FIGURE 29 MODÈLE DES POSTURES DE HENNISSSEN ET SES COLLÈGUES (2008) (ADAPTÉ DE DE SIMONE, 2023)	245
FIGURE 30 CONTINUUM DES STYLES DE SUPERVISION	248
FIGURE 31 DIMENSIONS DE L'AGIR DE LA TRIADE	257
FIGURE 32 PROCESSUS ET NIVEAUX RÉFLEXIFS MIS EN ŒUVRE PAR LE STAGIAIRE	260
FIGURE 33 SYNTHÈSE DE LA RÉFLEXIVITÉ AU SEIN DE LA TRIADE	261
FIGURE 34 MOBILISATION DES PROCESSUS RÉFLEXIFS PAR LES FORMATEURS	263
FIGURE 35 ÉCHANGES AU SEIN DE LA TRIADE AU REGARD DE L'ORIGINE DE L'EXPÉRIENCE OU DE LA CONNAISSANCE (INSTITUTION DE FORMATION VERSUS MILIEU SCOLAIRE)	265
FIGURE 36 PRÉSENTATION DU CONTINUUM DE McEWAN PAR LILIANE PORTELANCE (BACO & PORTELANCE, 2023B)	267
FIGURE 37 RAPPORT ENTRE LES STYLES DE SUPERVISION ET L'AGIR DU STAGIAIRE (RÉFLEXIVITÉ)	269

FIGURE 38 OBJECTIVATIONS DE LA COMPRÉHENSION ENTRE LES ACTEURS DE LA TRIADE	271
FIGURE 39 RÉTROACTIONS MISES EN ŒUVRE PAR LE STAGIAIRE.....	275
FIGURE 40 LIENS ENTRE LES TYPES DE RÉTROACTIONS ET LES RÉPONSES DU STAGIAIRE	276
FIGURE 41 GESTES VISANT À « AIDER » ET À FORMER À DES GESTES PROFESSIONNELS DES ACTEURS DE LA TRIADE	282
FIGURE 42 STIMULATION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU STAGIAIRE	284
FIGURE 43 THÈMES ABORDÉS PAR LA TRIADE	285
FIGURE 44 PRÉSENTATION DU DISPOSITIF (BOCQUILLON ET AL, 2022, P.514)	297
FIGURE 45 PRÉSENTATION DE L'INTERFACE DU LOGICIEL THE OBSERVER XT®	299
FIGURE 46 REPRÉSENTATION VISUELLE OBTENUE AVEC LE LOGICIEL THE OBSERVER XT®	299
FIGURE 47 PRÉSENTATION DU DISPOSITIF RELATIF À L'ÉTUDE PORTANT SUR L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE GESTION DE CLASSE AU REGARD DES ENTRETIENS POST-LEÇONS	301
FIGURE 48 VUE D'ENSEMBLE DE LA GRILLE D'ANALYSE SELON LES DIMENSIONS DE L'AGIR DE LA TRIADE	307
FIGURE 49 GRILLE D'ANALYSE DES THÈMES	311
FIGURE 50 GRILLE D'OBSERVATION DE LA GESTION DE CLASSE	314
FIGURE 51 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE (TRIADE N°1) ENTRE LES DIMENSIONS DU MODÈLE (% DU TEMPS).....	322
FIGURE 52 RÉPARTITION DES INTERVENTIONS VERBALES DE LA TRIADE N°1 AU SEIN DES CATÉGORIES DE LA DIMENSION « FAVORISER LA COLLABORATION ET ANALYSER SES PRATIQUES » ET ENTRE LES TYPES DE RÉTROACTIONS (NOMBRE D'OCCURRENCES)	324
FIGURE 53 CHRONOLOGIE DES ÉCHANGES (TRIADE N°1)	325
FIGURE 54 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE (TRIADE N°2) ENTRE LES DIMENSIONS DU MODÈLE (% DU TEMPS).....	326
FIGURE 55 RÉPARTITION DES INTERVENTIONS VERBALES DE LA TRIADE N°2 AU SEIN DES CATÉGORIES DE LA DIMENSION « FAVORISER LA COLLABORATION ET ANALYSER SES PRATIQUES » ET ENTRE LES TYPES DE RÉTROACTIONS (NOMBRE D'OCCURRENCES)	328
FIGURE 56 CHRONOLOGIE DES ÉCHANGES (TRIADE N°2)	329
FIGURE 57 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE (TRIADE N°3) ENTRE LES DIMENSIONS DU MODÈLE (% DU TEMPS).....	330
FIGURE 58 RÉPARTITION DES INTERVENTIONS VERBALES DE LA TRIADE N°3 AU SEIN DES CATÉGORIES DE LA DIMENSION « FAVORISER LA COLLABORATION ET ANALYSER SES PRATIQUES » ET ENTRE LES TYPES DE RÉTROACTIONS (NOMBRE D'OCCURRENCES)	332
FIGURE 59 CHRONOLOGIE DES ÉCHANGES (TRIADE N°3)	333
FIGURE 60 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE ENTRE LES ACTEURS DE LA TRIADE (% DU TEMPS)	345
FIGURE 61 CHRONOLOGIE DES INTERVENTIONS VERBALES	346
FIGURE 62 RÉPARTITION DES INTERVENTIONS VERBALES (% DE TEMPS DE PAROLE DES ACTEURS DE LA TRIADE).....	348
FIGURE 63 SÉQUENÇAGE DE L'ENTRETIEN POST-LEÇON (TRIADE N°4)	351
FIGURE 64 RÉPARTITION DU TEMPS DE PAROLE ENTRE LES ACTEURS POUR CHACUNE DES TRIADES (EN %).....	364
FIGURE 65 CHRONOLOGIE DES ÉCHANGES	366
FIGURE 66 RÉPARTITION DES THÈMES ABORDÉS PAR LES ACTEURS DE LA TRIADE	369
FIGURE 67 RÉPARTITION DES INTERVENTIONS DE GESTION DE CLASSE POUR CHAQUE FUTUR ENSEIGNANT PAR OBSERVATION	383
FIGURE 68 RÉPARTITION DES TYPES D'INTERVENTIONS PRÉVENTIVES PAR FUTUR ENSEIGNANT PAR OBSERVATION	385
FIGURE 69 RÉPARTITION DES RÉTROACTIONS ET DES INTENTIONS D'AGIR OBSERVABLES ET NON OBSERVABLES POUR LES TROIS TRIADES	387
FIGURE 70 RÉPARTITION DES RÉTROACTIONS ET DES INTENTIONS D'AGIR SUIVIES ET NON SUIVIES EN FONCTION DES TYPES D'INTERVENTIONS DE GESTION DE CLASSE	390
FIGURE 71 PISTES POUR LA PRATIQUE CONCERNANT LA FORMATION DES MAÎTRES DE STAGE	414
FIGURE 72 OUTIL N°3 : OUTIL POUR DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DES FORMATEURS (AGIR GÉNÉRAL).....	422
FIGURE 73 OUTIL N°4 : LES GESTES PROFESSIONNELS FONDAMENTAUX (BOCQUILLON ET AL., 2024, P. 91).....	423
FIGURE 74 OUTIL N°5 : OUTIL POUR OBSERVER LES RÉTROACTIONS.....	425
FIGURE 75 OUTIL N°6 : OUTIL POUR OBSERVER LES INTERACTIONS RÉTROACTION / RÉFLEXIVITÉ	426
FIGURE 76 INTERFACE DE VOSAIC UTILISÉE PAR BOCQUILLON ET AL. (2022B, P. 516) POUR ALIMENTER L'ENTRETIEN POST-LEÇON À L'AIDE D'OBSERVATIONS PRÉCISES SYNCHRONISÉES À LA VIDÉO.....	427

FIGURE 77 <i>INTERFACE DU LOGICIEL VOSAIC® PERMETTANT D'INSÉRER DES NOTES QUALITATIVES DANS LA VIDÉO</i>	428
FIGURE 78 <i>PRÉSENTATION DU CIACRE PAR ISABELLE VIVEGNIS (BACO & VIVEGNIS, 2023)</i>	429
FIGURE 79 <i>LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DES MAITRES DE STAGE EN ENSEIGNEMENT ET D'AUTRES ACTEURS</i>	436
FIGURE 80 <i>FONCTIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT (DIONNE, 2024, P. 173)</i>	439
FIGURE 81 <i>CONTINUUM DES ACTEURS DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT DES (FUTURS) ENSEIGNANTS</i>	441

Liste des abréviations et des acronymes

AEQES : Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur

AESI : Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur

AESS : Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur

ARES : Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur

C : Compétence

CAPAES : Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur

CIACRE : Comité Interuniversitaire pour l'Actualisation du Cadre de Référence

CNESCO : Centre National d'Étude des systèmes SCOLaires

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

COCOFIE : COMmission de COordination de la Formation Initiale des Enseignants, de l'enseignement obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit

CoFoPro : CONseil de la FORMation PROfessionnelle continue

COPI : COMmission de PIlotage du système éducatif

CRIFPE-UQ : Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante – Université du Québec

CRISP : Centre de Recherche et d'Information Socio-Politiques

DPC : Déclaration de Politique Communautaire

ECTS : *European Credit Transfer and accumulation System*

FG : *Focus Group*

FIE : Formation Initiale des Enseignants

F.R.S.-FNRS : Fonds de la Recherche Scientifique-FNRS

FWB : Fédération Wallonie-Bruxelles

GAAPE : Groupes d'Accueil, d'Accompagnement et de Partage entre Enseignants

GT4O : Groupe de Travail des 4 Opérateurs de la formation initiale

HCÉRES : Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur
HE / HEP : Haute École / Haute École Pédagogique
HEAJ : Haute École Albert Jacquard
HEH : Haute École en Hainaut
HEPH-C : Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet
INAS : INstitut d'Administration Scolaire
MDS : Maître De Stage
MFP : Maître de Formation Professionnelle
MGT : Miroir des Gestes de la Triade
MSFE : Master de Spécialisation en Formation des Enseignants
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économiques
PIRLS : *Progress in International Reading Literacy Study*
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves
RECOMS : RÉférentiel de COmpétences pour la formation des Maîtres de Stage
RGPD : Règlement Général sur la Protection des Données
S : Stagiaire
SEGEC : SEcrétariat Général de l'Enseignement Catholique
SUP : SUPerviseur
TIC : Technologie de l'Information et de la Communication
UCLouvain : Université Catholique de Louvain
UdeM : Université de Montréal
UDS : Université De Sherbrooke
ULaval : Université Laval
UMONS : Université de Mons
UQAC : Université du Québec à Chicoutimi
UQAR : Université du Québec à Rimouski
UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
UQO : Université du Québec en Outaouais
UQTR : Université du Québec à Trois-Rivières

Lexique des acteurs de la triade

Ce lexique présente les mots-clés relatifs aux acteurs de la triade. **Les définitions des autres concepts principaux mobilisés dans cette thèse sont disponibles dans le lexique à la fin du manuscrit.**

Futur enseignant

Dans ce manuscrit, le terme « futur enseignant » renvoie à l’enseignant en formation initiale. Il peut être dénommé « stagiaire » lorsque celui-ci réalise un stage. Il est parfois dénommé « étudiant ». En anglais, ce terme est souvent traduit par « *pre-service teacher* ». Plus rarement, il est traduit par « *mentee* » ou « *intern* ».

Maitre de stage

En Belgique francophone, l’enseignant qui accueille un stagiaire dans sa classe le temps d’un stage est appelé « maitre de stage ». Le terme « maitre » vient du latin *magister* (chef, directeur, celui qui enseigne)¹. Sa fonction dépasse celle que laisse entendre son étymologie. Il a une fonction plus large d’encadrement des stagiaires pouvant endosser un agir plus ou moins directif. Il est appelé « enseignant associé » au Québec, « formateur de terrain » ou « praticien formateur » en Suisse, « enseignant coopérant » et parfois « tuteur » en France. Dans la littérature anglophone, il est appelé « *cooperating teacher* » et parfois « *mentor* » ou encore « *mentoring teacher* ». Il est à noter que le terme « mentor » parfois utilisé en anglais est lourd de sens. Bien que son acception ait évolué, le terme « mentor » renvoie initialement au personnage de Mentor de l’Odyssée d’Homère, conseiller avisé, précepteur de Télémaque (Ellis *et al.*, 2020).

Superviseur

Le superviseur, du latin *supervisor* (celui qui contrôle, qui surveille²), dérivé de *supervidere*, formé de *super* (au-dessus) et *videre* (voir, remarquer, prendre des mesures pour...)³, est un professionnel de l’enseignement représentant l’institution de formation. Son rôle ne correspond pas nécessairement au sens étymologique du terme. Sa fonction est davantage celle de former le stagiaire et de soutenir son développement professionnel que de le « contrôler ». Toutefois, le superviseur peut être plus ou moins directif dans sa manière d’agir. En Belgique francophone, certains superviseurs dispensent des cours au sein de l’institution

¹ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/stage>

² <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S3450>

³ [Définition de superviser | Dictionnaire français \(lalanguefrancaise.com\)](#)

de formation (ex. pédagogues ou didacticiens) et d'autres sont des acteurs de l'enseignement (ex. enseignants) qui sont détachés pour réaliser de la supervision pour une institution de formation. Certains sont maîtres de formation professionnelle (MFP) (appelés désormais « enseignants praticiens »). Il s'agit d'enseignants qui exercent comme enseignants (ex. enseignement primaire) une partie de leur temps de travail et dispensent des activités de formation au sein de l'institution de formation. Ils supervisent également les stages. Dans la littérature anglophone, le terme « superviseur » est souvent traduit par « *supervisor* ».

Triade

La triade, du latin *trias*, *triadis* (groupe de trois), issu du grec ancien (*τριάς*)⁴, est le concept utilisé pour évoquer le stagiaire, le maître de stage et le superviseur lorsqu'ils sont « ensemble ». Parfois, ce terme est utilisé même si un acteur n'est pas présent physiquement, mais qu'il est présent par un rapport qu'il a écrit ou des consignes qu'il a données. De plus, de façon métonymique, on peut renvoyer à la « triade » pour évoquer les acteurs de la triade. De cette façon, il sera évoqué « les gestes professionnels de la triade » pour évoquer « les gestes professionnels des acteurs de la triade ». En anglais, ce terme peut être traduit par « *triad* ».

⁴ [TRIADE : tymologie de TRIADE \(CNRTL.fr\)](#)

Remerciements

En tout premier lieu, je remercie le Prof. Antoine Derobertmeasure, Président de l'École de Formation des Enseignants (Université de Mons), promoteur de la présente thèse. Je tiens à le remercier pour son soutien sans faille à chacune des étapes de mon cursus, d'abord durant mes études de Master, puis lors de mon parcours doctoral. Je le remercie vivement de m'avoir proposé d'envisager la réalisation d'une thèse, sans cela je n'aurais probablement pas mis « le pied à l'étrier ». Je remercie tout autant le Prof. Marc Demeuse, Chef du service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation / de l'Institut d'Administration scolaire (INAS) de l'Université de Mons (UMONS), pour sa rigueur et sa clairvoyance, nos échanges réguliers qui m'auront poussé à aller toujours plus loin intellectuellement. Je le remercie également en particulier pour son dévouement pour une école plus juste, plus équitable. J'ai beaucoup appris au sein de son service.

Je remercie également la Prof. Justine Gaugue, Doyenne de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation (Université de Mons) et le Prof. Gaëtan Temperman, Vice-doyen de la même faculté, membres de mon comité d'accompagnement, pour leur soutien, leur ouverture et leur collaboration. En effet, je suis ravi de collaborer à un projet de recherche portant sur la formation des maîtres de stage dans le domaine professionnel de la psychologie clinique et de l'orthopédagogie clinique avec la Prof. Justine Gaugue et la Prof. Romina Rinaldi.

J'adresse également mes plus vifs remerciements à la Prof. Liliane Portelance de l'Université du Québec à Trois-Rivières pour de nombreuses raisons et en particulier pour nos discussions stimulantes qui m'ont amené à être toujours plus rigoureux dans mon travail. Cela a sans nul doute eu un impact sur le présent manuscrit. Je tiens également à remercier la Prof. Liliane Portelance pour son soutien dans le cadre de deux séjours de recherche au Québec et plus généralement lors des différentes étapes de mon parcours doctoral.

Cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans le soutien financier obtenu, premièrement, dans le cadre d'une première bourse cofinancée par l'Université de Mons, la Haute École en Hainaut (HEH), la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet (HEPH-C) et la Haute École Albert Jacquard (HEAJ). Je remercie en particulier les membres des équipes de direction qui ont toujours porté de l'attention à mes travaux. Je remercie particulièrement M. Christophe Brion, M^{me} Nathalie Kinif, M. Gérard Godfraind, M^{me} Géraldine Thonet et M. Joachim Sosson.

Je remercie également le Fonds de la Recherche Scientifique – F.R.S.-FNRS qui m'a octroyé un mandat d'Aspirant, avec le meilleur classement. Je suis honoré d'avoir eu l'opportunité de réaliser ma thèse grâce à cette agence de financement de la recherche scientifique en Wallonie

d'exception. L'obtention de ce financement a permis, sans nul doute, de renforcer la consistance et la rigueur du travail effectué dans le cadre du travail doctoral.

Cette thèse a également bénéficié du soutien de nombreux formateurs. Je les remercie tous. J'aimerais citer en particulier Céline Borgies (Haute École Provinciale de Hainaut - Condorcet), avec qui nous avons longuement collaboré tout au long du parcours doctoral. Je remercie également pour les mêmes raisons Marie Ganzitti et Catherine Paschal (Haute École en Hainaut). Je ne doute pas que notre collaboration perdurera, ce qui me réjouit grandement ! Dans le même sens, je remercie également Karine Dominé (Haute École Pédagogique BEJUNE) qui a porté une attention particulière à mes travaux en préparant la mise en œuvre d'une formation pour les formateurs de terrain en Suisse. C'est un plaisir de voir que le travail réalisé dans le cadre de cette thèse est utile et utilisé !

Je tiens également à remercier l'ex-Ministre de l'enseignement supérieur, M^{me} Valérie Glatigny, et son conseiller, M. Lits, qui ont porté attention à mes travaux que j'ai eu l'opportunité de présenter au ministère. Dans le même sens, je remercie la Cellule de l'ARES qui œuvre à la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants pour l'attention portée à mes travaux, en particulier, M^{me} Leslie Lion, responsable de ladite cellule. Je remercie également les membres de cette cellule de m'avoir invité dans le cadre du groupe de travail relatif à la formation des maîtres de stage et pour coanimer un atelier sur le sujet de ma thèse.

Durant mon parcours doctoral, j'ai également eu l'occasion de collaborer dans des groupes de recherche et de rencontrer, lors de congrès, de nombreux acteurs de la formation pratique des enseignants, souvent à la fois formateurs et chercheurs. Je remercie en particulier, la Prof. Glorya Pellerin (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)), le Prof. Salem Amamou (Université de Sherbrooke (UDS)), et Elyane Lizotte (UQAT) avec qui j'ai le plaisir de collaborer dans le cadre d'une recherche soutenue par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante – Université du Québec (CRIFPE-UQ). Je remercie également différents chercheurs anglophones qui ont soutenu ma réflexion grâce à leurs travaux et nos échanges. À ce propos, je remercie en particulier le Prof. Matthew Ronfledt (University of Michigan), le Prof. Elizabeth Cutrer-Párraga (Brigham Young University) et le Prof. Elisabeth Soslau (University of Delaware).

Comme cela a été mentionné, j'ai eu l'opportunité d'effectuer deux séjours de recherche outre-Atlantique (au Québec). Je tiens à remercier les nombreuses personnes qui m'ont ouvert leur porte pour échanger au sujet des pratiques andragogiques et de la formation des formateurs de stagiaires. Je remercie donc la Prof. Annie Malo (Université de Montréal (UdeM)), la Prof. Olivia Monfette (Université du Québec en Outaouais (UQO)), la Prof.

Isabelle Vivegnis (Université de Montréal (UdeM)), Ariane Provencher (UdeM), le Prof. Matthieu Petit (Université de Sherbrooke (UDS)), le Prof. François Vanderleyen (UDS), Carmen Asselin et Jean Bélanger (Université Laval (ULaval)), le Prof. Anderson Araújo-Oliveira (Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)), la Prof. Nadia Cody (Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)), ainsi que la Prof. Josianne Caron (Université du Québec à Rimouski (UQAR), campus de Lévis).

Je remercie chaleureusement mes collègues de l'Institut d'Administration scolaire qui, par leur attention quotidienne, m'ont apporté beaucoup de soutien, en particulier lors de la finalisation du manuscrit. Je remercie particulièrement Fanny Merchez pour la production d'une série de vidéos réalisées dans le cadre du présent travail doctoral. Je remercie également Amélie Marseille, Barbara Jochmans, Constance Coen, Estelle Desablens, Damien Canzittu, Emilie Carosin, Angeline Aubert-Lotarski, Fabienne Renard, Anne Sénécal et Benoît Vanschoebeke pour leur soutien et nos échanges.

Je remercie également les collègues de l'École de Formation des Enseignants. En particulier, je tiens à remercier Laëtitia Delbart avec qui j'ai eu le plaisir de mener plusieurs collaborations riches dont la dernière étude de la présente thèse. Je remercie également Olivier Maes pour nos collaborations, ainsi que Sandrine Lothaire et Eva Gonzalez Vargas pour nos échanges sur les enseignants novices et la formation des enseignants.

Je remercie tout autant les acteurs de l'éducation qui ont soutenu mon parcours doctoral par différentes attentions. Je pense en particulier à mes anciens collègues de l'école primaire au Sacré-Cœur de Mons et leur précédente directrice, Donatella Donati.

Je voudrais remercier très profondément ma famille. Par ce manuscrit, je termine mon cheminement d'étudiant. La route fut longue. J'ai toujours reçu le soutien indéfectible de ma famille. Tout spécialement, j'aimerais remercier Marie pour son soutien, mais également pour l'aventure à la fois personnelle et intellectuelle à laquelle elle m'invite. Que de belles heures passées à imaginer et concrétiser de beaux projets. Je remercie aussi mon « rayon de soleil », mon fils Gabriel dont la bonne humeur contagieuse vous fait supporter la fatigue de longues heures de travail avec plus de légèreté. Je remercie sans détour mes parents, Gérard et Nadia, sans qui je n'aurais pas pu faire tout cela. Vous avez tant contribué à mon parcours, parfois sans le savoir. Dans le même sens, je remercie chaleureusement mes sœurs et leurs enfants, Amélie, Aurélie et Alice. Je remercie tout autant Régis, mes oncles, mes tantes, mes cousins et mes cousines ainsi que leurs enfants. Enfin, je tiens également à remercier ma belle-famille qui a toujours été présente et soutenante également. Je remercie en particulier Jean-François, Christine, Adrien, Daniel et Gabrielle.

PRÉAMBULE : DE L'IMPORTANCE DE L'ÉCOLE, DE SES
MISSIONS, DU SENS DES NUANCES

Préambule : de l'importance de l'École, de ses missions, du sens des nuances

Instituteur de formation, j'ai eu le plaisir d'exercer *le plus beau métier du monde* durant une dizaine d'années, dans l'enseignement dit « spécialisé »⁵, comme l'enseignement ordinaire. J'ai exercé comme titulaire de classe, mais également de façon plus transversale comme enseignant en charge d'un cours portant sur les Technologie de l'Information et de la Communication (TIC) et responsable d'une cellule d'appui pédagogique. J'ai donc partagé le quotidien de centaines d'élèves et d'enseignants⁶ dans ce qu'il a de plus authentique. Je me suis confronté aux problèmes concrets que vivent la plupart des enseignants, des élèves et des parents. J'ai même soutenu certains élèves plusieurs années dans leurs apprentissages. **Dès lors, mon parcours a été marqué par la ferme intention de soutenir au mieux les élèves les plus en difficulté, en écho aux missions prioritaires de l'École, explicitées un peu plus loin dans le manuscrit.**

Durant ma formation initiale, comme la plupart des enseignants, j'ai également effectué des stages. Plus tard, j'ai aussi été maître de stage, de façon certainement maladroite. Un peu plus tard encore, j'ai entrepris un Master en Sciences de l'Éducation, puis un Doctorat. Ce manuscrit clôture mon parcours d'étudiant, une quinzaine d'années d'études supérieures, réalisées tantôt à temps plein, tantôt en parallèle de l'exercice du métier d'enseignant, explorant l'éducation, mais aussi les Arts plastiques, visuels et de l'espace. Il ne clôture pas celui d'apprenant. Apprendre, c'est souvent risquer de devoir remettre ses croyances en question. À lire la presse ou à écouter la radio, il semble que tout le monde a un avis sur tout et l'éducation n'est pas exempte de cela (Ramus, 2018). Toutefois, cet avis ne repose pas nécessairement sur des données de recherche, voire est erroné au regard des connaissances scientifiques.

Certes, l'éducation nécessite des discours idéologiques et philosophiques, notamment pour définir les visées d'un système éducatif. L'éducation nécessite de porter une réflexion axiologique. Le projet de la société est-il de viser ou non une éducation pour tous ? Est-il de tendre vers un enseignement équitable ? Est-il d'offrir un enseignement laïc et/ou public ? À toutes ces questions, ce sont bien des discours idéologiques et philosophiques qui, par l'affrontement d'idées et la référence à des valeurs, proposeront des éléments de réponse.

⁵ Etablissement scolaire où un enseignement spécifique est organisé pour les élèves ayant des besoins particuliers, reconnus comme ne pouvant pas être pris en charge dans l'enseignement dit « ordinaire ».

⁶ L'utilisation du masculin dans l'ensemble du texte n'a pour but que de 1) assurer la lisibilité du texte 2) préserver l'anonymat des stagiaires, des maîtres de stage et des superviseurs dont les propos et les pratiques ont été analysés dans le cadre de cette thèse.

Cependant, les acteurs de l'éducation ont également besoin des résultats de recherches pour orienter leurs décisions en direction de fins considérées comme justes.

Soulignons qu'en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles), les missions prioritaires de l'École, propres à tous les acteurs de l'éducation, définies par le législateur mandaté par le peuple via un scrutin, sont explicites et qu'elles ont peu évolué depuis près de 30 ans. **Elles visent un développement de la personne élève prise dans ses multiples dimensions dans l'objectif de former des citoyens responsables, tout en garantissant des chances égales d'émancipation sociale pour tous les élèves.**

Toutefois, les choses ne sont pas si unifiées que cela car la Belgique francophone possède un système éducatif morcelé où la liberté pédagogique permet à chaque « réseau d'enseignement » de proposer lui aussi ses missions. Par exemple, « les missions de l'école chrétienne » défendent des principes fondateurs visant à garantir les libertés fondamentales et un fonctionnement relativement indépendant de l'État sauf en ce qui concerne son subventionnement (SEGEC, 2021) alors que la Fédération Wallonie-Bruxelles organise également un enseignement. C'est pourquoi les missions de l'École, en Belgique francophone, sont toujours en tension.

Malgré cela, les missions prioritaires de l'École et les valeurs qui les sous-tendent sont importantes car elles permettent de fonder une **déontologie** partagée par un corps professionnel, en l'occurrence celui des enseignants. Ainsi, les professionnels peuvent se structurer en ordre, comme c'est le cas en Ontario pour les enseignants. Des professeurs de disciplines particulières peuvent aussi se rassembler autour de sociétés. Cela permet un basculement d'un métier exercé de façon relativement isolée vers l'exercice d'un métier qui bénéficie d'une forme de coordination plus vaste, au regard des **valeurs** du métier, par les acteurs eux-mêmes... Cela implique et permet, pour les enseignants, une forme de négociation avec l'État quant aux règles du métier qui n'est pas uniquement basée sur les points d'attention des syndicats. Toutefois, en Belgique francophone, il n'y a pas à l'heure actuelle d'ordre des enseignants permettant ce type d'organisation interne de la profession.

Les missions prioritaires sont également importantes car elles sont actuelles au regard des caractéristiques de notre époque : époque d'une société liquide, époque où notre sens critique doit être des plus aiguisés, époque où la posture d'apprenant est vitale autant pour les individus que pour les collectivités, époque où l'iniquité entre les élèves est encore bien réelle. Effectivement, à l'heure des *fake news*, du *deepfake*, de la novlangue et du climatoscepticisme, notre époque nécessite un sens critique aigu. Or, ce sens critique nécessite des capacités d'analyse et des connaissances que seule **une posture d'apprenant** peut favoriser.

Ces derniers temps, c'est l'intelligence artificielle qui vient bousculer la place même de l'enseignant. Jusqu'où voulons-nous confier à des ingénieries basées sur le calcul probabiliste le développement de l'intelligence collective des futures générations, de la future humanité ? C'est pourquoi, l'École, le « refuge » où il est possible que la posture d'apprenant soit transmise, où il est possible que la connaissance soit partagée entre personnes humaines, est d'autant plus importante et une attention particulière doit lui être portée.

Une fois qu'une société s'est mise d'accord sur un ensemble de finalités, il est nécessaire d'en évaluer la concrétisation. Le système éducatif est-il effectivement équitable ? Quelles démarches d'enseignement permettent de soutenir un enseignement équitable ? Quels sont les effets d'un quasi-marché scolaire ? À toutes ces questions, nous ne pouvons pas nous limiter à des discours idéologiques. Le citoyen, qui par mandat, a soutenu les finalités du système éducatif, est en droit de savoir si oui ou non ces finalités sont rencontrées. Plus encore, il est en droit de savoir comment il est possible d'atteindre plus exactement ces finalités.

Aussi, **des démonstrations** sont nécessaires pour attester de la véracité d'une proposition. En effet, il ne suffit pas de dire que la Terre est plate ou ronde pour qu'elle le soit. Il faut pouvoir le démontrer. Les démonstrations nécessitent, *in fine*, de déposer sur la table un ensemble de données objectives et de présenter de façon limpide **la procédure** ayant permis d'obtenir les résultats que l'on partage.

Naturellement, il y a toujours un chercheur à la tête d'une recherche, ce qui peut parfois impacter les interprétations des résultats de recherches. C'est pourquoi il est nécessaire de présenter **les procédés** ayant permis d'obtenir les informations couchées sur le papier. D'ailleurs, c'est le procédé qui devrait nous assurer que nous arrivons bien à distinguer le « signal » malgré le « bruit ». Dès lors, un relativisme radical questionne aussi par son refus de prendre en considération le « signal » malgré le « bruit ».

Il serait malhonnête de remettre en question certaines données objectives. Prenons, par exemple, le taux d'attrition précoce des enseignants, le taux de redoublement, le retard scolaire des élèves selon les différentes filières... De même, les sources concordent quant aux difficultés du système éducatif belge francophone à être à la fois efficace⁷ et équitable... Plus encore, on pourrait se demander ce qui motive une remise en cause des résultats des études internationales pointant les difficultés de lecture et d'écriture des jeunes de milieux moins

⁷ Par efficacité, nous entendons ici le sens commun, c'est-à-dire le degré d'atteinte des objectifs (Bocquillon et al., 2024), en l'occurrence ici ceux des « missions prioritaires » (FWB, 2019b). Dans ce sens, un enseignement efficace doit également être équitable. D'ailleurs, la définition de Bloom (1979) abonde dans ce sens. Selon cet auteur, un enseignement efficace est caractérisé par trois éléments indissociables : 1) une augmentation de la moyenne des résultats des élèves, 2) une diminution de la variance des résultats et 3) une diminution de la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (par exemple, l'origine sociale) et leurs résultats.

nantis. Ne pensons-nous pas que le savoir-lire et le savoir-écrire sont des conditions *sine qua non* de notre émancipation personnelle et collective ?

Bocquillon (2020), ancrée dans l'éthique de la responsabilité de Jonas (1990), clôturait sa thèse en soulignant que si l'enseignant est fondamentalement libre de choisir les pratiques qu'il met en œuvre de façon éclairée, il est également responsable (et non coupable) des conséquences qui en découlent. De ce fait, dans la visée des missions prioritaires de l'École, il convient individuellement et collectivement d'identifier les moyens nous permettant d'atteindre ces missions ainsi que d'évaluer leur atteinte. Cette connexion entre le « pour quoi faire » et le « comment (le) faire » évite de perdre le sens de l'action, évite que « la question de la fonctionnalité l'emporte sur celle du sens » (Lenoir, 2002, p. 205). Aussi, il convient de toujours s'assurer de l'adéquation entre fins et moyens et de s'assurer de la pertinence des fins visées. Sans cela, l'éthique de la responsabilité peut aussi avoir des « effets pervers » lorsque des discours idéologiques la détournent du bien commun pour d'autres intérêts particuliers (Lenoir, 2002).

Pour sa part, Bloom (1972), il y a quelques décennies, dénonçait la difficulté, quant à l'éducation, de sortir d'un état « d'innocence » pour agir, éthiquement, sur base de résultats de recherches :

En éducation, nous continuons à nous laisser séduire par l'équivalent de cures à l'huile de serpent, de fausses thérapies du cancer, d'appareils au mouvement perpétuel et de contes de bonne femme, nous ne distinguons pas clairement le mythe de la réalité, et nous préférons souvent le premier au deuxième (p. 7).

A la suite de ce qui vient d'être exprimé, il convient de continuer, toujours un peu plus, de remettre en question nos croyances, de chercher, d'étayer, de démontrer et d'éviter les contre-vérités, les idées séductrices ou réductrices ainsi que certains « mythes » (De Bruyckere et al., 2015 ; Tricot, 2017). Il faut également parfois chercher à comprendre la pertinence de ce qui nous étonne ou nous rebute.

Force est de constater que des croyances, nous en avons beaucoup et que nos raisonnements sont régulièrement biaisés. En conséquence, le chemin vers la connaissance n'est pas nécessairement un long fleuve tranquille... Ce qui est sûr, en revanche, c'est que c'est un voyage, une aventure transformante, une quasi-épopée... même au 21^e siècle où la connaissance semble si accessible. Le chemin vers la connaissance est également un long

processus, que l'on finit par apprécier, exigeant, rigoureux, nécessitant une forme d'abnégation et beaucoup d'humilité.

Écrire une thèse – un mot à la fois, un paragraphe à la fois, un chapitre à la fois - et quand cela se passe bien, soutenir (et non défendre) son travail implique au moins deux choses. La première, c'est de présenter des recherches originales, donc de se poser des questions et, sur base de ses observations, proposer de prudentes interprétations. Cela amène à soutenir des pistes, comme c'est le cas de la présente thèse. Des pistes qu'il faudrait ensuite mettre en œuvre et évaluer pour identifier dans quelle mesure elles permettent d'atteindre les finalités visées, raison pour laquelle des efforts sont déployés.

La deuxième, c'est que comme chercheur, nous ne sommes pas une page vierge, mais nous pouvons faire l'exercice d'éviter l'adhérence trop rapide à des cadres de référence ou à des idées (com)plaisantes. Il nous faut aller au-delà des apparences, des simulacres. Nous devons questionner et nous questionner nous-mêmes. Le présent manuscrit tente de répondre aux deux objectifs précités : présenter des recherches originales et (se) questionner.

D'ailleurs, durant mon parcours doctoral, j'ai pu observer, me semble-t-il, que des articulations entre des approches très différentes, selon certains critères, intellectuellement soutenables, sont possibles, et même souvent souhaitables. Par exemple, les dispositifs de formation initiale des enseignants peuvent être envisagés en orientant plus ou moins fortement l'apprentissage, la pratique et la réflexion des futurs enseignants vers des attendus établis *a priori*. Plus particulièrement, lors des stages, des styles de supervision peu directifs ne sont pas toujours à préférer à des styles de supervision plus directifs... tout dépend des besoins du stagiaire. Un autre exemple est relatif à la présentation de pratiques aux stagiaires, à leur « explicitation » (Correa Molina & Gervais, 2024). On pourrait croire qu'en présentant de façon limpide des pratiques au stagiaire, on brime sa liberté d'expérimenter. Or, dans un cadre réflexif, cette présentation peut, au contraire, soutenir son développement professionnel et lui permettre de réaliser des expériences plus profondes, avec plus d'acuité.

Le sens des nuances est d'ailleurs, peut-être, ce qui est le plus long à apprivoiser. Plus encore, la capacité d'articuler les nuances pour qu'elles fassent sens est un défi de chaque jour. Cela nécessite encore et toujours de dépasser des discours réducteurs que connaît aussi le monde de l'éducation.

Non, tout n'est pas dans tout, tout n'est pas équivalent, tout n'est pas substituable à tout, mais il semble qu'il soit souvent possible de penser les choses en les mettant en lien et parfois en tension. Parfois même, des théories que l'on oppose partagent des socles communs. De Simone (2023) exemplifie cela au sujet des théories de l'apprentissage :

d'un point de vue des théories de l'apprentissage, les approches behavioristes (par exemple, Watson, 1913 et Skinner, 1953), constructivistes (par exemple, Piaget, 1964), socioconstructivistes (par exemple, Clermont, Doise, Mugny, 1975), historico-culturelles (par exemple, Vygotski 1934/1997, Schneuwly, 2012) et cognitivistes (par exemple, Anderson & Krathwohl, 2001 ; Sternberg, 2007) **s'accordent à dire qu'un sujet apprend en se confrontant à son environnement et en construisant ses connaissances par le fait d'être engagé de manière active dans une tâche ou une activité** (De Simone, 2023, pp. 90-91).

Tisser des liens entre des théories souvent opposées n'était pas le but préfixé lors de la rédaction de cette thèse, mais à bien la relire, il semble que les réflexions qui l'entourent ont permis de tisser des liens. Voilà peut-être une - **clef de lecture** - de la présente thèse. Naturellement, les positions radicales seront toujours insatisfaites d'un tel travail, mais comme nous le précisons, une thèse, cela se soutient. C'est donc cette mise en perspective des connaissances que nous tentons de soutenir dans les pages suivantes.

Ainsi, la thèse que vous tenez entre les mains est une thèse par articles. Elle en contient huit. Cinq sont disponibles en français et en anglais. Elle a été réalisée à un moment particulier pour le système éducatif belge francophone. D'une part, une réforme de l'enseignement est mise progressivement en œuvre. Elle se réfère en particulier à un document socle : l'avis n°3 du Groupe central « Pacte pour un Enseignement d'excellence » (Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2017). Il s'agit d'un document reprenant une série de mesures visant à améliorer la qualité de l'enseignement à l'horizon 2030, date que l'on entrevoit déjà. Il a été rédigé, en partie, sur une base consultative des acteurs de l'enseignement. Celui-ci est mis en œuvre par décret au sein d'un corpus dénommé « Code de l'enseignement ».

D'autre part, en parallèle, une vaste réforme de la formation initiale des enseignants est mise en œuvre. Cette thèse est donc réalisée à un moment charnière pour la formation initiale des enseignants. Elle vise à nourrir les réflexions quant aux mesures prévues et la mise en œuvre de la réforme. Toutes les données traitées dans le cadre de ce manuscrit ont été obtenues avant la mise en œuvre de la réforme. Les résultats offrent donc une « ligne de base ». Pour montrer les liens entre les articles, une présentation intégrée de ceux-ci est proposée sous forme de chapitres. Par exemple, des chapitres méthodologiques permettent de souligner les points communs des méthodologies mobilisées dans les différents articles.

Cette thèse porte de manière générale sur la formation des enseignants. En Belgique francophone, comme dans d'autres systèmes éducatifs, cette formation est une formation professionnalisante organisée selon une approche par compétences. L'approche par compétences est d'ailleurs partagée par les référentiels encadrant les apprentissages visés pour les élèves de l'enseignement obligatoire. Il y a donc, sur ce point, une cohérence entre la formation des enseignants et l'enseignement offert aux élèves de l'enseignement obligatoire. **La première partie de la thèse** analyse le contexte de la formation initiale des enseignants au regard des deux réformes en cours et des défis auxquels est confronté le système éducatif belge francophone.

La formation initiale amorce le développement professionnel des enseignants, elle est donc d'autant plus cruciale pour la qualité de l'enseignement. Dans le cadre de cette thèse, c'est la formation des futurs enseignants lors des « stages » qui est investiguée plus précisément. Dans ce contexte, **les études de la deuxième partie de la thèse** portent sur la formation des maîtres de stage qui sont les enseignants qui accueillent un stagiaire dans leur classe la durée d'un stage. En effet, leur action auprès du stagiaire est importante, car c'est à eux que revient la responsabilité de soutenir celui-ci au quotidien lors d'un stage. De plus, comme cela est développé dans la thèse, la fonction de maître de stage est complexe, elle nécessite une formation, mais celle-ci n'est que très peu mise en œuvre en Belgique francophone. **Les études de la troisième partie de la thèse** portent sur l'analyse des entretiens entre le stagiaire, le maître de stage et le superviseur lorsqu'ils sont rassemblés et qu'ils travaillent ensemble, en « triade ». Ces entretiens sont appelés entretiens post-leçons, car ils ont lieu après une leçon dispensée par le stagiaire. Ces analyses permettent de mieux comprendre comment est soutenu le stagiaire dans son développement professionnel sur le terrain du stage. Pour rappel, de façon métonymique, « la triade », dans ce manuscrit, désigne également les acteurs de la triade lorsqu'ils sont rassemblés.

Enfin, dans la visée de rendre compte de façon intégrée des résultats de toutes les études de la thèse, **la quatrième et dernière partie de la thèse** présente une conclusion de la thèse au regard du contexte belge francophone et de ses défis. Elle propose un ensemble cohérent de pistes pour les praticiens et les pilotes du système éducatif ainsi que des pistes pour les recherches futures.

PREMIÈRE PARTIE : LA FORMATION INITIALE DES
ENSEIGNANTS : UN BOULEVERSEMENT DANS UN CONTEXTE
DÉJÀ DIFFICILE

Introduction de la première partie

Face à la complexité croissante de l'exercice de l'enseignement, la « professionnalisation » des enseignants a été soutenue par les législateurs de différents systèmes éducatifs, dont la Belgique francophone (Beckers, 2007). La formation professionnelle des enseignants vise « explicitement à l'exercice durable d'un travail organisé et reconnu » (Lessard & Bourdoncle, 2002, p. 131). Elle se caractérise par une articulation de savoirs théoriques avec la pratique (Correa Molina, 2004 ; Vanhulle *et al.*, 2007). Elle prépare donc à un champ professionnel, en l'occurrence celui de l'enseignement, et pas uniquement à un lieu de travail spécifique (Derobertmeasure & Dehon, 2012). La formation initiale des enseignants entretient par conséquent un lien avec le champ professionnel visé et pourrait même contribuer à l'amélioration du système éducatif (Huet *et al.*, 2024). En ce sens, elle ne peut pas être abordée sans porter une attention particulière aux défis du terrain d'exercice du futur professionnel, le milieu scolaire.

A ce sujet, force est de constater que le système éducatif belge francophone doit faire face à plusieurs défis. En effet, régulièrement, sur base des études internationales, les médias pointent la faible capacité du système belge francophone à faire progresser l'ensemble de ses élèves indépendamment de leurs caractéristiques initiales (ex. niveau socioéconomique). Aussi, le système scolaire belge francophone est souvent qualifié d'inéquitable et de peu efficace (*e.g.* Demeuse & Baye, 2008). Par conséquent, les attentes vis-à-vis des enseignants sont grandissantes et leur métier de plus en plus complexe (ex. gestion de l'hétérogénéité des élèves).

Plus encore, les novices peinent à persévérer dans le métier et ce sont plus de 30% d'entre eux qui abandonnent l'enseignement endéans leurs cinq premières années d'exercice (Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2023b). Cela a notamment pour effet de renforcer la pénurie d'enseignants qualifiés que connaît le système éducatif belge francophone (Lothaire, 2021). Dès lors, tant l'enseignement que la formation initiale sont face à de grands défis. Conscient de cela, le législateur réforme actuellement certains aspects de l'enseignement et de la formation initiale des enseignants.

1. Les réformes actuelles

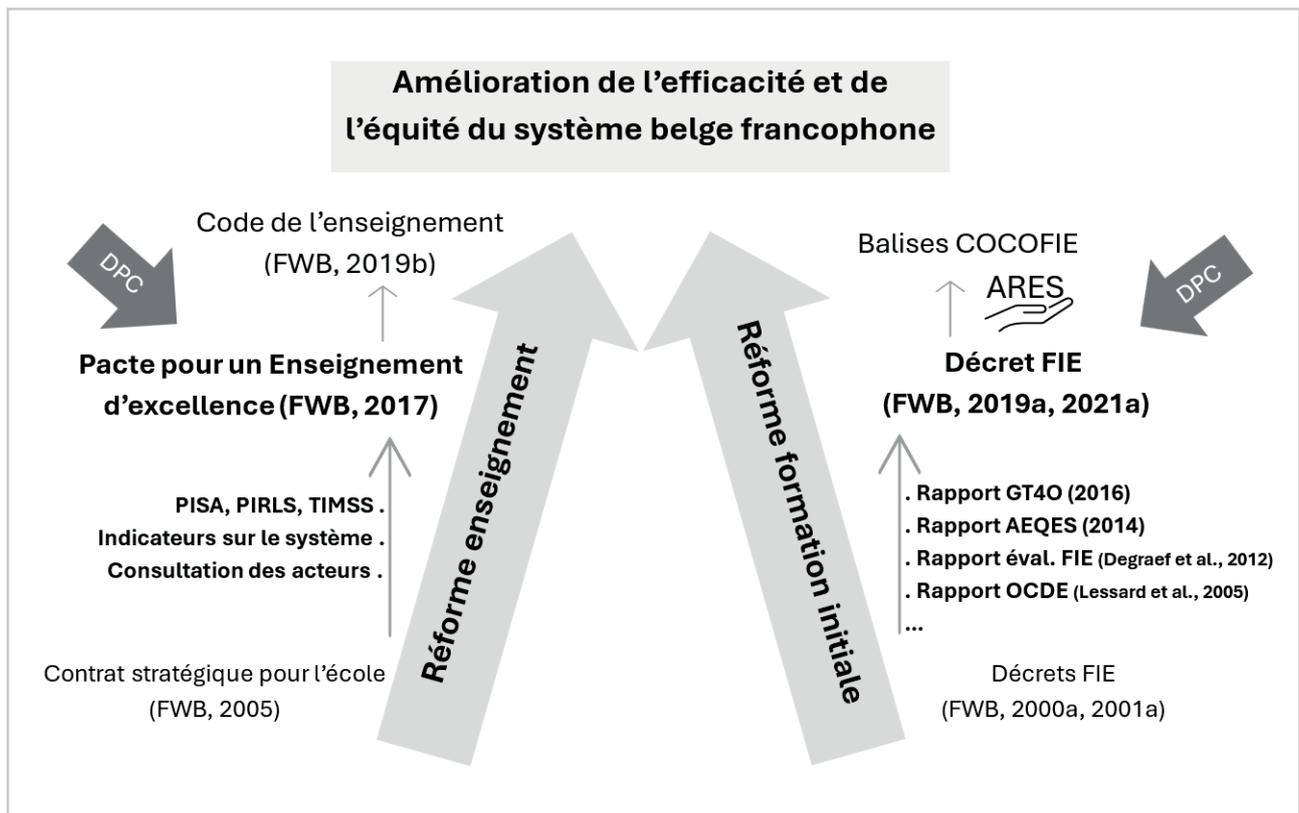
Comme le présente la figure 1, afin d'améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif belge francophone, le législateur réforme à la fois l'enseignement et la formation initiale des

enseignants. La réforme de l'enseignement est reprise dans l'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017). Celui-ci est mis en forme dans le Code de l'enseignement (FWB, 2019b), qui est un décret. La réforme de la formation initiale des enseignants prend forme dans un autre décret (FWB, 2019a). Celui-ci a déjà connu des adaptations (FWB, 2021a, 2022, 2023a). Ces décrets remplacent les décrets de 2000 et 2001 (FWB, 2000a, 2001a).

Ces réformes s'établissent à partir des analyses des enquêtes internationales et des rapports relatifs à la formation des enseignants ou de dispositions précédentes (ex. Contrat stratégique pour l'école). Ces réformes étant d'une ampleur importante, elles bénéficient du soutien **essentiel** de plusieurs organismes et commissions (ex. l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES), la COmmission de COordination de la Formation Initiale des Enseignants, de l'enseignement obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit (COCOFIE), la COmmission de Pilotage du système éducatif (COPI)). Toutefois, certaines mesures de ces réformes sont (déjà) discutées. En effet, la Déclaration de Politique Communautaire 2024-2029 (DPC), qui définit les grandes lignes du prochain gouvernement, propose de modifier certaines dispositions des présentes réformes. La suite du texte présente plus en détail ces deux réformes.

Figure 1

Présentation des réformes de l'enseignement et de la formation initiale des enseignants



Pour ce qui a trait à la réforme de l'enseignement, les mesures constitutives du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017) sont mises en œuvre progressivement. Elles portent sur différents aspects importants tels que la limitation du redoublement ou le pilotage des établissements (Renard, 2024), mais ne remettent pas en cause la structuration du système scolaire en réseaux d'enseignement⁸ qui induit un quasi-marché scolaire. Pourtant celui-ci renforce la ségrégation scolaire (*cf.* chapitre n°1).

Fait important, cette réforme de l'enseignement, dans une forme de continuité, a été portée (et continue de l'être), par quatre ministres de l'enseignement obligatoire⁹ de trois partis politiques aux couleurs différentes et exerçant durant trois législatures successives. De ce fait, malgré les divergences d'opinion politique, cette réforme est mise en œuvre progressivement sur une période relativement longue, ce qui n'est pas nécessairement le cas de toutes les réformes.

Cependant, les grèves régulières des enseignants soulignent que cette réforme reçoit un accueil mitigé de la part du terrain (*e.g.* Burgraff, 2023) et les présidents des deux partis qui négocient en vue de former le prochain gouvernement ont respectivement remis en cause des mesures du Pacte pour un Enseignement d'excellence et le rythme des réformes alors que le l'un des deux partis participait au gouvernement précédent (2019-2024) et que l'autre parti est à l'origine du Pacte lors de la législature 2014-2019 (Walkowiak, 2024). Plus encore, dans leur Déclaration de Politique Communautaire (DPC, 2024), une évaluation du Pacte et des mesures d'ajustement sont prévues. Par exemple, la dernière année du tronc commun (3^e secondaire) comporterait une part significative d'activités orientantes (DPC, 2024)... ce qui romprait avec l'idée du tronc commun portée par le Pacte.

Dans leur évaluation de la formation initiale des enseignants, Degraef et ses collègues (2012) estiment qu'il n'est pas vrai que « le niveau, trop bas, des élèves est directement imputable à la qualité du corps enseignant en tant que telle mais bien que la formation initiale telle qu'elle est organisée actuellement ne suffit sans doute plus » (p. 85). Dans ce sens, la réforme de la formation initiale, elle aussi, vise explicitement une amélioration de la qualité de l'enseignement. Selon l'exposé des motifs du projet de décret (FWB, 2018) :

⁸ En Belgique francophone, les écoles sont rattachées à des réseaux d'enseignement : les réseaux officiels (réseau de la Fédération Wallonie-Bruxelles et réseau des villes et provinces) et les réseaux libres (libre confessionnel et libre non confessionnel). Ces réseaux impliquent que, sur un même territoire (*ex.* une ville), des écoles peuvent être rattachées à différents réseaux, organisant, avec une certaine liberté, l'enseignement et se référant à des valeurs qui leurs sont relativement propres.

⁹ Mme Joëlle Milquet (Centre Démocrate Humaniste (CDH)), ministre de l'enseignement obligatoire de 2014 à 2016, Mme Schyns (Centre Démocrate Humaniste (CDH)), ministre de l'enseignement obligatoire de 2016 à 2019, Mme Désir (Parti Socialiste (PS)), ministre de l'enseignement obligatoire de 2019 à 2024 et Mme Valérie Glatigny (Mouvement Réformateur (MR)), ministre de l'enseignement obligatoire depuis 2024.

Les résultats globaux obtenus par les élèves aux évaluations internationales révèlent la grande iniquité sociale de notre enseignement. En Fédération Wallonie-Bruxelles, un nombre trop important d'élèves se retrouvent trop vite en situation d'échec, de relégation, de décrochage. **La formation initiale des enseignants apparait comme l'un des plus importants leviers d'amélioration du système éducatif** (p. 4).

La réforme de la formation initiale des enseignants a connu un démarrage tardif : le décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a) a été voté en 2019 pour que sa première phase ne soit mise en œuvre qu'en septembre 2023. De plus, bien que cette réforme soit ambitieuse au sujet de différents aspects (ex. proposer une codiplômation des étudiants par deux institutions de formation ou la mise en place d'un stage « long »), celle-ci pose question sur plusieurs points. Par exemple, la durée du cursus des futurs enseignants a été allongée d'un an pour les futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur sans pour autant qu'une revalorisation salariale ne soit garantie (Lothaire *et al.* 2022). Plus encore, lors de la rentrée 2023-2024, marquant l'allongement effectif de la formation initiale des enseignants, les inscriptions en première année ont reculé de près de 25% (Baus, 2024). Cela laisse craindre le début d'une crise des vocations qui n'était pas présente en Belgique francophone (Lothaire, 2021). Or, cette crise des vocations viendrait renforcer indubitablement la pénurie d'enseignants, renforçant la pression sur les établissements scolaires.

Le fait que l'enseignement et la formation des enseignants soient réformés en même temps n'est pas quelque chose de nouveau. Cela a déjà été le cas au tournant des années 2000 lorsque le décret missions (1997) a instauré l'approche par compétences dans l'enseignement et que cette même approche a été prescrite dans la formation initiale des enseignants (FWB, 2000a, 2001a) (Degraef *et al.*, 2012). D'ailleurs, selon le Contrat stratégique (cité par Beckers, 2005) « la formation initiale et continuée joue dans le système un **rôle de régulation** » (p. 5).

2. Les stages dans le contexte actuel

Ancrée dans ce contexte en tension, la formation initiale des enseignants tente de préparer les futurs enseignants à un milieu qui évolue, contre vents et marées, dans l'ambition de s'améliorer. Durant la formation initiale, le contact des futurs enseignants avec le terrain se matérialise pleinement lors des stages. Le stagiaire peut y faire des apprentissages expérientiels et situés, c'est-à-dire que ceux-ci sont « reliés à des situations problématiques

survenant dans la classe et auxquelles le futur enseignant doit réagir ou s'adapter (Korthagen *et al.*, 2001) » (Mercier *et al.*, 2008, p. 129). En Belgique francophone, comme dans d'autres systèmes éducatifs, les stages représentent une part importante de la formation initiale des enseignants (Ambrossetti, 2015 ; Crasborn *et al.*, 2011 ; Helgevold *et al.*, 2015 ; Malo, 2008 ; Soslau, 2012 ; Vanmeerhaeghe, 2023). Ceux-ci sont une des trois composantes principales de leur formation avec « la connaissance académique de la matière » et les « approches méthodologiques » (Eurydice, 2015, p. 31).

Les stages, potentiellement, peuvent être très formateurs pour le stagiaire. Par exemple, dans une étude menée en Belgique francophone, Lothaire et ses collègues (2024) identifient que si seuls 51% des 386 novices ayant participé à l'enquête estiment que leur formation initiale les préparait suffisamment aux exigences de leur insertion professionnelle, tous (99%) estiment que leurs stages « constituent des moments de formation importants » (p. 10). Plus encore, selon la littérature, les stages peuvent, potentiellement, soutenir l'acquisition de compétences professionnelles dans un milieu relativement authentique (Correa Molina & Gervais, 2024). Ainsi, les stages sont tout à fait pertinents pour soutenir le développement de compétences comme la planification (Deprit, 2023)¹⁰ ou la gestion de classe. Les stages permettent aussi de renforcer le lien entre la théorie et la pratique (Allen & Wright, 2013 ; Ambrossetti *et al.*, 2014 ; Deprit *et al.*, 2019 ; Desbiens *et al.*, 2013). Les stages permettent donc une intégration des acquis du stagiaire (connaissances, expériences antérieures, habiletés personnelles...) (Deprit, 2023). Ils permettent également de rendre les stagiaires plus efficaces en ayant des interactions avec de vrais élèves, de réduire le choc de la réalité et participent à la socialisation des futurs enseignants (Desbiens *et al.*, 2012)...

Pour cela, ils sont supervisés par deux formateurs aux profils très différents : le maître de stage¹¹, qui est un enseignant qui participe à la formation des enseignants en accueillant un stagiaire dans sa classe, et un superviseur qui est un enseignant issu de l'institution de formation. Avec le stagiaire, le maître de stage et le superviseur forment la « triade ».

L'encadrement¹² du stagiaire par ses formateurs est crucial pour son apprentissage. C'est grâce à eux que la formation sur le terrain n'est pas une formation « sur le tas », mais bien une formation professionnelle qui permet un apprentissage progressif du stagiaire durant plusieurs années avec différentes mesures d'étayage. Cela s'établit par une alternance entre

¹⁰ Il est à noter que la planification ne se limite pas forcément à la phase préactive (avant la leçon), mais comporte aussi l'ajustement de l'enseignement pendant la phase d'interaction et la phase de régulation (après la leçon) (Tochon, 1989, cité par Deprit, 2023).

¹¹ Enseignant associé (Québec), praticien formateur ou formateur de terrain (Suisse), cooperating teacher ou mentor teacher (États-Unis).

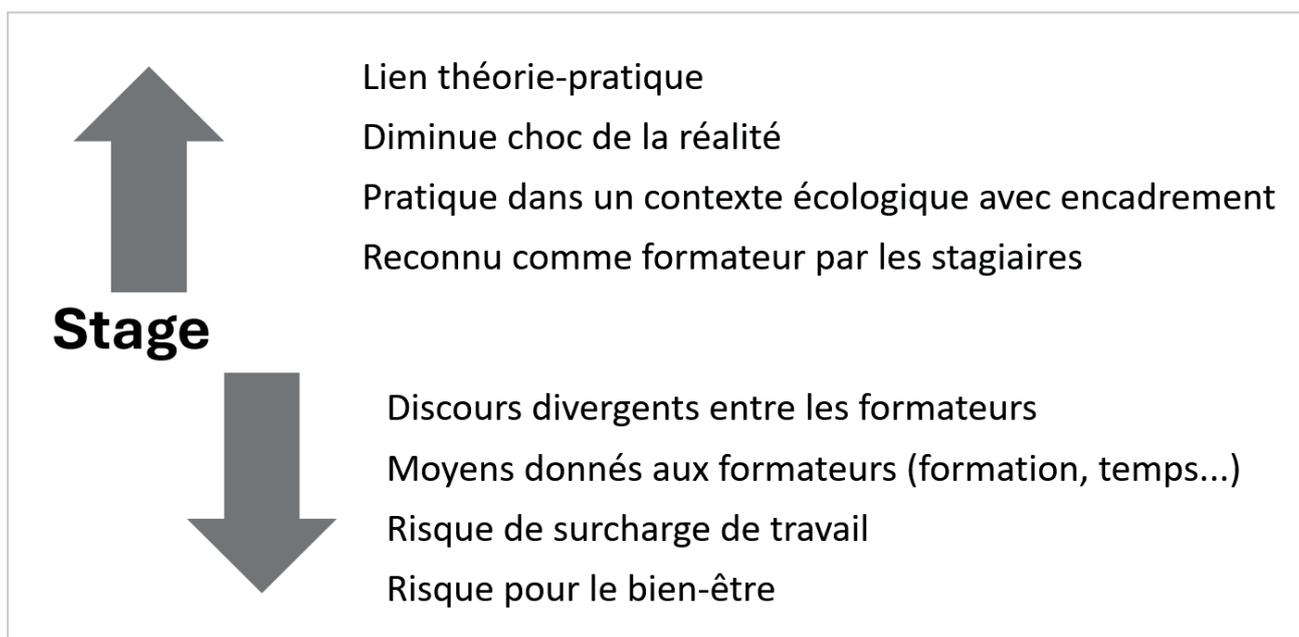
¹² Ce terme est utilisé en référence au législateur belge francophone (FWB, 2019a) qui utilise le terme « d'encadrement » pour évoquer l'action des formateurs auprès des stagiaires lors des situations professionnelles de formation.

l'institution de formation et le milieu scolaire tout au long du parcours de formation et non uniquement à la fin du parcours, comme cela est le cas pour les périodes probatoires.

Cependant, la littérature scientifique montre aussi que le plein potentiel formateur des stages n'est pas atteint (Habak *et al.*, 2021). Récemment, Maes (2021) a recensé des difficultés rencontrées lors des stages. Il s'agit par exemple des comportements perturbateurs des élèves ou du niveau de performance global du stagiaire. Ces difficultés peuvent rendre complexes le soutien du développement professionnel et l'évaluation du stagiaire par ses formateurs. Par exemple, faire le lien entre la théorie et la pratique n'est pas aisé pour le stagiaire (Gouin & Hamel, 2022 ; Portelance *et al.*, 2019) et cela nécessite qu'il possède un bagage minimal. Cette différence entre le contenu des activités de formation de l'institution de formation et leur mise en œuvre ainsi que les pratiques en stage est même considérée comme le « talon d'Achille » de la formation des enseignants (Darling-Hammond, 2009 citée par Campbell & Dunleavy, 2016). Cette difficulté s'incarne également dans des discours divergents de la part des formateurs (maitre de stage et superviseur). Elle s'enracine aussi potentiellement dans le manque de formation des formateurs et de communication. Les difficultés des acteurs de la triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur) sont développées par après, particulièrement dans la partie III de la thèse. Par ailleurs, il convient de souligner que le stage peut impacter négativement le bien-être des stagiaires en générant une forte anxiété et une surcharge importante de travail (Desbiens *et al.*, 2019). La figure 2 synthétise les apports potentiels des stages et les difficultés que peuvent rencontrer les acteurs.

Figure 2

Apports potentiels des stages et difficultés que peuvent rencontrer les acteurs



3. Le développement professionnel des stagiaires

Les activités de formation proposées au stagiaire peuvent soutenir plus ou moins son développement professionnel. La notion de développement professionnel est polysémique (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Deux grandes conceptions peuvent être dégagées de la littérature (Brodeur *et al.*, 2005). La première, développementale, « associe le développement professionnel au cheminement dans la carrière » (Brodeur *et al.*, 2005, p. 6). Plusieurs typologies du développement professionnel selon cette perspective existent (*e.g.* Nault, 1999 ; Huberman, 1989). Elles identifient les étapes de la carrière enseignante. Dans cette thèse, c'est davantage la perspective « professionnalisante » qui est mobilisée. Celle-ci « définit le développement professionnel sous l'angle de l'apprentissage, considéré le plus souvent comme processus et produit, en formation initiale ou continue » (Brodeur *et al.*, 2005, p. 6). En référence à Day (1999, cité par Brodeur *et al.*, 2005), le développement est compris comme

un processus par lequel, individuellement et collectivement, les enseignants révisent, renouvellent et augmentent leur engagement en tant qu'agents de changement, aux fins morales de l'éducation. Grâce à ce processus, ils acquièrent et développent de façon critique le savoir, les habiletés et l'intelligence émotionnelle qui sont essentiels à une pensée, à une planification et à une pratique de qualité, tout au long de la vie professionnelle (p. 6).

Paquay et ses collègues (2010, cité par Fagnant & Goffin, 2021) identifient qu'il y a une différence entre l'acception francophone et l'acception anglo-saxonne du concept de développement professionnel. Selon eux, les définitions anglo-saxonnes mettent davantage l'accent sur le dispositif de formation. Cela transparait dans la définition de Richard et ses collègues (2017), par exemple. Selon ces derniers, le développement professionnel est entendu « [...] comme un **ensemble d'activités** permettant aux enseignants de développer les habiletés, savoirs et expertise professionnels, dont l'apprentissage vient traduire les changements qui en résultent dans leur pratique professionnelle » (p. 10).

Or, Paquay et ses collègues (2010), pour leur part, mettent davantage l'accent sur le processus même du développement des compétences, sans référence à un quelconque dispositif. Ainsi, selon eux,

Le « développement professionnel » consiste pour l'essentiel dans la construction de compétences et les transformations identitaires **dans les situations de travail en cours de carrière**. Le concept de « développement professionnel » renvoie donc principalement à ce processus individuel d'apprentissage de connaissances, d'habiletés, d'attitudes... et de leur mobilisation sous forme de compétence pour faire face efficacement à des situations professionnelles ; **il s'agit fondamentalement du sujet qui apprend par le travail et pour son travail !** (p. 10).

Si cette définition porte davantage sur le développement en cours de carrière, ces auteurs estiment aussi, par extension, que « les stages, les séminaires d'analyse de pratique... « constituent également un processus de développement professionnel ou, à tout le moins, une amorce conséquente de celui-ci » (Paquay *et al.*, 2010, p. 17) » (Fagnant & Goffin, 2021, p. 9). Cela rejoint plusieurs auteurs (Fagnant & Goffin, 2021 ; Nault, 1999 ; Vonk 1988) qui soutiennent, comme c'est le cas dans le cadre de cette thèse, que le développement professionnel débute en formation initiale ou qu'en tous cas il s'y amorce solidement. La formation des enseignants se déroulant au sein d'un dispositif et soutenant, de même, un apprentissage expérientiel important, en particulier lors des stages, il semble qu'une définition unifiant les définitions du développement professionnel soit possible. Aussi, le développement professionnel, dans le cadre de cette thèse, est défini comme suit, à partir des travaux de Day (1999, cité par Brodeur *et al.*, 2005), de Richard et ses collègues (2017) et de Paquay et ses collègues (2010) :

Le **développement professionnel** consiste en la construction et la révision de compétences ainsi qu'en une transformation identitaire lors de la formation initiale et l'ensemble de la carrière de l'enseignant. Elle peut être fortement impactée par des activités spécifiques visant le perfectionnement des pratiques, mais également résulter d'un processus individuel de changement dans le cadre de l'exercice d'une fonction. Dans l'idéal, ce processus permet d'améliorer la qualité de l'enseignement, lorsque cela est nécessaire, au regard des fins morales de l'éducation.

La suite du texte porte une attention particulière au manque de cadre de référence relatif à l'agir des formateurs et au manque d'offre / de possibilités de formation pour les formateurs. Cela constitue un élément limitant le plein potentiel formateur des stages.

4. Le manque de cadre

Alors que l'on attend beaucoup des superviseurs et des maîtres de stage (Dejaegher *et al.*, 2019), très peu de formations leur sont offertes en Belgique francophone en dépit de ce que promet la recherche (*e.g.* Ronfeldt *et al.*, 2023) (*cf.* partie II de la thèse). Ce manque d'offre de formation est d'autant moins compréhensible que le décret relatif à la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a) offre un cadre pour mettre en place une formation des maîtres de stage. Selon le décret, la formation des maîtres de stage devrait préparer ces professionnels à « interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (FWB, 2021a, p. 35).

A l'heure d'écrire ces lignes, près de six ans plus tard, cette formation n'est toujours pas mise en œuvre... et ce, malgré des appels réguliers en sa faveur ... parfois anciens (*ex.* Rey *et al.*, 2001). Par exemple, dans son rapport évaluant le cursus « instituteur-trice primaire », l'Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES) a formulé une recommandation concernant la formation des maîtres de stage : « mettre en place un statut, une procédure de recrutement et une formation qualifiante, voire diplômante (en lien avec les universités) des maîtres de stage » (AEQES, 2014, p. 61). De même, le Groupe de Travail des 4 Opérateurs de la formation initiale, au sein du document comprenant les « Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles » (GT4O, 2016), propose une revalorisation barémique de l'exercice de la fonction de maître de stage sous condition d'une formation de 30 heures.

Notons aussi, que déjà en 1990, dans le rapport de la commission scientifique d'étude de la formation des enseignants présidée par De Landsheere, commandité par le ministre de l'éducation, dont l'objectif était de « définir les principes généraux et de tracer des cadres conceptuels » (De Landsheere, 1990, p. 4) d'une réforme de la formation des enseignants, il est écrit : « quant au statut de maître de stage, il doit être redéfini, étant entendu que l'attribution de la fonction de maître de stage doit correspondre à une distinction et à une promotion » (De Landsheere, 1990, p. 15)... Trente-cinq ans plus tard, trouver des balises dans les textes légaux continue d'être un jeu de piste peu fécond (*cf.* chapitre n°1) et les maîtres de stage sont insuffisamment¹³ (Lessard *et al.*, 2004) rémunérés lorsqu'ils accueillent un stagiaire. Cette allocation est versée à partir de l'enveloppe budgétaire de l'enseignement

¹³ Plus exactement, pour l'année 2023-2024, le montant brut octroyé pour l'accueil d'un stagiaire (futur instituteur ou régent) était de 15.6€ par jour, soit 3.11€ de l'heure (lorsque la fraction doit être appliquée). Ce montant était de 4.56€ par heure de cours pour l'accueil d'un futur agrégé de l'enseignement secondaire supérieur (FWB, 2024a).

obligatoire¹⁴ et non à partir de celle de l'enseignement supérieur ou d'une enveloppe budgétaire dédiée. Cela questionne le vrai statut du maître de stage car, comme « maîtres de stage », les enseignants effectuent leur mission pour la formation des enseignants, donc l'enseignement supérieur et non directement pour l'enseignement obligatoire.

Pourtant, comme l'analysent Baco et ses collègues (en cours) dans le cadre d'une recherche internationale, dans d'autres systèmes éducatifs francophones, cette situation est parfois bien différente... Au Québec, par exemple, une formation des maîtres de stage est offerte par les universités depuis 1994 et un référentiel balise cette formation depuis 2008 (Portelance et al., 2008). En Suisse, dans le canton de Vaud, cette formation d'un volume de 10 crédits est même obligatoire pour encadrer un stagiaire et un référentiel est utilisé au sein de la HEP du canton de Vaud. Respectivement, dans ces deux systèmes éducatifs, des centaines de maîtres de stage ont déjà été formés. Certaines de ces formations ont des listes d'attente comportant des dizaines (voire des centaines) de futurs participants.

Pour Desbiens et ses collègues (2012), au Québec, les efforts pour l'élaboration d'un cadre de référence de la formation des maîtres de stage

témoignent d'une **reconnaissance croissante de leur fonction et des savoirs professionnels requis** pour l'exercer. Ils montrent aussi la préoccupation de plus en plus affirmée de leur fournir des assises pour la conception de même que l'animation d'activités de formation visant (1) le développement de la professionnalité de l'enseignant associé [/du maître de stage] en tant que **formateur de terrain**, (2) le développement professionnel du stagiaire et (3) une meilleure concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire (p. 5).

Dès lors, en Belgique francophone, nous pouvons nous demander avec sérieux ce que signifie le manque de balises et de cadre de référence proposés ou soutenus par le législateur pour la fonction et la formation des maîtres de stage. Ancrée dans ce contexte, la suite du texte présente le double objectif de la thèse.

¹⁴ Exactement la ligne budgétaire : Allocation budgétaire traitement (classique).

5. Le double objectif de la thèse

Face aux différents défis du système éducatif belge francophone, il est plus que nécessaire que la formation initiale des enseignants soit optimisée pour soutenir le développement professionnel des stagiaires. Cela n'est pas envisageable sans un encadrement des stagiaires lui-même optimisé et donc une formation des formateurs d'enseignants (maîtres de stage et superviseurs). Dans ce contexte, la présente thèse poursuit un **double objectif** général afin de proposer des pistes pour améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif belge francophone ainsi que préparer l'insertion professionnelle des enseignants novices :

- **approfondir les connaissances quant aux compétences des maîtres de stage et leurs besoins de formation ;**
- **approfondir les connaissances quant aux échanges verbaux au sein de la triade (stagiaire, maître de stage et superviseur) lors du moment de formation où ils sont tous les trois rassemblés, l'entretien qui suit directement la prestation du stagiaire : l'entretien post-leçon.**

6. L'assise et la portée du travail doctoral

Pour atteindre ce double objectif, la thèse comprend les résultats de 8 publications scientifiques dont 5 sont également disponibles en anglais. Des résultats de ces études ont été présentés lors de congrès internationaux dont le Colloque International en Education du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE) et le congrès annuel de l'American Educational Research Association (AERA). Des résultats ont également été présentés au Cabinet de la Ministre de l'Enseignement Supérieur (2019-2023), Mme Glatigny, en présence des membres de l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) ainsi qu'au groupe de travail interuniversitaire mis en œuvre par l'ARES qui avait pour mandat de proposer des balises pour la future formation des maîtres de stage en Belgique francophone. Des éléments du travail doctoral ont également été présentés par l'auteur du manuscrit, sur invitation, lors d'une journée d'échanges et de mise au point sur l'état d'avancement des différents travaux concernés par la réforme de la formation initiale. Cela a permis de faire émerger des pistes pour soutenir la mise en œuvre de la réforme dont la formation des maîtres de stage.

L'auteur de la thèse a bénéficié de deux financements pour la réalisation du travail doctoral : (1) une bourse doctorale cofinancée par l'Université de Mons et la Haute École en Hainaut, la Haute École Provinciale de Hainaut Condorcet ainsi que la Haute École Albert Jacquard ; (2) un mandat d'Aspirant au F.R.S.-FNRS. L'auteur de la thèse a également pu approfondir la situation de la formation des maîtres de stage lors de deux séjours doctoraux (4 mois au total) sur invitation du Prof. Liliane Portelance (Université du Québec à Trois-Rivières).

De façon pratique, les apports de cette thèse, dont le référentiel proposé, sont également mobilisés dans plusieurs formations pour les maîtres de stage dont celle de la HEP BEJUNE (Suisse), mais aussi celles¹⁵, en Belgique, de la Haute École en Hainaut et la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet. Les apports de cette thèse ont également permis d'alimenter les réflexions sur la supervision des stages et ont soutenu la mise en place d'un partenariat entre ces deux institutions au sujet de la formation des maîtres de stage (cf. chapitre n°16).

Nous remercions ces personnes et ces organismes vivement une nouvelle fois.

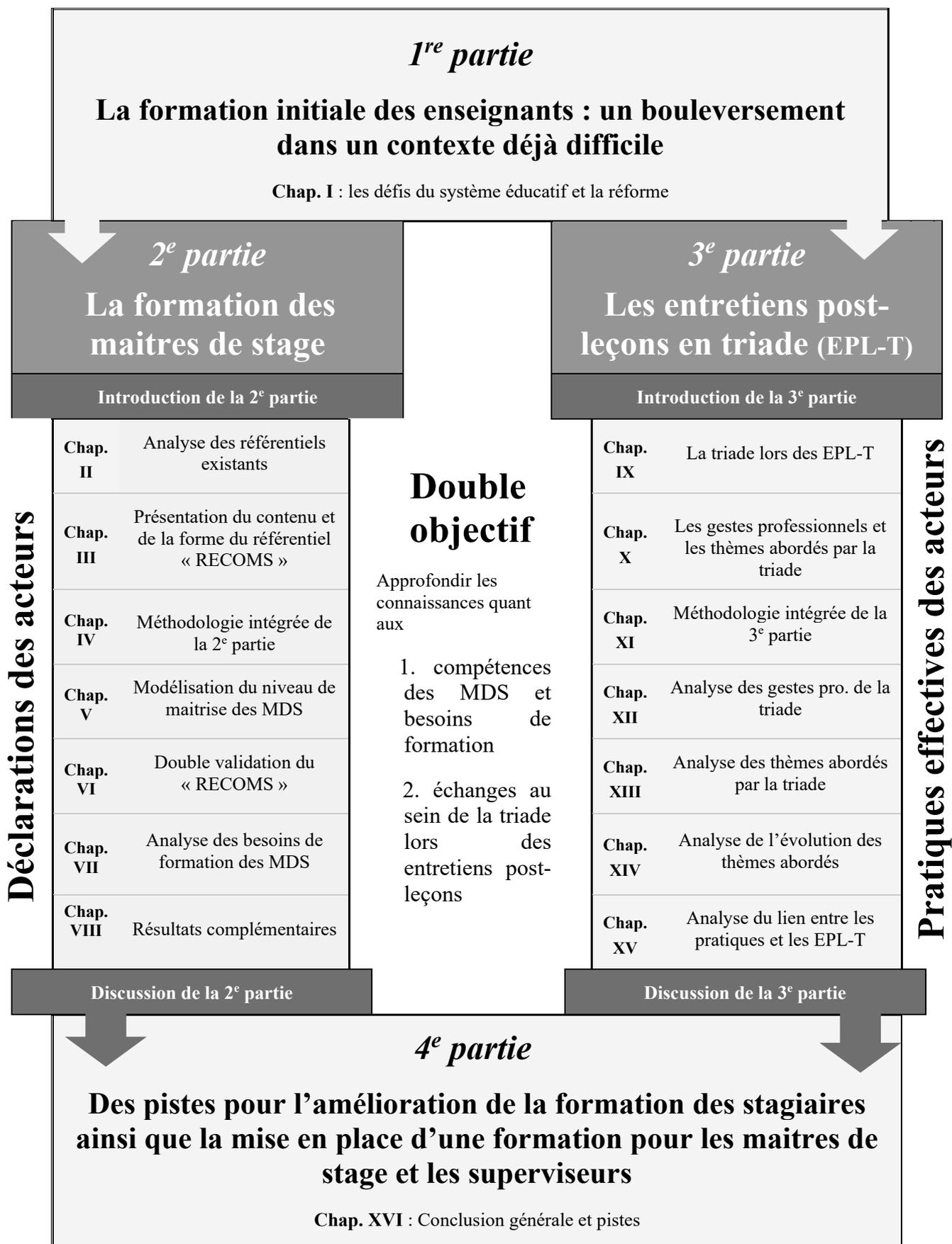
7. Le plan de la thèse

Comme le présente la figure 3 et le développe la suite du texte, afin d'atteindre le double objectif de la thèse, le manuscrit se compose de quatre parties. La partie introductive et contextuelle propose une analyse des enjeux du système éducatif belge francophone et de la réforme de la formation initiale des enseignants. Les deux parties centrales comportent chacune sept chapitres : deux chapitres théoriques, un chapitre méthodologique et quatre chapitres présentant les résultats discutés des différentes études. La partie conclusive offre trois pistes pour la pratique et quatre pistes pour la recherche.

¹⁵ Comme cela est précisé dans la quatrième partie de la thèse, il s'agit de formations courtes (2 jours) mises en place de façon volontaire par les institutions de formation.

Figure 3

Plan de la thèse



La première partie de la thèse, comprenant **le chapitre n°1**, analyse des problèmes majeurs auxquels est confronté le système éducatif belge francophone, en particulier son manque d'efficacité et d'équité ainsi que sa difficulté à retenir les enseignants novices. Le lien entre ces difficultés et les stages est établi quand cela est pertinent. Le chapitre n°1 présente et discute les réformes proposées par le législateur, en particulier celle visant à modifier la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Cela permet notamment de mettre en évidence le constat suivant : bien qu'une grande mission soit conférée aux maîtres de stage et qu'ils mettent en œuvre des compétences complexes et « spécifiques » (Correa Molina & Gervais, 2024, p. 30), aucun référentiel ne balise leurs compétences et la formation promise par le décret n'est pas mise en œuvre.

Dans ce contexte, la deuxième partie de la thèse est consacrée à l'identification des compétences des maîtres de stage et à la présentation d'une proposition de RÉférentiel de COmpétences pour la formation des Maitres de Stage (RECOMS) en Belgique francophone. Cette partie de la thèse est également consacrée à l'identification du niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage au sujet de ces compétences, à une double validation de ce référentiel ainsi qu'à l'identification des besoins de formation des maîtres de stage belges francophones.

Le chapitre n°2 présente une analyse de trois référentiels pour la formation des maîtres de stage qui préexistent au RECOMS. Il s'agit de deux référentiels proposés en Belgique francophone, celui de Rey et ses collègues (2001) et celui de Derobertmeasure et ses collègues (2011). Un troisième référentiel est également analysé, celui de Portelance et ses collègues (2008), car le Québec doit faire face à des défis similaires à ceux de la Belgique francophone (ex. rétention peu optimale des novices), mais aussi parce que ce référentiel a l'avantage d'être reconnu par le Ministère de l'Éducation du Québec. De plus, comme cela a déjà été précisé, au Québec, la formation des maîtres de stage est plus développée qu'en Belgique francophone.

L'analyse de ces référentiels (parfois relativement anciens) vise à a) identifier leur pertinence vis-à-vis de la fonction de maître de stage et des difficultés qu'ils rencontrent b) identifier le lien entre le contenu de ces référentiels et l'objectif proposé par le législateur pour la formation des maîtres de stage en Belgique francophone et c) identifier les points forts et les faiblesses de ces référentiels quant à leur démarche de conception, la manière dont ils développent l'approche par compétences, leur contenu (les compétences), mais également leur présentation. Tout cela permet d'identifier des balises pour la rédaction d'un référentiel pour la formation des maîtres de stage qui soit à la fois actuel, contextualisé (en Belgique francophone), mais aussi dans la continuité des travaux précédents.

Sur base de cette analyse, **le chapitre n°3**, présente le contenu et la forme du RECOMS en référence à l'analyse réalisée dans le chapitre n°2. Chacune des compétences du RECOMS est décrite et étayée sur base de la littérature.

Le fait de proposer un référentiel ne veut pas dire que celui-ci est pertinent ni qu'il répondra effectivement aux besoins de formation des maitres de stage. Dès lors, **le chapitre n°4**, méthodologique, présente comment une enquête à large échelle, ayant permis d'interroger 854 maitres de stage, a été menée et comment les résultats ont été analysés. Cette enquête à large échelle permet : (1) d'identifier comment se structure le niveau de maitrise actuel déclaré (l'autoévaluation) des maitres de stage au regard des compétences du RECOMS ; (2) de proposer une double validation du RECOMS ; (3) d'identifier les besoins de formation des maitres de stage. En outre, le chapitre n°4 montre les liens qui unissent les méthodologies des différentes études de cette partie de la thèse.

Les chapitres n°5 à n°8 présentent les résultats discutés de chacune des quatre études de la deuxième partie de la thèse. **Le chapitre n°5** présente une modélisation du niveau de maitrise déclaré des maitres de stage de leurs gestes professionnels¹⁶ au regard des 6 compétences du RECOMS. Les résultats ont permis d'identifier un modèle en quatre dimensions qui est proche du RECOMS. Plus encore, les résultats indiquent que les maitres de stage, qu'ils soient des enseignants expérimentés ou non, s'autoévaluent de manière globalement similaire. Ce constat est identique si l'on compare les maitres de stage ayant encadré beaucoup ou peu de stagiaires. En revanche, des différences plus importantes ont été identifiées lorsque l'on compare les maitres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires et ceux n'ayant pas suivi de formation. Ainsi, il y a un lien entre le fait d'avoir suivi une formation et un meilleur sentiment de maitrise contrairement au fait d'avoir encadré beaucoup de stagiaires. **Dans ce sens, l'évolution naturelle des maitres de stage (selon le nombre de stagiaires encadrés) ne semble pas à préférer à leur formation.**

Le chapitre n°6 présente, pour sa part, une double validation du RECOMS. Premièrement, les résultats indiquent que la perception des maitres de stage d'un maitre de stage « idéal » est proche des six compétences du RECOMS. Elle se structure en quatre dimensions qui sont identiques à la modélisation de leur niveau de maitrise déclaré. Les réponses des maitres de stage aux outils de collecte sont donc cohérentes et de nature à valider empiriquement le contenu du RECOMS. Après cela, afin d'obtenir une validation théorique du RECOMS, le contenu du RECOMS a été comparé à la revue de la littérature récente d'Ellis et ses collègues

¹⁶ Le concept de « geste professionnel », dans le cadre de cette thèse, est défini en référence à Brudermaier et Pélissier (2008), voir *infra*, comme une action menée par l'enseignant ou le formateur dans le cadre de sa fonction.

(2020). Une grande proximité a été établie entre le contenu des deux documents, ce qui tend à les valider mutuellement.

Le chapitre n°7 présente l'identification des besoins de formation des maitres de stage, selon la méthodologie de Lapointe (1995). Au regard du modèle en quatre dimensions identifié dans les deux chapitres précédents (chapitres n°5 et n°6), les besoins de formation des maitres de stage ont pu être priorisés. L'analyse indique que les maitres de stage ressentent des besoins de formation prioritaires quant aux différents gestes professionnels caractéristiques de leur mission. Certains gestes professionnels constituent des besoins de formation moins prioritaires, selon l'avis des principaux intéressés (les maitres de stage). Cela permet de discuter de la pertinence de l'objectif proposé par le législateur pour une formation des maitres de stage, au regard des besoins ressentis par ces derniers.

Le chapitre n°8 présente l'analyse qualitative des propos de maitres de stage et de superviseurs au sujet des résultats de l'enquête à large échelle et de la place du terrain lors de la formation initiale des enseignants. Cela permet d'approfondir les résultats de l'enquête à large échelle. En effet, selon les acteurs, les difficultés de collaboration pointées lors de l'enquête à large échelle sont notamment dues à une communication déficitaire entre les maitres de stage et l'institution de formation. Les acteurs évoquent différentes pistes pour soutenir cette collaboration, comme celle d'institutionnaliser la collaboration.

La deuxième partie de la thèse se termine par une conclusion qui met en lien l'ensemble des résultats des quatre études précitées. Elle pointe également une limite de ces études. Celles-ci se basent sur les déclarations des acteurs et non sur l'observation de leurs pratiques effectives. Or, les pratiques déclarées ou les perceptions peuvent être éloignées des pratiques réelles ou des besoins effectifs des acteurs. Dès lors, la troisième partie de la thèse vise à dépasser cette limite. Elle vise à mieux comprendre la relation entre les acteurs notamment car les études de la deuxième partie de la thèse ont pointé le manque de communication entre le maitre de stage et le superviseur. C'est pour cette raison que la troisième partie de la thèse est consacrée à l'étude des pratiques effectives des trois membres de la triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur) lorsqu'ils sont en interaction. À ce propos, le seul moment lors duquel les acteurs de la triade sont réunis a lieu lors du déplacement du superviseur sur le lieu de stage pour observer une prestation du stagiaire et effectuer, ensuite, un entretien post-leçon en triade. La troisième partie de la thèse est donc consacrée à l'étude des pratiques effectives de la triade lors des entretiens post-leçons, dénommés « mentoring conversations » ou « mentoring dialogues » en anglais (De Simone, 2019).

Le chapitre n°9 présente des éléments théoriques quant aux entretiens post-leçons, à leurs objectifs et aux phases qui les composent. Dans ce manuscrit, par « phase » est entendu un

moment de l'entretien post-leçon caractérisé par des actions spécifiques de la part des membres de la triade. Des changements dans la dynamique des échanges entre les membres de la triade marquent alors le passage d'une phase à une autre. Cela a permis d'identifier que les entretiens post-leçons sont des situations complexes où chacun des acteurs peut vivre différentes tensions impactant le développement professionnel du stagiaire. Ce chapitre présente également le concept de style de supervision. Selon ce concept, l'agir des formateurs (maitre de stage ou superviseur) peut être plus ou moins directif, ce qui impacte l'agir de la triade.

Après cela, **le chapitre n°10** présente les gestes professionnels des trois acteurs de la triade lorsqu'ils sont en interaction. Cette typologie est établie sur la base des fonctions des comportements, c'est-à-dire les objectifs supposément poursuivis par les acteurs lorsqu'ils mettent en œuvre une action. Ce chapitre présente également les thèmes (objets) abordés par la triade lors des entretiens post-leçons. Cela permet d'identifier l'adéquation entre les compétences que les futurs enseignants doivent développer lors de leur formation initiale (reprises dans la grille d'évaluation du superviseur) et les propos de la triade.

Le chapitre n°11 présente les liens qui unissent les méthodologies des quatre études de la troisième partie de la thèse. En effet, ces quatre études visent à analyser les pratiques effectives de la triade. Ainsi, elles mobilisent toutes une méthodologie nécessitant l'analyse manuelle (non automatisée) d'enregistrements (audio ou vidéo) avec une grille d'analyse insérée dans un logiciel. De même, toutes ces études sont des études multicas qui visent à décrire et à comprendre un phénomène en tenant compte des aspects contextuels. Cette méthodologie est préférée à une étude sur cas unique pour pouvoir comparer les différentes pratiques analysées.

Les chapitres n°12 à n°15 présentent les résultats discutés des quatre études de cette troisième partie de la thèse. **Le chapitre n°12** présente l'analyse des gestes professionnels des acteurs au sein de la triade. Les résultats indiquent que l'agir du superviseur est caractérisé par un grand nombre de rétroactions et que celui-ci mobilise plus de la moitié du temps de parole de la triade. L'agir du maitre de stage est variable d'une triade à l'autre. Quant au stagiaire, celui-ci dispose d'un temps de parole très limité qu'il utilise pour porter un regard réflexif sur sa pratique ou approuver les commentaires de ses formateurs.

A la suite de cette étude, une double étude a été menée. **Les chapitres n°13 et n°14** présentent à ce propos une analyse du temps de parole des membres de la triade au regard des thèmes évoqués au sein de celle-ci. Les thèmes évoqués sont en particulier les compétences auxquelles les futurs enseignants doivent être formés. Elles sont reprises dans la grille d'évaluation du superviseur. À ce sujet, le chapitre n°13 permet d'identifier que certaines

compétences de la grille d'évaluation du superviseur sont très discutées contrairement à d'autres. De même, cette étude permet de modéliser les entretiens post-leçons en triade à partir de la chronologie des prises de parole des acteurs.

Les résultats discutés dans le chapitre n°14 étendent les constats présentés dans le chapitre n°13. En effet, au sein du chapitre n°13, ce sont tous les entretiens d'un superviseur avec ses étudiants de deuxième année et de troisième année qui avaient été analysés. Afin d'identifier l'évolution de l'agir de la triade lors de deux stages successifs, le chapitre n°14 présente l'analyse d'entretiens post-leçons en triade enregistrés lors de deux stages successifs. Les résultats pointent une évolution du temps de parole consacré à certains thèmes abordés. Le temps de parole au sein de la triade est davantage consacré à la gestion des apprentissages, fonction majeure de l'enseignement, lors du deuxième stage. Cependant, le temps de parole du stagiaire reste, quant à lui, faible.

Les résultats de la dernière étude de la thèse sont présentés dans **le chapitre n°15**. Ce chapitre propose de faire un pas de plus en identifiant le lien entre l'évolution des pratiques de gestion de classe de futurs enseignants à deux moments de leur stage (O1 et O2) et le contenu d'un entretien post-leçon en triade qui a lieu entre ces deux moments observés. L'intérêt pour la gestion de classe se justifie, car c'est une difficulté majeure des stagiaires et des novices (Maes, 2021). Le stage est un moment privilégié pour s'exercer à cette compétence, étant donné que le contexte de stage est proche d'un contexte authentique. En effet, le contexte du stage se rapproche d'un contexte pleinement authentique, mais il est pour une part artificiel car le rôle du stagiaire n'est pas exactement celui d'un enseignant (étudiant en apprentissage). De plus, les différents acteurs du stage, dont les élèves, peuvent avoir un comportement différent vis-à-vis du stagiaire que celui qu'ils auraient face à un enseignant diplômé (Vanmeerhaeghe, 2023). Cette étude étend celles présentées dans les chapitres n°13 et n°14 en approfondissant un thème particulier : la gestion de classe. Les résultats présentés sont plutôt encourageants, car ils montrent que près de 50% des conseils des formateurs (superviseur et maître de stage) ont été mis en œuvre par les stagiaires. Cependant, ceux-ci ont formulé très peu d'intentions d'agir par eux-mêmes, ce qui constitue une piste d'amélioration du dispositif de formation.

La troisième partie de la thèse se termine par une conclusion qui met en relation les résultats des quatre études précitées. En effet, les résultats présentés permettent d'établir différents constats comme la nécessité de proposer une formation continue aux formateurs en exercice portant sur la gestion des entretiens post-leçons, au vu de leur complexité et de l'enjeu qu'ils représentent pour la formation des futurs enseignants.

Enfin, la quatrième et dernière partie de la thèse comporte **le chapitre n°16**. Celui-ci vise à mettre en lien l'ensemble des 8 études de la thèse pour discuter les problématiques fondatrices de la thèse, à savoir la formation professionnelle des enseignants, la formation des maitres de stage et les cadres de référence à utiliser pour soutenir une formation des maitres de stage. Comme le souligne l'épilogue, tout cela s'inscrit dans la perspective d'améliorer l'efficacité et l'équité du système éducatif ainsi que de préparer l'insertion professionnelle des futurs enseignants.

CHAPITRE I : LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS ET
LES RÉFORMES AU REGARD DES DÉFIS DU SYSTÈME ÉDUCATIF
BELGE FRANCOPHONE

Chapitre I : La formation initiale des enseignants et les réformes au regard des défis du système éducatif belge francophone

Ce chapitre contextualise les études de la thèse. Il présente des éléments relatifs à la formation initiale et en particulier à la formation des futurs enseignants lors des stages au regard des défis du système éducatif belge francophone. Ce chapitre aborde et discute des mesures envisagées par le décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a). La suite du texte porte sur les missions prioritaires de l'École.

En Belgique francophone, comme dans de nombreux systèmes éducatifs, des missions essentielles, vitales pour nos sociétés, sont confiées à l'école fondamentale et secondaire. Le décret « missions » (FWB, 1997) a offert une première définition de ces missions prioritaires et celles-ci ont peu évolué depuis. Selon le législateur (FWB, 2019a), les acteurs de l'école fondamentale et secondaire doivent remplir prioritairement quatre missions¹⁷, de manière simultanée et sans hiérarchie.

Les **missions prioritaires** de l'école sont de soutenir le développement des compétences des élèves (mission n°2), tout en promouvant la confiance en soi (mission n°1) afin de préparer chaque élève à devenir, singulièrement, un citoyen responsable (mission n°3). Toujours selon le législateur, cela doit être effectué en assurant des chances égales d'émancipation sociale pour tous les élèves (mission n°4).

C'est donc une forme d'équité qui devrait être assurée au sein du système éducatif. Aussi, ces missions constituent un choix de société fort et portent une attention à la personne « élève » dans ses multiples dimensions. Plus encore, le premier acte public attendu des néo-enseignants par le législateur (FWB, 2000a), mentionné sur le diplôme des enseignants fraîchement diplômés, est le fait de prêter le serment de Socrate. Celui-ci prône une attention particulière à chacun des élèves. Ainsi, les néo-enseignants proclament : « Je m'engage à

¹⁷ Intitulé exact des missions : « 1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves; 2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et des savoir-faire et à acquérir des compétences, dont la maîtrise de la langue française, qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle; 3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste, respectueuse de l'environnement et ouverte aux autres cultures; 4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. » (FWB, 2019b, pp. 8-9).

mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de **chacun** des élèves qui me sera confié ».

Récemment, l'Université Catholique de Louvain (UCLouvain) a désiré remanier ce serment (*cf.* annexe 1). Les néo-enseignants issus de cette université prononcent donc un serment plus long. Selon le site Internet de l'Université, cela permet de « valoriser davantage la portée de la formation acquise et les enjeux de l'engagement » ainsi que de « l'inscrire davantage dans les valeurs portées par [l']université » (UCLouvain, s.p.).

Selon la ministre Dupuis initialement en charge du dossier, le serment de Socrate a une visée symbolique (FWB, 2000b). Plus encore, il est précisé dans le projet de décret (FWB, 2000c) que celui-ci est mis dans la perspective de la déontologie et de l'éthique de la profession enseignante. À l'instar du serment d'Hippocrate, il vise à rassembler

les enseignants autour d'un idéal commun : œuvrer à la réussite de tous les élèves, sans discrimination d'aucune nature. [...] **C'est une manière forte d'affirmer que pour un enseignant la « norme » est de promouvoir la réussite de tous les élèves** (FWB, 2000c, pp. 16-17).

On peut émettre deux observations supplémentaires. Premièrement, cette initiative nourrit des réflexions outre-Québécoises (en France). Le 16 décembre 2020, lors d'une séance du Grenelle de l'éducation, l'intérêt d'un serment tel que celui de Socrate, comme c'est le cas en Fédération Wallonie-Bruxelles, pour les néo-enseignants en France a été discuté¹⁸. Deuxièmement, si ce type de serment a une valeur symbolique, il convient de mesurer que les valeurs qu'il défend ne sont jamais définitivement acquises. Comme nous le montrerons en ce qui concerne l'éducation, l'équité reste un défi pour le système éducatif belge francophone. Cependant, ce type de serments permet tout de même de fonder une déontologie du métier, comme cela a été exposé dans le préambule.

Malgré ce désir d'équité du système scolaire belge francophone, ces dernières décennies, les analyses menées à la suite des enquêtes internationales (ex. PISA¹⁹, PIRLS), par exemple, indiquent que le système scolaire belge francophone reste fortement inéquitable et relativement peu efficace (*e.g.* Beckers & Voos, 2008 ; Crahay, 2019 ; Datchet, 2024 ; Danhier & Jacobs, 2017 ; De Commer, 2005 ; Demeuse & Baye, 2008 ; Quittre & Crépin, 2017 ;

¹⁸ Compte-rendu des discussions du 16 décembre 2020 dans le cadre du Grenelle de l'éducation : <https://www.education.gouv.fr/grenelle-de-l-education-compte-rendu-d-atelier-revalorisation-seance-4-reconnaissance-308154>

¹⁹ Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves.

Schillings *et al.*, 2017 ; Schillings *et al.*, 2023). Par exemple, les derniers résultats de l'étude *Progress in International Reading and Literacy Study* (PIRLS, 2021), publiés en 2023, qui évalue les compétences en lecture des élèves de 4^e année primaire²⁰ indiquent que les résultats en compréhension des élèves sont significativement inférieurs aux résultats des pays de référence et à la moyenne internationale (Schillings *et al.*, 2023). Plus exactement, c'est plus d'un élève sur quatre qui a un niveau de lecture considéré comme « bas ou inférieur » (Schillings *et al.*, 2023). Aussi, nous pouvons nous demander si le système éducatif arrive effectivement à atteindre ses missions étant donné qu'un bon niveau de lecture n'est pas assuré au plus grand nombre d'élèves.

Par ailleurs, on reproche parfois à ces évaluations internationales de comparer des situations incomparables : des élèves de différents pays, n'ayant pas l'habitude de réaliser les mêmes types d'exercices ou évoluant dans des cultures différentes ne permettant pas de comparer leurs résultats (Cuneo, 2023)... Cependant, cet argument n'est pas suffisant pour minimiser le manque d'équité en Belgique francophone. En effet, les constats des enquêtes internationales sont corroborés par d'autres indicateurs objectifs, tels que ceux proposés par le ministère belge francophone au sujet du parcours scolaire des élèves. Selon ceux-ci, arrivés à la dernière année de l'enseignement secondaire, seuls 50% des élèves sont dits à l'heure²¹ et un quart (24%) ont deux ans de retard ou plus. Plus encore, près de trois fois plus d'élèves (64% contre 23%) parmi les moins favorisés sont « en retard » comparativement aux élèves les plus favorisés (FWB, 2023b) et des constats du même type peuvent aussi être formulés si l'on analyse les différences entre les élèves selon les filières poursuivies, *etc.* La suite du texte discute plusieurs raisons qui expliquent potentiellement ce manque d'équité.

1. Pourquoi les missions de l'École ne sont-elles pas rencontrées ?

Plusieurs éléments peuvent expliquer potentiellement cet écart entre les missions de l'école et la situation actuelle des élèves. Cette section en présente trois majeures : le quasi-marché scolaire ; le perfectionnement des pratiques enseignantes ; l'attrition précoce et la pénurie. Une section porte sur le choix des modèles de formation car ceux-ci sont en lien avec la formation des enseignants à diverses pratiques pédagogiques. Comme le montre la figure 4 et le développe la suite du texte, deux de ces causes (le quasi-marché scolaire et le

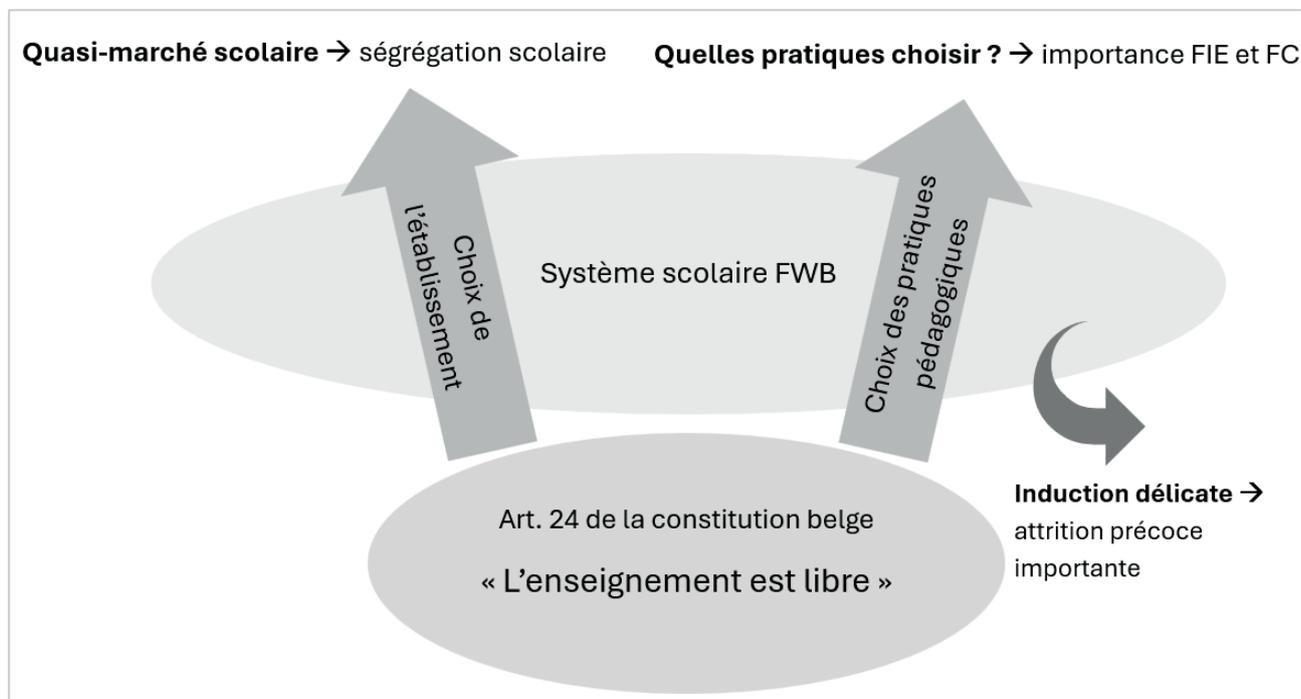
²⁰ CM1 (en France).

²¹ « Il s'agit ici d'une mesure d'un retard par rapport à l'âge légal de la scolarisation et non pas par rapport à l'apprentissage. Ainsi, un enfant maintenu en maternelle à 6 ans et entrant en première primaire l'année où il atteint 7 ans est considéré en retard scolaire durant toute sa scolarité même si celle-ci se passe sans redoublement. C'est ainsi qu'un élève sera dit « à l'heure » s'il a au plus l'âge légal de scolarisation dans l'année d'études où il se trouve, sinon il sera dit « en retard scolaire ». » (FWB, 2023b, p. 42).

perfectionnement des pratiques enseignantes) s'ancrent dans le contexte de la liberté pédagogique, légitimé par la constitution belge.

Figure 4

Implications de la liberté dans le contexte de l'enseignement belge francophone



1.1 La ségrégation scolaire

En Belgique francophone, la liberté d'enseignement, garantie par l'article 24 de la constitution belge (1831)²², implique notamment que les parents peuvent choisir eux-mêmes, en grande partie, l'école dans laquelle sera scolarisé leur enfant (Lessard *et al.*, 2004). Dès lors, certaines écoles, pour être attractives pour certaines populations cibles, offrent des services différents (ex. filières) (Maroy, 2007). Cela implique la présence d'un quasi-marché qui produit une forme de ségrégation scolaire (Friant, 2015). Par ségrégation scolaire, il est

²² Intitulé complet de l'article 24 :

« § 1^{er}. L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi ou le décret. La communauté assure le libre choix des parents. La communauté organise un enseignement qui est neutre. La neutralité implique notamment le respect des conceptions philosophiques, idéologiques ou religieuses des parents et des élèves. Les écoles organisées par les pouvoirs publics offrent, jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, le choix entre l'enseignement d'une des religions reconnues et celui de la morale non confessionnelle.

§ 2. Si une communauté, en tant que pouvoir organisateur, veut déléguer des compétences à un ou plusieurs organes autonomes, elle ne le pourra que par décret adopté à la majorité des deux tiers des suffrages exprimés.

§ 3. Chacun a droit à l'enseignement dans le respect des libertés et droits fondamentaux. L'accès à l'enseignement est gratuit jusqu'à la fin de l'obligation scolaire. Tous les élèves soumis à l'obligation scolaire ont droit, à charge de la communauté, à une éducation morale ou religieuse.

§ 4. Tous les élèves ou étudiants, parents, membres du personnel et établissements d'enseignement sont égaux devant la loi ou le décret. La loi et le décret prennent en compte les différences objectives, notamment les caractéristiques propres à chaque pouvoir organisateur, qui justifient un traitement approprié.

§ 5. L'organisation, la reconnaissance ou le subventionnement de l'enseignement par la communauté sont réglés par la loi ou le décret. ».

entendu que les élèves de milieux socio-économiques différents ne fréquentent pas les mêmes établissements alors qu'ils habitent dans le même environnement (Devleeshouwer & Danhier, 2021). On voit alors apparaître des écoles « ghetto » et d'autres, rassemblant une population mieux nantie, appelées « écoles sanctuaires » (Friant, 2012). Par exemple, les différences de résultats entre les écoles aux résultats de l'étude *PIRLS* 2021 citée précédemment s'expliquent à 65 % « par l'origine socioéconomique des élèves, ce qui atteste du caractère ségrégué des écoles d'enseignement primaire, regroupant des élèves semblables sur le plan de l'origine socioéconomique » (Schillings *et al.*, 2023, p. 24).

Cette non-mixité scolaire empêche les élèves les plus fragiles de profiter pleinement de « l'effet des pairs » ayant davantage de facilités/compétences et aggrave les différences d'apprentissage. L'effet des pairs correspond à « l'impact des interactions sur la production d'éducation » (Brodaty, 2010, p. 740). Selon la revue de la littérature de ce dernier, c'est même l'ensemble des élèves qui bénéficie de la présence des élèves les plus performants au sein du groupe. Dit autrement, la mixité ne porte pas préjudice aux élèves, qu'ils soient mieux ou moins bien nantis.

Face à ces différences entre établissements, le législateur tente de réguler certains aspects du système éducatif. Par exemple, des mesures compensatoires sont offertes aux établissements ayant les indices socioéconomiques les plus faibles (FWB, 2023b) ; la gratuité scolaire (limitant les frais pouvant être demandés aux parents) (FWB, 2017, 2019b) est mise progressivement en application ; des règles sont établies pour rationaliser les inscriptions au début du secondaire (FWB, 2019b). Toutefois, ces mesures ne remettent pas en cause la structuration du système éducatif en réseaux d'enseignement (et donc la compétition entre les écoles), mais tentent d'offrir des balises pour limiter les effets néfastes observés.

En plus de cela, deux mécanismes amènent une ségrégation des élèves. À l'intérieur du tronc commun qui s'arrêtait à la fin de l'enseignement primaire avant la réforme du Pacte pour un Enseignement d'excellence, c'est le redoublement qui implique une ségrégation des élèves (Danhier & Jacobs, 2017). Après ce tronc commun, une séparation précoce des élèves en différentes filières est également présente. Aussi,

l'orientation se fait selon un système en cascade en fonction des performances scolaires et on y recourt fréquemment au redoublement (dès l'école primaire). [...]

Ce type de modèle est décrit comme **particulièrement inefficace et produisant de grands écarts de performances** (Danhier & Jacobs, 2017, p. 30).

Face à cela, le législateur (FWB, 2019b) a allongé le tronc commun jusqu'à 15 ans (fin de l'instruction obligatoire) et vise à faire baisser le redoublement de 50% à l'horizon 2030 (FWB, 2017). Cela se justifie, d'une part, par les critiques adressées envers le redoublement, selon la conférence de consensus (CNETCO, 2015). En effet, « dans la majorité des études, le redoublement n'a pas d'effet sur les performances scolaires à long terme. [...] En revanche, celui-ci a toujours un effet négatif sur les trajectoires scolaires et demeure le meilleur déterminant du décrochage » (CNETCO, 2015, p. 11). Le redoublement impacte également négativement l'estime de soi des élèves (Cosnefroy & Rocher, 2004 ; Crahay *et al.* 2014 ; Galand *et al.*, 2019) et pose des obstacles lors de la recherche d'un emploi (Draelants, 2018). D'autre part, la diminution du redoublement se justifie car l'utilisation de cette pratique est très importante en Belgique francophone, la plus importante de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) (De Pascale *et al.*, 2024). La suite du texte discute du choix des pratiques pédagogiques.

1.2 Le choix des pratiques enseignantes

Si la première cause évoquée (le quasi-marché scolaire) du manque d'équité et d'efficacité du système scolaire belge francophone semble relativement étrangère à la formation initiale lors des stages, celle relevant des pratiques des enseignants est potentiellement plus en lien avec cette dernière. En effet, des dizaines d'années de recherches sur l'effet « maître » et l'effet « classe » semblent indiquer que tout ne se joue pas en dehors de la classe ou de l'école (Bocquillon *et al.*, 2024 ; Bressoux, 1994, 2001, 2008, 2011, 2012 ; Gauthier *et al.*, 2013 ; OCDE, 2005 ; Wiliam, 2018), mais que les pratiques enseignantes peuvent avoir un impact fort sur la réussite scolaire des élèves. En effet, « la qualité des enseignants constitue une ressource précieuse dans l'amélioration [des] acquis, d'autant plus essentielle qu'elle est susceptible de changements **délibérés** de la part des acteurs du système scolaire » (Beckers, 2005). D'ailleurs, dès les premières lignes de l'exposé des motifs du décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants, le législateur pointe l'importance de la qualité du travail entre l'enseignant et ses élèves :

L'identification des caractéristiques communes aux meilleurs systèmes scolaires débouche en effet notamment sur le constat que **la qualité des enseignants est l'un des facteurs clés permettant d'expliquer la différence de niveau entre les élèves.**

Sur cette base, certains considèrent même que les résultats obtenus par un système d'enseignement ne seraient que la somme des succès engrangés par chaque enseignant

avec ses élèves **grâce à la pertinence et à l'efficacité de ses pratiques pédagogiques**

(FWB, 2018, p. 4).

Historiquement, il convient de souligner que ces pratiques (comme la rétroaction, la vérification précise de la compréhension des élèves, l'étayage...) **sont des pratiques qui ont été identifiées à partir de pratiques authentiques de terrain** (pour un historique, *cf.* Bocquillon *et al.*, 2024) et qu'elles ne sont pas issues d'études menées dans un contexte artificiel.

Il est à noter aussi que ces recherches sur « l'effet enseignant » ont mis en évidence que ce sont les pratiques des enseignants qui avaient un impact sur la réussite des élèves et non les caractéristiques générales (ex. intelligent, allègre...) des enseignants (Bressoux, 1994). Dès lors, la connaissance, la maîtrise et la mise en œuvre réfléchie de pratiques d'enseignement particulières pourraient permettre au système éducatif belge francophone de se rapprocher de l'accomplissement des missions qu'il vise, notamment en ce qui a trait à l'équité (Bocquillon, 2020).

Par ailleurs, le Pacte pour un Enseignement d'excellence relève que les pratiques fondées sur des « preuves » (de type processus-produits) sont « quasi-inexistantes » (FWB, 2017, p. 38) en Belgique francophone. Récemment, Coen et ses collègues²³ (2024) ont analysé 42 entretiens semi-directifs avec des instituteurs primaires novices exerçant en Belgique francophone. Lors de cette étude, davantage de propos des participants étaient associés aux stratégies correctives de gestion de classe qu'aux stratégies préventives... en dépit de l'importance des stratégies préventives, selon la littérature scientifique. Plus encore, les participants ont déclaré s'appuyer largement sur les échanges avec leurs collègues et des sites Internet (dont les réseaux sociaux), ainsi que sur leur formation initiale, pour choisir leurs pratiques, mais pas sur des écrits scientifiques. Ces constats rejoignent, notamment, ceux de De Chambrier et Dierendonck (2022). Les novices peuvent donc être très influencés par les habitudes en matière de gestion de classe des acteurs de l'établissement scolaire au sein duquel ils travaillent, même si celles-ci ne sont pas nécessairement étayées par la littérature.

De façon plus générale, moins contextualisée à la Belgique francophone, la question des pratiques auxquelles former les enseignants n'est pas anodine. C'est même un point de tension, de déchirement, au sein de la communauté des chercheurs et des formateurs (Derobertmasure *et al.*, 2019). Cela peut également être un point de tension lors du coencadrement du stagiaire par le maître de stage et le superviseur (*cf. infra*). En effet, des

²³ Dont l'auteur de la thèse.

travaux soulignent la nécessité d'articuler les savoirs expérimentiels, valorisés par les maîtres de stage et ceux issus de la recherche (ou du moins en partie) valorisés par les superviseurs (Portelance & Van Nieuwenhoven, 2010 ; Tunney & Van Es, 2016). Dans cette vision, il y a une complémentarité entre deux types de savoirs et une reconnaissance réciproque des acteurs qui sont recherchés (Boutet & Villemin, 2014). On pourrait même faire un pas de plus et dire qu'il peut y avoir, dans certains cas, une correspondance entre les pratiques de terrain et les savoirs issus de la recherche car certaines pratiques ont été formalisées par la recherche mais proviennent initialement du terrain (Bocquillon *et al.*, 2024). Dans le même sens, le stagiaire peut aussi « décontextualiser » ses savoirs pratiques afin de les transférer dans d'autres situations et de structurer ses connaissances (Correa Molina & Gervais, 2024). Nonobstant ces dernières considérations, la reconnaissance réciproque des formateurs semble tout à fait importante afin d'éviter de placer le futur enseignant face à des discours qui seraient inconciliables, le plaçant au cœur d'un conflit de loyauté. Cependant, cette reconnaissance ne résout pas la question des pratiques à favoriser, qu'elles soient proposées par le superviseur ou le maître de stage.

Glenn (2006) présente les choses différemment en s'intéressant au placement des stagiaires. Selon elle, placer un stagiaire auprès d'un maître de stage dont les méthodes vont à l'encontre de ce que nous savons être efficace serait injuste pour le futur enseignant et éthiquement discutable. Cependant, ce raisonnement se confronte à différentes limites. Premièrement, les pratiques effectives des maîtres de stage étant peu connues et le nombre de maîtres de stage étant limité, le choix est lui-même contraint. Deuxièmement, une tension est induite par la liberté pédagogique des acteurs qui peuvent choisir leurs pratiques car ces choix peuvent être plus ou moins pertinents au regard des défis et des finalités du système éducatif.

En ce qui concerne la Belgique francophone, on sait peu de choses au sujet des pratiques auxquelles sont formés les enseignants (et leurs formateurs). Toutefois, dans son évaluation des cursus de formation des futurs enseignants de l'enseignement primaire, l'AEQES a identifié que les futurs enseignants sont confrontés à des discours contradictoires des maîtres de stage et des superviseurs. Il n'y a donc pas nécessairement de complémentarité entre les savoirs expérimentiels et les savoirs théoriques (*cf. supra*). Cela contraint leur développement professionnel. Aussi, la tension précédemment évoquée semble mal gérée, au détriment du développement professionnel du stagiaire. Selon l'AEQES (2014), les superviseurs seraient particulièrement attachés à une démarche particulière. Ainsi, selon les étudiants entendus par l'AEQES (2014) :

[les stagiaires] se retrouvent en effet souvent pris entre deux types d'exigences difficilement compatibles : celles de leurs enseignants formateurs de la Haute École,

qui traduit souvent un mode de fonctionnement idéal perçu par eux (souvent le socioconstructivisme), et celles du maître de stage, qui traduisent la réalité de la classe. Cette double contrainte est à la fois à l'origine de certaines difficultés de communication entre maîtres de stage et enseignants formateurs, mais aussi une conséquence d'une mauvaise communication. **Ce qui apparaît clairement en tout cas, c'est qu'elle place les étudiants dans une situation inconfortable s'ils veulent répondre aux injonctions des uns et des autres, plutôt que de développer des compétences de futur enseignant.** Cette situation peut toutefois trouver une issue assez facilement, si les sections pédagogiques acceptent de ne plus voir le socioconstructivisme²⁴ comme la voie unique à emprunter, mais comme un des possibles en matière de méthodes pédagogiques (p. 58).

Cela rejoint les propos de Roy et ses collègues (2021), citant Hart (2018), qui soulignent qu'une forme de hiérarchie (même si elle n'est pas nécessairement voulue) peut exister entre le maître de stage et le superviseur : « le superviseur, représentant de l'Institution de « haut savoir », est souvent perçu comme un critique distant et l'enseignant associé [le maître de stage], issu du milieu scolaire, est le détenteur d'un savoir considéré comme de « second ordre » » (p. 96). Ces observations questionnent d'une part le choix des pratiques auxquelles sont formés les enseignants et d'autre part l'apport des différents formateurs dans l'appropriation des gestes professionnels par les futurs enseignants.

Plus encore, toujours en Belgique francophone, Degraef et ses collègues (2012) ont donné la parole à des étudiants belges francophones inscrits au certificat d'aptitude pédagogique, qui permet à des enseignants qui ont déjà une expérience professionnelle d'obtenir un titre pédagogique. Ces étudiants sont également critiques quant au lien entre les pratiques de terrain et celles attendues par l'institution de formation, en particulier quant à l'ouverture de l'institution de formation à des pratiques diverses. Ces étudiants « notent un décalage entre leur expérience d'enseignant et la formation reçue de la part de formateurs » (Degraef *et al.*,

²⁴ Initialement, le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage, mais par extension, ce terme a été utilisé, notamment en Belgique francophone, pour désigner des approches telles que l'approche par projets ou l'approche par problèmes.

2012, p. 50). Selon les étudiants, les formateurs « ne veulent rien entendre, ne veulent que du socio-constructivisme » (Degraef *et al.*, 2012, p. 50).

1.3 Les modèles de formation

A la lecture de ce qui précède, former les enseignants à mettre en œuvre des pratiques dont la capacité à soutenir l'équité a été évaluée scientifiquement, de façon réflexive et contextualisée, semble important et le maître de stage a un rôle décisif à jouer à cette fin. Cela n'implique pas le rejet d'autres types de démarches, mais il peut être attendu, *a minima*, que les stagiaires connaissent et maîtrisent des démarches d'enseignement pouvant soutenir les élèves les plus en difficultés, au regard des missions prioritaires de l'école. De même, des démarches d'enseignement, plurielles, pourraient alors être mises en œuvre de façon pertinente selon les besoins des élèves et les objectifs poursuivis.

Au sujet de la formation des stagiaires aux pratiques d'enseignement (ou gestes professionnels), des modèles de formation se positionnent différemment. Certains orientent plus fortement l'apprentissage du stagiaire vers des pratiques attendues que d'autres. La suite du texte explore les différences entre ces modèles et les perspectives dans lesquelles ils sont conçus. **Cette analyse aboutit à la conclusion qu'une forme de souplesse du formateur, intégrant, articulant, différents modèles selon les besoins du stagiaire et les objectifs de la formation (et les missions de l'École), semble à soutenir.**

D'une part, une formation à des gestes professionnels particuliers semble nécessaire. En effet, les rares études qui ont analysé les pratiques effectives des futurs enseignants en stage ont mis en avant leur difficulté à mettre en œuvre certains gestes professionnels fondamentaux (ex. vérification de la compréhension) (Bocquillon, 2020). D'autre part, il semble évident que le stagiaire évolue également à partir de ses essais-erreurs, hors du cadre des pratiques proposées et qu'il peut être soutenu dans sa structuration par ses formateurs. Dès lors, **placé dans un cadre réflexif**, l'étudiant peut à la fois développer son répertoire comportemental avec des pratiques proposées par ses formateurs et d'autres apprises par essais-erreurs. Cela permet également de prendre pleinement en compte ses représentations et ses préoccupations. À partir de ces réflexions, il est possible de soutenir globalement une voie alternative à la tension entre la perspective « normative », qui viserait à centrer fortement la formation des enseignants autour de gestes à apprendre, et la perspective « développementale », qui viserait à faire reposer les dispositifs de manière prépondérante sur les essais-erreurs des stagiaires (Blondeau, 2023), en favorisant une vision **intégrée / articulée** de l'apport des différentes perspectives, amenant une forme d'adaptabilité, de dextérité ou encore d'agilité de la part des formateurs.

Beckers (1999), pour sa part, identifie quatre modèles de formation : le modèle artisanal, le modèle behavioriste, le modèle développemental et le modèle réflexif. Les trois derniers modèles se sont construits en réaction à l'un ou à l'autre modèle. Cependant, comme cela est écrit dans le préambule, les paradigmes behavioriste et (socio)constructiviste partagent une même conception de l'apprentissage (Bocquillon *et al.*, 2020). En effet, l'apprenant « apprend en se confrontant à son environnement et en construisant ses connaissances par le fait d'être engagé de manière active dans une tâche ou une activité » (De Simone, 2023, p. 91). Toutefois, les dispositifs visant à soutenir cet apprentissage peuvent varier selon les modèles.

Selon le modèle « artisanal », le stagiaire est placé auprès d'un enseignant expérimenté afin qu'il s'essaie aux compétences du métier et s'imprègne de la culture de la profession. Il apprend en grande partie par imitation et essais-erreurs (Beckers, 1999).

Selon le modèle de formation behavioriste, établi en réaction au modèle artisanal qui semble peu professionnel, l'apprentissage du stagiaire est fortement influencé par l'action du formateur (hétérostructuration) qui le guide, notamment par des modelages progressifs, vers des pratiques « gagnantes » caractérisées par des gestes observables. Il est à noter que l'apprentissage par modelage dépasse la simple imitation. En effet,

on entend par modelage tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observé, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifestées le modèle et **les dépassent en générant de nouvelles compétences et de nouveaux comportements**, bien au-delà de ceux qui ont été observés. De plus, tout en favorisant l'apparition de nouveaux comportements, **le modelage agit sur la motivation, en ouvrant l'horizon de l'observateur vers de nouveaux bénéfices anticipés**, en générant des affects, en agissant sur son système de valeurs. **Il n'est pas jusqu'aux comportements créatifs qui ne soient influencés par le modelage**, ce qui peut paraître paradoxal (Carré, 2004, p. 25).

Le modelage repose en partie sur l'apprentissage vicariant. Les gestes auxquels est formé le stagiaire reposent de façon rationnelle sur des recherches ayant « montré qu'ils [les gestes] étaient associés à des effets positifs chez les élèves » (Beckers, 1999, p. 3). On y retrouve, ici,

la préoccupation, portée par les missions de l'École, d'un enseignement équitable. Cela s'inscrit dans un courant de recherche positiviste qui « affirme qu'il est possible de prendre connaissance des faits en eux-mêmes, sans que les structures de pensée humaines ou les structures signifiantes qui les décrivent – le langage naturel, mathématique ou tout autre système de signe réglé – ne les altèrent » (Hascoët *et al.*, 2024, p. 61).

En lien avec cette approche behavioriste, Malo (2008) soutient que le courant de la psychologie cognitive a amené une vision « déficitaire » de l'apprentissage des stagiaires. Les recherches afférentes ont documenté « le chemin à parcourir, autrement dit, l'écart entre un enseignant novice et un enseignant expérimenté » (p. 108). Cela comporterait l'inconvénient de mettre l'accent sur ce que les futurs enseignants ne savent pas (encore) faire et non sur le processus développemental du stagiaire (Malo, 2008). C'est en tout cas une dérive possible, une limite. En réaction à cela, Malo (2008) propose une perspective dite « non déficitaire », enracinée dans une perspective réflexive et constructiviste, pour aborder l'apprentissage des stagiaires. D'un autre point de vue, identifier ce que le stagiaire ne sait pas encore, au regard de ce qu'il devrait/pourrait connaître, permet de potentiellement soutenir l'appropriation par le stagiaire de pratiques pertinentes, en référence aux missions prioritaires de l'École et d'améliorer des dispositifs afin de permettre une meilleure appropriation de gestes professionnels pertinents par les stagiaires. Cela n'exclut pas la mobilisation d'approches complémentaires, comme cela a été précisé.

En réaction au behaviorisme, le modèle de formation développemental, dans sa forme personnaliste, propose, pour sa part, d'axer l'apprentissage du stagiaire en promouvant son « développement personnel » et sa « maturité psychologique » (Beckers, 1999, p. 4). Selon ce modèle, « le formateur aura pour rôle de répondre aux demandes des étudiants, de partir de leurs convictions et représentations propres pour les faire progressivement évoluer vers un niveau supérieur de développement » (Beckers, 1999, p. 6). Ce modèle vise une « auto-structuration » de l'étudiant. Cela s'inscrit dans un courant « phénoménologique » qui soutient, en ce qui concerne l'étude scientifique, que « quels que soient la rigueur, la méthode, l'outil ou l'instrument utilisés pour étudier le réel, il y a toujours une conscience – un individu, [...] qui préside à cette étude, et cette conscience ne peut être détachée du fait » (Hascoët *et al.*, 2024, p. 61). Cela implique que, dans cette conception, « c'est la relation fait-sujet qui est première dans l'étude scientifique » (Hascoët *et al.*, 2024, p. 61) et par extension lors de la formation. Cela signifie que ce n'est pas uniquement l'accumulation des résultats de recherches qui prime, mais bien la façon dont le chercheur interprète ces résultats. Dans le contexte de la formation, cela implique de porter attention à la manière dont la personne en formation interprète ses expériences et construit du sens à partir de cela.

Enfin, également en réaction au behaviorisme, le modèle de formation « réflexif » se centre sur les représentations des apprenants (Beckers, 1999). Selon ce modèle, il convient que le stagiaire confronte ses représentations avec d'autres points de vue et analyse ses pratiques dans le but de, si cela est nécessaire, les faire évoluer. Ce modèle est donc considéré comme « interstructuré ». Ce modèle a été largement développé ces dernières décennies dans le domaine de l'éducation. Il permet idéalement de dépasser des constats de recherches qui ont identifié que les stagiaires peuvent résister aux changements de modèles intériorisés sur une période parfois longue, précédant leur formation (Malo, 2008).

Cette vue d'ensemble de plusieurs modèles permet de saisir la diversité des modèles de formation initiale. En lien avec la section précédente portant sur le choix des pratiques enseignantes à valoriser en formation initiale, ces différents modèles se positionnent différemment. Certains visent plus explicitement la maîtrise par les (futurs) enseignants de pratiques dont l'équité est soutenue par des recherches scientifiques.

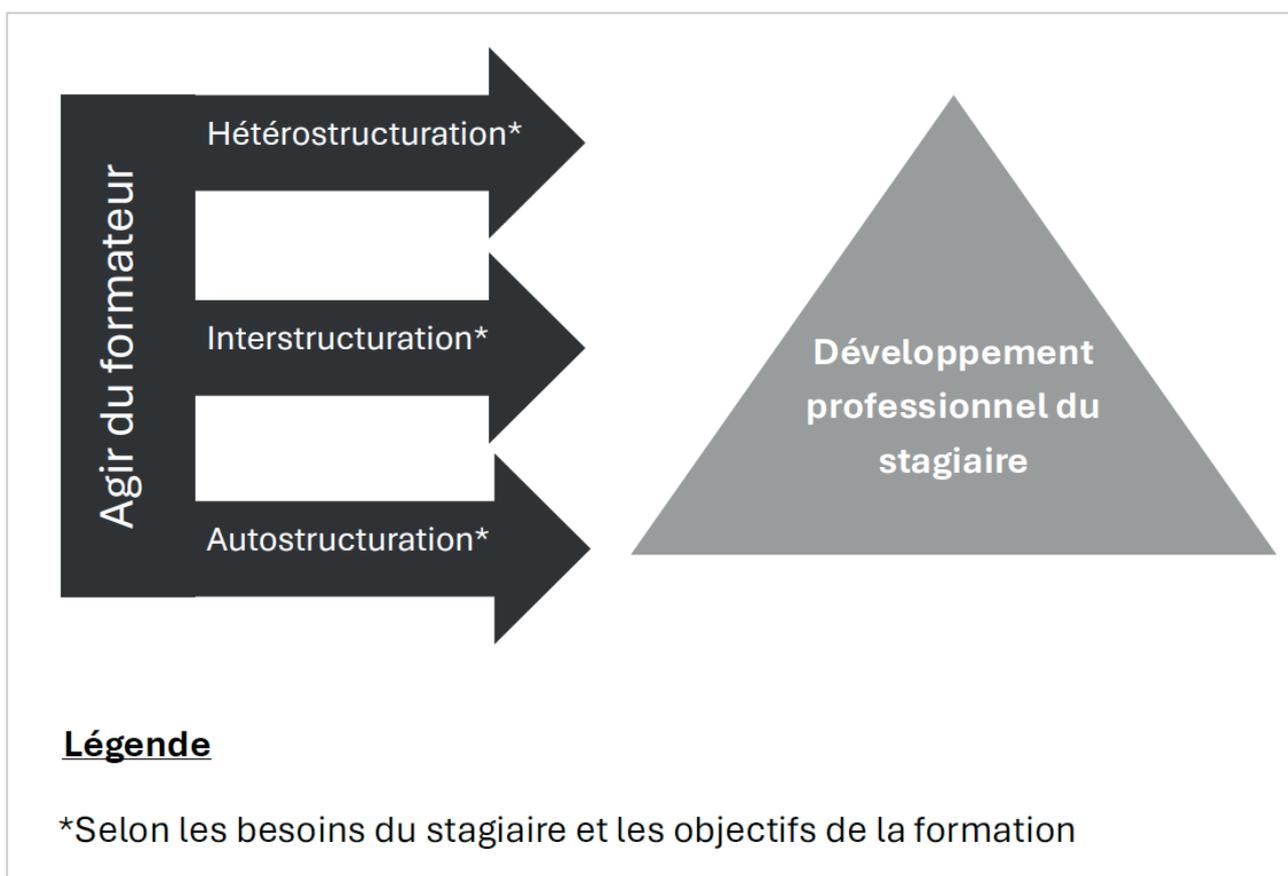
Cette vue d'ensemble des modèles montre aussi que, dans leur conception, les modèles se construisent parfois en réaction à d'autres modèles et n'intègrent pas nécessairement les avancées et les apports des modèles en réaction desquels ils se construisent. Cette conception « en réaction de » est intéressante dans le sens où cela permet d'établir des modèles qui visent à dépasser les limites de modèles antérieurs. **Cependant, cela implique aussi parfois un rejet, une réduction, une simplification, voire une minimisation / invisibilisation de l'apport des modèles « en réaction » desquels ils se construisent...** au détriment d'une formation relativement « complète » du stagiaire... Morin (2024), philosophe, à la dernière page de son manuscrit « La méthode de la méthode », va un cran plus loin et estime qu'en « dehors de la complexité, il n'y a **qu'automutilation, mutilation d'autrui, mutilation du réel** » (p. 395). Dit autrement, selon notre interprétation, si l'on ne prend pas en compte la complexité dans son ensemble (ou du moins dans ce que nous en percevons), nous avons une vision tronquée, limitée, simpliste de nous-mêmes, des autres et de la réalité.

Le formateur peut concilier/articuler différentes approches. En effet, bien que l'agir du formateur ne soit jamais parfait ni complet, en intégrant l'apport de différentes approches andragogiques et pédagogiques, le formateur pourrait soutenir le stagiaire en conciliant/articulant différentes perspectives de façon pertinente, réfléchie et justifiable. Ainsi, comme cela été précisé précédemment, afin que l'agir du formateur aborde la complexité de l'apprentissage et du développement professionnel du stagiaire, nous soutenons une approche réfléchie, articulée, « intégratrice » (Raby & Viola, 2016).

Le terme « complexe » nous vient du latin « embrasser » quand le terme « complexité » signifie « relier ensemble, tisser des liens ». Aussi, comme le montre la figure 5, le formateur peut « embrasser » sa fonction en tissant des liens entre différentes approches. Cette souplesse doit permettre de répondre **aux besoins du stagiaire en termes de développement professionnel au regard des objectifs de la formation... ces derniers devant être éthiquement justifiables (cf. préambule).**

Figure 5

Agir du formateur



A la lecture de ce qui précède, il semble nécessaire que tout enseignant, au vu de ses missions précitées, soit à même d'offrir un enseignement équitable. Cela nécessite en partie la mobilisation d'un ensemble de pratiques qui soutiennent l'équité. Cela ne veut pas dire l'abandon d'une approche réflexive. Au contraire, l'approche réflexive est nécessaire pour soutenir le développement professionnel des enseignants et les pratiques peuvent d'autant mieux être justifiées que les arguments mobilisés reposent aussi sur des recherches empiriques, en référence aux missions de l'École. Cependant, lorsque l'approche réflexive est poussée à son extrême, cela pourrait laisser croire qu'il suffit de penser par soi-même, en dehors de tout cadre de référence, sans appui sur la recherche, pour trouver les meilleures réponses aux problèmes de l'enseignement (Gauthier, 2016, 2023).

Sans tomber, comme le précise Beckers (1999), dans l'attentisme ou le romantisme, le formateur peut recourir également au modèle développemental (avec un focus sur l'autostructuration du stagiaire), au moment opportun, pour amener l'étudiant à se structurer avec plus d'autonomie ou en tout cas en développant son rapport à lui-même avec plus d'acuité. Le modèle artisanal, quant à lui, semble être, comme son nom l'indique, un modèle peu professionnel, mais qui peut s'avérer utile lorsque les moyens nécessaires ne sont pas alloués pour professionnaliser une formation. La suite du texte aborde une autre difficulté du système éducatif belge francophone : la pénurie des enseignants.

1.4 La pénurie des enseignants

Le système éducatif belge francophone se caractérise par une pénurie d'enseignants (Coppe *et al.*, 2022). En 2024, l'enseignement fait partie des 162 métiers officiellement en pénurie en Belgique francophone (De Thier & Pineux, 2024). La pénurie peut avoir pour effet d'accroître les inégalités scolaires des élèves car la déperdition des enseignants est plus importante dans les bassins les plus défavorisés sur le plan socioéconomique (Maroy, 2008 ; Voz, 2020). Ces changements successifs d'établissements entraînent des conséquences de différents ordres. Ceux-ci impliquent différents coûts, la nécessité pour l'enseignant de s'adapter à un nouvel environnement de travail, de participer à de nouveaux travaux d'équipe sans pouvoir les terminer, d'identifier les éléments du programme qui ont déjà été couverts et ceux qu'il reste à aborder (Voz, 2020). L'enseignant présent pour une courte durée peut également avoir des difficultés à assurer la cohérence du dispositif pédagogique. Certaines conséquences de ces changements successifs peuvent impacter directement les élèves, car ils doivent construire un lien avec un nouvel enseignant et de nouvelles habitudes (Voz, 2020). Pour limiter la pénurie, des enseignants ne possédant pas de titre pédagogique adapté au niveau auquel ils enseignent (voire aucun titre pédagogique) sont également engagés malgré l'importance d'une formation spécifique pour exercer le métier d'enseignant à un niveau d'enseignement donné. Actuellement, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) du prochain gouvernement (2024-2029) propose également d'engager des travailleurs « partagés entre le privé, public ou associatif et l'enseignement » (DPC, 2024, p. 14) pour limiter la pénurie d'enseignants. Cependant, comme le montre la suite du texte, l'insertion professionnelle des enseignants, et en particulier ceux n'ayant pas de titre pédagogique, est très difficile. Or, selon Lothaire (2021), la pénurie des enseignants en Belgique francophone s'explique en grande partie par l'abandon précoce des enseignants, autrement dit lors de leur insertion professionnelle.

L'insertion professionnelle est un moment important qui peut avoir un impact sur le développement professionnel des enseignants novices et la suite de leur carrière (Ambroise *et al.*, 2017). Les données les plus récentes indiquent que globalement « 33.7 % des

enseignants ont quitté l'enseignement au cours des 5 années qui ont suivi leur entrée en fonction » (FWB, 2023b, p. 82). Les risques d'abandon dépendent des profils des néo-enseignants. Le taux d'abandon est très élevé pour les enseignants n'ayant pas de titre pédagogique. Ceux-ci représentent près de 30% des engagements (en 2017-2018) et près de la moitié d'entre eux ont quitté l'enseignement après la première année (FWB, 2023b). Aussi, la disposition à employer des enseignants n'ayant aucun titre pédagogique semble difficilement pouvoir réduire la pénurie d'enseignants. Le taux d'abandon précoce des enseignants possédant un titre pédagogique est également important, variant de 15% (instituteur primaire) à 24% (instituteur maternel) (FWB, 2023b). À ce propos, selon Beckers (2007), les conditions d'entrée dans le métier, qui ont peu évolué ces dernières décennies, sont souvent « précaires » et le fait qu'il n'y ait pas de progressivité dans les tâches confiées aux novices rend cette étape difficile.

S'il y a une pénurie d'enseignants, il n'y a pas de crise des vocations en Fédération Wallonie-Bruxelles (Lothaire, 2021)²⁵. Dès lors, si l'ensemble des enseignants qui débutaient dans la profession persévéraient, la pénurie pourrait être enrayerée. Cela amène à s'interroger sur les causes de l'abandon précoce. Huberman (1989) qualifie l'entrée dans le métier comme un moment de « survie » afin de souligner la complexité de celle-ci. En Belgique francophone, De Landsheere (1990) pointait lui aussi déjà les difficultés de l'insertion professionnelle des novices quand Moir (1999, citée par Curry *et al.*, 2016) indique que l'insertion professionnelle peut être synonyme de « désillusion » pour le novice. Ces désillusions sont multiples et largement documentées par la littérature. Par exemple, les novices obtiennent des emplois qui sont souvent temporaires et ils doivent changer régulièrement d'établissement. Ils doivent également exercer parfois au sein des milieux scolaires les plus difficiles (Devos *et al.*, 2013). Il y a, d'une certaine manière, un report de la précarité professionnelle sur les enseignants novices (Lothaire, 2021). Face aux difficultés des novices, le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017) entend soutenir davantage ceux-ci en leur permettant d'être accompagnés durant cinq ans par des enseignants référents (FWB, 2017). Cependant, peu de balises entourent cet accompagnement et l'efficacité des initiatives n'est pas systématiquement évaluée.

Les novices peuvent également vivre un choc de la réalité (Huberman, 1989 ; Nault, 1999) qui est une cause d'abandon précoce du métier (De Stercke *et al.*, 2010). Ce choc de la réalité correspond à un décalage entre les représentations du métier et la réalité quotidienne de la

²⁵ La réforme de la formation initiale pourrait venir contrarier ce constat. En effet, dans le cadre de cette réforme, par exemple, la formation des enseignants a été allongée sans être revalorisée financièrement. Cela pourrait réduire l'attractivité du métier. À l'heure d'écrire ces lignes, nous manquons de recul sur l'effet de la réforme de la formation initiale des enseignants sur l'attractivité du métier car celle-ci est mise en œuvre progressivement à partir de l'année académique 2023-2024.

fonction d'enseignant (Huberman, 1989). Cela est d'ailleurs particulièrement vrai en ce qui concerne la gestion de classe (OCDE, 2018) (*cf.* chapitre n°15).

Selon différents auteurs (*e.g.* Dufour *et al.*, 2021 ; Gervais & Desrosiers, 2005), la formation initiale devrait préparer les futurs enseignants à leur insertion professionnelle, à faire face au choc de la réalité, en particulier en encadrant les stagiaires dans différents milieux. L'attrition précoce questionne donc, pour une part, la formation initiale des enseignants (Biémar *et al.*, 2016), notamment son lien avec la réalité du métier d'enseignant. Delahu (2008) indique d'ailleurs, pour ce qui est de la Belgique francophone, qu'« hormis pour l'organisation des stages, peu de liens sont véritablement tissés entre les centres de formation initiale et les institutions scolaires [...] » (p. 81).

A ce propos, le maître de stage peut être un acteur clef pour réduire le choc de la réalité, car c'est l'acteur qui est le plus ancré dans le quotidien d'une classe, tout en étant à l'interface avec le stagiaire pour une durée relativement longue. Dès lors, la fonction du maître de stage est cruciale pour la formation des enseignants, que cela soit pour limiter le choc de la réalité des novices ou pour permettre aux stagiaires de développer leurs compétences d'enseignants avec un haut degré de maîtrise. Selon Dufour et ses collègues (2021), qui ont interrogé de futurs enseignants finissant leur formation, les maîtres de stage « sont considérés comme les personnes les plus aptes à préparer un étudiant à son insertion professionnelle future » (p. 304). Selon les étudiants, pour que les maîtres de stage puissent les soutenir davantage dans leur préparation à l'insertion professionnelle, il est nécessaire qu'ils reçoivent une formation, qu'ils bénéficient d'un allègement de tâche, qu'ils soient impliqués dans des comités au sein de l'établissement et qu'ils soient engagés dans leur mission d'encadrement (Dufour *et al.*, 2021). Cependant, la situation actuelle des maîtres de stage en Belgique francophone n'est pas idéale pour encadrer un stagiaire dans les meilleures conditions, comme cela est présenté dans la section suivante.

Enfin, il convient de questionner les dispositifs d'aide à l'insertion. Selon le législateur, « un encadrement spécifique du début de carrière des nouveaux diplômés est organisé à partir du 1er septembre 2004, suivant des modalités qui seront fixées par le Gouvernement » (FWB, 2000a). Il aura fallu attendre 16 ans pour qu'un article soit inséré dans le décret « Missions » (FWB, 1997) par le décret du 4 février 2016 (dit décret « fourre-tout ») (FWB, 2016). Selon ce décret, les nouveaux enseignants doivent bénéficier, dans les 15 jours de leur prise de fonction, de différentes mesures relativement communes (ex. entretien avec le chef d'établissement, une visite des locaux...). Un membre de l'équipe éducative ayant une expérience d'au moins cinq ans doit être désigné comme étant son référent pour : « l'assister et le conseiller dans son insertion socioprofessionnelle et l'exercice de ses fonctions » (FWB,

1997, p. 21). Aucune rémunération n'est attribuée au référent pour son accompagnement et aucune formation n'est requise.

Actuellement, un guide a été distribué dans les écoles et des formations pour les référents sont désormais proposées. Des journées d'accueil et d'information annuelles sont organisées et, dans 60 établissements du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement, des Groupes d'Accueil, d'Accompagnement et de Partage entre Enseignants (GAAPE) sont mis en œuvre. Cependant, à notre connaissance, il n'y a pas d'évaluation formelle de ces dispositifs sur la rétention des enseignants.

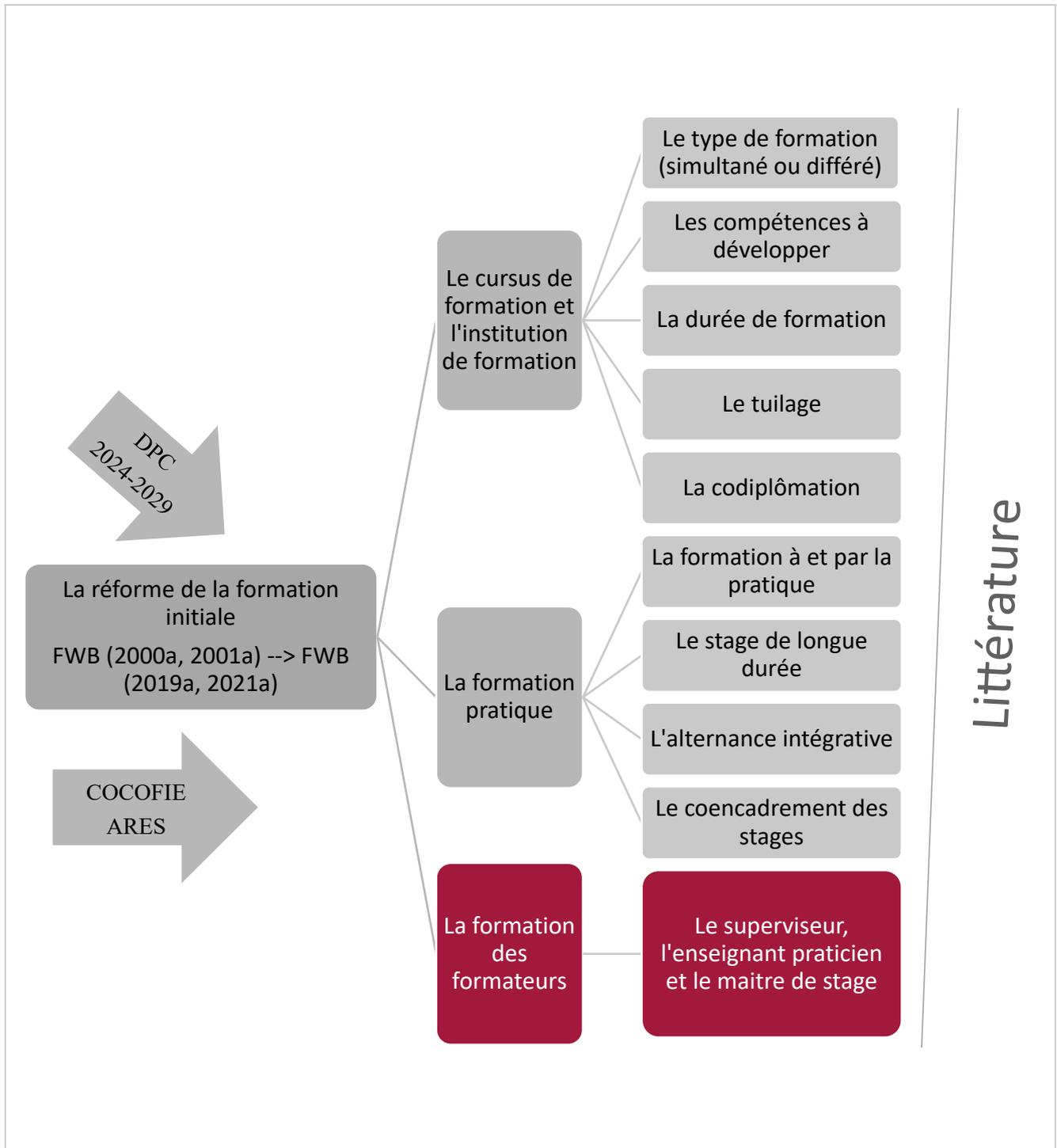
2. Réformer la formation initiale pour un mieux ?

Face à cette double problématique (manque d'équité et pénurie des enseignants), plusieurs actions ont été entreprises antérieurement au Pacte pour un Enseignement d'excellence et à la réforme de la formation initiale des enseignants par les pilotes du système éducatif comme le contrat pour l'école (FWB, 2005). Celui-ci visait un enseignement plus efficace et équitable par, notamment, une meilleure préparation des enseignants. Cependant, la formation initiale était le « parent pauvre » du contrat pour l'école (De Commer, 2005) et 20 ans plus tard, force est de constater que les différentes mesures proposées par le contrat pour l'école n'ont pas suffi.

Les mesures du décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a) viennent remplacer les décrets précédents, datant de 25 ans : le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (FWB, 2000a) et le décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (FWB, 2001a). La suite du texte discute plusieurs mesures de cette réforme qui sont particulièrement en lien avec les stages en enseignement au regard des décrets précédents (FWB, 2000a, 2001a) et de la littérature scientifique. La figure 6 présente les points traités dans les sections suivantes.

Figure 6

Aspects de la formation initiale investigués



2.1 Une philosophie de formation commune

Globalement, bien que la réforme propose un ensemble d'innovations pour la formation initiale des enseignants en Belgique francophone, celle-ci conserve certains principes directeurs déjà présents avant la réforme, comme le fait qu'il s'agit d'une formation professionnalisante (Degraef *et al.*, 2012). La suite du texte développe cela pour le type de cursus suivi (en fonction du niveau d'enseignement auquel se destine le futur enseignant). Elle développe aussi l'approche par compétences soutenue par le décret.

2.1.1 Deux cursus de formation toujours présents

Tout d'abord, comme dans le contexte antérieur à la réforme, les futurs enseignants ont toujours deux voies différentes de formation selon qu'ils se destinent à enseigner dans l'enseignement maternel, primaire ou secondaire inférieur d'une part ou dans l'enseignement secondaire supérieur d'autre part. Les premiers effectuent une formation qui allie formation disciplinaire et formation pratique pour une durée qui est passée de trois à quatre ans avec la réforme. Ces formations sont dénommées section n°1 à section n°3 (*cf.* section « le tuilage », *infra*). Les seconds ont deux possibilités. La première consiste à réaliser, après un bachelier disciplinaire, un Master en enseignement section n°4 qui les préparent à l'enseignement. La deuxième possibilité consiste à réaliser, après l'obtention d'un Master disciplinaire, un Master en enseignement section n°5 (60 crédits ; 1 800h de travail étudiant). Ce dernier remplace une agrégation post-master (Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur (AESS)) de 30 crédits ECTS²⁶ (900h de travail étudiant).

2.1.2 Une approche par compétences toujours présente

Ces deux grands cursus partageaient les mêmes objectifs de formation en termes de compétences à développer pour les enseignants. Le concept de « compétence » est souvent décrit comme polysémique (*e.g.* Correa Molina & Gervais, 2024 ; Coulet, 2011). Pourtant, selon Tardif (2017), les différentes définitions ont habituellement plus de points communs que de différences. Par exemple, dans la plupart des définitions, « la dynamique de la mobilisation et de la combinaison de ressources est intégrée d'une manière significative » (Tardif, 2017, p. 16). Cela rejoint les dispositions du législateur selon qui une compétence est une

faculté évaluable pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un

²⁶ *European Credit Transfer and accumulation System.*

moment donné ; par ressources, il faut entendre notamment les connaissances, savoir-faire, expériences, aptitudes, savoir-être et attitudes (FWB, 2013, p. 12).

Il s'agit donc, notamment, d'être en mesure de mobiliser des ressources tant théoriques que pratiques pour agir de façon éclairée, en contexte. Cette définition n'est pas étrangère à celle proposée par Tardif (2006, cité par Tardif, 2017) qui définit la compétence comme « [un] savoir-agir complexe reposant sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 19).

Les deux grands cursus de formation (FWB, 2000a, 2001a) devaient développer les mêmes treize grandes compétences (*cf.* annexe 2). Celles-ci portaient sur différentes dimensions de la fonction enseignante. Elles visaient un exercice réfléchi de la fonction enseignante. Ces compétences portaient sur la préparation, la mise en œuvre et l'évaluation des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que sur l'analyse réflexive (compétences n°1, n°4, n°5, n°10 et n°13). Enfin, plus globalement, il était attendu que le futur enseignant fasse « preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel » (compétence n°6) (FWB, 2000a, p. 1) et qu'il connaisse son rôle au sein de l'institution pour exercer sa profession en accord avec la législation (compétence n°3).

D'autres compétences soutenaient que le futur enseignant devait « entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir » (compétence n°11) (FWB, 2000a, p. 1) et qu'il devait « mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne » (compétence n°8) (FWB, 2001, p. 1). Ces compétences valorisaient le travail collaboratif de l'enseignant. Il était attendu du futur enseignant qu'il entretienne des partenariats efficaces avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves (compétence n°2), qu'il travaille en équipe au sein de l'école (compétence n°9) et plus largement qu'il développe des compétences relationnelles nécessaires pour le métier d'enseignant (compétence n°7).

Le décret encadrant la réforme de la formation initiale (FWB, 2019a, 2021a) conserve l'approche par compétence pour former les futurs enseignants. Cette approche est d'ailleurs celle habituellement mobilisée pour les formations professionnelles (Bourdoncle & Lessard, 2003). Elle valorise l'apprentissage par l'expérience ainsi que la pratique réflexive des futurs enseignants, dans le but d'améliorer leur compréhension de l'action professionnelle et de mieux articuler théorie et pratique (Desbiens *et al.*, 2013).

Dans le cadre de la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2021a), le législateur propose quatre grandes « compétences » précisées par des sous-compétences pour la formation initiale des enseignants (*cf.* annexe 3). Ainsi, la formation professionnelle des

enseignants doit permettre au futur enseignant de développer des compétences pour devenir un « acteur institutionnel, social et culturel » ; un « acteur d'une organisation apprenante » ; un « organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive », ce qui nécessite la maîtrise de savoirs théoriques et leur mise en œuvre dans la pratique, donc de faire des liens entre la théorie et la pratique. Enfin, cette formation vise à permettre au futur enseignant de devenir un praticien réflexif, c'est-à-dire d'être en mesure de s'améliorer sur base de l'analyse de son expérience (Dubois *et al.*, 2019), réel défi pour les futurs enseignants (Colognesi *et al.*, 2021 ; Derobertmeasure, 2012 ; Derobertmeasure *et al.*, 2015), et de développer son identité professionnelle (FWB, 2019a).

Ces compétences ne sont pas radicalement différentes des précédentes. Toutefois, celles-ci proposent une approche plus globale du métier et conséquemment la possibilité de faire des connexions entre les compétences. De plus, elles sont plus développées dans le décret encadrant la réforme. En effet, la description des compétences comporte 707 mots (FWB, 2021a) alors qu'elle n'était que de 168 mots dans les décrets précédents (FWB, 2000a, 2001a). En plus de ces 707 mots, un alinéa (de 128 mots) ajoute encore deux précisions. La première porte sur un niveau de maîtrise général d'une compétence attendue et la deuxième précise qu'un organe de coordination (la COCOFIE)²⁷ détermine des balises pour la maîtrise minimale des différentes compétences.

Cet organe (la COCOFIE) propose de mettre un niveau de maîtrise attendu des compétences en fin de formation initiale au regard de la formation en cours de carrière qui continuera à développer ces mêmes compétences (COCOFIE, 2023a). Ce niveau de maîtrise attendu est rédigé sous une forme opérationnelle pour chaque compétence par des verbes d'action (ex. modéliser ; identifier). Il est relativement développé (3 375 mots). Cependant, à ce stade, la présentation reste peu attrayante (un tableau, sans mise en page particulière) et aucune source n'étaye les choix posés.

Le fait de mettre le niveau de maîtrise minimal des compétences en fin de formation initiale en regard de celui à développer en cours de carrière permet de ne pas se limiter au seuil minimal, mais d'envisager la maîtrise des compétences du futur enseignant de façon cohérente dans l'ensemble de son développement professionnel. Le tableau 1 présente un

²⁷ La COmmission de COordination de la Formation Initiale des Enseignants de l'enseignement obligatoire, de promotion sociale et secondaire artistique à horaire réduit (COCOFIE) est un organe de coordination interniveaux institué par le décret de la réforme de la formation initiale (FWB, 2019a). « Elle est composée de 30 membres, dont deux vice-présidents, l'administrateur de l'ARES et un fonctionnaire général en charge de l'Enseignement désigné par le gouvernement de la Communauté française. La COCOFIE a pour mission de remettre des avis au gouvernement quant à, notamment, la mise en œuvre et l'évolution de la réforme de la formation initiale des enseignants, la cohérence entre les cursus d'études organisés et les référentiels d'application dans l'enseignement obligatoire, et la cohérence des formations continuées proposées. Pour ce faire, elle est libre de consulter ou de mettre en place des groupes de travail spécifiques. » (Lothaire *et al.*, 2022, p. 56).

extrait de l'identification des niveaux de maîtrise minimaux, sous une forme opérationnelle, et leur mise en perspective de la formation en cours de carrière (COCOFIE, 2023a). Le tableau complet est disponible en annexe 4.

Par ailleurs, comme le propose la COCOFIE, c'est au CONseil de la FORMation PROfessionnelle continue (CoFoPro) qu'il reviendrait de définir les compétences à développer dans le cadre de la formation continue. Par conséquent, une collaboration entre la COCOFIE et le CoFoPro est nécessaire pour soutenir la cohérence dans le développement professionnel des enseignants.

Tableau 1

Niveaux de maîtrise minimaux (COCOFIE, 2023a, s.p.)

Domaine 3 : Les compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive (extrait)		
Les compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive se traduisent par les capacités suivantes :	Niveau de maîtrise minimale des compétences	En cours de carrière
<p>3.2. Maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement ; (FWB, 2019)</p>	<p>Modéliser et exemplifier des processus d'apprentissage en lien avec l'âge des élèves</p> <p>Identifier les facteurs qui influencent les processus d'apprentissage (par exemple, dimensions socio- affectives, culturelles, culturelles, relationnelles, linguistiques, épistémologiques, ...)</p> <p>Intégrer dans ses séquences d'apprentissage des stratégies cognitives permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages</p> <p>Collecter, analyser et interpréter de façon critique des données pertinentes sur l'activité des apprenants pour éclairer ses stratégies d'enseignement</p>	<p>Assurer la cohérence entre les compétences visées et les activités d'enseignement dans l'ensemble du curriculum de formation</p> <p>Réguler ses pratiques en tenant compte des facteurs qui influencent les processus d'apprentissage (par exemple, dimensions socio-affectives, culturelles, culturelles, relationnelles, linguistiques, épistémologiques, ...)</p>

Le choix de mettre en perspective le niveau de maîtrise des compétences des enseignants à la fin de la formation initiale avec l'ensemble de la carrière enseignante est celui qui est également posé par le gouvernement du Québec (2020). Ce dernier propose, en effet, un tableau reprenant le niveau de maîtrise des compétences professionnelles des enseignants avant la formation, au terme de la formation initiale, lors de l'insertion professionnelle et au fil de la carrière enseignante (*cf.* annexe 5). Ce choix rejoint aussi l'OCDE (2005) qui propose que le niveau d'acquisition des compétences soit ventilé selon que « les enseignants sont débutants, expérimentés ou exercent de plus grandes responsabilités » (p. 14). Cela n'est pas anodin en Belgique francophone, car hormis l'établissement de ces compétences, le législateur (contrairement au Québec, par exemple) ne publie pas de référentiel détaillé des compétences des (futurs) enseignants.

Aussi, avant la réforme, les institutions de formation avaient pleinement la charge, en respect de leur liberté pédagogique, d'interpréter les énoncés du décret. Naturellement, cette liberté, si elle garantit une grande latitude d'action pour les professionnels, peut également impliquer une forme d'iniquité dans le traitement des étudiants selon les institutions de formation qu'ils fréquentent. Pour rappel, en vertu du décret encadrant la réforme (FWB, 2021a), la COCOFIE propose désormais des balises pour l'atteinte des compétences (COCOFIE, 2023a). Cela pourrait favoriser l'harmonisation des attentes des formations initiales, nonobstant l'institution dans laquelle l'étudiant réalise son cursus.

Cependant, il convient aussi de souligner que, si une forme d'unicité du métier d'enseignant est proposée avec un référentiel commun de formation, la durée des formations à l'enseignement reste, elle, variable selon les deux grands cursus de formation évoqués précédemment (section n°1 à section n°3 ; section n°4 et section n°5). Une formation à l'enseignement plus longue est prévue pour les futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et du secondaire inférieur (section n°1 à section n°3) que pour les futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur (section n°4 et section n°5). Cela est développé dans la section « la formation prolongée ».

2.2 La codiplômation

Avant la réforme, les futurs enseignants des deux types de cursus précités réalisaient leur formation au sein de deux types d'institutions de formation différentes : les hautes écoles et les universités. D'une part, les futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur réalisaient leurs cursus au sein des hautes écoles et n'avaient pas de contact avec les enseignants des universités. D'autre part, les futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur réalisaient leur cursus au sein des universités, sans contact avec les enseignants des hautes écoles.

La réforme de la formation initiale des enseignants vise une unification de la formation des enseignants. Par exemple, il n'y a plus deux décrets qui balisent la formation des enseignants (FWB, 2000a, 2001a) mais un seul (FWB, 2019a, notamment actualisé par FWB, 2021a). Plus encore, le choix du politique a été de proposer une codiplômation de tous les enseignants. Aussi, des enseignants de l'Université interviennent désormais dans la formation de tous les enseignants et, à partir de l'année académique 2025-2026, des enseignants des hautes écoles interviendront également dans toutes les formations des enseignants. Dès lors, il ne s'agit pas d'une universitarisation totale de la formation des enseignants (comme cela a été le cas au Québec dans les années soixante (Lessard & D'Arrisso, 2010)). Cela a l'avantage de valoriser le travail de l'ensemble des acteurs.

Le GT4O justifie d'ailleurs cette codiplômation « compte tenu de leur [les différents acteurs de l'enseignement supérieur] expertise à partager dans les champs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, de la communication et des sciences humaines, de la recherche et liés à l'encadrement des activités d'intégration professionnelle » (GT4O, 2016, p. 4). Cette codiplômation représente également un défi, car elle amène des acteurs qui ne travaillaient pas nécessairement ensemble à collaborer pour l'établissement de nouveaux programmes. En effet, la codiplômation amène deux acteurs de cultures différentes et ayant des pratiques différentes à travailler ensemble (Lessard *et al.*, 2004). Degraef et ses collègues (2012), qui ont donné la parole aux acteurs de la formation, précisent qu'« en Haute École, on souligne l'opposition au modèle universitaire » (p. 49). Selon les acteurs des hautes écoles, la formation au sein de ces institutions n'est pas « de type universitaire, académique, et cela ne doit pas le devenir » (Degraef *et al.*, 2012). Elle serait particulièrement professionnalisante avec une articulation stages – apports théoriques tout au long de la formation qui se déroule sur plusieurs années. Elle serait également particulièrement ancrée dans la pratique via des ateliers de formation professionnelle (Degraef *et al.*, 2012). Or, la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur comporte également une formation à la pratique enseignante et des stages (FWB, 2001a, 2019a).

2.3 Le tuilage

Un autre élément important de la réforme de la formation initiale est l'organisation d'un tuilage des formations à l'enseignement. De ce fait, depuis la réforme, on ne forme plus des enseignants qui se destinent uniquement à l'enseignement maternel, à l'enseignement primaire ou à l'enseignement secondaire inférieur, mais les diplômés des sections (S) n°1, n°2 et n°3 pourront exercer en partie dans deux niveaux d'enseignement. Les diplômés des sections n°4 et n°5, qui se destinent à l'enseignement secondaire supérieur, pourront également exercer dans la 3^e année de l'enseignement secondaire s'ils réalisent un master de

spécialisation. Ainsi, comme le présente la figure 7, les futurs enseignants de la section n°1 pourront exercer dans les trois années de l'enseignement maternel et les deux premières années de l'enseignement primaire. Ceux de la section n°2 pourront exercer dans la dernière année de l'enseignement maternel et les six années de l'enseignement primaire. Ceux de la section n°3 pourront exercer dans les deux dernières années²⁸ de l'enseignement primaire et les trois premières années de l'enseignement secondaire.

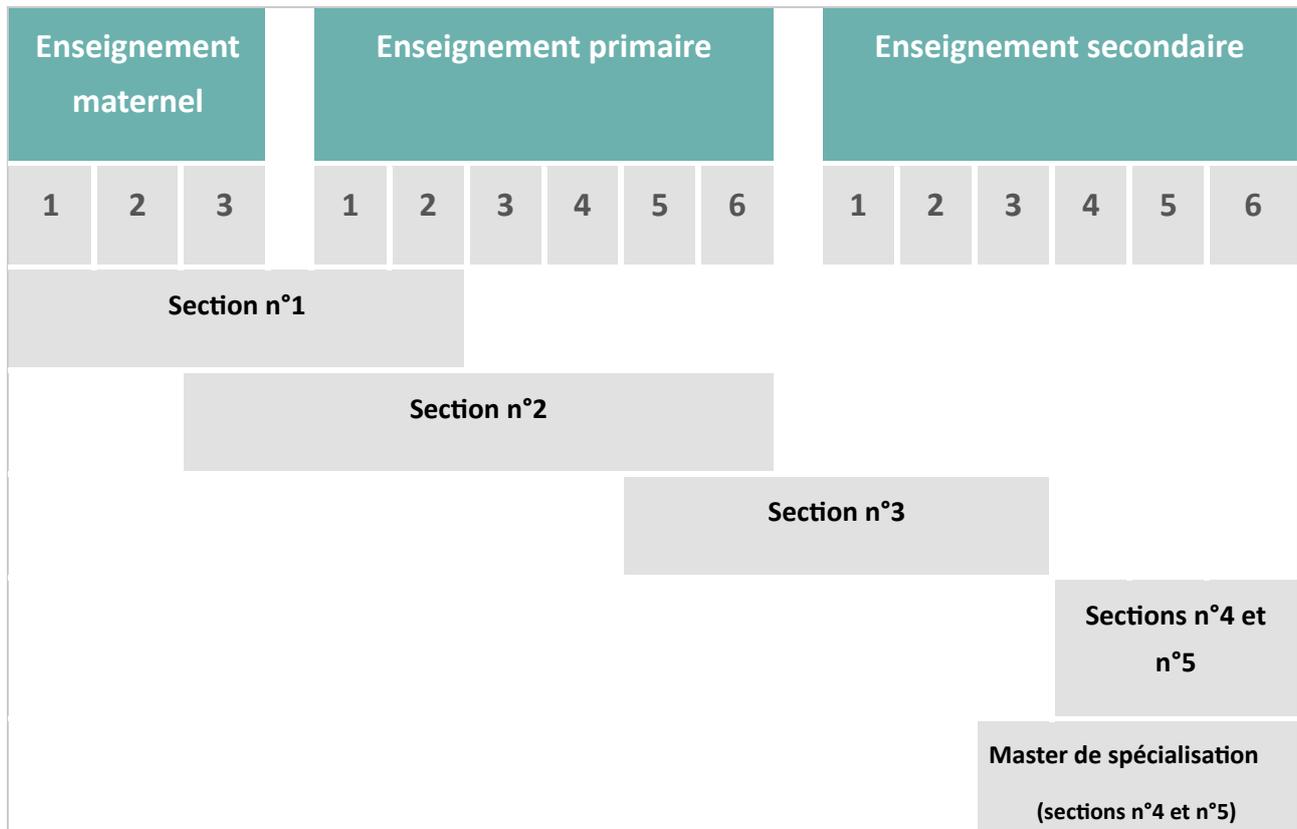
Enfin, ceux des sections n°4 (Master en enseignement section n°4) et n°5 (Master en enseignement section n°5) pourront exercer uniquement durant les trois dernières années du secondaire. Toutefois, s'ils réalisent un master de spécialisation, ils pourront enseigner également dans la troisième année de l'enseignement secondaire (Lothaire *et al.*, 2024).

Selon le GT4O, ce tuilage permet d'une part que les enseignants soient spécialisés dans les niveaux d'enseignement auxquels ils enseignent et d'autre part d'éviter des ruptures trop importantes entre les niveaux d'enseignement, ces passages d'un niveau à l'autre étant identifiés comme une difficulté des élèves (Bednarz *et al.*, 2009), une rupture à la fois sociale, organisationnelle (Poncelet & Lafontaine, 2011) et pédagogique. De plus, à ce jour, une « école » physique du tronc commun où seraient rassemblés d'une manière ou d'une autre les élèves du tronc commun n'est pas envisagée, ce qui ne facilite pas les échanges entre les enseignants des différents niveaux du tronc commun. Pourtant, lors de la formation initiale, les enseignants des sections n°1 à n°3 (inclusive) sont rassemblés (ex. dans les mêmes hautes écoles).

²⁸ CM2 et 6^e (en France). En Belgique francophone, l'année équivalente à la 6^e en France correspond à la dernière année de l'enseignement primaire en Belgique.

Figure 7

Structure de la formation initiale des enseignants (adapté de Lothaire et al., 2024)



Ce tuilage peut avoir un impact sur les stages et l'encadrement des futurs enseignants. En effet, les stagiaires de la section n°3, qui se spécialisaient avant la réforme pour l'enseignement secondaire uniquement devront effectuer des stages dans l'enseignement primaire (dans la visée de « l'école du tronc commun »). Cela nécessitera une forme d'adaptation des trois acteurs de la triade. Du côté des superviseurs, ceux-ci devront superviser des stages dans un niveau d'enseignement qu'ils ne connaissent pas nécessairement. Ils devront s'habituer à de nouvelles personnes (d'autres maîtres de stage) et d'autres référentiels de formation. De plus, ils devront prendre en compte les méthodologies mobilisées dans l'enseignement primaire et les besoins des élèves de cinquième et sixième années de l'enseignement primaire. Le maître de stage, pour sa part, devra encadrer un futur enseignant qui est spécialisé dans une ou plusieurs matières et qui n'a pas, comme lui, une formation plus généraliste. Il devra aussi encadrer un étudiant dont la formation disciplinaire est davantage orientée vers l'enseignement secondaire, contrairement à la sienne. Du côté du stagiaire, il devra s'approprier un nouveau niveau d'enseignement dans un contexte soumis à différents changements (celui de la réforme). Rappelons que les formateurs ont peu l'occasion de se rencontrer, ce qui serait nécessaire pour organiser au mieux cette nouvelle organisation des stages. De même, un module de formation permettant aux formateurs d'envisager les

conséquences de ces changements quant à l'encadrement pourrait être proposé, mais ce n'est pas le cas.

La suite du texte poursuit l'analyse du décret en discutant le fait que la réforme de la formation initiale envisage d'allonger la durée des cursus sans revaloriser financièrement les enseignants. De même, elle discute l'établissement du stage long comme celui-ci est prévu dans le cadre de la réforme.

2.4 La formation allongée

Comme cela a été souligné, cette réforme propose un allongement de la durée de la formation initiale des enseignants. Celle-ci devient de quatre ans (au lieu de trois ans) pour les futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur. Ils obtiendront donc désormais un Master et plus un Bachelier. Pour ce qui est des futurs enseignants se destinant à l'enseignement secondaire supérieur, leur formation pédagogique sera doublée à partir de l'année académique 2025-2026. Elle passera d'environ 30 crédits à 65 crédits pour la section n°4 (sur les 120 crédits que comporte leur Master)²⁹ et de 30 crédits à 60 crédits (section n°5).

Cependant, l'allongement des études reste fragile et la réforme a été mise en œuvre sans une assurance d'une revalorisation salariale. À première vue, si les enseignants qui suivront ces formations plus longues ne bénéficient pas d'une revalorisation salariale, cela pourrait avoir une conséquence négative sur l'attractivité du métier et entraîner une crise des vocations qui n'était pas présente avant la réforme de la formation initiale. Cependant, il convient de nuancer un peu cette idée issue du sens commun. En effet, selon la revue de la littérature de Berger et d'Ascoli (2011), les motivations pour devenir enseignant sont davantage altruistes et intrinsèques (ex. stimulation intellectuelle) qu'extrinsèques, comme le salaire. Toutefois, les chiffres montrent que le nombre d'inscriptions en première année a chuté de près de 25% lors de la première année de la mise en œuvre de la réforme (Baus, 2024), année lors de laquelle aucune revalorisation pécuniaire n'était envisagée. Par ailleurs, selon le projet de décret préparant la réforme (FWB, 2018), l'allongement des études peut être un facteur d'attractivité. Selon l'exposé des motifs, il est écrit qu'en comparaison des autres pays européens qui ont opté pour un allongement de la formation le

risque de pénurie semble avoir été compensé par une plus grande attractivité de la fonction liée au nombre d'années d'études, à l'accès aux emplois de niveau 1 et à la

²⁹ Ce nombre de crédits est approximatif car les institutions de formation ont la liberté d'allouer un ensemble de crédits supplémentaires à cette formation pédagogique (FWB, 2019a).

reconnaissance sociale. La volonté est bien d'attirer vers la fonction enseignante des jeunes motivés et attirés par un métier davantage reconnu (p. 9).

Pourtant, comme cela vient d'être précisé, c'est bien une baisse de l'attractivité qui a été observée lors de la première année de mise en œuvre de la réforme. L'avis n°01-2024 de la COCOFIE indique à ce propos que cela laisse présager des problèmes « majeurs » quant à la pénurie pour l'avenir, en supplément de ceux déjà présents (COCOFIE, 2024). Les pistes proposées portent, notamment, sur la continuité entre formation initiale, insertion professionnelle et évolution dans la carrière, sur le renforcement des liens entre les institutions de formation et les écoles de stage, ainsi que sur la formation et la professionnalisation des maîtres de stage (COCOFIE, 2024). Ne pas revaloriser les enseignants semble également contribuer à la dévalorisation du métier d'enseignant, ou en tout cas à ne pas en reconnaître pleinement la valeur. Maroy (2008) identifie que les enseignants ressentent effectivement une dévalorisation du métier d'enseignant, mais que celle-ci n'est pas nécessairement partagée par la société. Selon l'auteur, cette dévalorisation trouverait sa source dans l'évolution du travail avec leurs élèves, qui semble de plus en plus complexe.

Toutefois, la situation pourrait changer prochainement. En effet, la Déclaration de Politique Communautaire (DPC) du prochain gouvernement (2024-2029) (DPC, 2024) précise qu'un barème intermédiaire entre le barème 301 (celui des actuels enseignants formés en 3 ans) et le barème 501 (celui des enseignants disposant d'un Master et travaillant dans l'enseignement secondaire supérieur³⁰) sera octroyé aux nouveaux enseignants des sections n°1, n°2 et n°3 (sous la forme d'un contrat à durée indéterminée) avec une augmentation du temps de travail de deux heures par semaine. Or, si l'on augmente le salaire tout en augmentant le temps de travail, on peut se demander s'il s'agit d'une réelle « augmentation » ou simplement du paiement d'heures supplémentaires.

Ce barème sera également accessible aux enseignants en fonction disposant d'un barème 301 s'ils optent pour les mêmes conditions que les nouveaux enseignants susmentionnés. Toutefois, la déclaration de politique communautaire est floue quant aux « conditions ». S'agit-il, pour les novices, de la perte d'une future nomination au profit d'un contrat à durée indéterminée et/ou du fait de prêter 2 heures supplémentaires chaque semaine et/ou de démontrer une formation de niveau Master ?

³⁰ Il est à noter que des enseignants disposant d'une Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur mais travaillant dans l'enseignement secondaire inférieur peuvent maintenir leur barème 501 moyennant une formation complémentaire.

2.5 Du « savoir-faire » à la formation à et par la pratique

Le décret définissant la formation des instituteurs et des régents (FWB, 2000a) pointe 7 axes de formation (Degraef *et al.*, 2012). Celui définissant la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur en comporte 4 (Degraef *et al.*, 2012). Pour ce qui est des stages, ils sont rassemblés avec les ateliers de formation professionnelle (FWB, 2000a) ou les séminaires d'analyse de pratiques (FWB, 2001a)^{31,32}. Les ateliers de formation professionnelle sont des moments de formation permettant à l'étudiant de développer « des compétences méthodologiques et un regard réflexif sur celles-ci » (FWB, 2000a, p. 4)³³. Ils intègrent la didactique disciplinaire et générale d'activités réalisées au sein de l'institution de formation et lors des stages (FWB, 2000a).

Cet axe « savoir-faire » représente environ 1/3 du volume de la formation des instituteurs et des régents (FWB, 2000a) et de celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (FWB, 2001). Cependant, respectivement, leur volume est très différent, minimalement, 780h (instituteurs et régents) et 90h (agrégés de l'enseignement secondaire supérieur). Selon les formateurs des hautes écoles et leurs directions, ces ateliers de formation professionnelle sont l'un des aspects les plus positifs des réformes des années 2000 (Degraef *et al.*, 2012).

Selon le décret encadrant la réforme de la formation initiale (FWB, 2019a), pour les sections n°1 à n°3 (incluse), sept axes structurent la formation des enseignants. Les stages sont inclus dans l'axe de la « formation à et par la pratique ». Pour ces sections, cet axe représente, *a*

³¹ Dans le cadre de la réforme, le choix de garder deux appellations différentes est toujours d'actualité. Selon l'ARES : « Cette distinction se fonde sur les intitulés actuellement en usage dans les différents types d'enseignement supérieur qui renvoient tous à des aspects de « mise en place de situations professionnelles » qui « se construisent progressivement à travers une interaction entre les situations de formation théorique concernant l'ensemble de ces axes et les situations professionnelles ». Dans la mesure où, pour les sections 1 à 3, ce sont les hautes écoles qui seront les établissements référents, et pour les sections 4 et 5 les universités, ainsi que dans certains cas les écoles supérieures des arts, il peut être opportun de garder les intitulés en vigueur dans les établissements référents. » (ARES, 2024).

³² Les séminaires d'analyse de pratiques sont des activités proches des ateliers de formation professionnelle. Ils permettent de développer des « compétences et attitudes professionnelles et un regard réflexif sur celles-ci » (FWB, 2001a, p. 3). Naturellement, l'utilisation de termes différents dans deux décrets proches ne facilite pas leur interprétation. Toutefois, il convient de souligner qu'une articulation entre les stages et des activités de formation au sein de l'institution de formation est donc pensée par le législateur. Selon le décret, ces activités de formation (ateliers de formation professionnelle, séminaires d'analyse de pratiques et stages) permettent de développer « le savoir-faire » (articulation théorie-pratique). Si d'une part, effectivement, les stages permettent de soutenir l'articulation entre théorie et pratique et de développer des savoir-faire, force est de constater, au regard de la définition des compétences professionnelles, que ce terme est un peu réducteur. Le décret encadrant la réforme de la formation initiale (FWB, 2019a) propose, pour sa part, une autre appellation, plus vaste : « la formation à et par la pratique ».

³³ Une circulaire (FWB, 2001b, p. 5) précise l'objectif des ateliers de formation professionnelle : « L'objectif central des AFP est de placer théorie et pratique dans un rapport de fonctionnalité réciproque : la théorie servant à élaborer et réguler les processus d'enseignement et la pratique servant à contextualiser, éprouver et réorganiser les contenus théoriques. L'objectif est de développer chez le futur enseignant des capacités de réflexivité, d'analyse et de distanciation critique. » (p. 5).

minima, 55 crédits (1650 h de travail étudiant), près de 25% du volume de la formation de 240 crédits. Parmi ces 55 crédits, 20 doivent être réalisés lors du deuxième cycle de la formation, notamment via le stage de longue durée. Pour la section n°4, formation directe (ou concomitante) à l'enseignement, la « formation à et par la pratique » représente 30 des 120 crédits de la formation à l'enseignement (25% du volume de la formation). Cet axe de formation représente 25 des 60 crédits de la formation (différée/successive) de la section n°5 (42% du volume de la formation). Globalement, l'allongement de la durée de la formation implique donc aussi un allongement de la formation pratique des enseignants (tableau 2).

Tableau 2

Synthèse de l'évolution du volume de la formation dédiée à la formation à et par la pratique

	Avant la réforme (FWB, 2000a, 2001a)	Réforme (FWB, 2019a, 2021a)
Instituteurs ou régents / Sections n°1, n°2 et n°3	Minimum 780h de stage et d'ateliers de formation professionnelle	55 crédits (1650h de travail étudiant)
Agrégés de l'enseignement secondaire supérieur / sections n°4 et n°5	Minimum 90h de stage et de séminaire d'analyse des pratiques	Section n°4 : 30 crédits (900h de travail étudiant) Section n°5 : 25 crédits (750h de travail étudiant)

L'axe de la « formation à et par la pratique », qui représente un volume important, comprend à la fois les stages, mais aussi toutes les activités de préparation à la pratique. Ainsi, il comporte des activités réalisées au sein de l'institution de formation et d'autres sur le terrain du stage. Plus encore, comme cela était le cas avant la réforme, il comporte des activités de préparation au stage et des séminaires d'analyse de pratiques dont l'analyse de pratiques réalisées en stage. Dit autrement, cet axe met en relation les activités réalisées au sein de l'institution et celles réalisées sur le terrain. Il questionne donc le type d'alternance qui est mis en œuvre au sein de l'institution. Naturellement, l'alternance entre les deux lieux ne se limite pas à l'axe de formation à et par la pratique, mais celui-ci y participe particulièrement. D'ailleurs, le projet de décret soulignait (FWB, 2018) que l'articulation entre les différents axes de la formation s'opère en priorité autour de la formation à et par la pratique. L'ajout

d'un stage de longue durée et le choix de l'alternance « intégrative » par le législateur sont développés dans les sections suivantes.

2.6 Le stage de longue durée

Pour les futurs enseignants se destinant à l'enseignement maternel, primaire ou secondaire inférieur, les stages sont progressifs et amènent les stagiaires à prendre en charge différentes facettes du métier d'enseignant (planification, gestion des apprentissages, gestion de classe...) (Deprit & Van Nieuwenhoven, 2018). Le stagiaire effectuait, avant la réforme, 480h heures de stages massés en une, deux ou quatre semaines consécutives (Vanmeerhaeghe, 2023). Ils étaient de 60h pour les enseignants se destinant à l'enseignement secondaire supérieur (Vanmeerhaeghe, 2023).

Le décret de la réforme de la formation initiale indique que les futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur devront désormais effectuer un stage dit « long » en dernière année de formation. À l'heure actuelle, peu de balises précisent les contours de ce stage, car celles-ci sont seulement en cours d'élaboration (FWB, 2021a). Selon le législateur (FWB, 2019a), celui-ci devrait avoir une durée de 4 mois minimum et être équivalent à 20 crédits ECTS (600h de travail étudiant). Il a été proposé explicitement afin de soutenir, *in fine*, l'insertion professionnelle des novices (FWB, 2021c). C'est pour cette raison qu'il devrait être effectué dans la mesure du possible dans le même établissement (FWB, 2018).

L'objectif est de permettre au stagiaire d'« entrer progressivement et autant que possible dans l'exercice des quatre domaines de compétences du métier d'enseignant » (FWB, 2021a, p. 14). La COCOFIE (2023b), pour sa part, a proposé des balises quant aux prestations du stagiaire. Cette proposition prend en compte le temps nécessaire pour l'interaction avec ses formateurs (encadrement du stagiaire). Celui-ci serait de 4 heures par semaine. De plus, l'avis de la COCOFIE (2023b) prend aussi en compte le temps nécessaire pour la réalisation des autres tâches telles que les réunions avec les parents ou les concertations en équipe. Cela étant, les stages ne concernent pas uniquement le fait de dispenser des séquences d'enseignement-apprentissage, mais abordent le métier dans sa globalité.

Toutefois, la situation pourrait encore évoluer prochainement car dans la déclaration de politique communautaire de la législature 2024-2029, la dernière année de formation (dont le stage long fait partie) pourrait devenir une année en alternance « avec une rémunération des étudiants-enseignants » (DPC, 2024, p. 35).

Dans le contexte de la pénurie que connaît la Belgique francophone, nous pouvons craindre une mobilisation des stagiaires pour soulager la pression mise sur les écoles qui doivent

parfois trouver de nombreux remplaçants. Le Québec, qui connaît une très forte pénurie d'enseignants et dont la formation initiale comprend des stages « longs » depuis longtemps déjà, connaît une augmentation importante des stages dits en « situation d'emploi » lors desquels les futurs enseignants doivent prendre en charge une classe seuls avec peu d'accompagnement. Cependant, la réalisation d'un stage en situation d'emploi se confronte à différentes difficultés. Par exemple, le stagiaire ne bénéficie pas d'un encadrement autant suivi par son maître de stage³⁴ que lors d'un stage ordinaire (Gilbert & Dufour, 2024).

Or, sans un encadrement quotidien, un tel stage questionnerait, au fond, le bien-fondé de l'allongement de la durée des études. En effet, dans ce contexte hypothétique, on pourrait se demander pourquoi il faudrait allonger la durée des études si c'est pour amener les futurs enseignants à réaliser les tâches qu'ils effectueraient comme novice. Dit autrement, les étudiants seraient alors doublement pénalisés. *Primo*, ils ne bénéficieraient pas de la formation ni nécessairement de la supervision à laquelle ils ont droit. *Secundo*, l'allongement de la durée de leurs études ne leur permettrait pas, avec certitude, d'obtenir un meilleur salaire et ils entreraient un an plus tard dans la profession. En définitive, connaissant les difficultés que vivent les enseignants novices et la nécessité d'un encadrement par un maître de stage, la piste d'un stage long peu supervisé, même rémunéré, semble être une piste à éviter pour améliorer la formation des enseignants et valoriser la profession enseignante.

2.7 Le choix de l'alternance intégrative

Les décrets encadrant la formation des enseignants avant la réforme (FWB, 2000a, 2001a) développent peu ce qui est attendu des stages. Ils donnent, comme cela a été précisé, des balises en termes de durée et d'organisation générale (présence de stages lors de chaque année d'études). Ces décrets, très brièvement, précisent que « le savoir-faire repose sur l'articulation de la théorie et de la pratique » (FWB, 2000a, p. 4) et que cela est notamment réalisé lors des stages. Dès lors, le législateur précise peu ce qu'il attend comme type d'alternance entre l'institution de formation et le milieu de pratique.

En revanche, le décret encadrant la réforme (FWB, 2019a) précise, pour sa part, qu'il convient de mettre en place une alternance « intégrative ». Selon le décret, pour les différents axes³⁵ de la formation initiale, des liens doivent être établis entre les activités de formation au « [...] sein des établissements d'enseignement supérieur et les situations de formation en situation

³⁴ Enseignant associé au Québec.

³⁵ Ces axes visent l'acquisition des compétences d'enseignement. Il s'agit des axes : « 1° une formation à et par la pratique ; 2° une formation didactique et pédagogique, en ce compris des aspects spécifiques de la didactique de la discipline ou de la didactique appliquée à la discipline ; 3° une formation en sciences humaines et sociales ; 4° une formation à et par la recherche en éducation et en didactique. » (FWB, 2019a, p. 28).

professionnelle grâce à des allers-retours entre les situations de formation théorique et les situations de formation en situation professionnelle » (FWB, 2019a, p. 30).

Cela est cohérent, car pour effectuer des liens entre la théorie et la pratique (Beckers *et al.*, 2003 ; Lapointe & Guillemette, 2015) et développer son identité professionnelle (Correa Molina & Gervais, 2011), il est nécessaire d'une part d'être en mesure de remettre en question les connaissances théoriques au regard du contexte de la classe et d'autre part d'analyser les situations vécues en classe au regard de ces mêmes connaissances théoriques (Caron & Portelance, 2017). Plus encore, il s'agit également de faire le lien entre deux types de savoirs précédemment cités : les savoirs scientifiques, abordés idéalement au sein de l'institution de formation et les savoirs expérientiels acquis au gré des expériences des stages (Portelance & Van Nieuwenhoven, 2010). Vanhulle (2009) identifie, outre les savoirs à enseigner, un autre type de savoirs « pour enseigner ». Il s'agit des savoirs pour enseigner de référence institutionnelle qui « sont issus du prescrit, des directives, des plans d'études, des règlements internes ou d'établissement, des référentiels de compétences, *etc.* » (De Simone, 2021, p. 121). Cependant, le lien entre théorie et pratique est difficile à réaliser pour le stagiaire (Caron & Portelance, 2017 ; Gouin & Hamel, 2022). Par exemple, le stagiaire peut éprouver des difficultés à utiliser, sans l'aide nécessaire, ses connaissances théoriques pour faire le lien avec sa pratique (Caron & Portelance, 2017 ; Dufour *et al.*, 2019).

La littérature scientifique (*e.g.* Caron *et al.*, 2021 ; Desbiens *et al.*, 2019 ; De Simone, 2024 ; Maes *et al.*, 2021 ; Portelance & Caron, 2021) soutient que le type d'alternance qui est à favoriser est l'alternance dite « intégrative ». Selon celle-ci, « les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux » (Pentecouteau, 2012, p. 5). Ce modèle de formation « permet un décloisonnement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles » (Pentecouteau, 2012, p. 5). Or, le milieu de stage est régulièrement vécu par les futurs enseignants comme une « confrontation » avec la réalité du métier et les activités de formation vécues au sein de l'institution de formation sont souvent perçues comme théoriques et peu en lien avec la réalité du métier (De Simone, 2019).

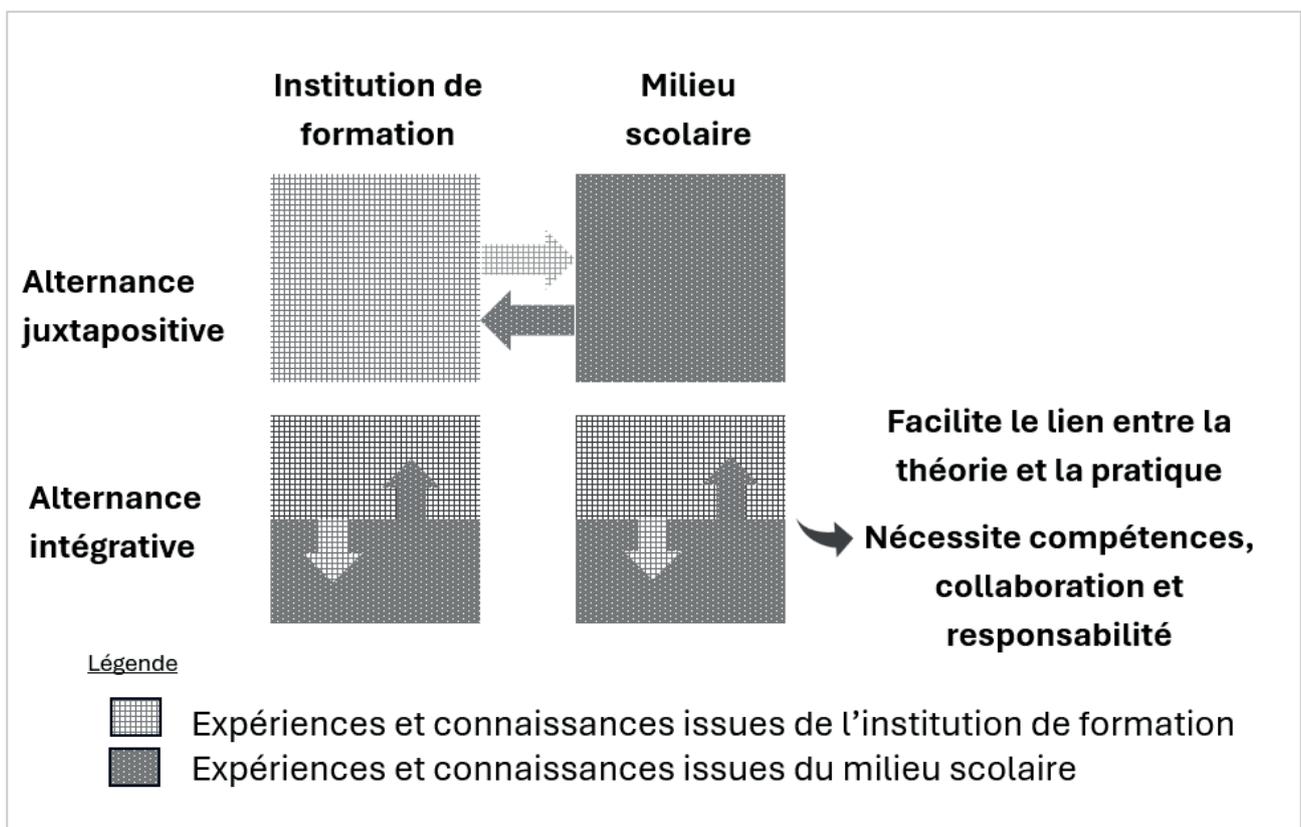
L'alternance intégrative se différencie de l'alternance juxtapositive pour laquelle le stage est un milieu d'application ou de découverte du métier, sans vraie collaboration entre l'institution de formation et le milieu scolaire (Pentecouteau, 2012). Les « tentatives de communication » (Correa Molina & Gervais, 2024, p. 15) portent généralement sur les informations générales relatives au stage et sur l'évaluation du stagiaire. L'étudiant passant de l'institution de

formation au milieu de stage n'est pas accompagné selon le principe d'alternance (Pentecouteau, 2012). L'alternance intégrative semble être un modèle pertinent de formation et attendu du législateur belge francophone, mais ne semble pas aisée à mettre en œuvre (Roy *et al.*, 2021).

En effet, l'alternance intégrative nécessite une cohérence entre la formation offerte par l'institution de formation et l'expérience du stage (Roy *et al.*, 2021). Elle nécessite donc que les formateurs « exercent leurs rôles respectifs avec compétences » (Roy *et al.*, 2021, p. 94). Dans le même sens, il est attendu que « chacun se sente responsable de l'articulation entre théorie et pratique et non d'une composante seulement » (Perrenoud, 1994, cité par Gervais, 1999). Or, on sait que, d'une part, les formateurs sont peu formés à la supervision et que, d'autre part, la communication entre les acteurs n'est pas évidente (AEQES, 2014). De plus, pour rappel, des désaccords quant aux pratiques auxquelles préparer le stagiaire semblent également présents, comme cela a été présenté précédemment (AEQES, 2014). Ces désaccords peuvent amener des tensions, voire des conflits (Chaliès & Durand, 2000). La figure 8 synthétise les éléments soulignés dans cette section.

Figure 8

Alternance juxtapositive et alternance intégrative (adapté de Correa Molina & Gervais, 2024)



2.8 Le choix d'un encadrement par plusieurs acteurs et le rôle du maître de stage

Le décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a), comme les précédents (FWB, 2000a, 2001a), stipule que les stages doivent être accompagnés par les superviseurs et les maîtres de stage. Cet encadrement par plusieurs acteurs nécessite un partage des responsabilités entre les formateurs (maître de stage et superviseur) qui doivent alors collaborer (Portelance & Van Nieuwenhoven, 2010).

Les décrets de 2000 et 2001 avaient confirmé la légitimité des stages comme élément de la formation enseignante et non comme une période probatoire organisée à la fin de la formation (Vanmeerhaeghe, 2023)³⁶. Par ces réformes, les superviseurs (enseignants des hautes écoles) avaient également été « dépossédés » de leur rôle central. En effet, dans le cadre des décrets précités (FWB, 2000a, 2001a), ils ont accès au terrain uniquement lors des visites³⁷ de stage alors qu'avant cela, ils avaient une place prépondérante au sein d'écoles d'application (Vanmeerhaeghe, 2023). Ils doivent donc désormais partager davantage la formation des enseignants avec d'autres acteurs dont le maître de stage. Ce coencadrement n'est pas aisé, en particulier pour ce qui touche à l'évaluation du stagiaire :

Les jugements différents, parfois contradictoires, des enseignants superviseurs et des maîtres de stage sont perçus comme déstabilisants, génèrent un sentiment d'injustice chez les étudiants qui voient dans les divergences exprimées sur la qualité de leur pratique professionnelle la preuve du manque d'objectivité du système (Degraef *et al.*, 2012, p. 59).

Comme le montre la suite du texte, les textes légaux mentionnent peu les maîtres de stage. Toutefois, ils définissent brièvement les rôles des maîtres de stage et pointent la collaboration/le partenariat dans ce qui est attendu des maîtres de stage. Comme le législateur n'édicte pas d'autres documents balisant l'agir du maître de stage, nous analysons ce qui est proposé dans les décrets.

³⁶ Le lecteur intéressé par la place des stages dans la formation initiale des enseignants peut également se référer à la première partie de l'entretien réalisé avec Sophie Vanmeerhaeghe par l'auteur de la thèse (Baco & Vanmeerhaeghe, 2024) : <https://www.youtube.com/watch?v=phW2CzGVUgw>

³⁷ En Belgique francophone, le terme « visite de stage » renvoie au moment où le superviseur vient sur le lieu du stage pour observer le stagiaire. Ce moment est généralement suivi d'un entretien post-leçon.

2.8.1 Les décrets de 2000 et 2001

Le décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (FWB, 2000a) mentionne peu les maîtres de stage (2 occurrences pour le terme « maître de stage »). Une circulaire (FWB, 2001b) évoque un peu plus la place du maître de stage dans la formation des instituteurs et des régents. Il y est indiqué que le maître de stage effectue une évaluation formative et que c'est un - partenaire - des superviseurs, mais la circulaire ne pointe pas qu'il a une place particulière dans l'évaluation sommative. Pour ce qui est de son agir, la circulaire ne souligne que trois éléments : (1) qu'il est un partenaire du superviseur, (2) que son évaluation – formative – est importante, (3) qu'il doit soutenir la pratique réflexive du stagiaire et lui permettre de dépasser la reproduction non réfléchie. Selon la circulaire (FWB, 2001b) :

C'est pourquoi il [le maître de stage] est un **partenaire** privilégié pour les professeurs du département pédagogique et la qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est cruciale dans la progression de celui-ci. Inévitablement modèle pour le stagiaire, il doit l'aider à dépasser le cadre de la reproduction au profit d'une pratique professionnelle réflexive (p. 7).

L'invitation de la circulaire à amener le maître de stage à ne pas attendre uniquement du stagiaire une reproduction de ses pratiques est intéressante. Chessex et ses collègues (2010) développent que l'imitation des pratiques par le stagiaire peut répondre à un besoin de sécurité de celui-ci, mais aussi d'appartenance à un groupe professionnel. Cette reproduction peut également soutenir son appropriation du métier. C'est pourquoi il est possible d'aller plus loin et de penser le rapport à l'imitation sous forme des tensions : imitation-innovation, répétition-adaptation, reproduction-singularisation (Chessex *et al.*, 2010). La partie II de la thèse portant sur les compétences du maître de stage développe d'autres stratégies portant sur la formation aux gestes professionnels, dans une visée réflexive.

Au sein du décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (FWB, 2001a), le terme « maître de stage » est légèrement plus cité (5 occurrences) que dans le décret présenté ci-avant (FWB, 2000a). Les tâches attendues du maître de stage y sont un peu plus développées. Il y est expliqué que les maîtres de stage accueillent des stagiaires pour les stages d'observation, mais aussi qu'ils assurent l'accompagnement pédagogique. La – collaboration – entre le maître de stage et le superviseur est présentée comme étant relativement centrale, car c'est par celle-ci que passe l'encadrement des stagiaires. De plus, le décret offre la possibilité au maître de stage d'intervenir – en

collaboration – avec le superviseur dans des séminaires d'analyse de pratiques. Ainsi, selon le décret (FWB, 2001a) :

Les maîtres de stage accueillent les stagiaires dans leur classe ou dans leur établissement pour les stages d'observation. Ils assurent l'accompagnement pédagogique des stagiaires en stage d'enseignement et d'activités scolaires. Ils établissent **une collaboration** avec les enseignants de l'agrégation dans la guidance et l'évaluation des stagiaires. Ils peuvent intervenir, **en collaboration** avec les enseignants de l'agrégation, dans les séminaires d'analyse des pratiques (p. 5).

Les termes « partenariat » et « collaboration », mobilisés dans les textes précités, ne sont pas équivalents. Comme le mentionnent Baco et Portelance (soumis), la collaboration requiert un engagement volontaire (Boies & Portelance, 2014) vers un but commun (Correa Molina & Gervais, 2024). Dans le cas des stages, il s'agit de la formation du stagiaire (Portelance, 2009). Elle fait appel au partage des idées et des points de vue dans un climat d'entraide et d'influence réciproque (Gravel *et al.*, 2019), dans le respect et la reconnaissance de l'expertise de chacun (Ferrier-Kerr, 2009). Ainsi, les collaborateurs doivent accepter de mettre de côté la hiérarchie pour mieux apprendre les uns des autres (Stephens & Boldt, 2004) et de partager des problèmes autant que des réussites (Friend & Cook, 2007). L'argumentation, les remises en question et les discussions sont partie prenante d'une dynamique collaborative (Portelance, 2011).

Selon Tremblay (2003), le terme « partenariat » est polysémique. Landry (1994, cité par Tremblay, 2003) en propose une définition en le distinguant d'autres formes de travail collectif. Selon Landry (1994, cité par Tremblay, 2003), le partenariat « résulte d'une entente entre des parties qui, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en **utilisant de façon convergente leurs ressources respectives** » (p. 194). Cette définition partage des points communs avec celle de la collaboration. En effet, comme pour la collaboration, il y a la présence d'un rapport égalitaire entre les acteurs et d'un but partagé. Cependant, elle ne met pas en exergue le fait que les acteurs puissent confronter des idées différentes. Or, cela pourrait être nécessaire afin qu'ils puissent se mettre d'accord sur les attentes qu'ils ont à l'endroit du stagiaire (voir *supra*).

Dès lors, pour caractériser le partenariat/la collaboration, comme pour d'autres concepts des décrets (ex. « stages pédagogiques », « stages pratiques »), des termes multiples peuvent être utilisés sans être définis (Vanmeerhaeghe, 2023). Cela peut rendre difficilement compréhensibles les attentes du législateur et amener des interprétations multiples. Les constats précédents rejoignent donc ceux de Van Nieuwenhoven et Colognesi (2015) qui soutiennent que les maîtres de stage évoluent avec peu de balises quant au rôle qui est attendu d'eux.

Plus encore, Degraef et ses collègues (2012), sur base des propos des acteurs, identifient le flou qui entoure les rôles du maître de stage, mais aussi que les conditions dans lesquelles il travaille ne lui permettent pas d'exercer ses fonctions avec le professionnalisme nécessaire : « Mal rémunérés, disposant de peu de pouvoir sur l'évaluation [certificative] du stage, ils [les maîtres de stage] se montrent peu impliqués, n'accompagnent pas le stagiaire, le briment ou, au contraire, manquent de sévérité » (p. 60).

La fonction de maître de stage connaît un paradoxe, c'est une « colonne au piédestal fragile ». En effet, d'une part, l'importance du maître de stage pour la formation initiale des enseignants est reconnue et, d'autre part, celui-ci exerce sa fonction dans des conditions qui ne sont pas optimales et sans formation (*cf. infra*).

Le coencadrement, désigné de différentes manières, ne bénéficie pas d'un cadre très clair non plus. Selon les interprétations des termes employés, les attentes vis-à-vis des acteurs peuvent être très différentes. Cela n'est pas anodin pour plusieurs raisons. Par exemple, suivant le principe de la liberté pédagogique, chaque institution de formation peut interpréter largement ces termes et attendre des maîtres de stage différentes dispositions. Aussi, la place du maître de stage peut être variable selon la manière dont est conceptualisé le coencadrement, laissant plus ou moins de place à son point de vue. Or, en Belgique francophone, des difficultés quant à la communication des acteurs d'un stage semblent présentes (AEQES, 2014). De plus, un même maître de stage peut recevoir des stagiaires venant de différentes institutions de formation et devrait alors s'adapter à ces différentes attentes. Selon les institutions, le temps de collaboration attendu des maîtres de stage pourrait être très variable et il n'y avait pas, avant le décret portant sur la répartition du temps de travail (FWB, 2019c), de répartition précise quant aux tâches d'un enseignant. D'ailleurs, dans ce décret, aucune mention du temps nécessaire à l'accueil d'un stagiaire n'est présente³⁸.

³⁸ Hormis les heures « missions » pour la coordination des maîtres de stage (FWB, 2019c). Ces heures peuvent, par ailleurs, être affectées à de nombreuses autres « missions ».

2.8.2 Les décrets de 2019 et 2021

Pour ce qui est du cadre légal balisant la formation initiale selon la nouvelle mouture (FWB, 2019a, 2021a), le coencadrement entre le maître de stage et le superviseur n'est plus défini, mais, à un niveau plus général, il est indiqué que les institutions de formation et le milieu scolaire concluent des accords de « collaboration » (FWB, 2021a, p. 21), comme cela était le cas dans les précédents décrets (FWB, 2000a, 2001a). Cet accord doit baliser la collaboration des acteurs notamment en indiquant « les procédures de concertation entre les différents partenaires et leurs modes d'intervention respectifs » (p. 21). À la suite de l'avis n°03 de la COCOFIE (2023b), le législateur a proposé, tout récemment, par circulaire, un exemple d'accord de collaboration (FWB, 2024b). Par cet accord, le milieu scolaire (son représentant et non directement le maître de stage) et l'institution de formation s'engagent notamment à offrir un ensemble de mesures pour soutenir le développement professionnel du stagiaire. Les procédures de concertations y sont précisées ainsi que les modes d'interventions respectifs.

En plus de ces accords de collaboration, le stagiaire, le maître de stage (cette fois-ci acteur direct) et l'enseignant référant de l'institution de formation doivent compléter une convention de stage (pour chaque stage) (FWB, 2019a). Le législateur vient également d'en proposer un exemple (FWB, 2024b), sur base du décret (FWB, 2019a) et à la suite de l'avis n°03 de la COCOFIE (2023b). Cette convention reprend les objectifs d'apprentissage du stagiaire et les modalités de pratique des stagiaires sont définies (ex. coenseignement avec le maître de stage). Ces dernières touchent aussi différentes facettes de la fonction d'enseignant (ex. participation active aux concertations) et ne se limitent pas à la dispense de séquences d'enseignement-apprentissage.

Toutefois, il est à noter que le décret encadrant la réforme (FWB, 2019a, 2021a) définit encore moins directement la fonction de maître de stage, mais cadre son action dans des accords de collaboration plus généraux (dont le maître de stage n'est pas acteur) et des conventions de stage desquelles il est acteur. Par ailleurs, dans ce décret (FWB, 2019a) également, alors que des accords de « collaboration » sont définis, on présente les acteurs comme des « partenaires » et non comme « collaborateurs ».

A partir des attentes du législateur (FWB, 2019a), la COCOFIE a proposé des balises supplémentaires quant à l'encadrement des stages (de longue durée). Selon l'avis n°03 de la COCOFIE (2023b), les stages doivent être encadrés par des maîtres de stage formés et reconnus dans cette fonction ; des référents doivent assurer le lien entre l'institution de

formation et l'école de stage³⁹ ; la fonction de maître de stage doit être reconnue de façon structurelle, avec une charge de travail proportionnelle au nombre de stagiaires encadrés. Des balises quant à la durée des stages et du nombre d'entretiens (débriefings) sont d'ailleurs également précisées⁴⁰.

L'effort de la COCOFIE et du législateur de proposer des balises est important car un manque de balises pourrait impliquer de multiples difficultés pour le travail en triade. Les deux formateurs étant différents (en termes de parcours, de formation, de culture professionnelle) et ayant peu l'occasion d'harmoniser leurs discours et leurs pratiques, ils peuvent émettre à l'endroit du stagiaire des attentes différentes, voire contradictoires. Childre et Van Rie (2015) stipulent à ce propos que le développement professionnel des futurs enseignants peut être entravé lorsque ceux-ci n'arrivent pas à concilier les différents points de vue auxquels ils sont confrontés. Cela s'explique en partie par le fait que les stagiaires, selon des études relatées par Malo (2008), peuvent avoir tendance à se conformer (naturellement et inconsciemment), selon le contexte, soit aux attentes du milieu scolaire, soit à celles de l'institution de formation. Valencia et ses collègues (2009) utilisent d'ailleurs le terme de « terrain négocié » pour évoquer que, malgré le fait que chaque acteur ait des points de vue qui lui sont personnels, il doit laisser une place aux autres acteurs pour soutenir le développement professionnel du stagiaire. La suite du texte aborde la formation des formateurs.

2.9 La formation des superviseurs

Le décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants vise à renforcer la formation des superviseurs. En Belgique francophone, avant la réforme (FWB, 2001a), il n'y avait pas de formation spécifique pour les formateurs d'enseignants même si des initiatives dans différents systèmes éducatifs existent depuis longtemps (ex. Bernstein Colton & Sparks-Langer, 1992). Pour ce qui est des enseignants de Haute École, toute personne détenant un master universitaire peut candidater à un poste de maître-assistant sans nécessairement disposer d'une formation pédagogique spécifique. En ce qui concerne l'encadrement des

³⁹ L'avis de la COCOFIE propose deux missions pour ces référents : « Accompagner l'intégration professionnelle des étudiants-stagiaires » (mission n°1) et « Faciliter les relations entre l'établissement d'enseignement supérieur et l'établissement d'enseignement obligatoire (communication, contractualisation, évaluation, *etc.*) » (mission n°2). La COCOFIE identifie également 9 tâches spécifiques (ex. Communiquer - ou négocier - avec l'institution de formation à propos des possibilités d'accueil) (COCOFIE, 2023b) (liste des tâches : annexe 6).

⁴⁰ « Pour les maîtres de stage, une proposition est, à minima, selon la nature et le volume du stage :

- En B1, stage équivalent à 1 semaine avec débriefing (1 période de débriefing formel par semaine et par stagiaire) sans exclure les sollicitations éventuelles du stagiaire, de l'institution ou du maître de stage ;
- En B2 et B3, stage équivalent à 4 périodes (1 période de débriefing), c'est-à-dire un ratio de débriefing de 1 période pour 4 périodes données ;
- Stage long : 2 périodes d'accompagnement pour l'équivalent d'une semaine pour chaque stagiaire en stage long (en fonction de la durée et du nombre de stagiaires à accueillir, répartir les périodes d'accompagnement sur l'année et réduire la charge du maître de stage en conséquence). » (COCOFIE, 2023b, p. 4).

futurs enseignants par les superviseurs, ils sont généralement soit pédagogues, soit didacticiens. Certains (pédagogues) sont titulaires d'un master en sciences de l'éducation, tandis que d'autres (didacticiens) possèdent un master disciplinaire. Avant la réforme, pour être nommés à titre définitif dans leur fonction, ces formateurs devaient réaliser le Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES) (FWB, 2002). Pour suivre cette formation, il est nécessaire d'être déjà engagé dans une Haute École. Le CAPAES est une formation a-didactique, non spécifique à la fonction de formateur d'enseignants et très courte : entre 60 et 120 heures de cours théoriques (selon que le candidat a déjà un titre pédagogique ou non), une supervision de 20 à 90 heures sur son lieu de travail (selon les mêmes conditions) et la rédaction d'un dossier professionnel de maximum 20 pages, évalué par un jury externe délivrant le CAPAES.

Du côté des enseignants universitaires (ceux formant les futurs agrégés de l'enseignement secondaire supérieur), aucune formation pédagogique n'est requise. Cependant, certaines institutions, à l'instar de l'Université de Mons, ont mis sur pied une formation obligatoire pour l'ensemble des assistants (d'une durée de 27 heures).

Depuis la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a), certains formateurs d'enseignants⁴¹ doivent suivre une formation spécifique : un Master de Spécialisation dans le domaine de la Formation des Enseignants⁴² (MSFE). Ils peuvent s'y inscrire même s'ils n'ont pas de poste dans une institution de formation des enseignants. Celui-ci représente un volume de 60 crédits (1800 heures de travail étudiant). Ce Master de spécialisation porte, en partie, sur la formation pratique des enseignants. En effet, selon le décret, ce master de spécialisation vise notamment à développer « la capacité à accompagner des personnes en situation de formation professionnelle » (FWB, 2021a, p. 26). Il vise, de même, à développer la capacité du superviseur à soutenir le développement professionnel du stagiaire de manière étayée. Selon le décret (FWB, 2021a), cette formation a notamment pour objectif d'amener le superviseur à

observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques en s'inspirant notamment de

⁴¹ Il s'agit des formateurs dispensant des cours repris dans les axes : « formation à et par la pratique » ; « formation didactique et pédagogique » ; « formation à et par la recherche en éducation et en didactique » ; « formation disciplinaire incluant des aspects de la didactique de la discipline ou appliquée à la discipline. » (FWB, 2019a).

⁴² Sauf pour les détenteurs d'« un doctorat en sciences psychologiques et de l'éducation ou d'un doctorat dans le domaine «Enseignement» ou d'un doctorat à visée didactique dans un autre domaine d'études » (FWB, 2021a, p. 25). Cela pourrait être discuté partant du fait que l'obtention d'un doctorat ne garantit pas le développement de compétences d'encadrement des stagiaires. Des mesures d'allégement pourraient être prévues pour offrir une formation courte aux détenteurs d'un doctorat.

résultats de recherches scientifiques en éducation, en didactique des contenus disciplinaires à enseigner, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en étude de genre, concernant notamment la diversité culturelle, les inégalités socio-économiques, le genre (p. 26).

Enfin, ce master de spécialisation porte une attention particulière aux différents lieux de formation. La formation vise également : « la connaissance et la compréhension **des lieux de formation** au sein desquels on [le participant à la formation] aura à exercer et de ceux au sein desquels exerceront ses futurs étudiants » (FWB, 2021a, p. 26). Toutefois, ceux-ci ne sont pas définis, mais il est pensable qu'il s'agisse aussi de mieux comprendre le milieu de stage.

Cette formation spécifique est donc, d'un point de vue andragogique, une réelle avancée potentielle proposée par le décret de la réforme de la formation initiale des enseignants. Plus encore, cette formation bénéficie d'un cadre de 7 compétences (intitulés exacts : annexe 7) établi par l'ARES (ARES, 2022). Les compétences portent sur la maîtrise de la didactique des disciplines concernées (compétence n°1) ; la connaissance et la compréhension des lieux de formation (compétence n°2) ; l'encadrement des étudiants en situation de formation professionnelle (compétence n°3) ; la maîtrise de la pédagogie pour adultes (compétences n°4) et la conception et la mise en œuvre de dispositifs de formation (compétence n°5). Les compétences n°6 et n°7 sont plus développées. La compétence n°6, reprend exactement les mots du décret et indique que la formation doit développer la capacité du futur superviseur :

à observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques en s'inspirant notamment de résultats de recherches scientifiques en éducation, en didactique des contenus disciplinaires à enseigner, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en étude de genre, concernant notamment la diversité culturelle, les inégalités socio-économiques, le genre (ARES, 2022, p.3).

La septième compétence porte sur la capacité du futur superviseur à porter un regard réflexif sur sa pratique.

En revanche, cette avancée est potentielle, car, selon la liberté pédagogique, les institutions peuvent mettre en œuvre cette formation de diverses formes et conservent une large marge

d'interprétation. De ce fait, la pertinence des formations devrait être, elle aussi, justifiée sur base d'une évaluation rigoureuse du développement professionnel des participants, dans la visée d'une amélioration continue des programmes de développement professionnel. Plus encore, tous les enseignants de l'enseignement supérieur ne doivent pas suivre un tel Master de spécialisation (*cf. supra*).

La formation spécifique des formateurs d'enseignants à la supervision est donc très récente en Belgique francophone, contrairement à d'autres systèmes éducatifs comme le Québec. Contextuellement, il convient de souligner qu'au Québec, les superviseurs sont pour une part des enseignants (ex. enseignant de l'enseignement primaire) qui effectuent de la supervision en plus de leurs tâches d'enseignants ou des enseignants issus de l'institution de formation (ex. Professeur d'université en pratique professionnelle). La formation des superviseurs au Québec bénéficie d'un cadre de référence qui précise chacune des compétences des superviseurs (Portelance *et al.*, 2008). Ce cadre comporte également les compétences des maîtres de stage. Il est particulièrement décrit au sein du chapitre n°2. L'entretien suivant (figure 9) avec la Professeure Annie Malo (Université de Montréal), réalisé par l'auteur de la thèse, présente la formation des superviseurs au Québec. La suite du texte aborde la formation des enseignants praticiens.

Figure 9

Interview d'Annie Malo (Université de Montréal) (Baco & Malo, 2023)



2.10 La formation des enseignants praticiens

La formation des enseignants fait également intervenir un acteur supplémentaire qui est physiquement à l'interface de l'institution de formation et du milieu scolaire. Il s'agit du « maître de formation pratique » (FWB, 1999) nouvellement nommé « enseignant praticien » (FWB, 2019a). Ce titre qui pourrait sembler être un pléonasme met l'accent sur la nécessité

pour cet acteur de garder un pied dans la fonction enseignante tout en dispensant des séances au sein de l'institution de formation des enseignants. L'enseignant praticien est donc un enseignant en fonction de l'enseignement obligatoire⁴³ (à minima 1/5 temps) qui bénéficie d'un détachement pour assurer des séances au sein de l'institution de formation et en particulier des ateliers de formation professionnelle (1/3 du volume total de ces ateliers), qui contribuent à la formation pratique des enseignants, ainsi que des visites de stage (FWB, 2019a).

Pour être maître de formation pratique, il fallait être enseignant depuis 2 ans. Le décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants augmente les attentes quant à l'expérience et à la formation de cet acteur important pour le soutien de l'alternance intégrative. Selon le décret (FWB, 2019a), l'enseignant praticien doit avoir un minimum de 5 ans d'ancienneté comme enseignant et cumuler deux formations complémentaires :

selon le niveau d'enseignement et les disciplines concernés, le diplôme de master de spécialisation en enseignement section 1, 2 ou 3 complété par le titre de master de spécialisation en formation d'enseignants tel que défini aux articles 42 et suivants du décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (p. 48).

Les enseignants praticiens partagent donc avec leurs collègues superviseurs une formation à la supervision. Cela a d'autant plus de sens que ces deux acteurs devront travailler de concert pour l'encadrement des stagiaires et que ce dernier est différent de l'enseignement à des élèves de l'enseignement obligatoire ou apparenté. Toutefois, si le renforcement de leur formation est pertinent, la question du recrutement de ces acteurs doit être posée, car leur recrutement avant l'ajout de ces formations complémentaires était déjà difficile (Degraef *et al.*, 2012). La suite du texte traite de la formation de l'acteur le plus ancré dans le terrain, le maître de stage.

2.11 La formation des maîtres de stage

La possibilité d'une formation des maîtres de stage est décrite de façon minimaliste par le décret de 2000 : « Elles [les hautes écoles] peuvent leur [les maîtres de stage] assurer une formation complémentaire. » (FWB, 2000a, p. 6). En 2001, la circulaire développe à peine cet aspect : « contrairement au maître de formation pratique qui apporte au département pédagogique le fruit d'une expérience acquise, l'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier. C'est pourquoi une formation pourra lui être

⁴³ ou de promotion sociale ou secondaire artistique à horaire réduit à un niveau concerné par la formation à laquelle il contribue.

proposée » (FWB, 2001b, pp. 7-8). Celle-ci n'a pas été mise en œuvre à large échelle et il n'existe pas de cadre de référence pour cette fonction en Belgique francophone (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, 2015 ; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Cette formation est d'ailleurs l'un des chantiers prioritaires pointés par Degraef et ses collègues (2012) à la suite de leur évaluation de la formation initiale des enseignants. En plus de cela, Degraef et ses collègues (2012) proposent des mesures complémentaires :

Développer des incitants financiers et symboliques pour que les bons enseignants acceptent de devenir maîtres de stage. Leur donner un vrai statut et mettre sur pied des activités de formation à leur profit (p. 83).

2.11.1 Le volume de la formation, son organisation et ce qu'elle octroie

Le décret encadrant la réforme de la formation initiale des enseignants pourrait faire changer les choses. En effet, ce décret offre pour la première fois un cadre pour la formation des maîtres de stage. Celle-ci sera dispensée lors d'un cursus « de 10 crédits valorisables pour les masters de spécialisation en enseignement [...] et pour le master de spécialisation en formation d'enseignants [...] » (FWB, 2021a, p. 22). Elle sera sanctionnée par un certificat en encadrement de stages. Ce dernier pourrait donner droit à une valorisation pécuniaire plus importante lors de l'accueil de stagiaires. Le projet de décret, dans son exposé des motifs, était plus ambitieux. Il envisageait une formation des maîtres de stage, *ad hoc*, d'au moins « 15 crédits » (FWB, 2018, p. 8) et une augmentation de l'indemnité en contrepartie d'heures de concertation avec l'institution de formation (FWB, 2018). Cela devait permettre une meilleure articulation entre la théorie et la pratique. Cependant, c'est un certificat de 10 crédits qui a été retenu (FWB, 2019a).

En 2023, sur base du décret (FWB, 2019a), la COCOFIE (2023b), soulignait à nouveau l'importance d'une formation des maîtres de stage :

La qualité de la formation des étudiants implique **des interventions professionnelles**, tant au niveau des opérateurs de formation initiale que des écoles de l'enseignement obligatoire. Au sein de l'enseignement obligatoire, l'accompagnement des étudiants ne peut se concevoir **qu'avec des enseignants formés et reconnus dans cette fonction. Tout enseignant accueillant un stagiaire devrait avoir suivi la formation du certificat « maître de stage »** (p. 3).

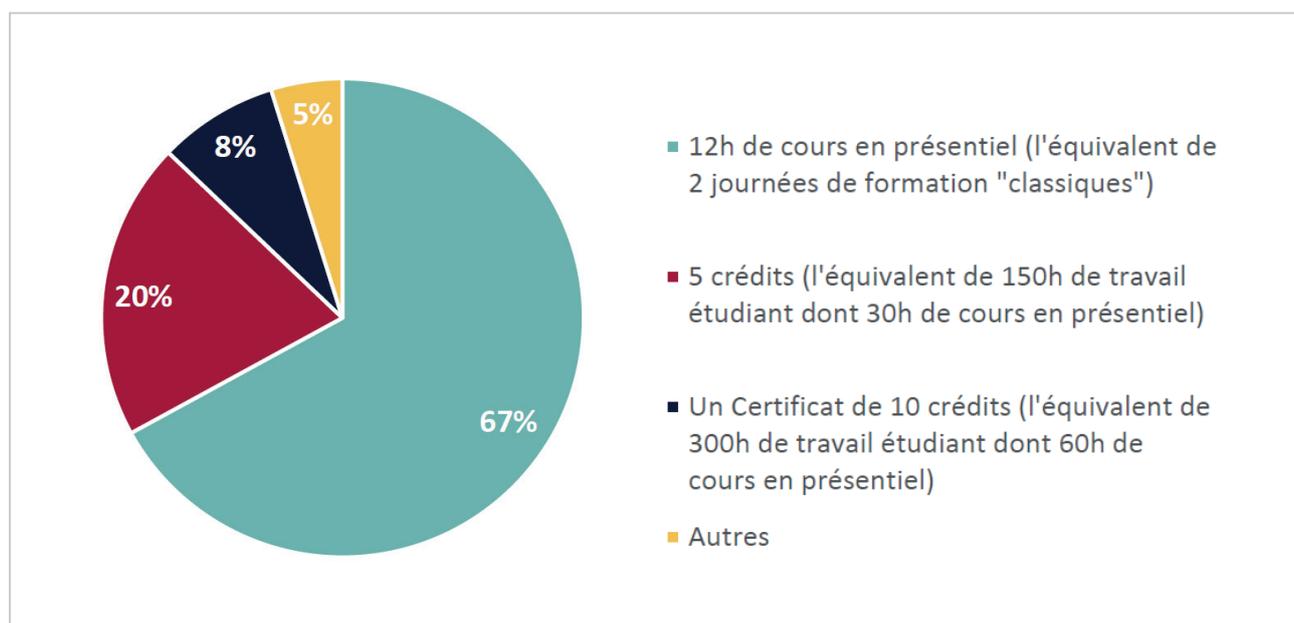
Cette volonté de proposer une formation des maitres de stage a été réaffirmée dans la déclaration de politique communautaire du gouvernement (2024-2029) :

Si l'enseignement obligatoire veillera à mieux accompagner ses stagiaires **par des maitres de stage formés** et des référents dans chaque établissement, **l'Enseignement supérieur quant à lui devra finaliser son offre de formation initiale en mettant en place un cadre de formation des maitres de stage** (DPC, 2024, p. 35).

La proposition d'une formation d'un volume de 10 crédits n'est pas justifiée dans le décret, mais peut être défendue au vu de la complexité de la fonction de maitre de stage. Actuellement, les enseignants ne sont pas habitués à suivre des formations « longues » en cours de carrière. Toutefois, la réforme de l'enseignement (Pacte pour un Enseignement d'excellence) implique aussi une augmentation de la formation continue en cours de carrière (FWB, 2019c). Nonobstant, dans le cadre d'une enquête à large échelle (méthodologie, voir chapitre n° 4), comme le montre la figure 10, deux tiers des maitres de stage interrogés considèrent que, dans l'idéal, une formation devrait avoir un volume de 12h, c'est-à-dire le temps d'une formation en cours de carrière « classique ». Seuls 8% des répondants estiment que, dans l'idéal, cette formation devrait avoir le volume proposé par le décret.

Figure 10

Répartition des réponses (N = 794) entre les différents volumes de formation pour suivre une formation à l'encadrement de stagiaires (Baco et al., 2021b, p.17).

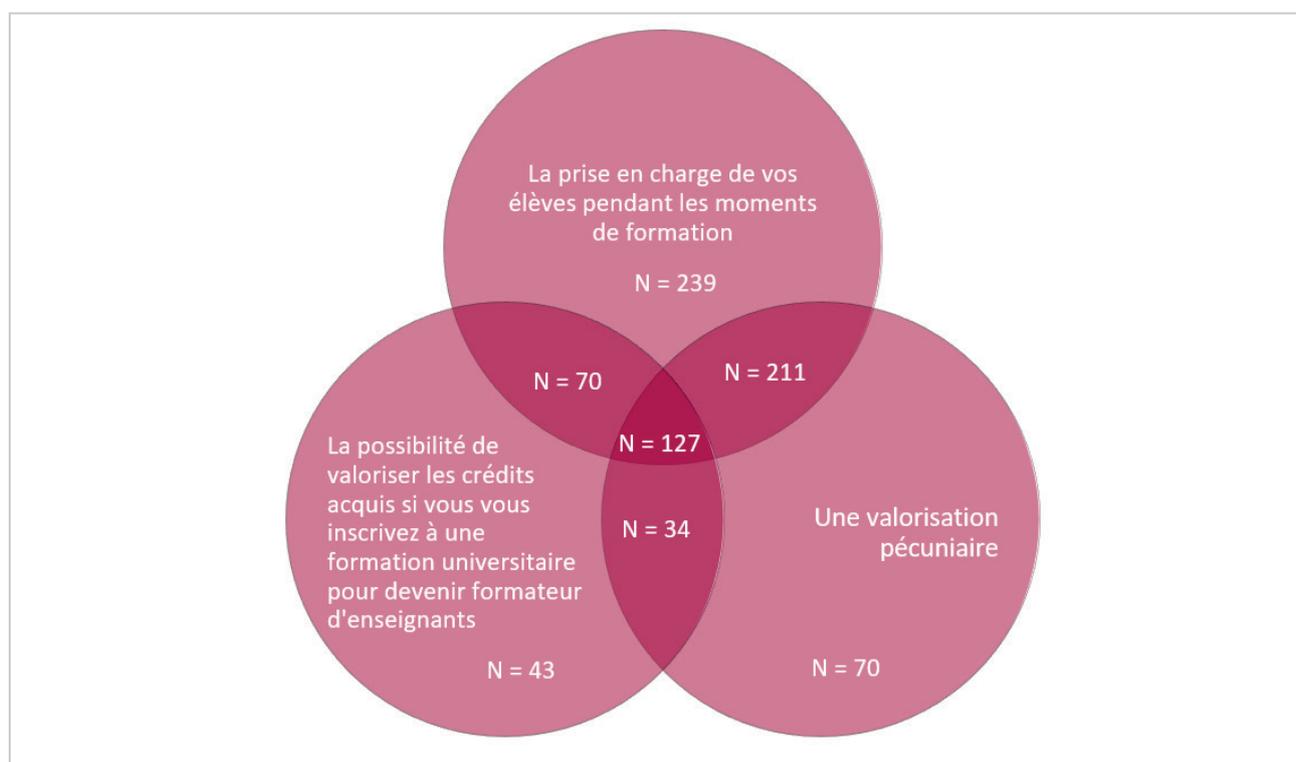


Pour ce qui a trait aux conditions de la formation, le décret ne donne pas d'indications. Il stipule seulement que les maîtres de stage pourront valoriser ces crédits dans le cadre d'une autre formation (Master de spécialisation en formation d'enseignants) et avoir potentiellement une revalorisation pécuniaire plus importante lorsqu'ils accueilleront des stagiaires. Aucun montant n'est précisé. Or, les résultats de l'enquête à large échelle précitée (figure 11) montrent que la première condition attendue par les maîtres de stage est la prise en charge de leurs élèves pendant le temps de formation. Pourtant, le décret ou d'autres écrits du législateur (ex. circulaires) ne définissent pas quand aurait lieu cette formation ni si une prise en charge des élèves est envisageable.

Le site de l'ARES (en juillet 2024) stipule à ce propos que la question de l'accessibilité des maîtres de stage à la formation « relève pour partie de la compétence de la ministre de l'Éducation » (ARES, 2024) et que des discussions entre les cabinets ministériels de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur sont en cours. À ce propos, la question du financement de la formation par le Ministère de l'enseignement obligatoire et/ou de l'enseignement supérieur peut être débattue. En effet, comme la formation est au bénéfice de l'encadrement des stagiaires et donc de l'enseignement supérieur, c'est à lui que pourrait revenir le financement de celle-ci.

Figure 11

Répartition des réponses (N = 794) entre les différentes conditions pour suivre une formation à l'encadrement de stagiaires (Baco et al., 2021b, p. 16)



2.11.2 L'objectif de la formation

Le décret (FWB, 2019a) aborde sommairement les compétences à développer lors de la formation des maitres de stage. Celle-ci « **prépare les futurs maitres de stage à interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques** » (FWB, 2019a, p. 35). Cet objectif ne provient pas d'une consultation des maitres de stage ni d'une étude visant à identifier leurs besoins de formation.

En effet, cet objectif consiste en une juxtaposition de deux propositions. Le premier segment, « interagir avec un étudiant et observer », provient des propositions du GT4O et le deuxième, « observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques », (FWB, 2019a, p. 35) correspond à la 6^e compétence visée par le master de spécialisation en formation d'enseignants (FWB, 2019a). Le fait de lier la formation des maitres de stage et la formation des superviseurs et des enseignants praticiens est pertinent. En effet, bien que certaines de leurs compétences soient distinctes, un rapprochement de ces acteurs semble nécessaire (*cf. supra*). Plus encore, les stagiaires auront la possibilité d'être en contact avec un continuum d'acteurs du plus ancré dans le terrain (le maitre de stage) à celui qui est le plus ancré dans l'institution de formation (le superviseur). Ces superviseurs sont eux-mêmes diversifiés (didacticiens, pédagogues...).

Cependant, cet objectif de la formation des maitres de stage n'est pas non plus étayé scientifiquement, à ce stade, et il ne prend pas en compte la relation du maitre de stage avec le superviseur. De plus, contrairement à l'objectif de la formation des superviseurs qui développe largement sur quoi se base l'analyse de la pratique (*cf. supra*), l'objectif de la formation des maitres de stage ne dit rien à ce sujet. En outre, aucun cadre n'est actuellement prévu pour préciser les compétences générales énoncées. C'est pourquoi on peut se poser la question de leur pertinence, comme cela est réalisé dans la deuxième partie de la thèse.

2.11.3 La formation facultative

Avoir suivi une formation à l'encadrement de stagiaires ne sera pas obligatoire pour être maitre de stage. Toutefois, le législateur propose des balises pour sélectionner, préférentiellement, les maitres de stage sur base de leur expertise comme enseignant et du fait d'avoir réussi la formation précitée. Selon le décret (FWB, 2021a), les maitres de stage devraient de préférence être « des enseignants [...] pouvant justifier d'une expérience d'au moins 6 ans au niveau concerné, *a minima*, titulaires du titre requis pour la fonction qu'ils exercent et titulaires du certificat en encadrement de stages de futurs enseignants » (p. 23). Deux éléments doivent être soulignés. Premièrement, la fonction de maitre de stage est différente de celle d'un enseignant et le nombre d'années (6 ans) semble arbitraire. De plus,

rien ne dit que, sans formation, un maître de stage expérimenté soit un maître de stage plus compétent qu'un enseignant novice. Par exemple, sans formation, les maîtres de stage pourraient éprouver des difficultés à stimuler de façon volontaire des processus cognitifs et métacognitifs permettant au stagiaire de porter un regard réflexif sur sa pratique. Deuxièmement, les institutions de formation éprouvent des difficultés à recruter des maîtres de stage prêts à s'investir et l'on ne sait pas quel sera l'intérêt des maîtres de stage à suivre une telle formation de 10 crédits.

2.11.4 La formation « mirage » ?

Aussi, sans rendre cette formation obligatoire, le législateur endosse peu sa responsabilité pour faire évoluer de manière significative la situation pour trois raisons : (1) l'objectif semble général et non étayé ; (2) la formation est non obligatoire ; (3) alors que la réforme est mise en œuvre, la formation des maîtres de stage n'est, elle, pas mise en œuvre. Dans ce contexte, la formation des enseignants sur le terrain risque de rester « artisanale » (Beckers, 1999) et pas nécessairement professionnelle. Encore une fois, la situation peut être très différente dans d'autres systèmes éducatifs. Dans le canton de Vaud, cette formation est désormais obligatoire sous la forme d'une formation d'un volume de 10 crédits, comme celui proposé par le décret (FWB, 2021a). La Haute École Pédagogique « BEJUNE », en Suisse également, a également mis sur pied une formation (de 10 crédits, comportant 30 jours de formation répartis sur 3 ans). Au Québec, cette formation est mise en œuvre depuis 1994. Très vite, des textes ont témoigné de l'importance de cette formation (Beauchesne *et al.*, 1997 ; Dupuy-Walker & Martin, 1997 ; Gervais, 1998 ; Lavoie *et al.*, 1998, cités par Gervais & Desrosiers, 2005). Dans ce système éducatif, un référentiel est reconnu par le ministère depuis 2008 (Portelance *et al.*, 2008). Plus encore, un comité interuniversitaire (le Comité Interuniversitaire pour l'Actualisation du Cadre de Référence (CIACRE)) se rencontre annuellement pour mutualiser les expériences quant à la formation des maîtres de stage (Pellerin *et al.*, 2024b), coconstruire du matériel de formation, réaliser des recherches et accomplir différents mandats comme la réalisation de guides. Une présentation du CIACRE est proposée dans la partie conclusive de la thèse. L'entretien suivant (figure 12), avec Ariane Provencher (Ph. D.) (Université de Montréal), réalisé par l'auteur de la thèse, présente la formation des maîtres de stage à l'Université de Montréal. La suite du texte présente une synthèse de la partie introductive de la thèse.

Figure 12

*Formation des maîtres de stage : interview d'Ariane Provencher (Université de Montréal)
(Baco & Provencher, 2023)*



Conclusion de la première partie de la thèse

Cette première partie de la thèse a permis d'identifier que le système éducatif belge francophone est en proie à des difficultés majeures, qu'il peine à atteindre ses missions en particulier en ce qui concerne l'efficacité et l'équité. Certaines causes semblent relativement éloignées de la formation initiale (ex. la présence d'un quasi-marché scolaire) alors que d'autres le sont beaucoup moins. Par exemple, la formation initiale peut former les enseignants à des pratiques plus équitables (ex. objectiver précisément la compréhension des élèves (Bocquillon, 2020)). La formation initiale peut aussi certainement agir sur la pénurie en préparant les futurs enseignants à leur insertion professionnelle.

Actuellement, la réalité du système éducatif est éloignée du choix de société que représentent ses missions. Face à cela, le législateur réforme à la fois l'enseignement et la formation initiale des enseignants. La réforme de la formation initiale propose un ensemble de mesures, comme cela est présenté précédemment. Certaines sont convaincantes (ex. codiplômation), mais d'autres semblent manquer de moyens (ex. la formation des maîtres de stage et l'allongement de la durée des études) ou de contours précis (ex. stage long). Dès lors, la formation initiale des enseignants est actuellement dans une période de métamorphose et d'incertitudes pour l'ensemble des acteurs. Le tableau 3, ci-après, présente d'ailleurs une synthèse de la formation initiale des enseignants avant et après la réforme.

Les stages en enseignement, quant à eux, sont des activités qui, potentiellement, peuvent contribuer à limiter certaines difficultés du système éducatif (ex. attrition précoce). Cependant, les acteurs de la triade (stagiaire, superviseur, maître de stage) sont confrontés à différentes difficultés (ex. difficulté d'harmonisation des attentes entre les maîtres de stage et les superviseurs) qui peuvent amoindrir le développement professionnel du stagiaire.

Le maître de stage semble être un acteur clef pour soutenir le développement professionnel du stagiaire et contribuer à l'amélioration du système éducatif. Tous les types d'acteurs reconnaissent son importance pour la formation des enseignants (législateur, étudiants, superviseurs, chercheurs...). Cependant, l'agir des maîtres de stage est régi pas très peu de prescrit et leurs avis sur les pratiques d'enseignement semble peu pris en compte (AEQES, 2014). Aussi, leur situation ne semble pas idéale et un manque d'égalité de traitement des étudiants peut être à craindre. De plus, malgré qu'ils exercent des compétences complexes (Pellerin *et al.*, 2020 ; Wexler, 2019), différentes de celles d'un enseignant (Boudreau, 2009 ; Brau-Antony & Mieusset, 2013 ; Correa Molina, 2008 ; Portelance, 2008 ; Vandercleyen, 2012), très peu de formations leur sont proposées en Belgique francophone. Cela est

éthiquement discutable, car les stagiaires qui devraient recevoir des services professionnels sont donc lésés dans la situation où ils ne les reçoivent pas (Desaulniers, 2002a).

Le décret encadrant la réforme de la formation initiale offre de premières balises pour une formation des maîtres de stage. Cependant, alors que les premières phases de cette réforme sont mises en œuvre, cette formation n'est toujours pas proposée aux maîtres de stage, c'est donc le *statu quo*. De même, aucun cadre de référence n'est encore proposé ou prévu par le législateur. Ainsi, la partie II de la thèse poursuit la réflexion sur l'agir et la formation des maîtres de stage. Elle présente premièrement une analyse des référentiels qui existent déjà en Belgique francophone et au Québec. Après cela, un nouveau référentiel, le RECOMS, est décrit et différentes études permettant d'en évaluer la pertinence et d'identifier les besoins de formation des maîtres de stage sont présentées.

Tableau 3*Présentation synthétique des modifications induites par la réforme*

Élément	Avant la réforme (FWB, 2000a, 2001a)		Réforme (FWB, 2019a, 2021a)	
	Enseig. mat., prim. et sec. inf.	Enseig. sec. sup.	Enseig. mat., prim. et sec. inf.	Enseig. sec. sup.
Approche	Par compétences			
Nombre de compétences	13 identiques pour tous		4 (précisées par des sous-compétences) identiques pour tous	
Durée de la formation	3 ans (Bachelier) (180 crédits)	Master à finalité didactique : 30 crédits (formation péda.) / 120 crédits (Master) Agrégation : 30 crédits	Sections 1 à 3 : 4 ans (Master) (240 crédits)	Section 4 : 65 crédits (formation péda.) / 120 crédits (Master) Section 5 (post-master) : 60 crédits
Institution de formation	Haute École	Université	Codiplômation Haute École – Université	
Formation pour un niveau d'enseignement spécifique	Oui (soit maternel, primaire, ou second. inf.)	Oui (secondaire supérieur)	Non (tuilage)	Oui excepté pour le master de spécialisation ⁴⁴
Barème	301	501	A définir ; entre le 301 et le 501 ⁴⁵	501
Volume minimal axe « Savoir-faire » / « Formation à et par la pratique »	33% ⁴⁶	30 % ⁴⁷	25% ⁴⁸	25% (section 4) et 42% (section 5) ⁴⁹
Formation des superviseurs	Brève (CAPAES) et non spécifique à la supervision des stagiaires		Master de spécialisation portant notamment sur la supervision des stagiaires	
Formation des MFP / enseignants praticiens	Non		Oui	
Formation des maîtres de stage	Peu développée, sans cadre		Proposition d'un certificat de 10 crédits, non obligatoire	

⁴⁴Voir section « le tuilage » (*supra*).⁴⁵ Selon la Déclaration de Politique Communautaire (2024-2029).⁴⁶ L'axe « savoir-faire » représente à minima 33% du volume de la formation, soit 780h sur les 2 345 heures de la formation (FWB, 2001a).⁴⁷ L'axe « savoir-faire de la formation » comprend minimalement 90h des 300h de la formation. Cet axe comprend les stages et les séminaires d'analyse des pratiques (FWB, 2001a).⁴⁸ L'axe « formation à et par la pratique » comprend minimalement 55 crédits des 240 crédits de la formation (FWB, 2019a).⁴⁹ L'axe « formation à et par la pratique », qui comprend les stages, les activités de préparation à la pratique et d'analyse de celle-ci, représente minimalement 30 crédits des 120 crédits de la formation (section n°4) et 25 crédits des 60 crédits de la formation (section n°5) (FWB, 2019a).

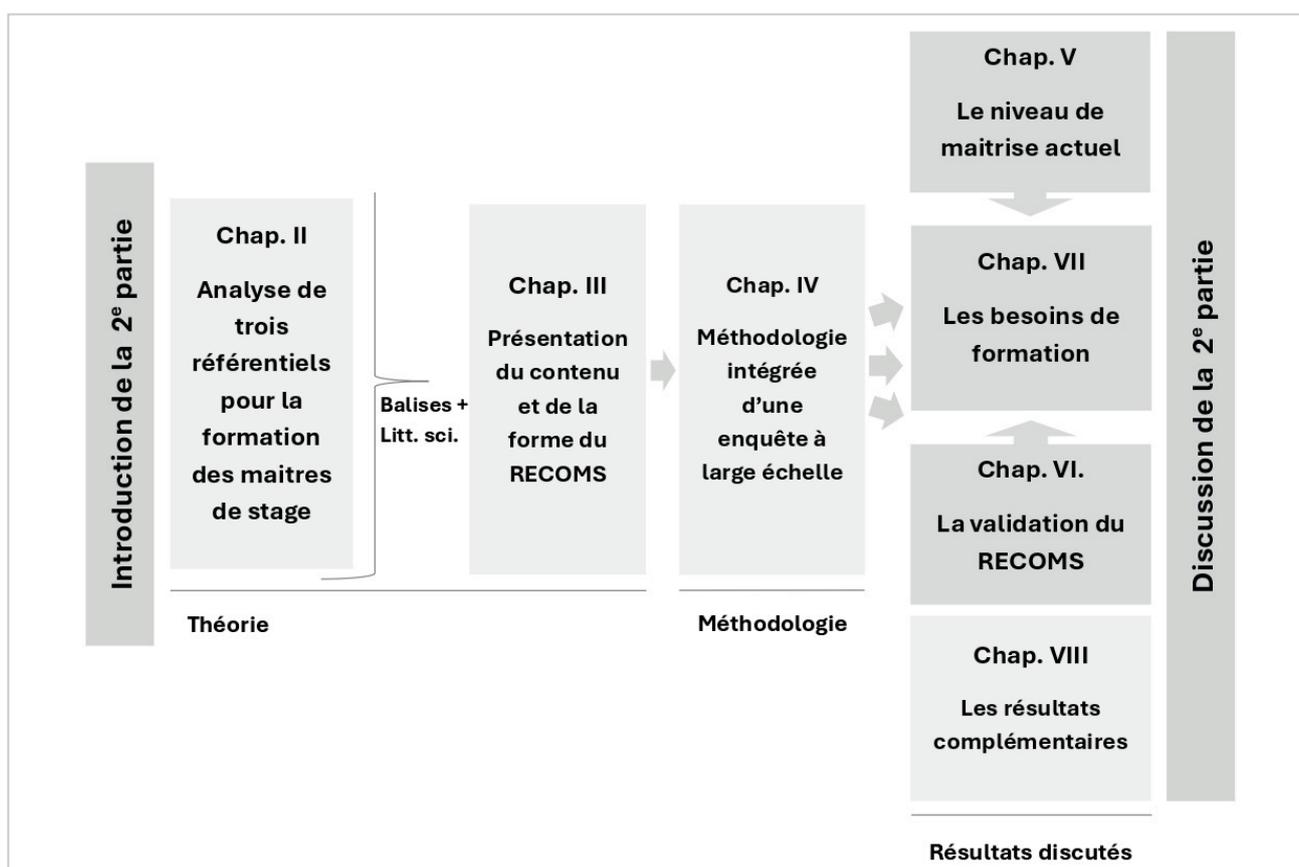
DEUXIÈME PARTIE : LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE,
UNE FORMATION À NE PAS NÉGLIGER, NÉCESSITANT UN
CADRE À LA FOIS CLAIR ET PERTINENT

Introduction de la deuxième partie

Cette deuxième partie de la thèse porte sur la formation des maitres de stage. Comme cela a été expliqué précédemment, celle-ci est émergente en Belgique francophone alors que la littérature indique depuis longtemps qu'elle peut être bénéfique pour la formation des enseignants (ex. Boyan & Copeland, 1974 ; Killian & McIntyre, 1986). Plus encore, en Belgique francophone, en dépit de la mise en œuvre effective de la réforme de la formation initiale des enseignants en 2023 et du fait que le décret encadrant cette réforme (FWB, 2019a) offre des balises explicites pour la mise en œuvre d'une formation des maitres de stage, force est de constater que celle-ci n'est que très peu mise en œuvre, à l'heure d'écrire ces lignes. De plus, en Belgique francophone, contrairement à d'autres systèmes éducatifs (ex. Québec), il n'y a pas, à ce jour, de référentiel partagé par les acteurs de la formation des maitres de stage, ni de référentiel soutenu par le législateur. La figure 13 présente le plan de la deuxième partie de la thèse. La suite du texte justifie la nécessité de s'intéresser aux différents éléments analysés dans cette partie.

Figure 13

Plan de la partie II



1. La nécessité de proposer un référentiel pertinent : le RECOMS

Afin d'identifier les points forts et les limites de référentiels pour la fonction de maître de stage qui existent déjà, en vue de proposer un référentiel plus actuel et contextualisé pour la Belgique francophone, le chapitre n°2 propose une présentation discutée de trois référentiels pour la formation des maîtres de stage. Les deux premières propositions de référentiels, celles de Rey et ses collègues (2001) et de Derobertmasure et ses collègues (2011) ont été établies en Belgique francophone, mais n'ont pas été actualisées. Or, les connaissances quant à l'encadrement des étudiants ont évolué depuis. Pour ne citer qu'un exemple, des recherches relativement récentes ont permis d'identifier différentes manières de présenter des pratiques aux stagiaires qui soutiennent davantage la réflexivité de ceux-ci (Cutrer-Párraga *et al.*, 2022).

La troisième proposition de référentiel discutée est celle de Portelance et ses collègues (2008) rédigée au Québec. Celle-ci comporte plusieurs avantages pour soutenir les réflexions au sujet d'un référentiel pour la formation des maîtres de stage en Belgique francophone. Premièrement, ce référentiel est reconnu par le Ministère de l'Éducation du Québec. Deuxièmement, il vise à harmoniser les formations et non à les uniformiser. Cela permet donc une marge de liberté des acteurs de la formation, à l'instar de ce qui est en vigueur en Belgique francophone (De Bouttemont, 2014). Troisièmement, par sa méthodologie d'élaboration visant à croiser prioritairement les points de vue de nombreux acteurs, ce référentiel ne se limite pas à un contexte « local », mais rend compte d'une vision unifiée de nombreux acteurs québécois, en confrontation avec la littérature scientifique internationale.

Après avoir identifié plusieurs forces et limites des référentiels existants, le chapitre n°3 présente la proposition de Référentiel de Compétences pour la formation des Maîtres de Stage (RECOMS) rédigée par Baco et ses collègues (2021a) dont l'objectif est de soutenir la réflexion quant à la mise en place de la formation des maîtres de stage en Belgique francophone. Cette proposition de référentiel vise à offrir un cadre actualisé, basé sur la littérature scientifique tant francophone qu'anglophone et des référentiels préexistants. Il s'inscrit dans la continuité des travaux précédents et est conforme à l'approche par compétences promue par le législateur (FWB, 2019a).

Proposer un référentiel n'est pas suffisant pour accompagner la mise en œuvre d'une telle formation. Par exemple, le référentiel pourrait être éloigné des perceptions des principaux intéressés (les maîtres de stage) et son contenu pourrait ne pas être assez signifiant pour que ceux-ci s'investissent dans leur formation. De même, les maîtres de stage pourraient tout simplement ne pas ressentir de besoin de formation les incitant à participer à une telle formation.

Aussi, les chapitres suivants présentent une enquête à large échelle auprès des maîtres de stage visant à dépasser les limites qui viennent d'être évoquées. Trois des chapitres de cette partie de la thèse (chapitres n°5, n°6 et n°7) présentent les résultats discutés d'analyses complémentaires à partir des réponses du même échantillon de maîtres de stage (N=854) ayant répondu à une enquête par questionnaire.

Ce questionnaire comportait deux sections principales. La première permettait d'identifier le niveau de maîtrise déclaré « actuel » des participants. La deuxième partie permettait d'identifier le niveau de maîtrise déclaré « idéal » des participants. Le niveau de maîtrise correspond à la perception qu'a un acteur de ses propres compétences (Lapointe, 1995). Le questionnaire permet donc d'évaluer le degré de maîtrise actuel des compétences qui est déclaré par les participants (situation actuelle), ainsi que le degré de maîtrise qu'ils devraient avoir, selon eux, pour encadrer un stagiaire de la meilleure des manières (situation idéale).

Les trois chapitres (n°5, n°6 et n°7), sur base de ce questionnaire, présentent respectivement : la structuration du niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage (chapitre n°5), la validation du RECOMS (chapitre n°6) et la priorisation des besoins de formation des maîtres de stage (chapitre n°7). Pour souligner la cohérence des chapitres, le chapitre n°4 présente de façon intégrée la méthodologie ayant permis de recueillir et d'analyser les données utilisées pour les trois études précitées (chapitres n°5, n°6 et n°7).

Un quatrième chapitre (chapitre n°8) présente l'analyse et la discussion des points de vue de maîtres de stage et de superviseurs recueillis lors de *focus groups* à propos des résultats de cette enquête à large échelle. Cela permet d'approfondir les résultats obtenus.

La suite du texte introduit et justifie plus précisément les quatre études de cette partie de la thèse. Elle présente aussi les questions de recherche de chacune des études.

2. La nécessité de connaître le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage

Tout d'abord, afin de disposer d'une première idée du niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage, ce qui est une information utile pour connaître le potentiel intérêt de futurs participants à une formation, le chapitre n°5 présente la structuration de ce niveau de maîtrise. Il présente également la différence de niveau de maîtrise déclaré entre différents sous-groupes de maîtres de stage. Cette structuration du niveau de maîtrise déclaré a été possible grâce à l'analyse des réponses de maîtres de stage à une enquête à large échelle (N=854) (présentation de l'enquête, *cf.* chapitre n°4). Le chapitre n°5 présente donc, pour sa part, les analyses permettant de répondre aux questions de recherche suivantes :

- **Quelles sont les dimensions qui structurent le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage ?**
- **Les dimensions qui ressortent des réponses des maîtres de stage au questionnaire correspondent-elles aux compétences du RECOMS ?**
- **Le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage est-il significativement différent en fonction de leur ancienneté comme enseignant, du nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés et/ou du fait d'avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de stagiaires ?**

3. La nécessité de valider le référentiel

Après cela, le chapitre n°6 présente une double validation du référentiel de compétences. Ces procédures de validation et de triangulation sont d'autant plus nécessaires que des choix arbitraires et potentiellement non pertinents peuvent être réalisés en fonction des intérêts et des *a priori* personnels des rédacteurs (Lenoir, 2010). En outre, il est important de disposer d'un cadre de référence objectif et pertinent pour tous les maîtres de stage, quels que soient leur parcours professionnel, leurs caractéristiques personnelles et leur contexte professionnel.

Plus encore, l'avis des professionnels n'est pas toujours pris en compte dans l'élaboration des cadres de référence (Demeuse & Strauven, 2013). Lorsque celui-ci est pris en compte, la place qui leur est faite est également variable (Chauvigné, 2010). Dans la visée d'un travail collaboratif entre les acteurs principaux du stage d'enseignement, un référentiel peut être élaboré à partir de la littérature scientifique, mais également à partir de l'avis des maîtres de stage et des futurs enseignants pour ensuite faire l'objet d'une validation empirique en regard de son efficacité. La première validation du référentiel à partir du point de vue des professionnels (*cf. infra*) permet d'identifier dans quelle mesure leurs perceptions rejoignent celles des concepteurs du référentiel. Cette analyse pourrait amener à une nouvelle version du référentiel.

Il est à souligner que, dans l'idéal, une formation des maîtres de stage devrait pouvoir effectivement bénéficier d'une validation empirique. Cela signifie qu'elle devrait être évaluée en tenant compte de la plus-value pour les bénéficiaires terminaux que sont les futurs enseignants et les élèves qui leur seront confiés ultérieurement, comme le propose Guskey (2000, 2002) pour les programmes de développement professionnel. Toutefois, avant de mettre en œuvre ce type d'évaluation, il est nécessaire de proposer des curriculums et des référentiels de formation qui bénéficient également d'une validation scientifique. Cela est, par exemple, proposé par Smith et Simpson (1995) ainsi que Tigelaar et ses collègues (2004),

qui ont validé un référentiel de compétences d'enseignement des professeurs de l'enseignement supérieur. Ces auteurs ont utilisé une méthodologie rigoureuse (Delphi) afin d'obtenir un consensus entre experts en s'appuyant notamment sur des analyses factorielles confirmatoires.

Dans le cadre de l'étude présentée dans le chapitre n°6, ce sont les réponses des maitres de stage à une deuxième partie du questionnaire de l'enquête à large échelle qui ont été utilisées pour analyser la pertinence, aux yeux des maitres de stage, des compétences du RECOMS. Ensuite, afin de proposer une deuxième validation, le contenu du RECOMS a été confronté au contenu d'une autre revue récente de la littérature, celle d'Ellis et ses collègues (2020). Une validation empirique et une validation théorique ont donc été réalisées. À cette fin, le chapitre n°6 présente l'analyse et la discussion des résultats permettant de répondre aux questions de recherche suivantes :

- **Les dimensions qui ressortent des réponses des maitres de stage au questionnaire portant sur le niveau de maîtrise idéal des compétences d'un maitre de stage correspondent-elles aux compétences du RECOMS ?**
- **La représentation du maitre de stage idéal varie-t-elle en fonction de certaines caractéristiques des maitres de stage (ex. avoir suivi ou non une formation) ?**
- **Le contenu du RECOMS correspond-il aux sept domaines caractéristiques d'un bon maitre de stage selon la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) ?**

4. La nécessité d'évaluer les besoins de formation

Dans la continuité des deux chapitres précédents, les besoins de formation des maitres de stage ont été priorisés et sont présentés dans le chapitre n°7. Prendre en considération les besoins de formation est nécessaire pour proposer des dispositifs qui répondent aux besoins des acteurs et soutenir leur engagement dans la formation. Pour ce faire, ce chapitre présente l'analyse et la discussion des résultats permettant de répondre à la question de recherche suivante :

- **Quels sont les besoins de formation prioritaires des maitres de stage ?**

Le concept de besoin de formation est envisagé par de nombreux chercheurs comme un écart entre une situation actuelle et une situation désirée (e.g. Lapointe, 1995). En Belgique francophone, en accord avec la définition de Lapointe (1995), selon le législateur, les besoins

de formation sont des « écarts entre une situation actuelle, intégrant des apprentissages déjà réalisés, et une situation souhaitée ou souhaitable, qu'une formation est susceptible de diminuer. L'analyse des écarts va déterminer des objectifs de formation » (FWB, 2021b, p. 6). Il est à noter qu'il s'agit bien des besoins ressentis et non effectifs (Demeuse & Strauven, 2013). L'étude des besoins de formation effectifs ne peut pas être réalisée à partir de l'unique analyse du point de vue des maitres de stage, mais nécessiterait d'autres mesures d'évaluation (ex. observations). Les études de la troisième partie de la thèse visent à dépasser cette limite.

Sur base de l'analyse des résultats, le chapitre n°7 discute également le contenu de l'objectif de la formation des maitres de stage proposé par le décret (FWB, 2019a). Cette discussion vise à penser comment prendre en compte les attentes du législateur au regard des besoins des acteurs. Cela est nécessaire pour établir des balises à la fois pertinentes et communes aux différents acteurs de la formation des maitres de stage et permettre ainsi l'opérationnalisation de l'objectif du décret (FWB, 2019a) au regard des besoins des participants.

5. La nécessité d'une étude qualitative complémentaire

Les résultats des études précédentes sont de nature quantitative et ne permettent pas nécessairement aux maitres de stage d'expliquer leurs réponses. L'échantillon étant très important, l'analyse d'un tel corpus dépasserait les moyens alloués aux études de cette partie de la thèse. Afin de tout de même dépasser cette limite, le chapitre n°8 présente l'analyse qualitative de *focus groups*. Ces *focus groups* ont été réalisés avec des maitres de stage et des superviseurs afin d'approfondir les résultats de l'enquête à large échelle et de mieux comprendre leur perception de la place du terrain dans la formation initiale qui peut être une source de tension entre les formateurs (Valencia *et al.*, 2009). Aussi, ce chapitre présente et discute les résultats permettant de répondre aux questions de recherche suivantes :

- **Quelle est la perception des acteurs quant à la collaboration actuelle entre les maitres de stage et les superviseurs ainsi qu'à la place conférée au terrain dans la formation initiale des enseignants ?**
- **Quelles sont les caractéristiques de la collaboration et de la place du terrain dans la formation initiale des enseignants désirées par les maitres de stage et les superviseurs ?**

Cette deuxième partie de la thèse est conclue par une mise en relation des résultats des quatre études et par l'établissement de plusieurs constats au sujet de la formation des maitres de stage. Le chapitre suivant présente une analyse discutée des référentiels préexistants au RECOMS.

CHAPITRE II : ANALYSE DE RÉFÉRENTIELS POUR LA
FORMATION DES MAITRES DE STAGE PRÉEXISTANTS AU
RECOMS

Ce chapitre est adapté d'une note de synthèse rédigée par l'auteur de la thèse dans le cadre d'un stage de recherche.

Chapitre II : Analyse de référentiels pour la formation des maitres de stage préexistants au RECOMS

La fonction de maitre de stage a été conceptualisée de différentes manières. Par exemple, récemment, Ellis et ses collègues (2020) ont identifié 7 aspects (domaines) caractéristiques d'un bon maitre de stage (ex. faciliter l'apprentissage du futur enseignant) à partir d'une revue de la littérature. Colognesi et ses collègues (2019b) ont identifié 5 postures (ex. organisateur, coconstructeur) que peut prendre un maitre de stage et 12 actions (ex. montrer, rassurer, reformuler...) mobilisées par celui-ci. Ces douze actions se répartissent en trois catégories (Direction, Relation et Réflexion). Selon cette modélisation, afin d'accompagner le stagiaire, en fonction du contexte et des besoins de celui-ci, le maitre de stage peut donner une direction au stagiaire, favoriser une bonne relation entre lui et le futur enseignant ainsi que susciter la réflexion de ce dernier. D'autres chercheurs (e.g. Portelance *et al.*, 2008 ; Rey *et al.*, 2001) ont conceptualisé la fonction de maitre de stage à partir de la notion de compétence et ont proposé des référentiels de compétences pour cette fonction.

Afin d'identifier les points forts et les limites de référentiels préexistants au RECOMS, en vue de proposer un référentiel actualisé qui se situe dans la continuité des travaux précédents, ce chapitre propose une présentation discutée de trois référentiels. Cette analyse vise également à proposer un référentiel qui soit le plus pertinent possible afin de répondre aux besoins du système éducatif (*cf.* Partie I) et à proposer des pistes pour une formation des maitres de stage porteuse pour ceux-ci et leurs stagiaires.

Les trois référentiels analysés proposent une entrée par les compétences (Demeuse & Strauven, 2013). Il s'agit de deux référentiels rédigés en Belgique, celui de Rey et ses collègues (2001) et celui de Derobertmeasure et ses collègues (2011). Le troisième référentiel a été rédigé au Québec. Il s'agit de celui de Portelance et ses collègues (2008). Son analyse se justifie, entre autres, par le fait qu'il a été reconnu par le Ministère de l'Éducation du Québec et qu'il est utilisé pour harmoniser les formations des maitres de stage (enseignants associés au Québec).

Les trois référentiels ont tous été mobilisés lors de la rédaction du RECOMS, en complément de la littérature scientifique. L'analyse est réalisée au regard de l'objectif du décret pour la formation des maitres de stage (FWB, 2019a) afin d'identifier l'adéquation entre les contenus des référentiels et les attentes du législateur. Pour rappel, celui-ci vise à préparer les futurs maitres de stage à : « à interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des

éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (p. 35).

Cette analyse est également réalisée au regard de la littérature, afin d'identifier la pertinence du contenu des référentiels pour la fonction de maitre de stage. Ces trois référentiels ont des avantages et des limites qui sont discutés à la fin du présent chapitre. Cette analyse offre des balises pour la conception du RECOMS. La suite du texte présente l'analyse des trois référentiels.

1. La proposition de Rey et ses collègues (2001)

Cette section est consacrée à un rapport de recherche comportant trois parties : l'une de l'Université Libre de Bruxelles (ULB) (Rey & Kahn, 2001), l'autre du Département Éducation et Technologie (DET) des Facultés Universitaires de Namur (Donnay *et al.*, 2001), ainsi qu'une proposition commune (ULB et DET) d'un référentiel de formation pour les maitres de stage et d'un dispositif de formation (Rey *et al.*, 2001).

Les auteurs ont effectué une revue de la littérature et une analyse d'entretiens afin d'identifier les rôles, les tâches (selon les moments du stage) et les compétences d'un maitre de stage dans l'optique de « construire un référentiel de compétences des maitres de stage et des propositions pour une formation de ceux-ci » (Rey & Kahn, 2001, p. 2).

Par des activités de formation qui sont décrites, les auteurs proposent de développer une liste de six compétences (*cf.* tableau 4). Aucune des compétences n'a de préséance (Rey *et al.*, 2001).

Tableau 4

Compétences du référentiel de Rey et ses collègues (2001, pp. 2-3)

Intitulé de la compétence	
1.	Expliquer comme praticien réflexif ses propres pratiques pour le stagiaire et dialoguer avec lui à ce propos.
2.	Expliciter à destination de la Haute École et amener le stagiaire à découvrir activement les conditions d'exercice du stage : la classe, l'organisation de l'école, les programmes, le projet d'établissement, les relations avec les parents, l'insertion de l'école dans son environnement socio-culturel.

<p>3. Expliciter avec la Haute École et le stagiaire les conditions de la formation « <i>in situ</i> », les principes et les modalités des évaluations « <i>in situ</i> », identifier les espaces de négociation des uns et des autres [...].</p>
<p>4. Faire analyser par le stagiaire ses pratiques dans la classe.</p>
<p>5. Savoir exprimer à travers son langage et ses attitudes que le stagiaire est reconnu comme un enseignant en voie de professionnalisation et plus seulement comme un étudiant.</p>
<p>6. Réfléchir sur sa pratique de formateur de terrain en vue du développement de ses compétences et de son identité professionnelle.</p>

Les compétences n°1, n°4 et n°6 sont ancrées dans le paradigme du praticien réflexif (*e.g.* Schön, 1983). Elles visent à amener le maître de stage à partager sa pratique réflexive (compétence n°1), à soutenir la pratique réflexive du stagiaire (compétence n°4) et à porter un regard réflexif sur sa propre pratique de maître de stage (compétence n°6). Les compétences n°2 et n°3 portent sur le partenariat entre le maître de stage et l'institution de formation. La compétence n°5 porte sur la capacité du maître de stage à reconnaître le futur enseignant comme un enseignant en apprentissage et non seulement comme un étudiant. La suite du texte présente plus précisément et discute ces six compétences.

1.1 La première compétence

La première compétence s'intitule : « Expliquer comme praticien réflexif ses propres pratiques pour le stagiaire et dialoguer avec lui à ce propos. » (Rey *et al.*, 2001, p. 2). De manière univoque, le concept du praticien réflexif est mobilisé. Si l'on peut penser que l'enseignant a été formé à la pratique réflexive, le soutien de la pratique réflexive du stagiaire relève d'une autre compétence, tout comme le fait de partager sa propre pratique réflexive (Vanderclayen, 2010). Cette compétence semble donc pertinente. Par ailleurs, bien que le lien ne soit pas établi par les auteurs, à notre lecture, il semble que cette compétence pointe des éléments du modelage cognitif (Cutrer-Párraga *et al.*, 2022), qui vise à présenter des pratiques tout en discutant avec le futur enseignant des considérations qui les entourent. Cela rejoint, en partie, l'objectif de la formation des maîtres de stage proposé dans le décret (FWB, 2019a) dans la mesure où la présentation par le maître de stage de ses propres pratiques peut permettre au stagiaire de réajuster les siennes.

1.2 La deuxième compétence

La deuxième compétence s'intitule « Expliciter à destination de la Haute École [institution de formation] et amener le stagiaire à découvrir activement les conditions d'exercice du stage : la classe, l'organisation de l'école, les programmes, le projet d'établissement, les relations avec les parents, l'insertion de l'école dans son environnement socio-culturel » (Rey *et al.*, 2001, p. 2). Cet aspect n'est pas explicité directement comme un objectif de formation au sein du décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a), qui ne prend pas en compte la relation maître de stage-institution de formation.

De manière générale, cette compétence reprend la capacité du maître de stage à communiquer des informations sur les conditions d'exercice de son métier et à soutenir le stagiaire dans la découverte de celles-ci. Elle pourrait viser à réduire le choc de la réalité (*cf.* partie introductive) des novices, par la présentation des différentes facettes du métier d'enseignant. Par ailleurs, cette compétence renvoyant à des éléments propres à « l'établissement », elle pourrait dépasser la responsabilité du maître de stage et être prise en charge, en partie, par la direction de l'école.

1.3 La troisième compétence

La troisième compétence s'intitule :

Expliciter avec la Haute École et le stagiaire les conditions de la formation « *in situ* », les principes et les modalités des évaluations « *in situ* », identifier les espaces de négociation des uns et des autres :

- construire un langage commun,
- contractualiser un partenariat,
- partager des modèles pédagogiques et didactiques,
- négocier avec les Hautes Écoles certaines facettes de l'évaluation,
- situer et communiquer avec les stagiaires les critères de l'évaluation (régulation formative, évaluation sommative, évaluation certificative),
- créer collectivement un savoir transférable dans les pratiques de chacun.

(Rey *et al.*, 2001, p. 2)

De manière globale, la compétence porte sur le partenariat, voire la collaboration entre le maître de stage et l'institution de formation. Celle-ci n'est pas aisée en Belgique francophone

(e.g. AEQES, 2014), comme dans d'autres systèmes éducatifs tels que les États-Unis (Valencia *et al.*, 2009). Pourtant, cet aspect est absent de l'objectif proposé par le décret (FWB, 2019a) malgré l'importance des discussions à propos des pratiques enseignantes (e.g. AEQES, 2014 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013). Cela permettrait notamment d'éviter une discordance des discours entre ceux de l'institution de formation et celui du maître de stage, au détriment de la formation du stagiaire.

La formation à l'évaluation, qui est reprise par l'objectif du décret (FWB, 2019a), est souvent pointée comme une difficulté des maîtres de stage (e.g. Delporte, 2023 ; Delporte *et al.*, 2024). Cette difficulté est multidimensionnelle. Les difficultés liées à l'évaluation sont relatives (1) à l'acte d'évaluer en lui-même, (2) aux dispositifs, (3) à la compréhension du maître de stage de son propre rôle, (4) à la relation du maître de stage avec le superviseur et/ou le stagiaire (Delporte, 2023a ; Delporte *et al.*, 2024). Cette troisième compétence, prise dans sa globalité, semble également pertinente.

1.4 La quatrième compétence

La quatrième compétence s'intitule : « Faire analyser par le stagiaire ses pratiques dans la classe » (Rey *et al.*, 2001, p. 2). En miroir de la première compétence, qui porte sur la capacité du maître de stage à expliquer ses pratiques comme praticien réflexif, il est attendu du maître de stage qu'il soutienne la pratique réflexive du stagiaire. Cela n'est pas repris explicitement par l'objectif du décret (FWB, 2019a) bien que la pratique réflexive soit une compétence attendue des futurs enseignants (FWB, 2019a) et une difficulté des futurs enseignants (Colognesi *et al.*, 2021).

1.5 La cinquième compétence

La cinquième compétence s'intitule : « Savoir exprimer à travers son langage et ses attitudes que le stagiaire est reconnu comme un enseignant en voie de professionnalisation et plus seulement comme un étudiant. » (Rey *et al.*, 2001, p. 3). Le fait de reconnaître le stagiaire comme un enseignant en voie de professionnalisation peut être rapproché du fait de faire confiance au stagiaire (Colognesi *et al.*, 2019a). Cette compétence n'est pas reprise comme objectif de formation au sein du décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). L'objectif du décret se limite au fait « d'interagir avec un étudiant » (FWB, 2019a).

1.6 La sixième compétence

La sixième compétence s'intitule : « Réfléchir sur sa pratique de formateur de terrain en vue du développement de ses compétences et de son identité professionnelle. » (Rey *et al.*, 2001, p.3). Cette compétence est tout à fait absente de l'objectif du décret (FWB, 2019a).

Cependant, le rapport rédigé par Rey et Kahn (2001) met en évidence la difficulté du maître de stage à s'approprier son rôle à deux facettes (enseignant et formateur d'enseignants). Plus largement, la littérature met également en avant toute la complexité du rapport qu'entretient le maître de stage avec la réflexivité (Baco *et al.*, 2024f). D'une part, il doit porter un regard réflexif sur ses propres pratiques, en discuter avec le stagiaire. D'autre part, il doit soutenir la pratique réflexive du stagiaire. Enfin, il doit également porter un regard réflexif sur sa pratique de formateur d'enseignants (Baco *et al.*, 2024f).

1.7 La synthèse de l'analyse du référentiel de Rey *et al.* (2001)

Le référentiel de compétences proposé il y a près de 25 ans par Rey et ses collègues (2001) comporte des propositions encore très actuelles comme celles relatives au praticien réflexif, au partenariat maître de stage-institution de formation. Il est intéressant d'observer que les compétences du maître de stage ne se limitent pas au soutien de la pratique du stagiaire, mais touchent d'autres dimensions. Par exemple, le maître de stage doit également mettre en œuvre des compétences pour soutenir le partenariat avec l'institution de formation ou avoir un regard réflexif sur sa propre pratique de maître de stage.

Il est également intéressant d'observer que plusieurs aspects des compétences de ce référentiel rencontrent les objectifs fixés par le décret (FWB, 2019a) mais que certains le dépassent. Cela est par exemple le cas de la nécessité pour le maître de stage d'être acteur du partenariat avec l'institution de formation.

Cependant, ce référentiel mériterait d'être actualisé grâce aux recherches récentes afin de développer plus encore ce qui peut être attendu d'un maître de stage. Des modèles opérationnels pourraient également être proposés pour soutenir la formation aux compétences. Par exemple, pour ce qui est de la réflexivité, depuis 2012, Derobertmasure et ses collègues développent un modèle testé empiriquement qui peut être utilisé pour la formation des stagiaires (Baco *et al.*, 2024f). De même, des recherches récentes ont mis en évidence la manière dont peuvent s'articuler le modelage et la réflexion sur les pratiques avec la proposition d'un « modelage cognitif » (Cutrer-Parraga *et al.*, 2022).

De plus, la présentation des compétences pourrait être plus opérationnelle et être plus proche de la définition de la compétence portée par le législateur qui implique d'identifier les connaissances, savoir-faire et savoir-être de chaque compétence. Des formulations, telles que celle de la cinquième compétence⁵⁰, sont peu opérationnelles. Enfin, en ce qui concerne la clarté des compétences, si celles-ci sont relativement brèves et claires, pour bien les

⁵⁰ « Savoir exprimer à travers son langage et ses attitudes que le stagiaire est reconnu comme un enseignant en voie de professionnalisation et plus seulement comme un étudiant. » (Rey *et al.*, 2001, p. 3).

comprendre, il est nécessaire de lire l'ensemble du rapport. Or, une présentation plus concise faciliterait la prise en main des acteurs de la formation. En d'autres termes, ce référentiel nécessiterait un ensemble de facilitateurs (Demeuse & Strauven, 2013).

2. La proposition de Derobertmasure et ses collègues (2011)

La deuxième proposition de référentiel analysée est celle de Derobertmasure et ses collègues (2011) de l'Université de Mons (Belgique), qui ont proposé, en collaboration avec la Haute École provinciale de Hainaut - Condorcet, un référentiel de formation et un module de formation pour des maîtres de stage et des superviseurs.

Ce dispositif visait à répondre à un manque de formation des maîtres de stage et des superviseurs dans un contexte où aucun cadre de référence n'était élaboré par le législateur. Le public visé par la formation était composé d'enseignants de Hautes Écoles (superviseurs) et de maîtres de stage. Il soutenait donc un rapprochement des acteurs. La formation n'était pas centrée sur la supervision de stages préparant à un métier en particulier (par exemple, l'enseignement), mais sur les aspects transversaux de la supervision de stages « en travail social » (éducation et formation, santé, travail social et médico-social...). Ce référentiel cherche donc à mettre en avant ce qui est transversal plutôt que ce qui est singulier. Cette réflexion portant conjointement sur les maîtres de stage et les superviseurs est également partagée par d'autres acteurs de la formation et de la recherche (e.g. Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013 ; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016) et a fait l'objet d'un référentiel au Québec (Portelance *et al.*, 2008). Le référentiel de Portelance et ses collègues (2008) est présenté après celui de Derobertmasure et ses collègues (2011).

La réalisation du référentiel de Derobertmasure et ses collègues (2011) s'est faite en deux étapes. La première étape a consisté à lister, de manière inductive (sur base de l'expérience professionnelle des formateurs et de leur expertise), un ensemble de connaissances nécessaires à la supervision des stages. La deuxième étape a consisté à organiser ces connaissances en différents domaines à partir de la littérature. Quatre domaines ont ainsi été identifiés : « Profession », « Formation », « Apprentissage de l'étudiant » et « Aspects relationnels » (*cf.* tableau 5). Ils sont associés aux différents rôles que peut prendre le maître de stage.

Ces domaines sont détaillés en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cela correspond à l'approche par compétences mise en place initialement par le décret « Missions » (FWB, 1997) (Degand & Dejemeppe, 2014) et qui est toujours en vigueur (FWB, 2019a). De plus, cette présentation a l'avantage d'apporter de la clarté à la présentation des compétences qui sont parfois considérées comme trop floues.

Les savoirs, savoir-faire et savoir-être identifiés par Derobertmeasure et ses collègues (2011) se veulent larges et transversaux afin d'être signifiants pour les différents domaines professionnels visés. Le référentiel (tableau 5) est présenté sous la forme d'un tableau permettant d'en saisir l'économie globale. Les colonnes identifient les domaines et les lignes correspondent aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Cette présentation a l'avantage d'être très fonctionnelle et de pouvoir organiser beaucoup d'éléments sur une seule page.

Dans la discussion de l'article, les auteurs critiquent leur présentation qui, selon eux, permet de clarifier la terminologie employée, mais ne permet pas de mettre en valeur les relations qu'entretiennent les savoirs, savoir-faire et savoir-être entre eux. Or, il y a bien des liens entre les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Par exemple, pour que le maître de stage explicite sa pensée de manière formatrice (savoir-faire), il est notamment nécessaire qu'il ait de bonnes connaissances (savoir). De même, les domaines ne sont pas indépendants les uns des autres. Par exemple, comme le montre la partie suivante présentant les quatre domaines, les domaines de la « formation » et de l'« apprentissage de l'étudiant » ne sont pas indépendants. Plus encore, certains savoirs et savoir-faire sont communs à plusieurs domaines comme « le lien entre théorie et pratique » qui est commun au domaine de la profession et au domaine de la formation. La suite du texte présente et discute les quatre domaines du référentiel.

Tableau 5

Référentiel de supervision de stage (Derobertmeasure et al., 2011, p. 209)

Profession	Formation	Apprentissage de l'étudiant	Aspects relationnels
Savoirs			
Modèle et expertise	Connaissances théoriques		
Habilités professionnelles réelles	Choix des activités à réaliser		
Principes de déontologie	Partage des savoirs		
Connaissance des règles et du contexte			
Lien entre théorie et pratique			
Savoir-faire			
Explication de sa pensée		Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement	
Partage de son expérience			
Observation critique et systématique des pratiques	Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation	Rôle de médiation	
	Contrôle de l'atteinte des objectifs		
	Evaluateur : formatif/certificatif		
Transmission/développement des compétences			
Savoir-être			
Accompagnement	Collaboration avec le superviseur	Accompagnement réflexif	Favorise l'engagement
			Encadrement - Intégration
			Qualités interpersonnelles : écoute, attention soutenue, confrontation positive
			Soutien
			Travail coopératif
			Aptitudes relationnelles / personnelles : authenticité, respect, empathie, disponibilité, cohérence, objectivité, déontologie / éthique...
			Aptitudes communicationnelles

2.1 Le domaine de la profession

Le domaine de la profession renvoie à ce qui a trait au métier lui-même. Il différencie l'action du maître de stage qui est un modèle de pratique et celui du superviseur qui est un expert du domaine (Derobertmeasure *et al.*, 2011). Les savoirs qui y sont associés correspondent au métier « réel » et reprennent notamment les « habiletés professionnelles » et la connaissance des « principes de déontologie » et « des règles et du contexte » (Derobertmeasure *et al.*, 2011, p. 209). De manière générale, ces savoirs correspondent à des besoins identifiés dans la littérature. Par exemple, « les habiletés professionnelles » peuvent renvoyer à la tension au sein de la dyade maître de stage-superviseur au sujet de la justification des pratiques. En effet, le maître de stage justifie davantage ses pratiques à partir de son expérience (Portelance, 2005) alors que le superviseur se réfère plutôt à des modèles théoriques (Rey & Kahn, 2001).

Les savoir-faire associés au domaine de la profession renvoient à l'objectif du décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Par exemple, l'observation critique est un savoir-faire mis en avant par le décret (FWB, 2019a) et par la littérature (*e.g.* O'Brien *et al.*, 2003 ; Vierset *et al.*, 2015).

Pour ce qui est de l'accompagnement (savoir-être associé au domaine de la profession), celui-ci a également été spécifiquement discuté dans la littérature (*e.g.* Desbiens *et al.*, 2012 ; Colognesi *et al.*, 2019b). L'objectif proposé par le décret est, quant à lui, plus restreint : il évoque la capacité du maître de stage à « interagir » avec le stagiaire, mais ne définit pas précisément un rôle « d'accompagnement » pour le maître de stage.

2.2 Le domaine de la formation

Le domaine de la formation s'intéresse aux aspects de la formation des étudiants. Il comprend les éléments relatifs à la programmation d'une progression pédagogique dont l'évaluation et la cohérence de l'articulation théorie/pratique (Derobertmeasure *et al.*, 2011). Ce domaine prend en compte l'aspect développemental que Rey & Kahn (2001) pointent comme un besoin de formation des maîtres de stage. L'importance de l'évaluation du maître de stage pour permettre une progression du stagiaire est présente dans l'objectif du décret (FWB, 2019a) puisqu'on y lit que c'est afin de conseiller et d'aider le stagiaire à réajuster ses pratiques que le maître de stage « observe, analyse et évalue » (p. 35).

Un point important de ce domaine concerne le savoir-être « collaboration avec le superviseur ». Celui-ci répond bien au besoin de la dyade maître de stage-institution de formation identifié dans la littérature (*e.g.* Graham, 2006) et dans le référentiel de Rey et ses collègues (2001). Pourtant, cela est absent de l'objectif du décret.

2.3 Le domaine de l'apprentissage de l'étudiant

Le domaine de l'apprentissage de l'étudiant renvoie à l'apprentissage du stagiaire. Pour différencier le domaine de l'apprentissage de celui de la formation, il est nécessaire de distinguer l'apprentissage de l'enseignement. L'apprentissage est le processus propre à l'étudiant lorsqu'il apprend alors que l'enseignement renvoie aux actions effectuées par l'enseignant pour stimuler cet apprentissage. Le domaine « de la formation » correspond plutôt à l'enseignement, alors que le domaine de « l'apprentissage de l'étudiant » correspond plutôt à l'apprentissage.

Le domaine de l'apprentissage est principalement composé de deux savoir-faire (« mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement » et « rôle de médiation »), qui sont partagés avec le domaine des aspects relationnels. Selon Derobertmeasure et ses collègues (2011), la posture du maître de stage est celle de « l'accompagnateur réflexif », c'est-à-dire qu'il doit être en mesure de comprendre les logiques du stagiaire pour l'aider à réguler son apprentissage. Cela rejoint en partie la quatrième compétence de Rey et ses collègues (2001) portant sur la capacité du maître de stage à soutenir l'analyse réflexive du stagiaire.

Aussi, le même constat peut être dressé. L'objectif du décret ne reprend pas explicitement le concept de l'accompagnement réflexif et semble donner une position plus « directive » au maître de stage en proposant de le former davantage à observer, à analyser et à conseiller plutôt que de viser une coanalyse avec le stagiaire et un soutien de la pratique réflexive. Dès lors, le paradigme du praticien réflexif pourrait être soutenu plus explicitement par l'objectif du décret (FWB, 2019a). Par ailleurs, il convient de souligner que l'accompagnement de la pratique réflexive du futur enseignant a été identifié dans la littérature comme un besoin de formation des maîtres de stage (*e.g.* Correa Molina & Thomas, 2013).

2.4 Le domaine des aspects relationnels

Le domaine des aspects relationnels reprend les savoir-faire et les savoir-être relatifs au rôle de médiateur entre l'étudiant et le métier qu'endosse le formateur pour favoriser l'apprentissage du stagiaire (Derobertmeasure *et al.*, 2011). Dans ce rôle, les actions du maître de stage visent à soutenir l'engagement de l'étudiant face à son stage. Les tâches relevant de ce domaine sont multiples (*ex.* soutenir positivement le stagiaire, avoir de l'empathie...). Les compétences relationnelles, comme le montre la littérature (*e.g.* Desbiens *et al.*, 2012), sont l'un des points importants permettant la réussite d'un stage. Cependant, elles ne sont pas nécessairement mises en relief dans l'objectif proposé par le décret (FWB, 2019a).

2.5 La synthèse de l'analyse du référentiel de Derobertmeasure *et al.* (2011)

Bien que différent de la proposition de Rey et ses collègues (2001) par son découpage en domaines, le référentiel de Derobertmeasure et ses collègues (2011) a l'avantage d'avoir été conçu pour les maîtres de stage et les superviseurs de différentes professions. Il est donc transprofessionnel. Les quatre domaines donnent du corps à la facette « formateur » du maître de stage, ce qui a été identifié comme un besoin dans la littérature (*e.g.* Rey & Kahn, 2001).

Conscients que chaque référentiel induit une réduction nécessaire pour permettre une saisie du domaine investigué, les auteurs stipulent que la liste établie n'est pas et ne doit pas forcément devenir exhaustive (Derobertmeasure *et al.*, 2011). C'est pourquoi un choix rationnel est proposé. De plus, c'est une approche par compétences qui est mobilisée. À la suite du législateur, les auteurs proposent des listes de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permettent de clarifier le contenu de chaque compétence.

Notre analyse montre que cette liste correspond à un ensemble de besoins importants identifiés dans la littérature (*ex.* « collaboration avec le superviseur »). Néanmoins, il semble que les recherches au sujet de la formation des maîtres de stage ont identifié, en ce qui concerne le domaine professionnel de l'enseignement, des besoins encore plus précis (*ex.* donner en suffisance des rétroactions de qualité (Childre & Van Rie, 2015)) ainsi que d'autres besoins non abordés par le référentiel (*ex.* le modelage des pratiques professionnelles par le maître de stage (*e.g.* Boudreau, 2001)).

La démarche de conception du référentiel de Derobertmeasure et ses collègues est très différente de celle proposée par Rey et ses collègues (2001). En effet, Rey et ses collègues (2001) ont réalisé une revue de la littérature qu'ils ont mise en tension avec l'avis d'acteurs alors que Derobertmeasure et ses collègues (2011) ont suivi une démarche inductive basée sur l'expérience et l'expertise des concepteurs. Aussi, une limite à dépasser quant à la proposition de Derobertmeasure et ses collègues (2011) est le manque de mise en tension du référentiel avec l'avis des maîtres de stage ainsi que le manque de recours explicite à la littérature scientifique. Cependant, cette proposition possède le grand intérêt de mobiliser une approche par compétences avec une description de celles-ci en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, comme le préconise le législateur. Elle a donc l'avantage de proposer une vision opérationnelle de la formation des maîtres de stage. De plus, elle soutient l'idée d'un cadre ouvert, assumant que tout ne peut pas être synthétisé dans un cadre de référence.

3. La proposition de Portelance et ses collègues (2008)

La troisième proposition analysée est celle de Portelance et ses collègues (2008) au Québec. La conception du référentiel a également été présentée par Portelance (2009). Cet article est également mobilisé à la suite du texte. Ce référentiel est pertinent pour notre analyse, car premièrement, la formation initiale des enseignants au Québec est, comme en Belgique francophone, une formation professionnelle qui connaît des difficultés quant à l'insertion professionnelle des enseignants novices (Lothaire, 2021 ; Mukamurera & Gingras, 2005). Deuxièmement, force est de constater que le Québec a pris au sérieux la formation des maîtres de stage depuis longtemps. Pour rappel, dès 1994, une formation a été proposée par les universités et en 2008, un référentiel reconnu par le ministère a été publié. Celui-ci vise à harmoniser les formations mises en œuvre par les universités.

A la suite de cela, un comité interuniversitaire a même été créé pour renforcer les liens entre les acteurs universitaires de la formation des formateurs : le Comité Interuniversitaire pour l'Actualisation du Cadre de Référence (CIACRE). Ce comité est présenté plus en détail dans la conclusion de la thèse (chapitre n°16). Lors de l'entretien suivant (figure 14), réalisé dans le cadre d'un séjour de recherche de l'auteur de la présente thèse, la personne en charge de l'élaboration du référentiel (Prof. Liliane Portelance) décrit la conception du référentiel. La suite du texte présente et discute le contenu du référentiel (Portelance *et al.*, 2008).

Figure 14

Entretien avec Liliane Portelance au sujet de l'élaboration du référentiel de Portelance et ses collègues (2008) (Baco & Portelance, 2023a)



Le Cadre de référence pour la formation des enseignants associés [maitre de stage] et des superviseurs (Portelance *et al.*, 2008) a été élaboré en deux temps. Premièrement, une synthèse de la littérature a été réalisée pour identifier les éléments essentiels d'une formation des maitres de stage. Ensuite, l'analyse des propos de 176 acteurs de l'enseignement lors d'entretiens conduits à travers le Québec a été réalisée. Cela se rapproche de la démarche de Rey et ses collègues (2001) en Belgique.

De ce fait, le référentiel de Portelance et ses collègues (2008) est à la fois contextualisé (entretiens réalisés au Québec) et aussi ouvert par la littérature diversifiée qu'il mobilise. Cependant, son caractère contextualisé pourrait laisser penser qu'un référentiel propre à la Belgique francophone devrait être rédigé et que le référentiel de Portelance et ses collègues (2008) ne pourrait pas être repris tel quel pour soutenir la mise en œuvre de la formation des maitres de stage en Fédération Wallonie-Bruxelles. De plus, ces entretiens ont été réalisés il y a plus de 15 ans et le champ de l'éducation a continué à évoluer depuis. Par exemple, ces dernières années, le Québec est confronté, à cause de l'importante pénurie d'enseignants, à des pressions du milieu scolaire pour obtenir de nombreux stagiaires en situation d'emploi (Dufour & Labelle, 2024). De même, l'évolution du numérique permet la supervision des stages à distance (Petit *et al.*, 2019).

Comme le référentiel de Rey et ses collègues (2001), celui de Portelance et ses collègues (2008) prend en compte l'avis des acteurs dans son élaboration. Fait important, celui-ci est en deux parties. La première partie porte sur la formation des maitres de stage et la deuxième partie porte sur celle des superviseurs. Comme le référentiel de Derobertmeasure et ses collègues (2011), il prend en compte les deux acteurs. Cela semble tout à fait pertinent dans la mesure où ces deux acteurs doivent travailler de façon complémentaire. De plus, ils mobilisent des compétences qui sont parfois très proches. La suite du texte analyse uniquement la partie portant sur la formation des maitres de stage (enseignants associés) pour limiter le volume du texte.

Ce référentiel se décline en trois orientations et cinq compétences (tableau 6) et a pour objectif d'harmoniser les propositions de formations des différentes universités qui étaient jusque-là hétérogènes. Comme pour les référentiels de Rey et ses collègues (2001) et de Derobertmeasure et ses collègues (2011), c'est une approche par compétences qui est utilisée.

Tableau 6

Orientations et compétences de la formation des enseignants associés (Portelance, et al., 2008, p. 95)

Orientations
<ol style="list-style-type: none"> 1. Professionnalité comme formateur de terrain 2. Développement professionnel du stagiaire 3. Concertation entre les deux formateurs
Compétences attendues (en matière de)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Développement de l'identité professionnelle du stagiaire 2. Développement des compétences professionnelles du stagiaire 3. Pratique réflexive du stagiaire 4. Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire 5. Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire

Comme pour les deux autres référentiels (Derobertmeasure *et al.*, 2011 ; Rey *et al.*, 2001), le soutien de la pratique réflexive du stagiaire constitue une compétence du maître de stage (compétence n°3), tout comme la collaboration du maître de stage avec l'institution de formation (compétence n°5) ou, globalement, la relation avec le stagiaire (compétence n°4). Une compétence porte sur le développement des compétences du stagiaire, ce qui n'est pas explicitement repris dans le référentiel de Rey et ses collègues (2001) hormis par le biais d'une pratique réflexive du stagiaire et du maître de stage. Cependant, cette compétence rejoint plusieurs savoir-faire du référentiel de Derobertmeasure et ses collègues (2011) (ex. observer de manière critique). Enfin, la compétence du maître de stage à soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire semble absente des deux autres référentiels (Derobertmeasure *et al.*, 2011 ; Rey et ses collègues, 2001). La suite du texte présente les trois orientations et les cinq compétences du référentiel de Portelance et ses collègues (2008).

3.1 Les trois orientations et les cinq compétences

Les trois orientations et les cinq compétences sont toutes présentées par un texte suivi d'environ une demi-page qui permet aux rédacteurs d'explicitier clairement le contenu de chacune des orientations et de chacune des compétences. La longueur du texte permet un exposé clair, relativement complet, tout en étant concis. Cela est pertinent au vu du type d'écrit et du public auquel il est adressé (formateurs) (Demeuse & Strauven, 2013).

La première finalité s'intitule : « La professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain ». Elle renvoie à la double-identité du maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants). Cela renvoie à un besoin de formation, car cette double identité, sans formation, n'est pas nécessairement conscientisée (Rey & Khan, 2001). Pourtant, cet aspect n'est pas évoqué par l'objectif du décret (FWB, 2019a).

D'un point de vue andragogique, Portelance et ses collègues (2008) estiment que, pour construire cette professionnalité, il est nécessaire que les maîtres de stage participent à des communautés de pratique soutenant leur codéveloppement professionnel. Le préfixe « co » renvoie à la dimension sociale du développement professionnel (Vanderclayen, 2019). Dans ce travail doctoral, le codéveloppement professionnel est conçu, à la suite de Caron & Portelance (2017), comme la « 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). Le codéveloppement professionnel s'appuie donc de manière prépondérante sur les capacités réflexives des participants (Lameul *et al.*, 2014). Cela peut donner lieu au coapprentissage (Wenger, 1998) et à la coconstruction (Colognesi *et al.*, 2018). Ellis et ses collègues (2020) pointent, par exemple, la réciprocité entre le maître de stage et le superviseur, leur permettant d'apprendre l'un de l'autre. Hoffman et ses collègues (2015) développent que la relation stagiaire-maître de stage peut amener le maître de stage à réaliser un nouvel examen de ses propres croyances, mais aussi de ses pratiques.

Les propositions en vue d'une coconstruction sont de même soutenues par d'autres chercheurs (*e.g.* Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), mais ce ne sont pas les seuls dispositifs existants. D'autres dispositifs, comme celui de Childre et Van Rie (2015), misent davantage sur l'appropriation par les participants de contenus issus de la recherche. Le dispositif de Childre et Van Rie (2015), qu'ils ont eux-mêmes évalué, montre des résultats positifs en termes d'apprentissage pour les participants (N=12). Nonobstant, ces résultats ne sont pas généralisables. Par ailleurs, il convient de souligner que des analyses comparatives de l'efficacité de dispositifs de formation à l'encadrement de stagiaires sont très rarement mises en œuvre, notamment en francophonie.

La deuxième finalité s'intitule : « le développement des compétences professionnelles du stagiaire ». Elle comprend beaucoup d'éléments importants, notamment la capacité du maître de stage à soutenir continuellement le stagiaire dans son évolution (Colognesi *et al.*, 2019a). L'un des besoins de formation des maîtres de stage concerne le fait d'être un formateur d'adultes. En effet, le maître de stage est habitué à enseigner à des enfants ou à des adolescents, mais rarement à des adultes. Or, ces deux bénéficiaires (élèves et stagiaires) n'ont pas les mêmes besoins. Il est à noter que cette finalité rejoint particulièrement l'objectif du décret (FWB, 2019a) qui vise à amener le maître de stage à interagir avec le stagiaire pour l'amener à perfectionner ses pratiques.

La troisième finalité s'intitule « la concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire ». La concertation entre le maître de stage et l'institution de formation est également présente dans les deux autres référentiels analysés, mais n'est pas un objectif du décret (FWB, 2019a). À ce sujet, Portelance (2009) propose que le maître de stage et le superviseur échangent au sujet de leurs savoirs respectifs pour soutenir le développement professionnel du stagiaire. Ainsi, le maître de stage et le superviseur : « forment une équipe et s'appuient mutuellement, ils confrontent et mettent en relation leurs savoirs respectifs ; en somme, ils maintiennent un rapport interprofessionnel susceptible de favoriser la formation du stagiaire » (p. 41). Cela implique une forme de collaboration entre les acteurs (Baco *et al.*, 2024d ; Pellerin *et al.*, 2024a ; Portelance, 2023).

Pour rappel, Portelance et ses collègues (2008) proposent, en complément de ces finalités, cinq compétences essentielles pour les maîtres de stage (tableau 7).

Tableau 7

Compétences du référentiel de Portelance et ses collègues (2008, pp. 91-94)

Intitulé exact des compétences	
1.	Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement.
2a.	Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue fondée.

2b.	Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.
3.	Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.
4.	Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle.
5.	Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement avec le superviseur.

Ces différentes compétences sont parentes des compétences proposées dans le référentiel de Rey et ses collègues (2001) et celui de Derobertmasure et ses collègues (2011), hormis la compétence n°1 portant sur le soutien de la construction de l'identité professionnelle du stagiaire qui n'est pas reprise dans les deux autres référentiels.

Contrairement aux compétences proposées par Rey et ses collègues (2001), Portelance et ses collègues (2008) proposent un vocabulaire plus spécifique et opérationnel. Par exemple, la compétence n°2 explicite que, pour guider le stagiaire, il convient de faire un ensemble d'actions telles qu'observer et fournir des rétroactions. Ce vocabulaire spécifique est important pour assurer la bonne compréhension des utilisateurs du référentiel (Demeuse & Strauven, 2013).

Concernant l'objectif proposé par le décret, celui-ci utilise aussi un vocabulaire spécifique et il est aisé d'identifier l'adéquation entre les compétences n°2a, n°2b, n°3 et n°4 et l'objectif du décret (FWB, 2019a). En effet, comme l'objectif du décret, ces compétences visent, *grosso modo*, à interagir avec le stagiaire pour lui permettre d'améliorer sa pratique.

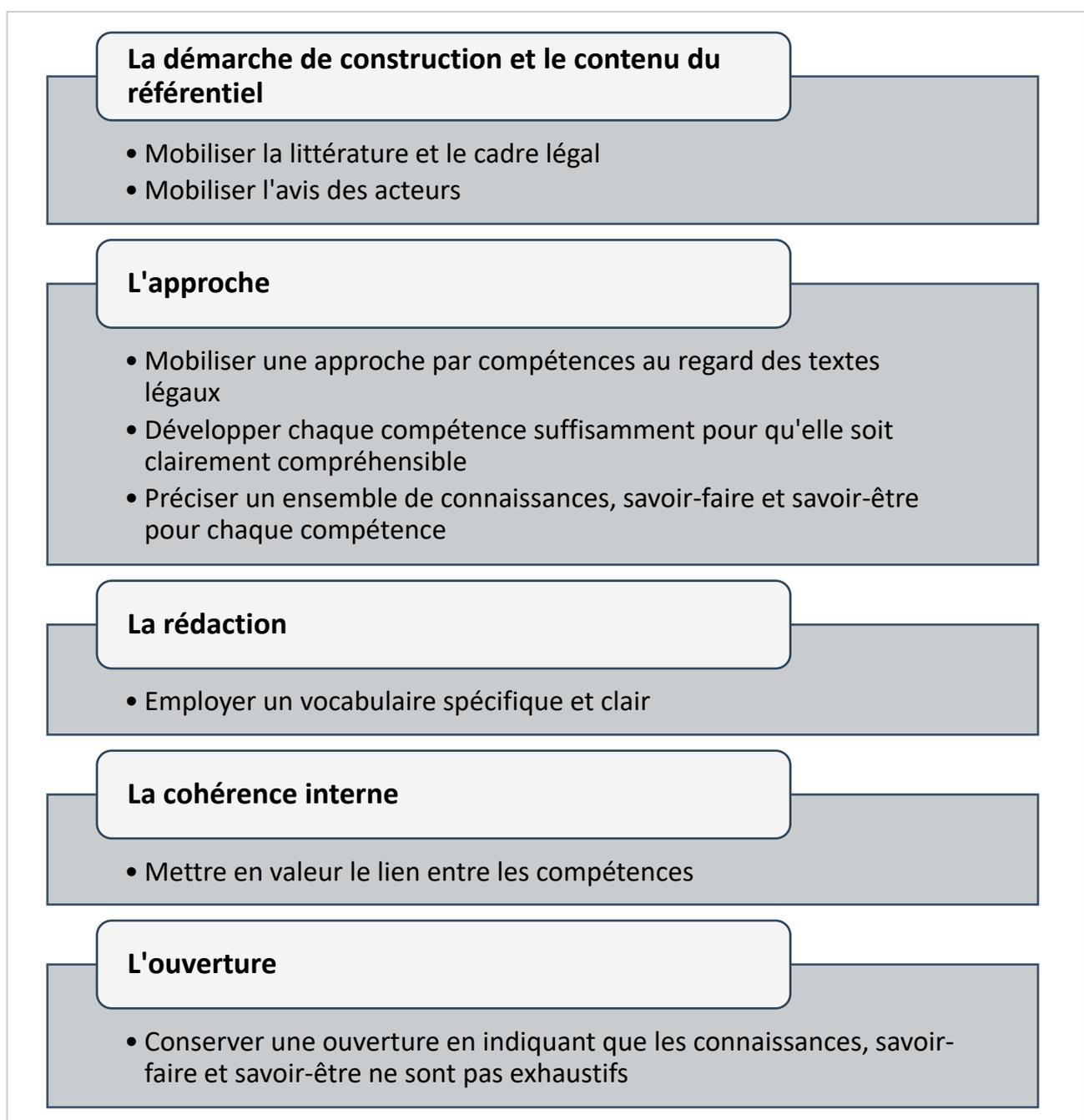
La suite du texte propose une synthèse de l'analyse des trois référentiels. Cela permet d'identifier les éléments les plus importants à retenir pour la rédaction d'une proposition de référentiel pour la formation des maitres de stage actuelle, inscrite dans la continuité des référentiels précédents.

4. La synthèse de l'analyse des référentiels

L'analyse des référentiels précédents a permis d'identifier plusieurs pistes prometteuses pour la rédaction d'un référentiel de compétences pour la formation des maitres de stage qui serait proche des objectifs proposés par le décret de la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Ces pistes sont synthétisées au sein de la figure 15 et développées dans la suite du texte.

Figure 15

Balises pour la rédaction d'un référentiel pour la formation des maitres de stage



4.1 La démarche de construction

Deux démarches permettant de concevoir les référentiels sont identifiées. Deux référentiels (Portelance *et al.*, 2008, Rey *et al.*, 2001) proposent une mise en tension de la littérature avec l'avis des acteurs et le troisième (Derobertmasure *et al.* 2011) propose une approche plus inductive (expertise des rédacteurs) mise en tension avec la littérature dans l'article. Dans le cadre de la rédaction d'une première version du RECOMS, les moyens sont limités. Aussi, il est préféré de le réaliser à partir d'une synthèse de la littérature et des référentiels déjà existants.

Il est à noter qu'en suivant cette démarche, le RECOMS bénéficie des apports des travaux antérieurs et donc de l'analyse des propos des participants dans le cadre des travaux de Rey et ses collègues (2001) et de Portelance et ses collègues (2008). Cependant, l'avis des acteurs étant important pour les raisons évoquées dans l'introduction de cette partie, plusieurs études subséquentes permettent d'évaluer la pertinence du RECOMS au regard de l'avis des maîtres de stage belges francophones. C'est également pour une raison de moyens que cette première version du RECOMS se limite aux maîtres de stage et n'implique pas une section sur la formation des superviseurs.

4.2 Le contenu des référentiels et le décret

L'objectif proposé par le décret est relativement court, mais son contenu se retrouve dans chacun des référentiels. Cependant, d'autres compétences attendues, en particulier celles portant sur la collaboration avec l'institution de formation, le développement de l'identité professionnelle du stagiaire et l'établissement d'une relation de confiance sont absentes de l'objectif proposé par le décret, bien que présentes dans les référentiels. Dès lors, à ce stade, il semble que, lors de la rédaction du RECOMS, un effort doit être accompli pour répondre aux objectifs du décret, tout en prenant pleinement en compte ce qui est soutenu par les travaux précédents, notamment au vu de leur pertinence.

Par ailleurs, en ce qui concerne les contenus, les référentiels précédents ont déjà identifié un grand nombre de compétences qui semblent constituer des besoins de formation et il y a beaucoup de similarités entre les contenus des référentiels. Aussi, ces référentiels semblent pertinents pour la rédaction du RECOMS.

4.3 L'approche par compétences

Les trois référentiels mobilisent l'approche par compétences, mais l'expriment d'une manière différente. La force du référentiel de Derobertmasure et ses collègues est de proposer une déclinaison en savoirs, savoir-faire et savoir-être. Celle du référentiel de Portelance et ses

collègues (2008) est de proposer un texte à la fois complet et concis (une demi-page par compétence). Ainsi, au sein du RECOMS, chaque compétence est présentée par un texte court (une demi-page à une page) et une déclinaison en savoirs/connaissances, savoir-faire et savoir-être.

Ces trois référentiels datent de 15 ans ou plus. Or, la recherche sur la fonction des maîtres de stage continue de progresser (Colognesi et al., 2019b). De ce fait, il convient d'actualiser la revue de la littérature et d'identifier les compétences qui n'ont peut-être pas encore été investiguées dans les référentiels préexistants au RECOMS.

4.4 L'usage d'un vocabulaire spécifique

Le décret (FWB, 2019a), comme la proposition de Portelance et ses collègues (2008) particulièrement, utilise un vocabulaire spécifique et les concepts sont articulés. Cela permet d'apporter de la clarté au texte (Demeuse & Strauven, 2013). Dans cette même veine, des modèles opérationnels pourraient être présentés pour étayer les concepts mobilisés. En conséquence, au sein du RECOMS, un vocabulaire spécifique est utilisé et des modèles opérationnels sont mobilisés.

4.5 La mise en valeur des liens entre les compétences

Derobertmeasure et ses collègues (2011) regrettent que la présentation de leur référentiel sur base d'un tableau ne manifeste pas les liens entre les contenus du référentiel. Aussi, au sein du RECOMS, une présentation de l'économie globale (schéma présentant une vue d'ensemble) est proposée.

4.6 La nécessité d'un cadre ouvert

Derobertmeasure et ses collègues (2011) ont insisté sur la nécessité de garder le cadre ouvert, car il est impossible pour un référentiel de présenter tous les aspects relatifs aux compétences. Dès lors, au sein du RECOMS une ouverture est conservée, en indiquant que les listes de savoirs, savoir-faire et savoir-être ne sont pas exhaustives.

En lien avec ce qui vient d'être évoqué dans ce chapitre et en particulier dans cette dernière synthèse, le chapitre suivant présente la démarche de conception, le contenu et la forme du RECOMS.

**CHAPITRE III : PRÉSENTATION DU RÉFÉRENTIEL DE
COMPÉTENCES POUR LA FORMATION DES MAITRES DE
STAGE: LE RECOMS**

Ce chapitre est issu du RECOMS (Baco *et al.*, 2021a, 2022b) et d'un article corédigé par l'auteur de la présente thèse (Baco *et al.* 2022a, 2024g) :

Version en français du RECOMS

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>

Version en anglais du RECOMS

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

Version en français de l'article

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022a). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/150>

Version en anglais de l'article

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2024g) What are the competences needed to be a cooperating teacher in French-speaking Belgium? Analysis of the results of a large-scale survey of professionals. *Working Papers de l'INAS*, WP04/2024, 1-37. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30576.26881>

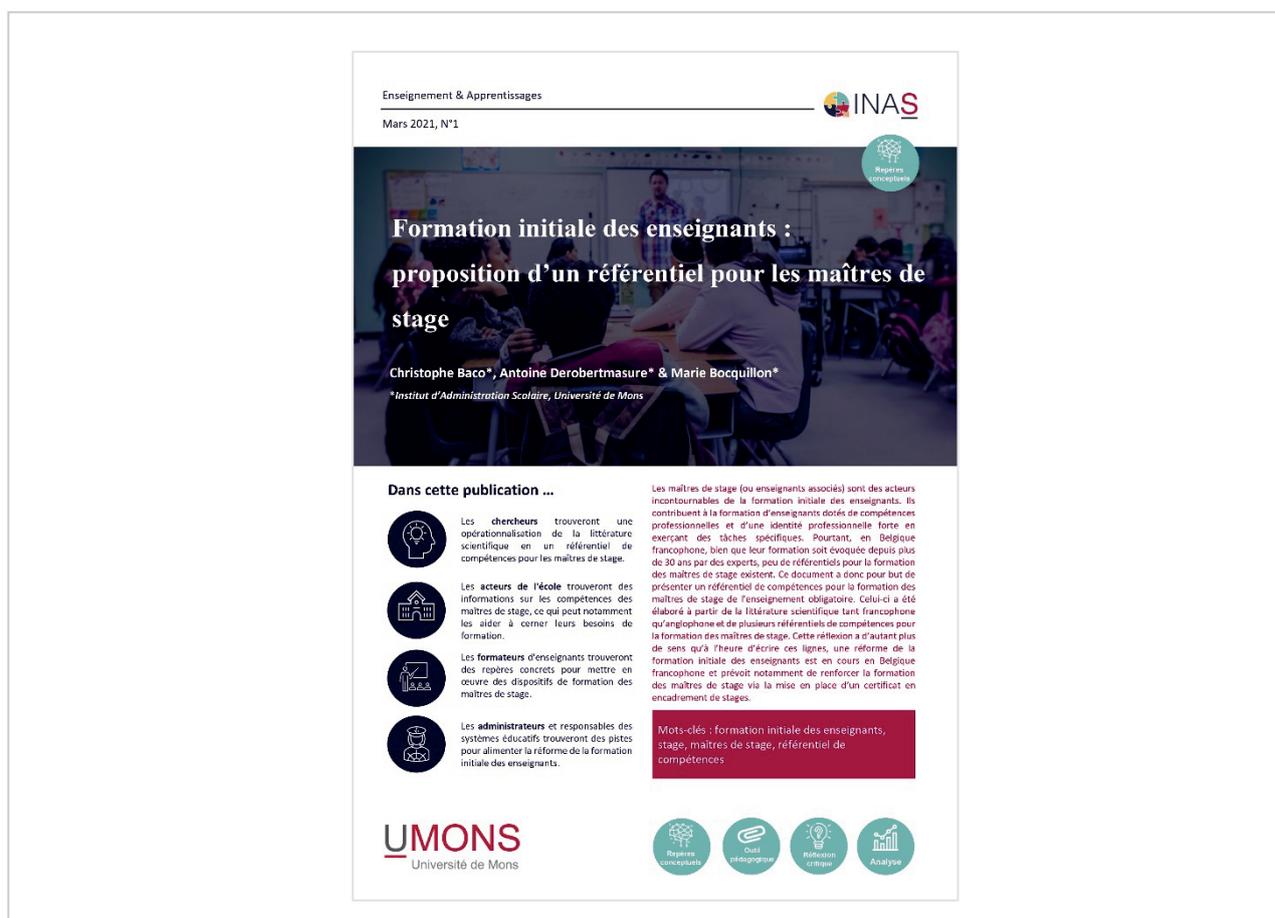
Les revues *Enseignement et apprentissages* et *Teaching & Learning* ont été choisies car il s'agit de revues s'adressant à la fois aux enseignants, aux formateurs, aux chercheurs et aux pilotes du système éducatif. Or, ce référentiel peut intéresser ces différentes catégories d'acteurs. De plus, il s'agit de revues éditées en Belgique par l'Institut d'Administration scolaire de l'Université de Mons. Cela assure un ancrage local au référentiel, tout en le rendant disponible aux acteurs des différents systèmes éducatifs, francophones et anglophones, car les numéros de ces revues sont publiés en accès ouvert, sur Internet. Le choix de la revue *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation* est présenté *infra*.

Chapitre III : Présentation du référentiel de compétences pour la formation des maitres de stage : le RECOMS

Le chapitre précédent a présenté l'analyse de plusieurs référentiels pour en identifier les forces et les limites, au regard de l'objectif pour la formation des maitres de stage proposé par le législateur (FWB, 2019a). Il a contribué à l'identification d'un ensemble d'éléments, tant en ce qui concerne la forme que le contenu, qui justifient l'intérêt de rédiger une nouvelle proposition de référentiel. Il a également permis d'identifier des balises pour la rédaction de celle-ci. Afin de poursuivre les travaux préexistants visant à proposer des référentiels de compétences pour la formation des maitres de stage et devant le manque d'un tel document en Belgique francophone, dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a, 2021a), ce chapitre présente la forme et le contenu du RECOMS (couverture du RECOMS, figure 16).

Figure 16

Couverture du RECOMS



1. La présentation générale du RECOMS

Le RECOMS a été rédigé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, les auteurs ont effectué une revue de la littérature sur les besoins de formation des maîtres de stage et les compétences qu'ils mobilisent dans le cadre de leur fonction en ne se limitant pas à un seul cadre théorique ou conceptuel. Ils ont également consulté, en complément de la littérature scientifique, des référentiels de compétences pour la formation des maîtres de stage et des dispositifs de formation à cette fonction proposés dans différents systèmes éducatifs (*e.g.* Childre & Van Rie, 2015 ; Derobertmeasure *et al.*, 2011 ; Portelance *et al.*, 2008 ; Rey *et al.*, 2001). Ce travail a été réalisé jusqu'à une saturation de l'information (Guillemette, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967). Ensuite, les auteurs ont synthétisé leur revue de la littérature en une proposition de référentiel.

Le RECOMS est un document relativement concis d'une quinzaine de pages. Il présente le contexte de rédaction, largement développé dans le cadre de la thèse, et le fait qu'une formation des maîtres de stage a pour objectif premier de « contribuer à la formation d'enseignants dotés de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle forte » (Baco *et al.*, 2021a, p. 4). Le RECOMS, dans la visée d'une alternance intégrative (Pentecouteau, 2012), s'inscrit explicitement dans la définition de la compétence du législateur (FWB, 2013). Selon ce dernier, une compétence est une :

faculté évaluable pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné ; par ressources, il faut entendre notamment les connaissances⁵¹, savoir-faire, expériences, aptitudes, savoir-être et attitudes (FWB, 2013, p. 12).

Les termes « connaissances », « savoir-faire » et « savoir-être » sont d'ailleurs définis en référence aux décrets (FWB, 2013, 2019b)⁵². Le RECOMS comporte six compétences (tableau 8) qui seront présentées dans le cadre de ce chapitre.

⁵¹ Le terme « connaissance » est équivalent à celui de « savoir » utilisé par Derobertmeasure et ses collègues (2011).

⁵² Selon Baco et ses collègues (2021a) :

Le terme « connaissance » est défini comme un « ensemble cohérent de savoirs et d'expériences résultant de l'assimilation par apprentissage d'informations, de faits, de théories, de pratiques, de techniques relatifs à un ou plusieurs domaines d'étude, de travail, artistiques ou socioprofessionnels » (FWB, 2013, p. 13).

Tableau 8

Compétences du RECOMS (Baco et al., 2021a, p. 5)

Intitulé des compétences	
1.	Interagir avec le futur enseignant.
2.	Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée.
3.	Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »).
4.	Développer la pratique réflexive du futur enseignant.
5.	Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer.
6.	Coencadrer le futur enseignant.

Chaque compétence est présentée par un texte court (d'environ une page) et un tableau indiquant, pour chaque compétence, les connaissances, savoir-faire et savoir-être correspondants. Ces six compétences sont toutes étayées par la littérature. Le RECOMS est à la fois un référentiel de compétences dans le sens où il recense les compétences attendues d'un maître de stage à l'issue de sa formation (Postiaux *et al.*, 2010) et un référentiel de formation puisqu'il met en relation les compétences avec l'organisation d'une formation (*cf.* chapitre n°6), en décomposant chacune des compétences en connaissances, savoir-faire et savoir-être mobilisables en contexte.

En effet, pour chacune des compétences, à des fins de clarté (*cf.* chapitre précédent), en miroir du texte continu, chaque compétence est également présentée sous la forme d'un tableau

Les termes « savoir-faire » et « savoir-être » n'étant pas définis dans le décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (FWB, 2013), ils sont définis dans le présent référentiel à partir du décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (FWB, 2019b). Ainsi, les savoir-faire sont définis comme des « procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement » (FWB, 2019b, p. 7).

Les savoir-être sont définis comme « l'attitude ou l'ensemble d'attitudes permettant de s'adapter à divers contextes sociaux » (FWB, 2019b, p. 7). (pp. 4-5).

reprenant des connaissances, savoir-faire et savoir-être relatifs à cette compétence. Les ressources (connaissances, savoir-faire et savoir-être) ainsi identifiées sont généralement étayées par la littérature.

A des fins d'opérationnalité, le vocabulaire employé (ex. définir, expliquer, choisir...) renvoie le plus possible à des actions observables. Chaque section des tableaux présentant les compétences (ex. connaissances), se termine par une case comportant la mention « ... », ce qui indique que toutes les connaissances, savoir-faire ou savoir-être ne sont pas listés... cela étant tout bonnement impossible et peu pertinent (Derobertmeasure *et al.*, 2011). À titre d'exemple, le tableau 9 présente les connaissances, savoir-faire et savoir-être identifiés pour la compétence n°2.

Tableau 9

Connaissances, savoir-faire et savoir-être de la compétence « Adopter la double identité d'un maitre de stage... » du RECOMS (Baco et al., 2021, p. 7)

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> › Définir les composantes de la double identité du maitre de stage : enseignant et formateur d'enseignants. › Définir les tâches spécifiques du maitre de stage comme formateur d'enseignants ainsi que les composantes (et les enjeux) des différents rôles associés aux maitres de stage : « praticien réflexif » (Rey & Kahn, 2001), « entraîneur », « ami critique », « cochercheur » (Boudreau, 2001) ; « modèle », « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko <i>et al.</i>, 2018). › Expliquer la différence entre la fonction du maitre de stage et celle du superviseur au sein du dispositif de la formation initiale (inspiré de Derobertmeasure <i>et al.</i>, 2011). › ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> › Gérer la progression des élèves conjointement à celle du stagiaire (inspiré de Derobertmeasure <i>et al.</i>, 2011 ; Rey & Kahn, 2001 ; Portelance <i>et al.</i>, 2008). › Manifester des gestes et des paroles associés à l'un des rôles du maitre de stage (ex. cochercheur).

- › Choisir une activité / un dispositif de formation répondant à ses besoins de formation continuée.
- › Participer à « une communauté d'apprentissage [entre maîtres de stage] dans un climat de réflexion et d'échange sur leurs pratiques » (Portelance, 2009, p. 41).
- › ...

Savoir-être

- › Manifester des capacités d'adaptabilité (en fonction du contexte et des objectifs).
- › ...

Dans le RECOMS, après que chaque compétence a été présentée de la sorte, les liens unissant les compétences sont exposés. Le document se termine par une conclusion justifiant une nouvelle fois la mise en œuvre d'une formation pour les maîtres de stage. La suite du texte présente les six compétences du RECOMS et les liens qui les unissent.

2. Les six compétences du RECOMS

2.1 La première compétence : Interagir avec le futur enseignant

Comme le présente la figure 17 (plus bas), la première compétence du RECOMS s'intitule « interagir avec le futur enseignant ». La qualité de la relation au sein de la dyade maître de stage-stagiaire est un point essentiel relevé au sein de la littérature scientifique (Colognesi *et al.*, 2019b ; Portelance *et al.*, 2008) ainsi que dans le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Selon Vanderclayen (2010), se référant à Herbert et Worthy (2001), la capacité des maîtres de stage à gérer leurs propres émotions et celles du stagiaire est un élément important pour la réussite d'un stage. D'après Colognesi et ses collègues (2019b), « la relation est donc comme une « toile de fond », un préalable à tout accompagnement... » (p. 7). L'accompagnement étant un concept peu défini (Paul, 2009) et polysémique (Dupriez & Cattonar, 2018 ; Paul, 2009 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013), Paul (2009) propose une « définition minimale de toute forme d'accompagnement [...] : être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95). Dans le RECOMS, la compétence « Interagir... » est considérée comme une « méta compétence », c'est-à-dire une compétence qui s'exerce sur ou avec d'autres compétences et qui constitue un moyen de développer les autres compétences présentées à la suite.

2.2 La deuxième compétence : Adopter la double identité d'un maître de stage

La compétence « adopter la double identité d'un maître de stage » constitue une forme de rapport à eux-mêmes que se doivent d'entretenir les maîtres de stage. Elle renvoie à la nécessité pour eux de se considérer comme formateurs d'enseignants. En effet, n'ayant pas « été intronisés formateurs d'enseignants [...] ils ne s'en sentent ni la légitimité, ni la compétence » (Rey & Kahn, 2001, p. 14). Ce manque d'intériorisation de la dimension de formateur d'enseignants amène un paradoxe selon lequel si les maîtres de stage estiment que le terrain de stage est indispensable à la formation, une grande partie d'entre eux ne mettent pas en avant l'aspect « développemental » du stagiaire mais estiment que « ...le stagiaire est « bon ou pas », comme si finalement il n'était déjà plus en apprentissage : il sait ou il ne sait pas » (Rey & Kahn, 2001, p. 14). Comme formateurs, les maîtres de stage peuvent prendre différents rôles (ex. « coach » (Matsko *et al.*, 2018), « modèle », « mentor » (Glenn, 2006)) et différentes postures (ex. coconstructeur, facilitateur (Colognesi *et al.*, 2019b)) qui ne sont pas équivalents, mais doivent être mobilisés avec pertinence en fonction des situations (Baco *et al.*, 2021a ; Colognesi *et al.*, 2019b).

2.3 La troisième compétence : Former le futur enseignant aux gestes professionnels

La compétence « former le futur enseignant aux gestes professionnels... » met l'accent sur l'importance du modelage de gestes professionnels par le maître de stage en faveur du futur enseignant (e.g. Boudreau, 2001 ; Childre & Van Rie, 2015 ; Colognesi *et al.*, 2019b ; Christensen, 2021 ; Glenn, 2006 ; Korthagen *et al.*, 2006). Le modelage consiste à démontrer comment réaliser une tâche et à décrire précisément les actions réalisées et les décisions prises (Archer & Hughes, 2011). En d'autres mots, il s'agit d'« expliciter » ses actions car « la seule observation de l'action ne renseigne pas nécessairement sur les savoirs qui fondent cette action ni sur le sens que lui accorde le praticien » (Correa Molina & Gervais, 2024, p. 40). En ce sens, le modelage préconisé au sein du RECOMS est de type « cognitif », c'est-à-dire que les maîtres de stage ne se contentent pas de montrer sans expliquer, mais discutent avec le futur enseignant, avant ou après le modelage, de la compétence et des « « considérations pédagogiques, questions, sentiments et motifs » entourant les pratiques qu'ils modèlent (Bashan et Holsblat, 2012, p. 208) »⁵³ (Christensen, 2021, p. 5). Il s'agit donc de rendre accessibles des pratiques parfois « opaques » (Correa Molina & Gervais, 2024). Le modelage des pratiques permet de relier la théorie et la pratique (Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen,

⁵³ Traduction personnelle de : « « *pedagogical considerations, questions, feelings, and motives* » surrounding the practices they are modeling (Bashan & Holsblat, 2012, p. 208) ».

2021) et est un élément clé de la socialisation du futur enseignant comme professionnel (Christensen, 2021).

De Simone (2021) met en exergue le processus complexe par lequel le maître de stage peut « didactiser » les attentes de la formation initiale en gestes professionnels :

Ainsi, pour réaliser cette transformation de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être (Hofstetter et Schneuwly, 2020) en éléments accessibles au novice, le tuteur [maître de stage] devrait se distancer de sa propre pratique enseignante, afin de remettre des mots sur des gestes et des manières de penser et d'agir intériorisés ou, pour reprendre une expression empruntée à Vygotski, des comportements fossilisés (1928-31/14). **C'est pourquoi, l'une des activités principales du mentor est dédiée au fait de décortiquer et déplier sa pensée d'enseignant, afin de la rendre explicite et accessible au novice en formation** (Durand, 2002 ; Beckers, 2007 ; Timperley, 2011) (p. 71).

2.4 La quatrième compétence : Développer la pratique réflexive du futur enseignant

La compétence « développer la pratique réflexive du futur enseignant » renvoie à la capacité du maître de stage à soutenir le développement de la réflexivité du stagiaire malgré le filtre des émotions (Chaliès & Raymond, 2008). Elle nécessite que le maître de stage soit « à la fois capable d'expliquer ses propres gestes pédagogiques au stagiaire, et dans le même temps, d'aider ce dernier à expliciter ses actions, ses pensées, ses décisions » (Vanderclayen, 2010, p. 23). Cela est tout à fait nécessaire, comme l'expliquent Gervais et ses collègues (2008), s'appuyant sur Fenstermacher (1994), car les stagiaires (et les praticiens en général)

ne sont pas nécessairement conscients de ce qui fonde leur action au moment où ils interviennent, ni souvent d'ailleurs au moment où ils entreprennent l'analyse de leur action. La présence d'un « autre »⁵⁴, lors de cette analyse, aide à la prise de conscience

⁵⁴ Cette présence d'un « autre » renvoie au modèle « hétérostructuré » de la formation initiale des enseignants (cf. chapitre n°1, section « Les modèles de formation »).

et à la verbalisation des motifs d'action. Cette approche permet aux acteurs d'une situation de rendre intelligibles et communicables les savoirs de leur action (p. 159).

Le concept de pratique réflexive est polysémique et de nombreux modèles de la réflexivité existent. Pour opérationnaliser cette notion, Derobertmeasure (2012), puis Dubois et ses collègues (2019), ont élaboré un modèle transprofessionnel de la réflexivité à partir de différents modèles de la réflexivité (e.g. Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer *et al.* 1990 ; Van Manen, 1977). Ce modèle comporte trois niveaux permettant à un professionnel de développer de manière large sa réflexivité. Le premier niveau comporte des processus réflexifs permettant de « faire état de sa pratique », tels que la description de sa pratique. Le deuxième niveau vise à prendre du recul sur sa pratique (ex. en la légitimant ou en l'évaluant) alors que le troisième niveau permet à l'enseignant d'envisager ses pratiques futures. Bocquillon et ses collègues (2019, 2024) complètent cette proposition en précisant qu'un enseignant peut mobiliser les processus réflexifs à partir de différentes sources d'information (ses perceptions, des ouvrages pédagogiques...).

2.5 La cinquième compétence : Guider le futur enseignant

La compétence « guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer » concourt aux deux compétences qui viennent d'être explicitées. Glaymann (2014) indique qu'afin d'effectuer un « bon » accompagnement, le maître de stage doit être en mesure de fournir des rétroactions lors d'entretiens réguliers et de faire le point sur les objectifs et les apprentissages à acquérir. Toutefois, selon Gervais et Correa Molina (2005), se référant à Martin (2002), les maîtres de stage offrent « peu de rétroactions sur les pratiques des stagiaires » (p. 412). De plus, ils « semblent avoir des difficultés à faire varier la nature et la substance de leurs rétroactions en fonction du stade et du niveau de développement du futur enseignant au cours du stage⁵⁵ » (Clarke *et al.*, 2014, p. 20). À la différence de la compétence « Former le futur enseignant... », la présente compétence met l'accent sur l'aide apportée à la suite des prestations et/ou des préparations du stagiaire. La compétence « Former le futur enseignant... », quant à elle, met l'accent sur la présentation de gestes professionnels sans que cela soit forcément réalisé à la suite de la prestation et/ou de la préparation du stagiaire. Cela peut en effet être réalisé, en partie, lors des stages d'observation.

⁵⁵ Traduction personnelle de : « *seem to have difficulty in varying the nature and substance of their feedback according to the stage and level of the student teacher's development over the course of the practicum* ».

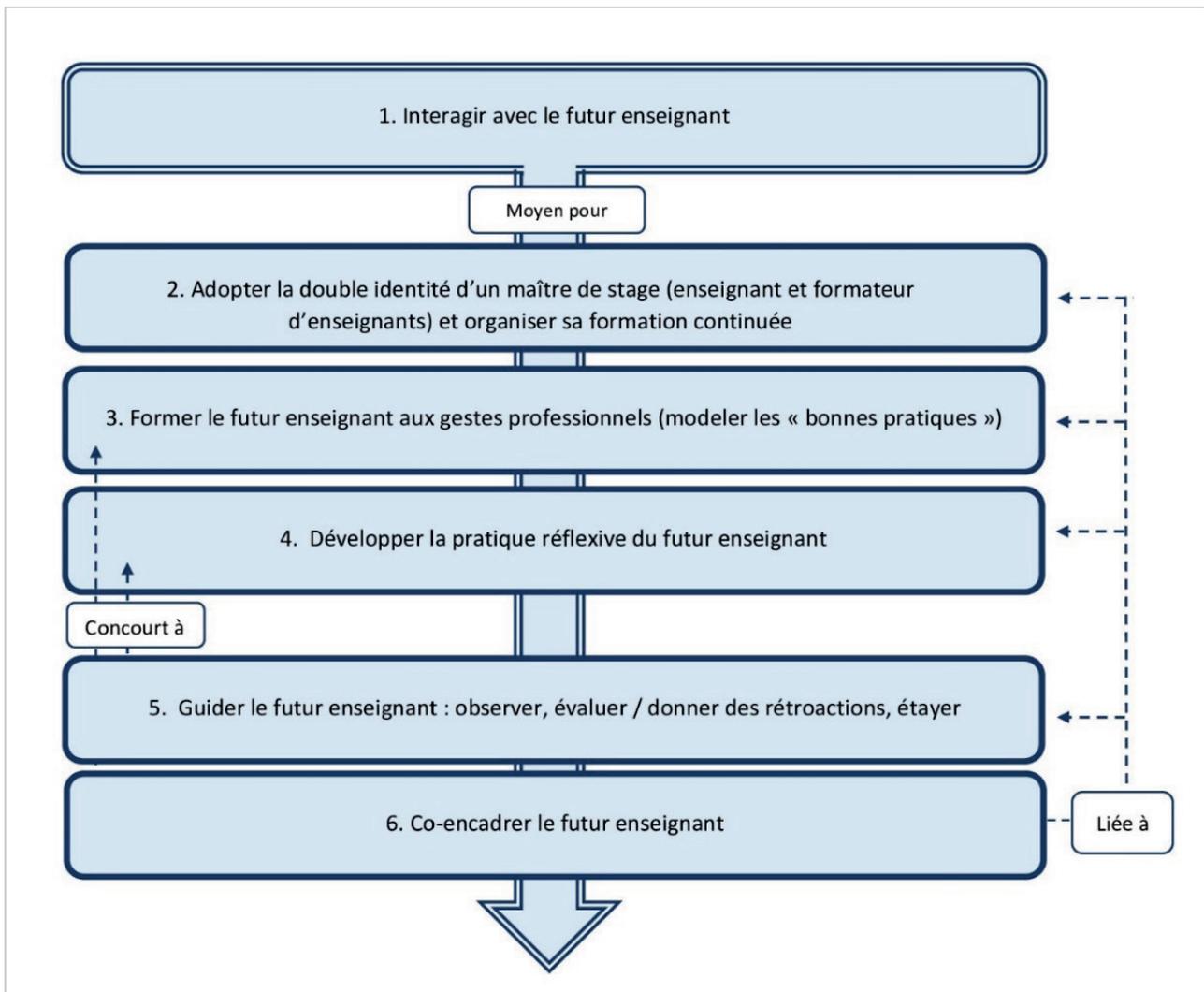
2.6 La sixième compétence : Coencadrer le futur enseignant

La compétence « coencadrer le futur enseignant » est en lien avec différentes compétences déjà évoquées. C'est en collaborant avec les superviseurs (pour rappel, les collègues de l'institution de formation) et en ayant une bonne connaissance des programmes de formation initiale que les maîtres de stage peuvent mieux se définir comme formateurs d'enseignants, *etc.* Néanmoins, la collaboration entre les maîtres de stage et les superviseurs ne va pas de soi. Selon Portelance et ses collègues (2019), une différence de culture existe entre l'institution de formation dont « la culture universitaire est notamment associée aux savoirs théoriques et aux activités de recherche, au développement et à la diffusion des connaissances » (p. 87)⁵⁶ et le milieu scolaire qui « interroge la pertinence des savoirs théoriques » (p. 88). Pour rappel, ce type de difficultés est également rencontré en Belgique francophone, comme l'indique l'AEQES (2014) lors de son évaluation des formations pédagogiques : « 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). Or, Childre et Van Rie (2015), se référant à Dooley (1998), indiquent que, lorsque les enseignants en formation initiale rencontrent des pratiques qui sont en conflit avec les méthodes préconisées dans les cours de l'institution de formation, ils éprouvent des difficultés à concilier les différentes perspectives, ce qui a un impact négatif sur le développement de pratiques efficaces. Dès lors, cette compétence est liée aux autres compétences (*cf.* figure 17).

⁵⁶ Cette différence de culture entre institutions est peut-être davantage accentuée au Québec où l'ensemble des enseignants sont formés à l'Université que dans d'autres systèmes éducatifs comme la Belgique francophone où, jusqu'à septembre 2023, les enseignants se destinant à enseigner dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur n'étaient pas formés à l'Université, mais dans des Hautes Écoles à vocation plus directement professionnalisante et plus éloignées de la recherche fondamentale. Depuis septembre 2023, ces enseignants sont formés par des consortiums rassemblant des Universités et des Hautes Écoles.

Figure 17

Compétences du référentiel et certains liens qu'elles entretiennent entre elles (Baco et al., 2022a, p.76)



Ce chapitre a montré comment le RECOMS a été conçu. Sa forme et son contenu ont été justifiés sur base de la littérature. Au regard du précédent chapitre, la continuité entre des référentiels préexistants et le RECOMS a été soulignée. Si ce document semble intéressant, il est nécessaire de pouvoir confronter son contenu aux perceptions des principaux intéressés, les maîtres de stage. Pour ce faire, le chapitre suivant présente comment a été réalisée une enquête à large échelle dont le triple objectif était : d'identifier la perception des acteurs quant à leur propre niveau de maîtrise au regard des compétences du RECOMS (chapitre n°5), de valider le référentiel (chapitre n°6) et d'identifier leurs besoins de formation (chapitre n°7).

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE SUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE

Ce chapitre est issu des sections « méthodologie » des articles suivants :

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022a). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/150>

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. (sous presse). Évaluation émancipatrice des besoins de formation des formateurs·trices de terrain belges francophones. *Revue des sciences de l'éducation*.

Le choix de ces revues est présenté respectivement au début des chapitres n°5, n°6 et n°7.

Chapitre IV : Méthodologie de l'enquête sur la formation des maitres de stage

Les deux chapitres précédents ont présenté des référentiels préexistants au RECOMS ainsi que le contenu et la forme de ce référentiel. Ce chapitre présente comment une enquête à large échelle a été réalisée pour (1) identifier les perceptions des acteurs quant à leur propre niveau de maîtrise (au regard des compétences du RECOMS) (chapitre n°5), (2) contribuer à la validation du RECOMS (chapitre n°6) et (3) identifier les besoins de formation des maitres de stage (chapitre n°7). Un chapitre complémentaire, le chapitre n°8, présente l'avis des maitres de stage et des superviseurs à propos des résultats de ladite enquête et de la place du terrain dans la formation initiale des enseignants.

Les chapitres n°5, n°6 et n°7 présentent trois études qui ont été réalisées à partir des réponses à un questionnaire à large échelle. Ces trois études partagent donc l'échantillon (N=854 maitres de stage) et l'outil de collecte (questionnaire). Une analyse en profondeur, répartie en trois études, était nécessaire pour obtenir une information détaillée et complète des données obtenues grâce aux différentes parties de l'outil de collecte.

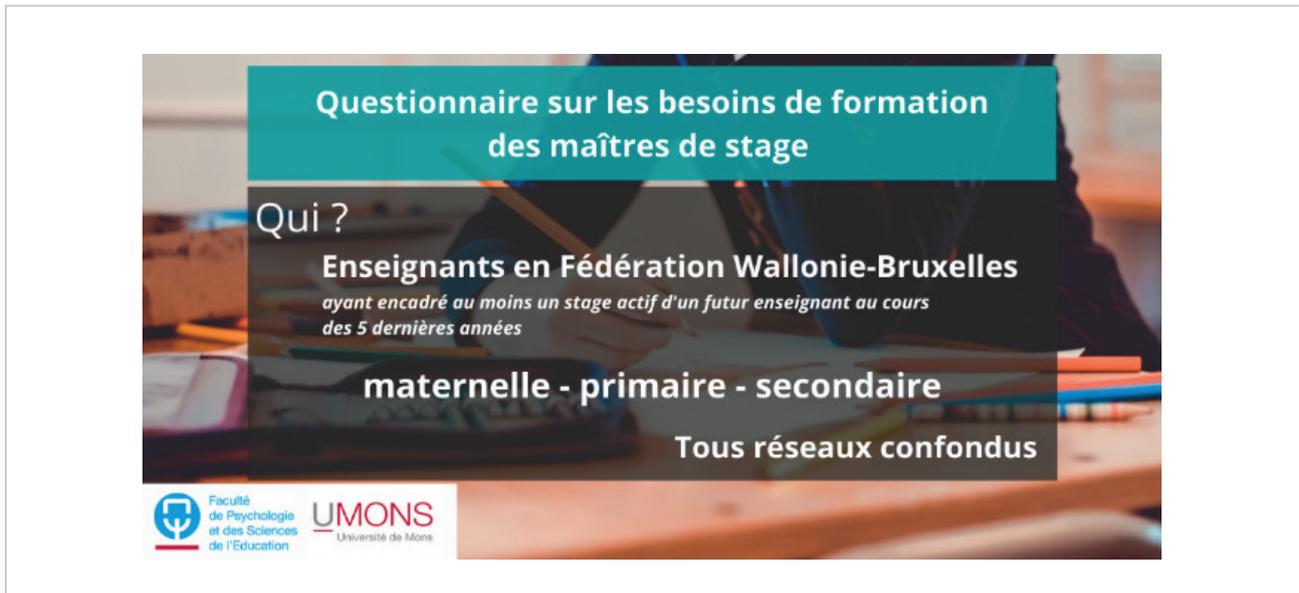
Pour éviter des redondances inutiles, ce chapitre présente, pour les trois chapitres susmentionnés, l'échantillon et l'outil de collecte mobilisés pour ces études. Il présente également la manière dont les différentes analyses ont été réparties entre les chapitres n°5, n°6 et n°7. La méthodologie du chapitre n°8 est présentée à même ledit chapitre pour faciliter la lecture du manuscrit.

1. L'enquête à large échelle : l'échantillon

L'échantillon est composé de 854 maitres de stage volontaires. Comme le présente la figure 18, pour répondre à l'enquête, les participants devaient être des enseignants (de l'enseignement maternel, primaire, ou secondaire, tous réseaux confondus) en Fédération Wallonie-Bruxelles et avoir encadré au moins un stage au cours des cinq dernières années.

Figure 18

Invitation à destination des maitres de stage



En Belgique francophone, il n'existe pas de base de données au sujet des maitres de stage. Ce faisant, il est impossible de statuer parfaitement sur la représentativité de l'échantillon (Berthier, 2016 ; Reid, 2005). C'est donc un échantillon de convenance important (N=854) qui est comparé à la population des enseignants belges francophones (tableaux 10 et 11).

De manière générale, si cette répartition apparaît comme satisfaisante, la répartition des enseignants de l'échantillon selon le sexe est plus proche de celle des enseignants de l'enseignement maternel ordinaire que de celle des enseignants de l'enseignement secondaire ordinaire, ce qui s'explique par le fait que les enseignants du fondamental sont surreprésentés et que les enseignants du secondaire sont sous-représentés au sein de l'échantillon. Cette différence de représentation au sein de l'échantillon peut sans doute à son tour s'expliquer par le volume de stage plus important pour les futurs enseignants de l'enseignement fondamental que pour les futurs enseignants de l'enseignement secondaire (Baco *et al.*, 2021b).

L'âge moyen des enseignants de l'échantillon est proche de celui de la population générale des enseignants. En ce qui concerne l'ancienneté, les enseignants novices (0 à 9 ans d'expérience) sont moins représentés dans l'échantillon que dans la population, ce qui indique, vraisemblablement, même si rien ne l'exige, que les chefs d'établissement désignent peu d'enseignants novices en qualité de maitre de stage⁵⁷.

⁵⁷ D'autres aspects (ex. répartition selon les réseaux d'enseignement, provinces au sein desquelles les enseignants exercent...) de l'échantillon sont également présentés en annexe 11.

Tableau 10

Comparaison de l'échantillon et de la population en ce qui concerne le sexe et l'âge moyen

		Échantillon (N = 854)	Population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire en équivalent temps plein (FWB, 2020)
Sexe	Femme	86 %	Entre 64% de femmes dans l'enseignement secondaire ordinaire et 97% de femmes dans l'enseignement maternel ordinaire
	Homme	14 %	
Âge moyen	43.8 ans ($\sigma = 9$)		Entre 41 ans (primaire ordinaire) et 43.2 ans (secondaire ordinaire)

Tableau 11

Répartition des enseignants de l'échantillon et de la population selon différents critères

		Échantillon (N = 854)	Population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire en équivalent temps plein (N = 84 231) (FWB, 2019d)
Ancienneté comme enseignant (en années)	0 – 9	112 (13%)	29 343 (35%)
	10 – 19	273 (32%)	26 976 (32%)
	20 – 29	300 (35%)	18 352 (22%)
	30 – 39	165 (19%)	9 432 (11%)
	40 et plus	4 (<1%)	128 (<1%)

Expérience comme maître de stage (nombre de stagiaires encadrés)	1 à 4	212 (25%)	Aucune information disponible
	5 à 10	267 (31%)	
	Plus de 10	364 (43%)	
	Je ne sais pas	11 (1%)	
Formation à l'encadrement de stagiaires	Oui	93 (11 %)	
	Non	762 (89%)	

2. L'enquête à large échelle : la méthodologie de récolte des données

2.1 Le double questionnaire

Le questionnaire a été réalisé à partir de la « conceptanalyse » des besoins (Lapointe, 1983, 1995 ; Renard & Derobertmeasure, 2019) qui permet, *in fine*, d'identifier et de prioriser les besoins de formation d'un échantillon, voire d'une population. Selon cette méthode, les participants doivent se positionner pour un ensemble d'items via une échelle de Likert pour déclarer leur niveau de maîtrise actuel et celui qu'ils devraient avoir dans l'idéal, ou degré d'importance, pour mener à bien une fonction.

Le degré de maîtrise renvoie à la perception qu'ont les acteurs de la qualité avec laquelle ils mettent en œuvre ces compétences. Ensuite, ils doivent indiquer avec quel degré de maîtrise les maîtres de stage devraient mettre en œuvre chacune des actions pour encadrer des stagiaires « de la meilleure des manières ». Cela permet d'identifier « le degré d'importance » (Lapointe, 1995) que les répondants accordent aux différents aspects de leur fonction. La mise en tension de l'autoévaluation et du degré d'importance permet d'identifier le besoin de formation.

Chaque partie du questionnaire comporte 22 items (questionnaire intégralement disponible en annexe 8)⁵⁸. Comme le présente le tableau 12, à chaque item de la première partie du questionnaire, correspond un item de la deuxième partie du questionnaire qui porte sur le même geste professionnel.

⁵⁸ L'annexe 8 présente également la correspondance entre les items et les acronymes utilisés pour les désigner dans la thèse.

Le questionnaire constitue une opérationnalisation du RECOMS. Plus précisément, les participants ont évalué la pertinence des gestes professionnels repris dans le référentiel pour l'accompagnement des stagiaires. Selon Brudermann et Pélissier (2008), les gestes professionnels peuvent être définis comme

des « **actions** » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'**actes de langage** (expressions, phrases ou mots), d'**actions gestuelles** (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'**expressions du visage** (par exemple, de surprise, de non-compréhension) (p. 22).

Le nombre d'items pour chacune des compétences varie d'une compétence à l'autre (*cf.* annexe 8), certaines compétences nécessitant plus d'items afin de les appréhender. Cette répartition est cohérente avec le modèle de Colognesi et ses collègues (2019b). En effet, le questionnaire comporte moins d'items pour la compétence « Interagir », qui peut être rapprochée de la catégorie de gestes « Relation » du modèle de Colognesi et ses collègues (2019b) qui compte deux gestes. De même, il y a un plus grand nombre d'items opérationnalisant la compétence portant sur la pratique réflexive, tout comme davantage de gestes sont associés à la catégorie « Réflexion » (Colognesi *et al.*, 2019b) qu'aux autres catégories.

Tableau 12

Opérationnalisation des ressources du référentiel en un questionnaire en deux parties

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

2.2 L'échelle de Likert et le recodage des réponses

Afin de s'autoévaluer, les maitres de stage devaient se positionner, pour chaque item des deux parties du questionnaire, sur une échelle de Likert à 6 niveaux (aucune maîtrise / très faible maîtrise / faible maîtrise / bonne maîtrise / très bonne maîtrise / excellente maîtrise). Le nombre pair d'alternatives permet d'éviter l'effet de tendance centrale (Berthier, 2016). Le tableau 13 présente la valeur utilisée pour recoder les réponses des participants afin de réaliser des analyses quantitatives (chapitres n°5, n°6 et n°7).

Tableau 13

Recodage des réponses des participants.

Alternative de l'échelle de Likert	Valeur numérique correspondante
Aucune maîtrise	0
Très faible maîtrise	1
Faible maîtrise	2
Bonne maîtrise	3
Très bonne maîtrise	4
Excellente maîtrise	5

2.3 Le testing de la première version du questionnaire

Une première version du questionnaire a été testée auprès de 9 maitres de stage ayant des caractéristiques très diversifiées (âge, niveau d'enseignement de leurs élèves, réseau d'enseignement, province où ils exercent). À la suite de leurs remarques et de l'analyse de leurs réponses au questionnaire, celui-ci a été adapté avant d'être administré aux participants.

2.4 Le recueil des données

Le questionnaire a été administré en ligne, via Microsoft Forms, début 2021 (il a été fermé trois mois plus tard). Pour clôturer le questionnaire, les maitres de stage devaient avoir répondu à tous les items du questionnaire. Les 854 maitres de stage ont répondu entièrement au questionnaire, il n'y a donc pas de données manquantes. Une cinquantaine de participants

n'ont pas complété entièrement le questionnaire (certains l'ont simplement ouvert sans le compléter) et n'ont donc pas été pris en compte dans les analyses suivantes.

2.5 Les considérations éthiques

Les participants n'étaient pas obligés de divulguer leur coordonnées pour clôturer le questionnaire. La participation était donc anonyme sauf dans le cas où les participants laissaient leurs coordonnées, notamment pour être recontactés par la suite par l'équipe de recherche. Les données des participants souhaitant laisser leurs coordonnées ont été traitées conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD).

2.6 La qualité du questionnaire

Afin d'évaluer la consistance interne pour les deux parties du questionnaire (niveau de maîtrise déclaré et niveau de maîtrise idéale) considérées séparément, un alpha de Cronbach et un Omega de McDonald ont été calculés pour chaque partie du questionnaire. Compte tenu des caractéristiques de l'enquête, l'Omega de McDonald présente *a priori* peu d'avantages par rapport à l'alpha de Cronbach, car des items qui ont le même format sont utilisés dans le questionnaire (échelle de Likert identique). Toutefois l'Omega de McDonald est préférable pour évaluer la sensibilité en cas de suppression d'un item (Béland *et al.*, 2017). En conséquence, pour alimenter la réflexion, nous proposons les deux indices.

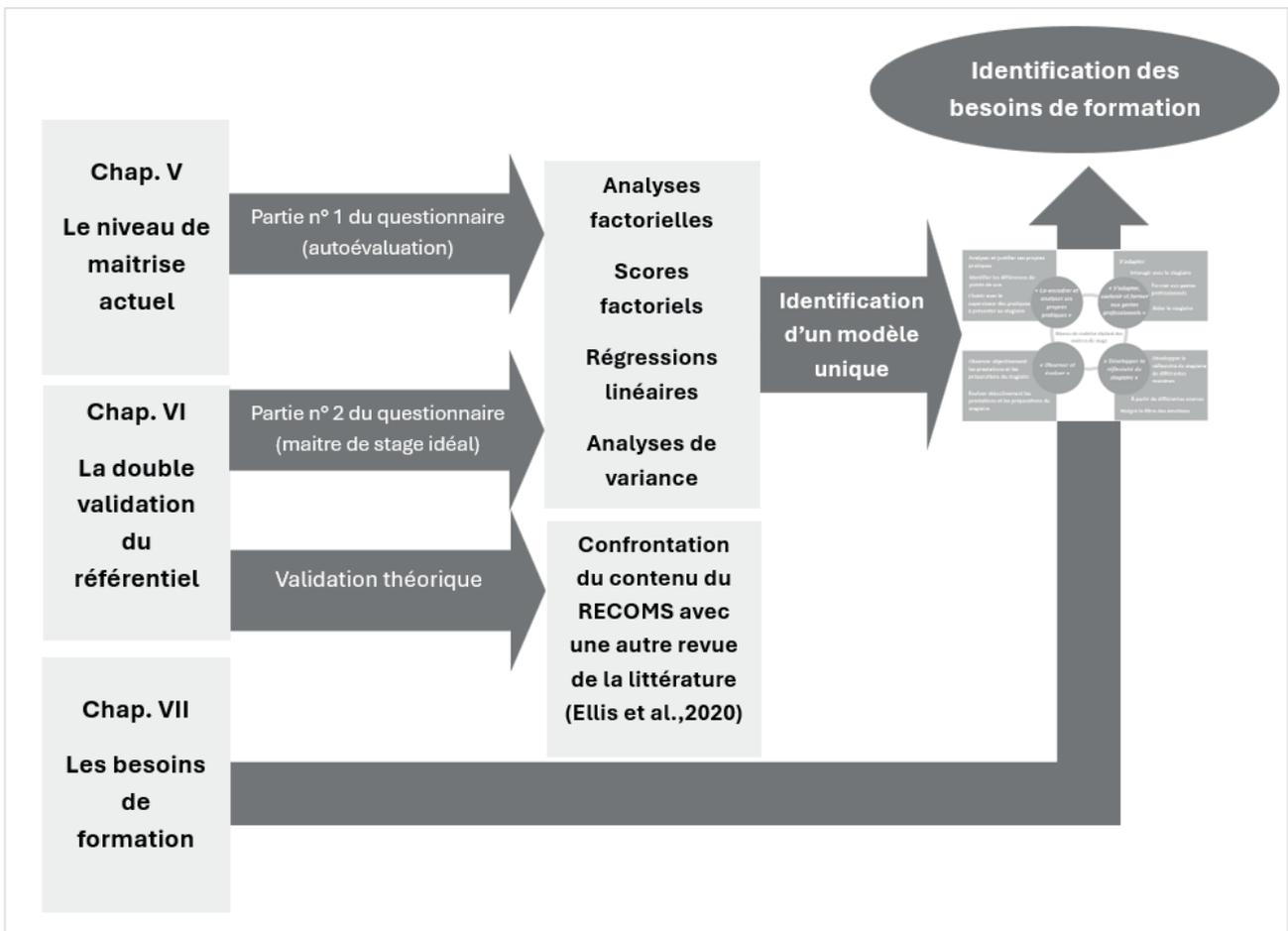
L'alpha de Cronbach et l'Omega de McDonald calculés avec le logiciel JASP sur l'ensemble des 22 items de la première partie du questionnaire sont forts et très semblables ($\alpha = .953$; $\omega = .954$) (Hartley & MacLean, 2006). Ils sont par ailleurs peu sensibles à la suppression de l'un des items du questionnaire (*cf.* annexe 9). Cela indique que les items sont très corrélés entre eux et qu'aucun n'évalue un aspect complètement distinct (De Stercke & Temperman, 2021). Aussi, ils ont tous leur place dans les analyses qui suivent. Le constat est identique pour la deuxième partie du questionnaire (alpha de Cronbach = $.940$; $\omega = .941$). Ces items sont également stables en cas de suppression d'un item (*cf.* annexe 10).

3. La répartition de l'analyse des données entre les études et les méthodologies spécifiques des trois études

L'analyse des données a nécessité plusieurs études (chapitres n°5, n°6 et n°7). La figure 19 et la suite du texte présentent la méthodologie spécifique de chacune des études. Comme cela est présenté ci-dessous, la méthodologie permettant l'analyse du niveau de maîtrise est la même pour l'étude portant sur la structuration du niveau de maîtrise actuel et la validation du référentiel, sur deux parties différentes du questionnaire.

Figure 19

Liens entre les méthodologies d'analyse



3.1 La méthodologie d'analyse du niveau de maîtrise actuel

En vue d'identifier la structuration du niveau de maîtrise déclaré, au regard du RECOMS, ce sont les 22 items de la première partie du questionnaire qui ont été analysés (*cf.* annexe 8). Les résultats sont présentés et discutés dans le chapitre n°5.

Le traitement des données a été réalisé en plusieurs étapes. Premièrement, afin de savoir comment s'organise le niveau de maîtrise déclaré des maitres de stage et de savoir si celui-ci se répartit en différentes dimensions semblables aux compétences du RECOMS ou non, des analyses factorielles en composantes principales avec et sans rotation Varimax (De Stercke & Temperman, 2021) ont été réalisées. Ces analyses factorielles ont *in fine* permis d'identifier un modèle en quatre dimensions présenté dans le chapitre n°5.

Deuxièmement, dans la visée de comparer des sous-groupes de maitres de stage quant à leur niveau de maîtrise déclaré au regard du modèle en quatre dimensions, une méthodologie spécifique a été élaborée. Tout d'abord, pour obtenir un score pour chacun des individus et

pour chacune des dimensions qui tient compte de la structure factorielle, des scores factoriels (Sylvia & Hutchison, 1985) ont été générés avec le logiciel SPSS® (méthode régression (DiStefano *et al.*, 2009)). Ces scores forment une nouvelle variable pour chacune des dimensions (DiStefano *et al.*, 2009). Ce sont des scores standardisés (moyenne = 0 ; écart-type = 1). Ils sont utilisés à la place des variables initiales pour effectuer des analyses de variance (Odum, 2011) entre les sous-groupes de maitres de stage.

Troisièmement, pour connaître spécifiquement la force du lien entre l'ancienneté des maitres de stage comme enseignant et leur niveau de maîtrise déclaré (comme maitre de stage) en tenant compte de la structure factorielle des réponses, des régressions linéaires entre l'ancienneté comme enseignant des maitres de stage (en années) et les scores factoriels pour chacune des dimensions ont été effectuées.

Quatrièmement, pour identifier d'éventuelles différences de niveau de maîtrise déclaré entre des sous-groupes de répondants (selon le nombre de stagiaires encadrés ou le fait d'avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de stagiaires), des analyses de variance (ANOVA) à un facteur (Mills & Gay, 2019) ont été réalisées. Celles-ci permettent d'identifier d'éventuelles différences de moyennes entre les scores factoriels (variable quantitative) des répondants répartis en différents sous-groupes.

3.2 La méthodologie d'analyse pour la validation du référentiel

Afin de valider le référentiel, une double analyse a été réalisée (chapitre n°6). La première analyse réalisée constitue une stricte réplique de la méthodologie présentée dans la section précédente pour la deuxième partie du questionnaire. En effet, afin de savoir si les dimensions d'un maitre de stage idéal selon les maitres de stage se rapprochent ou non des compétences du RECOMS, des analyses factorielles en composantes principales ont été réalisées. Celles-ci ont permis d'identifier un modèle en quatre dimensions qui correspond exactement à celui obtenu pour la première partie du questionnaire (*cf.* chapitre n°5). Cela renforce la stabilité du modèle obtenu et facilite des analyses plus approfondies quant aux besoins de formation (*cf.* section suivante et chapitre n°7). Ce modèle étant proche des six compétences, cela tend également à soutenir la pertinence du RECOMS. De plus, des tests permettant d'identifier des différences entre les sous-groupes ont été utilisés (*cf.* section précédente sur la méthodologie d'analyse du niveau de maîtrise actuel). Cela a permis d'identifier dans quelle mesure différents sous-groupes de maitres de stage ont ou non une vision commune du maitre de stage idéal.

La deuxième analyse présentée et discutée dans le chapitre n°6 nécessite une autre méthodologie d'analyse visant à mettre en relation le contenu du RECOMS avec celui d'une

autre revue de la littérature sur le même sujet, celle d'Ellis et ses collègues (2020). Cette mise en relation permet d'identifier les points communs et différences des deux documents, dans la visée d'évaluer la congruence des deux documents.

3.3 La méthodologie d'analyse des besoins de formation

Au sein du chapitre n°7, c'est l'analyse des besoins de formation des maitres de stage qui est présentée. Pour cela, selon la méthodologie de Lapointe (1995), les scores moyens des réponses à chaque item des deux parties du questionnaire sont mis en tension sur un plan en deux dimensions permettant de rendre visuels les écarts entre les réponses (besoins de formation). Cela facilite la mise en priorité des besoins de formation. Pour cette étude, le cadre d'analyse est le modèle en quatre dimensions issu des analyses des réponses présentées dans les deux chapitres qui précèdent celui sur l'analyse des besoins de formation (chapitres n°5 et n°6). Celui-ci a été choisi, car il met en valeur la structuration des réponses des participants au questionnaire. En effet, il est proche du RECOMS et il est encore plus fidèle à la perception des participants. La suite du texte développe la méthodologie d'analyse permettant de prioriser les besoins de formation.

Dans l'optique de quantifier l'écart entre l'autoévaluation et le degré d'importance, la moyenne et l'écart-type des réponses ont été calculés pour chacun des 22 items pour l'autoévaluation (niveau de maîtrise actuel) et le degré d'importance⁵⁹ (niveau de maîtrise idéal). Enfin, pour chacun des 22 items, la différence entre la moyenne calculée pour le degré d'importance et celle calculée pour l'autoévaluation a permis de quantifier *l'écart* entre le degré d'importance et l'autoévaluation des maitres de stage.

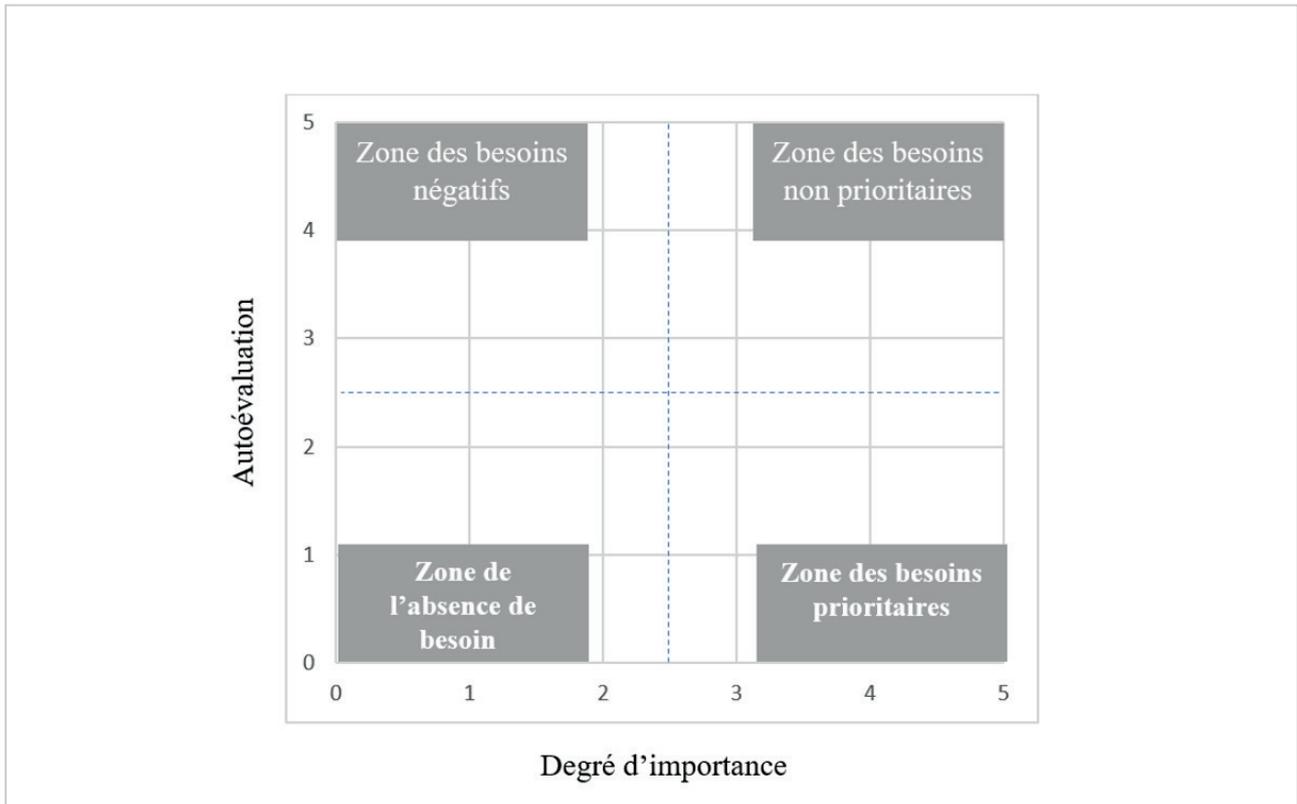
Comme le montre la figure 20, afin de prioriser les besoins de formation, chacun des items est projeté sur un plan cartésien. En abscisse est reprise la valeur moyenne du degré d'importance et en ordonnée la valeur moyenne de l'autoévaluation. Le plan est ensuite découpé en quatre zones (besoins négatifs, absence de besoin, besoins non prioritaires, besoins prioritaires). Les items dans la « zone des besoins négatifs » sont caractérisés par un degré d'importance faible (inférieur aux normes proposées et justifiées par les auteurs : cf. chapitre n°7) et une autoévaluation positive. Les items dans la « zone de l'absence de besoin » sont caractérisés par un degré d'importance et une autoévaluation faibles. Ceux dans la « zone des besoins non prioritaires » sont caractérisés par un degré d'importance et une autoévaluation positifs. Enfin, les items présents dans la « zone des besoins prioritaires » sont caractérisés par un degré d'importance élevé, mais une autoévaluation plus faible. Le

⁵⁹ Le recodage des réponses est présenté précédemment dans la section « l'échelle de Likert et le recodage des réponses ».

découpage peut être réalisé de différentes manières. Il est possible, par exemple, de le réaliser à partir de la moyenne arithmétique (dans ce cas 2.5).

Figure 20

Représentation graphique de la mise en priorité des besoins (Lapointe, 1995)



Enfin, comme le préconise Lapointe (1995), pour mesurer l'homogénéité des réponses, les coefficients de variation ont été calculés en divisant par la moyenne l'écart-type multiplié par 100 :

$$CV = \frac{\sigma \times 100}{M}$$

Cette section a présenté la méthodologie mobilisée pour caractériser le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage (chapitre n°5), valider le référentiel (chapitre n°6) et prioriser les besoins de formation (chapitre n°7). Cela a permis de montrer le lien entre les études et comment a été répartie l'analyse des données. Des informations complémentaires quant à l'analyse des données sont présentées au sein de chaque chapitre, car elles sont spécifiques aux différents chapitres et soutiennent la compréhension du lecteur. Le chapitre suivant présente les résultats discutés relatifs à la caractérisation du niveau de maîtrise des maîtres de stage.

CHAPITRE V : STRUCTURATION DU NIVEAU DE MAITRISE DÉCLARÉ DES MAITRES DE STAGE

Ce chapitre est issu des sections « résultats », « discussion » et « conclusion » de la publication suivante :

Version en français

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022a). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/150>

Version en anglais

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2024g). What are the competences needed to be a cooperating teacher in French-speaking Belgium? Analysis of the results of a large-scale survey of professionals. *Working Papers de l'INAS, WP04/2024*, 1-37. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30576.26881>

La revue *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation* a été choisie car il s'agit d'une revue francophone de la section européenne de l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation (ADMEE) référencée par le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCÉRES). Elle porte de manière générale sur l'évaluation et cet article présente une démarche permettant d'analyser l'autoévaluation, par des professionnels, de leurs compétences. Par ailleurs, la revue publie des articles qui sont en accès ouvert, à l'instar de toutes les revues au sein desquelles les articles compris dans cette thèse ont été publiés/soumis.

Chapitre V : Structuration du niveau de maitrise déclaré des maitres de stage

Ce chapitre présente l'analyse des réponses fournies par les maitres de stage afin d'analyser et discuter la structuration de leur niveau de maitrise déclaré au regard des 6 compétences du RECOMS. Ce chapitre vise, de même, à comparer le degré de maitrise déclaré par différents sous-groupes de répondants (ex. les maitres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires versus ceux qui n'ont pas suivi de formation) afin de déterminer si certaines caractéristiques peuvent être associées à un plus ou moins grand degré de maitrise déclaré. Des réponses aux questions suivantes sont proposées :

QR1. Quelles sont les dimensions qui structurent le niveau de maitrise déclaré des maitres de stage ?

QR2. Les dimensions qui ressortent des réponses des maitres de stage au questionnaire correspondent-elles aux compétences du RECOMS ?

QR3. Le niveau de maitrise déclaré des maitres de stage est-il significativement différent en fonction de leur ancienneté comme enseignant, du nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés et/ou du fait d'avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de stagiaires ?

Les résultats mettent en évidence que le niveau de maitrise des maitres de stage se structure en quatre dimensions. Celles-ci sont pertinentes pour la fonction de maitre de stage et documentées dans la littérature. Les résultats permettent de formuler des pistes pour la formation des maitres de stage.

1. La structuration du niveau de maitrise actuel

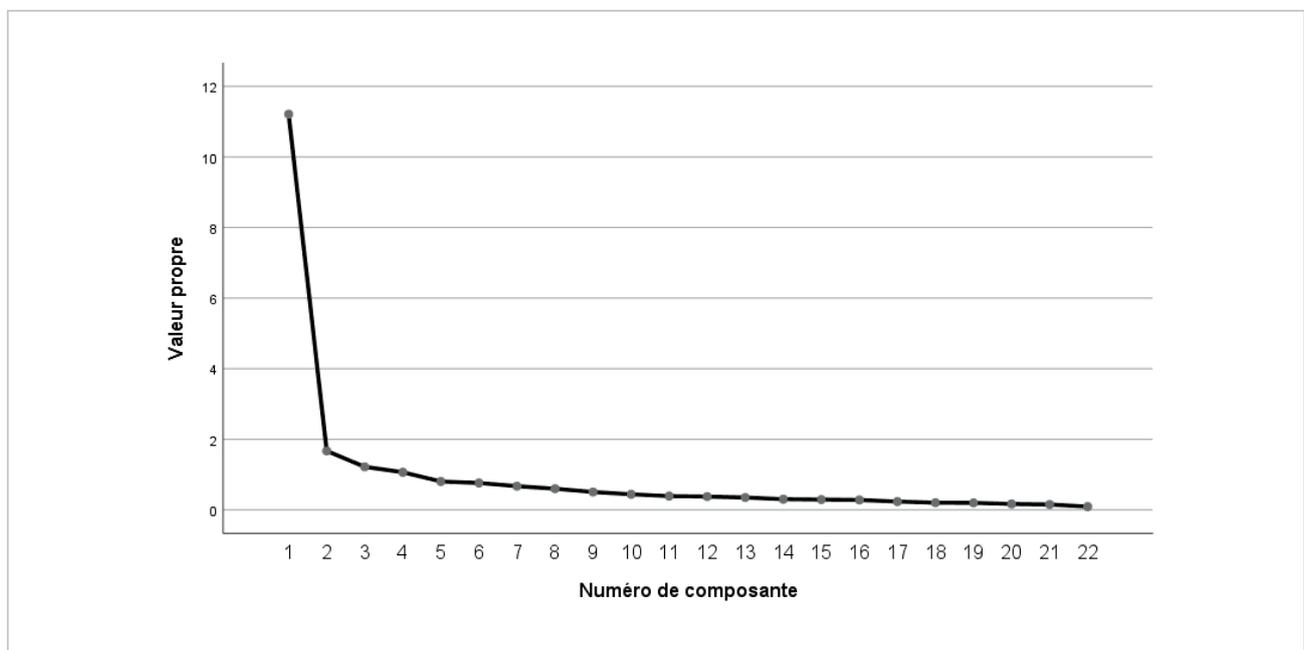
1.1 L'esquisse de la structure du niveau de maitrise

Afin de tester si le niveau de maitrise déclaré des maitres de stage se répartit en 6 « compétences » comme au sein du RECOMS ou d'une autre manière, une analyse en composantes principales a été effectuée sur les 22 items de la première partie du questionnaire (niveau de maitrise actuel). L'indice de sphéricité de Bartlett étant significatif ($p < .001$) et l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de .93 étant supérieur à .60, l'analyse en composantes principales peut être effectuée (Beaulieu *et al.*, 2021).

L'indice KMO met en exergue que « les facteurs latents expliquent l'ensemble des corrélations entre les items » (Beaulieu *et al.*, 2021, p. 182). Comme le montre la figure 21, l'analyse en composantes principales sans rotation propose un premier facteur expliquant à lui seul 51% de la variance, ce qui indique la présence d'une dimension commune importante « maître de stage ». Trois autres facteurs présentent une valeur propre supérieure à 1. L'ensemble de ces 4 facteurs explique 69% de la variance totale. Afin de préciser les dimensions de l'analyse factorielle et de se rapprocher éventuellement des dimensions que représentent les six compétences du RECOMS, une analyse en composantes principales avec rotation orthogonale Varimax a été réalisée.

Figure 21

Tracé d'effondrement des valeurs propres des composantes principales



1.2 La stabilisation du modèle

Afin d'obtenir un modèle plus précis et intelligible, comme le montre le tableau 14, une analyse factorielle en composantes principales a été réalisée sur la première partie du questionnaire avec rotation Varimax et normalisation de Kaiser. Cela a permis d'extraire 4 composantes dont la valeur propre est supérieure à 1 (Streiner, 1994).

Les items ont été regroupés à partir de la même procédure que celle de Beaulieu et ses collègues (2021) :

la procédure de regroupement pour chacun des facteurs repose sur les items ayant obtenu une saturation plus grande ou égale à .40 et sur leur valeur théorique par rapport à un facteur donné. Ainsi, tous les items ayant obtenu une saturation plus grande ou égale à .40 dans une seule dimension ont été conservés (p. 182).

Cinq items ont une saturation supérieure à .40 sur deux dimensions. Un examen se basant sur le niveau de saturation et ce qu'ils pouvaient apporter pour la cohérence du modèle théorique a été réalisé afin de choisir dans quelle dimension il convenait de les conserver.

Tableau 14

Matrice des composantes de l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax

	Composantes			
	1	2	3	4
Modelage_superviseur	<u>.453</u>			.520
Justifier_contexte	<u>.601</u>		.517	
Justifier_pédagogique	.785			
Justifier_éthique	.706			
Argumenter_choix	.731			
Identifier_différences	.666			
Analyser_processus	<u>.515</u>		.421	
Analyser_sources	.660			
Observer_prestations		.799		
Observer_préparations		.860		
Evaluer_prestations		.833		
Evaluer_préparations		.836		

Interagir			.801	
Gérer_progression			<u>.591</u>	.404
Adapter_attentes			.528	
Gestion_classe			.599	
Gestion_apprentissages			.560	
Etayer_prestations			.586	
Etayer_préparations		.474	<u>.429</u>	
Développer_processus				.738
Développer_sources				.768
Développer_malgré_émotions				.746

Les facteurs ainsi obtenus ont été baptisés : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (facteur 1) ; « Observer et évaluer » (facteur 2) ; « S’adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (facteur 3) ; « Développer la réflexivité du stagiaire » (facteur 4). Ces 4 facteurs permettent d’expliquer 69 % de la variance totale. À la suite de la rotation Varimax, « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » représente 19% de la variance ; « Observer et évaluer » 18% de la variance ; « S’adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » 16% de la variance ; « Développer la réflexivité du stagiaire » 16% de la variance.

L’analyse en composantes principales fait donc ressortir 4 dimensions cohérentes à partir des réponses des maitres de stage aux 22 items du questionnaire leur permettant d’autoévaluer leur degré de maitrise. Ces 4 dimensions structurent l’estimation que font les maitres de stage de leur capacité lors de l’encadrement de stagiaires. Elles ne sont pas strictement similaires aux 6 compétences du RECOMS⁶⁰, mais elles ont du sens pour la fonction d’un maitre de stage.

Ainsi, la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » correspond pour le maitre de stage à l’analyse de ses propres pratiques et au coencadrement qu’il met en œuvre avec le formateur de l’institution de formation. La dimension « Observer et évaluer »

⁶⁰ Le nombre inégal d’items pour chacune des six compétences peut sans doute expliquer en partie la structure factorielle différente.

correspond à l'observation et à l'évaluation des prestations et des préparations du stagiaire, une observation la plus objective possible étant nécessaire à la mise en œuvre d'une évaluation valide. La dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » porte sur la relation formatrice/d'accompagnement entre le maître de stage et le stagiaire. Plus précisément, cette dimension comporte des items portant sur l'interaction entre le maître de stage et le stagiaire, la capacité du maître de stage de s'adapter au stagiaire, mais aussi de lui montrer des gestes professionnels et de l'aider au sujet de ses prestations en classe et de ses préparations. Enfin, la dimension « Développer la réflexivité du stagiaire » porte sur l'aide apportée par le maître de stage pour développer la pratique réflexive du stagiaire, celle-ci pouvant être mise en œuvre de différentes manières (c'est-à-dire via différents processus réflexifs), en se basant sur différentes sources d'information et malgré le filtre des émotions. Les points communs et les différences entre ce modèle obtenu via l'analyse factorielle en composantes principales avec rotation Varimax et le RECOMS sont commentés dans la discussion. La suite du texte présente, pour chacune des quatre dimensions du modèle, les différences de niveau de maîtrise des participants répartis entre différents sous-groupes.

2. Les différences du niveau de maîtrise selon différents sous-groupes

2.1 Les différences selon l'ancienneté comme enseignant

Des régressions linéaires et des analyses de variance (ANOVA) calculées simultanément avec le Logiciel SPSS® (Bryman & Cramer, 2004 ; Holmes & Rinaman, 2014) entre l'expérience des maîtres de stage comme enseignant (en années, variable quantitative) et les scores factoriels calculés pour chacune des 4 dimensions (variable quantitative) indiquent une part très faible de variance expliquée (R^2) par l'ancienneté, soit environ 1% (Huguiet & Boëlle, 2013 ; Mills & Gay, 2019). Un R^2 proche de zéro pouvant simplement exprimer que la relation entre les deux variables n'est pas linéaire, mais d'une forme différente, les graphiques des nuages de points (annexe 12) ont été analysés (Bressoux, 2008).

Leur analyse soutient le manque de lien entre les deux variables. Des différences minimales liées à l'ancienneté sont cependant significatives ($p < .05$) pour **3** des 4 facteurs : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ($R^2 = .002$; $F = 1.643$; $ddl = 1$; $p = .20$) ; « **Observer et évaluer** » ($R^2 = .014$; $F = 12.253$; $ddl = 1$; $p < .001$) ; « **S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels** » ($R^2 = .08$; $F = 6.702$; $ddl = 1$; $p < .05$) ; « **Développer la réflexivité du stagiaire** » ($R^2 = .002$; $F = 9.261$; $ddl = 1$; $p < .05$). En d'autres mots, l'ancienneté comme enseignant ne prédit que très peu le degré de maîtrise déclaré par les maîtres de stage vis-à-vis des 4 dimensions de leur fonction mises en évidence par l'analyse factorielle en composantes principales, mais ces différences sont significatives. Ces résultats sont soutenus

par l'analyse des distributions des résidus. Les tracés de probabilité normale (graphiques Q-Q) (cf. annexe 14) tendent à valider raisonnablement l'hypothèse de normalité (Bressoux, 2008).

2.2 Les différences selon l'expérience comme maître de stage

Comme le montre le tableau 15, il y a une augmentation des moyennes des scores factoriels des maîtres de stage en fonction du nombre de stagiaires encadrés (répartis en 3 groupes) pour les 3 facteurs : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » et « Développer la réflexivité du stagiaire ». Par exemple, pour le premier facteur, la moyenne des maîtres de stage ayant encadré 1 à 4 stagiaire(s) se situe entre le 53^e et le 54^e rang centile, alors que la moyenne des maîtres de stage ayant encadré 10 stagiaires ou plus se situe entre les rangs centiles 58 et 59.

Pour identifier d'éventuelles différences significatives de niveau de maîtrise déclaré entre les maîtres de stage répartis en trois sous-groupes selon le nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés, des ANOVA⁶¹ (tableau 15) à un facteur ont été effectuées. Les différences sont globalement significatives pour le premier facteur ($p < .001$) et le quatrième facteur ($p = .027$). Toutefois, il convient de préciser cette analyse afin de savoir si les différences sont observées entre tous les groupes ou uniquement entre certains groupes. Le test de Bonferroni (annexe 16) permet d'identifier entre quels groupes les différences sont significatives. Celui-ci indique que les différences sont significatives ($p < .05$) uniquement entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré « 1 à 4 stagiaire(s) » et ceux ayant encadré « 5 à 10 stagiaires » ($p < .01$) ou « 10 stagiaires et plus » ($p < .001$) pour la première dimension ainsi qu'entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré « 1 à 4 stagiaire(s) » et ceux en ayant encadré « plus de 10 » ($p < .05$) pour la quatrième dimension.

⁶¹ Celles-ci se justifient, car les variances des variables ne sont pas significativement différentes (voir tests de Levene en annexe 17) (Bryman & Cramer, 2004).

Tableau 15

Moyennes, pour chaque facteur, des répondants répartis en 3 sous-groupes selon le nombre de stagiaires encadrés

Nombre de stagiaires encadrés	« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	« Observer et évaluer »	« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	« Développer la réflexivité du stagiaire »
1 à 4 stagiaire(s) encadré(s) (N= 212)	$\bar{x} = -.26$ $\sigma = 1.17$	$\bar{x} = .07$ $\sigma = 1.03$	$\bar{x} = -.12$ $\sigma = 1.01$	$\bar{x} = -.18$ $\sigma = 1.11$
5 à 10 stagiaires encadrés (N= 267)	$\bar{x} = .03$ $\sigma = .95$	$\bar{x} = -.02$ $\sigma = 1.00$	$\bar{x} = .01$ $\sigma = .99$	$\bar{x} = .04$ $\sigma = .94$
10 stagiaires ou plus (N= 364)	$\bar{x} = .14$ $\sigma = .92$	$\bar{x} = -.01$ $\sigma = .96$	$\bar{x} = .07$ $\sigma = 1.01$	$\bar{x} = .07$ $\sigma = .98$
Sig.	F = 8.036 ddl = 3 p < .001	F = 1.292 ddl = 3 p = .276	F = 1.885 ddl = 3 p = .131	F = 3.077 ddl = 3 p = .027

2.3 Les différences selon le fait d'avoir suivi ou non une formation

Comme le montre le tableau 16, les analyses de variance (ANOVA⁶²) indiquent que les maîtres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires ont des moyennes significativement supérieures à celles des maîtres de stage n'ayant pas suivi de formation pour les 3 facteurs « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » et « Développer la réflexivité du stagiaire ». Par exemple, pour le premier facteur, la moyenne des maîtres de stage n'ayant pas suivi de formation se trouve entre le 53^e et le 54^e rang centile, alors que celle des maîtres de stage ayant suivi une formation se trouve entre le 59^e et le 60^e rang centile.

⁶² Celles-ci se justifient, car les variances des variables ne sont pas significativement différentes (cf. tests de Levene en annexe 17) (Bryman & Cramer, 2004).

Tableau 16

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

	« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	« Observer et évaluer »	« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	« Développer la réflexivité du stagiaire »
Maitres de stage n'ayant pas suivi de formation (N= 761)	$\bar{x} = -.27$ $\sigma = 1.02$	$\bar{x} = -.27$ $\sigma = 1.01$	$\bar{x} = .00$ $\sigma = 1.00$	$\bar{x} = -.03$ $\sigma = .98$
Maitres de stage ayant suivi une formation (N= 93)	$\bar{x} = .22$ $\sigma = .83$	$\bar{x} = .22$ $\sigma = .90$	$\bar{x} = .00$ $\sigma = .98$	$\bar{x} = .21$ $\sigma = 1.07$
Sig.	F = 5.018 ddl = 1 p = .025	F = 5.034 ddl = 1 p = .025	F = .02 ddl = 1 p = .964	F = 4.688 ddl = 1 p = .031

Parmi les maitres de stage ayant suivi une formation, on peut se demander si le nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés est lié à un degré de maitrise déclaré plus important. Le tableau 17 présente les moyennes des maitres de stage ayant suivi une formation en fonction du nombre de stagiaires encadrés. Un test non paramétrique de Kruskal-Wallis (choisi car le nombre de maitres de stage par sous-groupes est restreint) indique que les moyennes des maitres de stage ayant suivi une formation ne sont pas significativement différentes, pour chacune des dimensions, en fonction du nombre de stagiaires encadrés.

Tableau 17

Moyennes des maitres de stage ayant suivi une formation en fonction du nombre de stagiaires encadrés

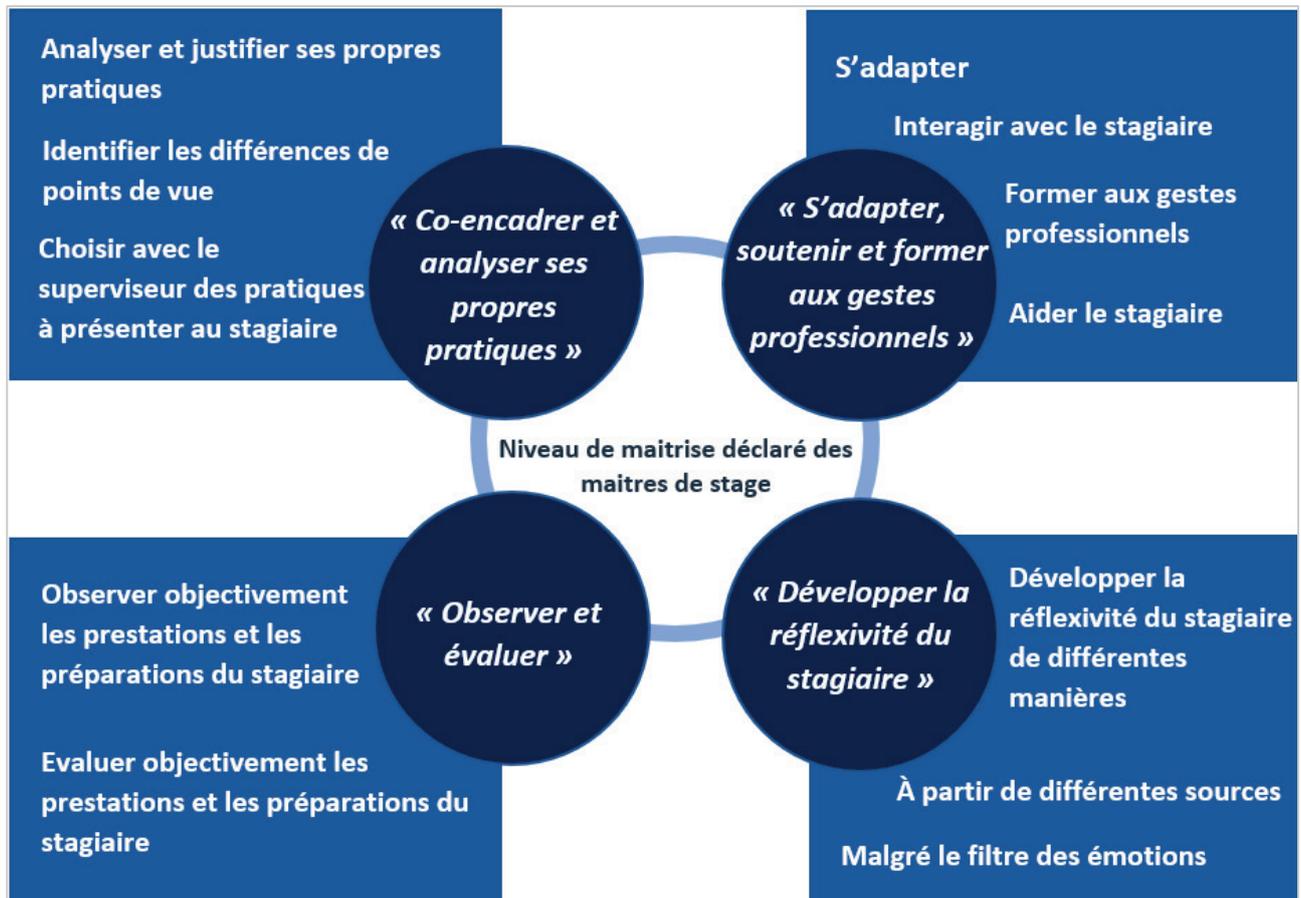
Nombre de stagiaires encadrés	« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	« Observer et évaluer »	« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	« Développer la réflexivité du stagiaire »
1 à 4 stagiaire(s) encadré(s) (N= 10)	$\bar{x} = .33$ $\sigma = 1.13$	$\bar{x} = .33$ $\sigma = .56$	$\bar{x} = -.72$ $\sigma = .93$	$\bar{x} = -.26$ $\sigma = 1.11$
5 à 10 stagiaires encadrés (N= 15)	$\bar{x} = -.21$ $\sigma = .57$	$\bar{x} = .07$ $\sigma = 1.07$	$\bar{x} = .05$ $\sigma = 1.04$	$\bar{x} = .25$ $\sigma = 1.08$
10 stagiaires ou plus (N= 67)	$\bar{x} = .22$ $\sigma = .83$	$\bar{x} = .22$ $\sigma = .90$	$\bar{x} = .00$ $\sigma = .97$	$\bar{x} = .21$ $\sigma = 1.06$
Sig.	$p = .065$	$p = .664$	$p = .147$	$p = .729$

3. Discussion de la structuration du niveau de maitrise

Comme le montre la figure 22, l'analyse des réponses des 854 maitres de stage a permis d'identifier quatre dimensions qui structurent leur niveau de maitrise déclaré. Ces 4 dimensions ont été baptisées : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques », « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels », « Observer et évaluer » et « Développer la réflexivité du stagiaire ».

Figure 22

Dimensions du niveau de maîtrise déclaré des maitres de stage



3.1 Les 4 dimensions reflètent convenablement le RECOMS

La dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » porte sur la relation de soutien/d'accompagnement entre le stagiaire et le maître de stage qui peut prendre différentes postures en fonction des besoins du stagiaire (Colognesi *et al.*, 2019b). Plus précisément, elle englobe plusieurs ressources de différentes compétences du RECOMS dont le point commun est de permettre au maître de stage de soutenir et d'accompagner le stagiaire : la capacité de communiquer avec le stagiaire (compétence n°1 du RECOMS), de gérer de manière conjointe la progression des élèves et du stagiaire, d'adapter ses attentes en fonction de l'avancement du futur enseignant dans le parcours de formation (compétence n°2), de l'aider (compétence n°5) et de lui montrer des pratiques de gestion de classe et de gestion des apprentissages (compétence n°3). Ce modelage de pratiques peut d'ailleurs être une modalité de l'aide apportée par le maître de stage comme cela est proposé par Colognesi et ses collègues (2019b). De même, cela est pertinent en regard des différents auteurs qui pointent, par exemple, que le modelage de pratiques est un besoin des futurs enseignants (Richardson *et al.*, 2019).

La dimension « Développer la réflexivité du stagiaire » porte sur la capacité du maître de stage à soutenir la pratique réflexive du stagiaire, ce qui correspond à une partie des ressources de la compétence du même nom du RECOMS. Concrètement, les ressources liées à la capacité du maître de stage à porter un regard réflexif sur sa propre pratique sont présentes dans la dimension « Coencadrer et analyser ses pratiques », tandis que les ressources liées à la capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du stagiaire sont présentes dans la dimension « Développer la réflexivité du stagiaire ». Pourtant, ces deux types de ressources étaient regroupées d'un point de vue théorique dans la compétence n°4 du RECOMS. Cette distinction entre les ressources portant sur la réflexivité du maître de stage et les ressources portant sur le développement de la réflexivité du stagiaire a du sens, d'autant que les maîtres de stage éprouvent davantage de difficultés à développer la pratique réflexive du stagiaire qu'à analyser leur propre pratique (Baco *et al.*, 2021b).

La dimension « Observer et évaluer » porte sur l'observation et l'évaluation du stagiaire, ce qui correspond à une partie des ressources de la compétence : « guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer » du RECOMS. Cette dimension cadre bien avec le fait que les maîtres de stage doivent être en mesure de dispenser une évaluation « active et systématique » (Portelance, 2009, p. 33). Or, pour effectuer une évaluation valide, il est nécessaire de se baser sur des observations objectives (Portelance *et al.*, 2008).

La dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » porte à la fois sur la capacité du maître de stage d'analyser sa propre pratique à partir de différents processus réflexifs et de différentes sources d'information (ce qui correspond à certaines ressources de la compétence relative à la pratique réflexive du RECOMS) et sur sa capacité de collaborer avec le superviseur de l'institution de formation (compétence « Coencadrer le futur enseignant » du RECOMS). De toute évidence, la capacité de collaborer et la capacité de prendre des décisions partagées avec le superviseur, notamment au niveau pédagogique, sont donc associées au fait que le maître de stage ait une bonne vision de sa propre pratique et soit capable d'échanger à propos de celle-ci avec le superviseur. Cela est d'autant plus important que la collaboration entre maître de stage et superviseur ne va pas forcément de soi (Portelance & Caron, 2021) et peut être émaillée par des divergences de points de vue entre les différentes parties impliquées. Or, les stagiaires peuvent être mis en difficulté lorsqu'ils rencontrent des pratiques qui rentrent en conflit avec celles qui sont proposées dans les cours de l'institution de formation (Childre & Van Rie, 2015) ou qu'ils perçoivent des dissonances non explicitées et non assumées.

3.2 L'évolution « naturelle » n'est pas à préférer à la formation

Les quatre dimensions identifiées fournissent également un cadre pour la comparaison, à large échelle, du degré de maîtrise déclaré de différents sous-groupes de maitres de stage. En ce qui concerne l'ancienneté, les analyses réalisées sur les scores factoriels ont permis de montrer que l'ancienneté comme enseignant ne prédit que très peu (moins de 1% de la variance expliquée) le degré de maîtrise déclaré des maitres de stage au sujet des quatre dimensions du modèle. Cela rejoint la littérature qui met en avant que le rôle de maitre de stage est spécifique et différent de celui d'un enseignant (*e.g.* Childre & Van Rie, 2015 ; Gervais & Correa Molina, 2005 ; Vandercleyen, 2012, 2021). Le critère de l'ancienneté ne semble donc pas être un critère pertinent pour identifier des maitres de stage qui seraient plus à même d'exercer cette fonction, ce qui rejoint les propos d'autres chercheurs (*ex.* Paulsen *et al.*, 2015). Cela questionne la disposition consistant à proposer à des mentors ayant un certain nombre d'années d'expérience d'accompagner des enseignants fraîchement diplômés (FWB, 2017). Au vu des résultats, cette fonction pourrait être proposée également à des enseignants moins expérimentés, mais formés.

A priori, on pourrait s'attendre à ce que les enseignants ayant une plus grande expérience comme maitre de stage (c'est-à-dire ayant encadré un plus grand nombre de stagiaires), se sentent plus compétents. Les résultats indiquent qu'il y a des différences significatives entre les scores des maitres de stage ayant encadré 0 à 4 stagiaires et les scores de ceux en ayant encadré 5 et plus ou plus de 10. Toutefois, ces différences sont faibles et concernent deux dimensions sur quatre : on ne peut donc pas conclure, de manière générale, que le fait d'encadrer un certain nombre de stagiaires permet aux maitres de stage de se sentir plus compétents. Ces résultats indiquent qu'un perfectionnement « naturel », par l'expérience des enseignants comme maitre de stage est peu observé et qu'une autre piste, comme la formation, doit être envisagée. Naturellement, s'agissant d'une autoévaluation, il n'est pas exclu que les maitres de stage ayant une plus large expérience soient également plus critiques, à compétences égales, par rapport à leurs propres pratiques.

En revanche, les maitres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires s'estiment modestement plus compétents pour trois des quatre dimensions que les maitres de stage n'ayant pas suivi de formation. L'importance de la formation est également appuyée par le fait qu'il n'y a pas de différences significatives entre les scores des maitres de stage ayant suivi une formation et ayant encadré peu de stagiaires et les scores des maitres de stage ayant suivi une formation et ayant encadré beaucoup de stagiaires. Cela appuie également le constat précédent selon lequel une évolution naturelle des maitres de stage par l'expérience est peu observée dans le cadre de notre étude et rejoint les propos de différents auteurs qui mettent en

avant qu'une formation à l'encadrement peut être efficace (Clarke *et al.*, 2014 ; Ambrosetti *et al.*, 2014) et qu'il convient d'évaluer et perfectionner les dispositifs de formation (Guskey, 2000).

Toutefois, s'il est important de prendre en compte le sentiment de compétence des acteurs notamment dans une visée de formation, il conviendrait de compléter cette étude par un travail d'observation des pratiques effectives (Aeby & De Pietro, 2003 ; Bocquillon, 2020 ; Bressoux *et al.*, 1999 ; Ben-Peretz & Rumney, 1991) car il peut y avoir un écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives (Bressoux, 2001 ; Bru, 2002 ; Clanet & Talbot, 2012 ; Good & Brophy, 2008). Néanmoins, cette observation est particulièrement complexe en raison de la nature même de la situation d'encadrement de stage et du risque de modifier cette relation dyadique. Pour tenter de dépasser cette limite, la troisième partie de la thèse sera justement consacrée à l'analyse des pratiques effectives de la triade lors des entretiens post-leçons, avec un matériel peu intrusif (enregistrement de la conversation avec un *smartphone*).

4. Conclusion

A partir d'une proposition de RÉférentiel de COmpétences pour la formation des Maitres de Stage (RECOMS) (Baco *et al.*, 2021a), un questionnaire permettant notamment aux maitres de stage de s'autoévaluer au sujet de différents gestes professionnels inhérents à leur fonction a été élaboré. Sur la base des réponses de 854 maitres de stage aux items de la première partie du questionnaire, une analyse factorielle en composantes principales a permis de mettre en évidence quatre dimensions qui structurent le niveau de maîtrise déclaré des maitres de stage : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Développer la réflexivité du stagiaire ». Ces quatre dimensions ne correspondent pas *stricto sensu* aux six compétences du RECOMS, mais elles mettent en évidence des dimensions de la fonction de maitre de stage importantes et documentées dans la littérature. Il serait pertinent de prendre en compte ces dimensions pour structurer des dispositifs de formation en vue de développer les compétences du RECOMS. Ces dimensions pourraient également être à la base de la création d'un nouveau référentiel de formation. Toutefois, leur proximité avec le RECOMS tend à souligner la pertinence de celui-ci pour la formation des maitres de stage.

La présente étude montre également que les maitres de stage ayant suivi une formation à l'encadrement de stagiaires ont un degré de maîtrise déclaré significativement supérieur à celui des maitres de stage n'ayant pas suivi de formation pour 3 des 4 dimensions du modèle. Ce degré de maîtrise déclaré semble être peu associé à l'ancienneté des maitres de stage

comme enseignant et peu de différences ont pu être constatées entre les maîtres de stage en fonction du nombre de stagiaires encadrés.

Ces observations soulignent qu'une formation à l'encadrement de stagiaires est nécessaire pour développer les compétences des maîtres de stage (*e.g.* Lafferty, 2018) et que l'efficacité des dispositifs actuels pourrait être très probablement encore améliorée. À cette fin, l'efficacité des dispositifs de formation (Guskey, 2000, 2002, 2012 ; Richard *et al.*, 2017) sur le développement effectif des compétences des maîtres de stage et de celles des stagiaires ainsi que sur l'apprentissage des élèves qui en sont les bénéficiaires ultimes pourrait être évaluée (*cf.* pistes pour la recherche de la thèse, chapitre n°16).

Dans la continuité de cette étude, l'étude suivante vise notamment à identifier si la structuration du niveau de maîtrise d'un maître de stage **idéal** se rapproche de celle des six compétences du RECOMS. Cela contribue à la validation du RECOMS qui pourrait être utilisé dans le cadre d'une formation des maîtres de stage.

CHAPITRE VI : VALIDATION D'UN RÉFÉRENTIEL POUR LA FORMATION DES MAITRES DE STAGE

Ce chapitre est issu des sections « résultats », « discussion » et « conclusion » de la publication suivante :

Version en anglais

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>

Version en français

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023d). Formation initiale des enseignants : Validation d'un référentiel de compétences pour la formation des maitres de stage. *Working Papers de l'INAS, WP01/2023*, 1-42.
<https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/06/Baco-et-al.-2023-VF.pdf>

La revue *Frontiers in Education* a été choisie car il s'agit d'une revue anglophone ayant un rayonnement international, avec un impact factor de 1.9, qui porte sur l'éducation de manière générale. Plusieurs articles publiés dans cette revue portent sur la formation des enseignants. Le fait de publier dans cette revue permet de donner à un large lectorat des informations quant à la validation du référentiel pour la formation des maitres de stage. Cela a d'autant plus de sens que des liens entre les compétences des maitres de stage en Belgique francophone et dans d'autres systèmes éducatifs (cf. la revue de la littérature d'Ellis *et al.*, 2020) sont présentés dans l'article. Il est à noter que des articles de la thèse sont publiés dans des revues spécialisées sur la supervision et d'autres dans des revues plus générales. Par ailleurs, cette revue publie des articles en accès libre.

Chapitre VI : Validation d'un référentiel pour la formation des maitres de stage

Dans la continuité de l'étude précédente, afin de proposer une formation pertinente pour les acteurs, cette étude propose une double validation du RECOMS. Cette validation est basée, premièrement, sur l'analyse des réponses à la deuxième partie du questionnaire portant sur le niveau de maîtrise d'un maitre de stage, dans l'idéal. Afin de savoir si les représentations des maitres de stage sont communes malgré des caractéristiques différentes (ex. avoir suivi ou non une formation), les différences de représentations entre les participants selon leurs caractéristiques sont examinées. La méthodologie de recueil et d'analyse est présentée dans le chapitre n°4 afin de mettre en valeur la répartition des analyses de données entre les différents chapitres et les liens qui les unissent.

Deuxièmement, pour compléter cette première validation, une mise en rapport du contenu du RECOMS avec une autre revue de la littérature portant sur la fonction de maitre de stage, celle d'Ellis et ses collègues (2020), est réalisée.

Ce chapitre répond aux questions de recherche suivantes :

QR1. (partie 1) : Les dimensions qui ressortent des réponses des maitres de stage au questionnaire portant sur le niveau de maîtrise idéal des compétences d'un maitre de stage correspondent-elles aux compétences du RECOMS ?

QR2. (partie 1) : La représentation du maitre de stage idéal varie-t-elle en fonction de certaines caractéristiques des maitres de stage (ex. avoir suivi ou non une formation) ?

QR3. (partie 2) : Le contenu du RECOMS correspond-il aux sept domaines caractéristiques d'un bon maitre de stage selon la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) ?

Les résultats indiquent une forte convergence entre le RECOMS, l'avis des maitres de stage et la revue de littérature d'Ellis et ses collègues (2020). Cette forte convergence montre la pertinence du référentiel de compétences proposé pour la formation des maitres de stage en Belgique francophone.

1. La validation du référentiel

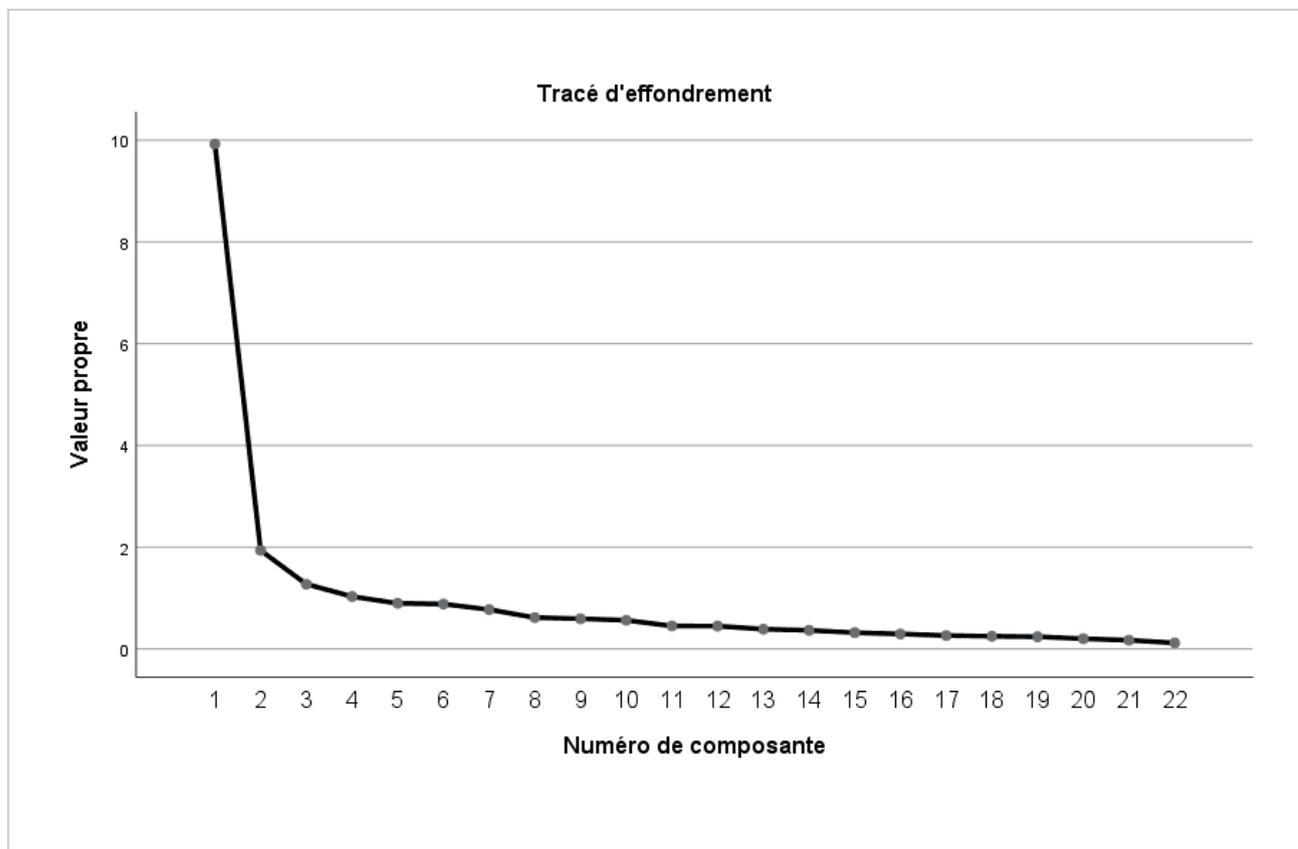
1.1 La première validation

1.1.1 L'analyse en composantes principales sans rotation

Afin d'identifier si les compétences d'un maître de stage idéal selon les maîtres de stage se structurent en six compétences comme au sein du RECOMS, une analyse en composantes principales a été réalisée, comme cela est présenté dans le chapitre précédent, car l'indice de sphéricité de Bartlett est significatif et l'indice KMO est supérieur à .60 (.92) (Beaulieu *et al.*, 2021). Comme l'illustre la figure 23, l'analyse en composantes principales sans rotation identifie 4 facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1, ceux-ci expliquant 64% de la variance totale. Le premier facteur a une valeur propre beaucoup plus forte que les 3 autres : il représente 45% de la variance totale. Si une dimension commune « maître de stage » se dégage de l'analyse factorielle, il convient de réaliser une analyse factorielle en composantes principales avec rotation orthogonale Varimax afin de préciser les dimensions de l'analyse factorielle et de se rapprocher éventuellement des six compétences du RECOMS.

Figure 23

Tracé d'effondrement des valeurs propres des composantes principales



1.1.2 L'analyse en composantes principales avec rotation Varimax

La rotation Varimax se justifie par la forte corrélation des items entre eux (Beaulieu *et al.*, 2021). Comme le montre le tableau 18, quatre dimensions dont la valeur propre est supérieure à 1 sont identifiées par l'analyse en composantes principales avec rotation Varimax et normalisation de Kaiser (Streiner, 1984). Si 4 dimensions sont identifiées avec l'analyse en composantes principales avec rotation Varimax comme avec l'analyse en composantes principales sans rotation Varimax, la valeur propre de chacune des dimensions est plus équilibrée après rotation. Respectivement, les dimensions représentent 19.8% (dimension 1), 16.6% (dimension 2), 16.2% (dimension 3), 11.8% (dimension 4) de la variance expliquée.

Tous les items ont une saturation supérieure à .40 dans une ou deux dimensions. À la suite de Beaulieu et ses collègues (2021) et de l'étude présentée dans le chapitre précédent, tous les items ayant une saturation égale ou supérieure à .40 dans une seule dimension ont été conservés dans cette dimension. Deux items (Adapter_attentes et Etayer_préparations) ont une saturation supérieure à .40 dans deux dimensions. Pour ceux-ci, un examen portant sur la cohérence qu'ils pouvaient apporter au modèle et leur niveau de saturation a été réalisé pour choisir la dimension dans laquelle les assigner.

Tableau 18

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

	Composantes (dimensions)			
	1	2	3	4
Modelage_superviseur	.442			
Justifier_contexte	.621			
Justifier_pédagogique	.757			
Justifier_éthique	.764			
Argumenter_choix	.727			
Identifier_différences	.648			
Analyser_processus	.536			

Analyser_sources	.633			
Observer_prestations		.758		
Observer_préparations		.839		
Evaluer_prestations		.821		
Evaluer_préparations		.857		
Interagir			.671	
Gérer_progression			.610	
Adapter_attentes	.401		<u>.537</u>	
Gestion_classe			.678	
Gestion_apprentissages			.593	
Etayer_prestations			.659	
Etayer_préparations		.489	<u>.531</u>	
Développer_processus				.782
Développer_sources				.810
Développer_malgré_émotions				.718

La structure factorielle obtenue est identique à celle de l'étude précédente (chapitre n°5). Les dimensions ainsi obtenues ont donc été nommées comme dans l'étude précédente : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (dimension 1) ; « Observer et évaluer » (dimension 2) ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (dimension 3) ; « Développer la réflexivité du futur enseignant » (dimension 4). Bien qu'elles ne soient pas strictement similaires aux six compétences du RECOMS⁶³, ces 4 dimensions, qui structurent, à partir des 22 items du questionnaire, les compétences d'un maître de stage idéal selon les maîtres de stage, sont très pertinentes en regard de la fonction de maître de stage.

⁶³ Le nombre inégal d'items pour chacune des six dimensions peut sans doute expliquer en partie la structure factorielle différente.

Pour rappel, selon la première dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques », la capacité d'un maître de stage à analyser ses propres pratiques est liée à sa capacité à coencadrer le futur enseignant avec le formateur de l'institution de formation. Cette dimension rassemble la compétence « coencadrer le futur enseignant » et les gestes professionnels portant sur la capacité du maître de stage à analyser ses pratiques comme enseignant.

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

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

Enfin, selon la quatrième dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant », un maître de stage idéal aide le futur enseignant à développer sa pratique réflexive. Pour cela, il peut amener le futur enseignant à analyser de différentes manières sa pratique (décrire, proposer des alternatives...); cette analyse peut se baser sur différentes sources (ex. ouvrages pédagogiques) et doit être réalisée malgré le filtre des émotions qui peuvent modifier les perceptions du maître de stage et du futur enseignant. Ces gestes professionnels font partie de la compétence « Développer la pratique réflexive du futur enseignant » du RECOMS. La compétence « Développer la pratique réflexive » est donc scindée en deux. Les gestes professionnels portant sur la capacité du maître de stage à analyser ses propres pratiques se retrouvent dans la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » et les gestes professionnels portant sur la capacité du maître de stage à développer la réflexivité constituent une dimension à part entière : « Développer la réflexivité du futur enseignant ». La partie suivante décrit, pour l'ensemble des items pour chacune des dimensions, le niveau de maîtrise que devrait avoir idéalement un maître de stage selon les répondants.

1.1.3 Le niveau de maîtrise idéal estimé par les maitres de stage

Le tableau 19 présente la répartition des réponses (N=854) entre les niveaux de l'échelle de Likert. Dans ce tableau, les items sont classés de l'item ayant reçu le plus de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » à celui en ayant reçu le moins. Le chiffre devant chaque item indique à quelle dimension celui-ci est associé.

Le niveau de maîtrise idéal estimé par les maitres de stage n'est pas équivalent pour l'ensemble des items. Les maitres de stage pensent donc que certaines compétences sont plus pertinentes pour la fonction de maitre de stage que d'autres. Globalement, le taux de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » varie de 80% pour le modelage de pratiques de gestion des apprentissages par le maitre de stage (F3_Gestion_apprentissages) à 53% pour ce qui est de la capacité d'un maitre de stage à justifier ses pratiques comme enseignant sur base d'arguments éthiques (F1_Justifier_éthique). Le taux de réponse « faible maîtrise ou moins » varie de 1% pour 4 gestes professionnels tels⁶⁴ que le modelage de pratiques de gestion de classe (F3_Gestion_classe) à 8% pour ce qui est de la capacité d'un maitre de stage à argumenter le choix de ses pratiques (F1_Argumenter_choix) et à les justifier sur base d'arguments éthiques (F1_Justifier_éthique).

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

Sept des huit items rattachés à la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (dimension 1) se situent autour de l'item médian. Le huitième item, qui porte sur la capacité du maitre de stage à justifier ses pratiques à partir d'arguments éthiques (F1_Justifier_éthique), se retrouve à la dernière place du classement. Globalement, cette dimension semble donc moins bien évaluée que la dimension précédente.

Les deux autres dimensions « Développer la réflexivité du futur enseignant » (dimension 4) et « Observer et évaluer » (dimension 2) sont moins bien évaluées que les dimensions précédentes. En effet, deux des trois items de la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant » se situent entre la 11^e et la 18^e place du classement et l'item portant sur la

⁶⁴ Les autres tâches ayant également une proportion de réponses « faible maîtrise ou moins » équivalente à 1% sont : a) l'aide apportée par le maitre de stage sur les prestations du futur enseignant (F3_Etayer_prestations), b) la capacité du maitre de stage à gérer conjointement la progression du futur enseignant et de ses élèves (F3_Gérer_progression) et c) la capacité du maitre de stage à porter un regard réflexif sur sa pratique de différentes manières (décrire ses pratiques, proposer des alternatives...) (F1_Analyser_processus).

capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du futur enseignant à partir de différentes sources (F4_Développer_sources) se situe à la 21^e place du classement. En ce qui concerne les quatre items rattachés à la dimension « Observer et évaluer », ceux-ci se répartissent dans le dernier quart du classement. Cette dimension semble donc être la dimension la moins bien évaluée des quatre dimensions.

Tableau 19

Répartition des réponses (N=854) entre les niveaux de l'échelle de Likert⁶⁵.

	Aucune maîtrise	Très faible maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise	Excellente maîtrise	Total
F3_Gestion_apprentissages	0 (0%)	0 (0%)	10 (1%)	161 (19%)	475 (56%)	208 (24%)	854 (100%)
F3_Gestion_classe	0 (0%)	1 (0%)	7 (1%)	181 (21%)	448 (52%)	217 (25%)	854 (100%)
F3_Etayer_prestations	1 (0%)	1 (0%)	5 (1%)	193 (23%)	387 (45%)	267 (31%)	854 (100%)
F3_Gérer_progression	0 (0%)	1 (0%)	7 (1%)	202 (24%)	442 (52%)	202 (24%)	854 (100%)
F3_Interagir	11 (1%)	2 (0%)	4 (0%)	223 (26%)	417 (49%)	197 (23%)	854 (100%)
F3_Etayer_préparations	4 (0%)	1 (0%)	14 (2%)	231 (27%)	381 (45%)	223 (26%)	854 (100%)
F1_Analyser_processus	0 (0%)	0 (0%)	12 (1%)	248 (29%)	419 (49%)	175 (20%)	854 (100%)
F1_Justifier_contexte	1 (0%)	1 (0%)	13 (2%)	255 (30%)	424 (50%)	160 (19%)	854 (100%)
F1_Modelage_superviseur	8 (1%)	3 (0%)	38 (4%)	253 (30%)	426 (50%)	126 (15%)	854 (100%)

⁶⁵ Dans ce tableau, les items sont classés de l'item ayant reçu le plus de réponses « très bonne ou excellente maîtrise » à celui en ayant reçu le moins.

La validation du RECOMS

F3_Adapter_attentes	1 (0%)	2 (0%)	27 (3%)	292 (34%)	394 (46%)	138 (16%)	854 (100%)
F4_Développer_processus	3 (0%)	2 (0%)	19 (2%)	303 (35%)	388 (45%)	139 (16%)	854 (100%)
F1_Identifier_différences	4 (0%)	5 (1%)	26 (3%)	295 (35%)	374 (44%)	150 (18%)	854 (100%)
F1_Justifier_pédagogique	2 (0%)	5 (1%)	51 (6%)	280 (33%)	378 (44%)	138 (16%)	854 (100%)
F1_Argumenter_choix	11 (1%)	7 (1%)	49 (6%)	278 (33%)	362 (42%)	147 (17%)	854 (100%)
F2_Evaluer_prestations	5 (1%)	5 (1%)	34 (4%)	307 (36%)	355 (42%)	148 (17%)	854 (100%)
F1_Analyser_sources	2 (0%)	2 (0%)	38 (4%)	314 (37%)	370 (43%)	128 (15%)	854 (100%)
F2_Observer_préparations	7 (1%)	4 (0%)	45 (5%)	304 (36%)	339 (40%)	155 (18%)	854 (100%)
F4_Développer_malgré_Émotions	4 (0%)	1 (0%)	31 (4%)	332 (39%)	366 (43%)	120 (14%)	854 (100%)
F2_Observer_prestations	5 (1%)	3 (0%)	39 (5%)	323 (38%)	336 (39%)	148 (17%)	854 (100%)
F2_Evaluer_préparations	7 (1%)	5 (1%)	51 (6%)	312 (37%)	335 (39%)	144 (17%)	854 (100%)
F4_Développer_sources	5 (1%)	1 (0%)	35 (4%)	347 (41%)	348 (41%)	118 (14%)	854 (100%)
F1_Justifier_éthique	8 (1%)	5 (1%)	54 (6%)	326 (38%)	345 (40%)	116 (14%)	854 (100%)

Le chiffre après la lettre « F » du nom des items indique à quelle dimension l'item est rattaché. Par exemple, l'item « F3_Gestion_apprentissage » est rattaché à la troisième dimension.

Les quatre dimensions sont : 1. « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; 2. « Observer et évaluer » ; 3. « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; 4. « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

Les sections suivantes visent à identifier des différences dans l'évaluation du niveau de maîtrise idéal d'un maître de stage selon les variables suivantes : l'ancienneté comme enseignant, le nombre de stagiaires encadrés, le fait d'avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de stagiaires. La méthodologie d'analyse est la même que celle usitée dans le chapitre précédent.

1.1.3.1 L'ancienneté comme enseignant

Les régressions linéaires et les analyses de variance (ANOVA) calculées simultanément avec le logiciel SPSS® (Bryman & Cramer, 2004 ; Holmes & Rinaman, 2014) entre l'expérience des maîtres de stage comme enseignant (en années) et les scores factoriels pour chacune des dimensions indiquent une variance expliquée (R^2) par l'ancienneté très faible (Huguiet & Boëlle, 2013 ; Mills & Gay, 2019), inférieure à .10 (tableau 20). Un R^2 quasi nul pouvant indiquer que la relation entre les deux variables n'est pas linéaire mais d'une autre forme, les graphiques des nuages de points (annexe 13) ont été observés (Bressoux, 2008). Ceux-ci indiquent qu'il n'y a pas de lien particulier entre les deux variables. Ces différences minimes, testées au moyen d'analyses de variance (ANOVA), sont significatives ($p < .05$) uniquement pour le premier des quatre facteurs : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ($R^2 = .009$; $F = 7.732$; $ddl = 1$; $p < .05$). L'ancienneté comme enseignant ne prédit que très peu l'évaluation que font les maîtres de stage du degré de maîtrise que devrait avoir un maître de stage idéal. Ces résultats sont soutenus par l'analyse des distributions des résidus. Les tracés de probabilité normale (graphiques Q-Q) (cf. annexe 15) tendent à valider raisonnablement l'hypothèse de normalité (Bressoux, 2008).

Tableau 20

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

Dimensions	R^2	F	ddl	p
« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	.009	7.732	1	.006
« Observer et évaluer »	.002	1.971	1	.161
« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	<.001	.204	1	.652
« Développer la réflexivité du futur enseignant »	<.001	.019	1	.889

1.1.3.2 Le nombre de futurs enseignants encadrés

Pour identifier si l'évaluation du niveau de maîtrise d'un maître de stage idéal diffère significativement entre les maîtres de stage répartis en trois sous-groupes selon le nombre de futurs enseignants qu'ils ont encadrés, des ANOVA à un facteur (tableau 21) ont été réalisées. Pour deux dimensions (« Coencadrer et analyser ses propres pratiques » et « Développer la réflexivité du futur enseignant »), la moyenne des scores factoriels augmente en fonction du nombre de futurs enseignants encadrés. Ces différences ne sont significatives que pour la première dimension. Afin de savoir si ces différences sont présentes entre tous les groupes ou uniquement entre certains sous-groupes, un test de Bonferroni est réalisé. Celui-ci indique que les différences sont significatives ($p < .05$) uniquement entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré « 1 à 4 futur(s) enseignant(s) » et ceux ayant encadré « plus de 10 futurs enseignants » ($p < .01$) pour la première dimension. Ces résultats indiquent que très peu de différences sont observées dans l'évaluation du niveau de maîtrise idéal d'un maître de stage en fonction du nombre de stagiaires encadrés par les maîtres de stage.

Tableau 21

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

Nombre de futurs enseignants encadrés	« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	« Observer et évaluer »	« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	« Développer la réflexivité du futur enseignant »
1 à 4 futur(s) enseignant(s) encadré(s) (N= 212)	$\bar{x} = -1.44$ $\sigma = 1.12$	$\bar{x} = .11$ $\sigma = 1.06$	$\bar{x} = -.04$ $\sigma = 1.06$	$\bar{x} = -.06$ $\sigma = 1.08$
5 à 10 futurs enseignants encadrés (N= 267)	$\bar{x} = -.05$ $\sigma = .96$	$\bar{x} = -.05$ $\sigma = 1.06$	$\bar{x} = -.08$ $\sigma = .99$	$\bar{x} = -.04$ $\sigma = 1.02$

10 futurs enseignants ou plus (N= 364)	$\bar{x} = .12$ $\sigma = .94$	$\bar{x} = -.02$ $\sigma = .91$	$\bar{x} = .71$ $\sigma = .96$	$\bar{x} = .06$ $\sigma = .94$
Sig.	F = 3.527 ddl = 3 p = .015	F = 1.115 ddl = 3 p = .342	F = 1.913 ddl = 3 p = .126	F = .852 ddl = 3 p=.466

1.1.3.3 La formation

Comme le montre le tableau 22, pour chacune des dimensions, les ANOVA indiquent que les différences de moyennes entre les maitres de stage ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas suivi de formation ne sont pas significativement différentes. Les maitres de stage, qu'ils aient ou non suivi une formation, accordent un niveau de maitrise idéal similaire pour chacune des 4 dimensions du modèle. Ces résultats indiquent une vision partagée du niveau de maitrise idéal d'un maitre de stage.

Tableau 22

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

	« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	« Observer et évaluer »	« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	« Développer la réflexivité du futur enseignant »
Maitres de stage n'ayant pas suivi de formation (N= 761)	$\bar{x} = -.01$ $\sigma = 1.00$	$\bar{x} = -.01$ $\sigma = 1.01$	$\bar{x} = .00$ $\sigma = 1.01$	$\bar{x} = .00$ $\sigma = .99$
Maitres de stage ayant suivi une formation (N= 93)	$\bar{x} = .13$ $\sigma = 1.01$	$\bar{x} = .06$ $\sigma = .90$	$\bar{x} = -.04$ $\sigma = .94$	$\bar{x} = .03$ $\sigma = 1.11$
Sig.	F = 1.833 ddl = 1 p=.176	F = .392 ddl = 1 p=.531	F = .170 ddl = 1 p = .680	F = .107 ddl = 1 p=.743

Cette première partie de la section « résultats » a présenté les compétences d'un maître de stage idéal qui se structurent en quatre dimensions selon les réponses de 854 maîtres de stage. Deux différences significatives ont été constatées entre les réponses des différents sous-groupes de maîtres de stage en ce qui concerne le niveau de maîtrise des différents gestes professionnels d'un maître de stage idéal. De petites différences, mais significatives, ont été observées pour la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » selon l'ancienneté des maîtres de stage comme enseignant. Des différences significatives ont également été observées pour cette dimension entre le groupe des maîtres de stage ayant encadré 1 à 4 stagiaire(s) et ceux en ayant encadré plus de 10. Aucune autre différence significative n'a été observée. La suite du texte présente la deuxième validation. Elle consiste en la comparaison du contenu du RECOMS avec la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020).

1.2 La deuxième validation

Cette section présente comment le contenu du RECOMS a été comparé à la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020). Elle présente également les résultats de cette comparaison.

1.2.1 La méthode

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

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

1.2.2 Les assises scientifiques du corpus

Ces deux documents (la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (Ellis *et al.*, 2020) et le RECOMS), qui reposent respectivement sur « 70 études » (Ellis *et al.*, 2020, p. 4) et 76 sources (Baco *et al.*, 2021a), ne partagent que quelques références. La littérature mobilisée par Ellis et ses collègues (2020) est uniquement anglophone, provient d'articles avec relecture

par les pairs (*peer review*) recensés dans deux bases de données (*Proquest Education* et *Australian Index Education Plus*). Le RECOMS se base, pour sa part, sur la littérature scientifique tant francophone (*e.g.* Portelance, 2009) qu'anglophone (*e.g.* Eck & Ramsey, 2019), mais aussi sur des référentiels existants pour la formation des maitres de stage (*e.g.* Derobertmeasure *et al.*, 2011 ; Portelance *et al.*, 2008).

1.2.3 La structure du corpus

Comme le présente le tableau 23, la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) a identifié sept domaines caractéristiques d'un bon maitre de stage. Pour identifier ceux-ci, les trois chercheurs ont d'abord analysé de manière indépendante les publications via la méthode de la « *grounded theory* » (une méthode inductive d'analyse des données). Les trois chercheurs ont discuté régulièrement des catégories (indicateurs) et des thèmes (dimensions) qui émergeaient de leur analyse, jusqu'à arriver à la « saturation théorique ». En outre, les auteurs ont validé leur démarche via une analyse inter-juges. Cette méthodologie leur a ainsi permis de faire émerger sept domaines, chacun de ceux-ci étant précisé par des indicateurs. De plus, un texte suivi explique l'ensemble des domaines.

Le RECOMS, comme le texte d'Ellis et ses collègues, a été rédigé à partir d'une revue de la littérature réalisée jusqu'à saturation de l'information (Guillemette, 2006 ; Glaser & Strauss, 1967). En plus de la littérature scientifique sur les besoins de formation des maitres de stage et les gestes professionnels qu'ils mettent en œuvre lorsqu'ils encadrent de futurs enseignants, les auteurs ont mobilisé, comme cela a été expliqué, des référentiels existants pour cette fonction (*e.g.* Portelance *et al.*, 2008 ; Rey *et al.*, 2001) et des dispositifs de formation à cette fonction (*e.g.* Childre & Van Rie, 2015). Ensuite, les auteurs ont synthétisé cette revue de la littérature dans un référentiel avec une approche par compétences (Demeuse & Strauven, 2013). Le RECOMS est composé de six compétences qui sont précisées par un ensemble de connaissances, savoir-faire et savoir-être dénommés « ressources » en référence aux textes légaux régissant la formation initiale des enseignants en Belgique francophone (*e.g.* FWB, 2013, 2019a).

Tableau 23

Domaines (Ellis et al., 2020) et compétences du RECOMS

Les sept domaines (Ellis et al., 2020)		Les six compétences du RECOMS (Baco et al., 2021a)	
Domaine 1	Collaborer avec l'université ⁶⁶	Compétence 1	Interagir avec le futur enseignant
Domaine 2	Développer une disposition et des connaissances professionnelles en matière de mentorat	Compétence 2	Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée
Domaine 3	Établir une relation efficace avec les futurs enseignants	Compétence 3	Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)
Domaine 4	Faciliter l'apprentissage du futur enseignant	Compétence 4	Développer la pratique réflexive du futur enseignant
Domaine 5	Modeler un enseignement efficace et faire des liens entre la théorie et la pratique	Compétence 5	Guider le futur enseignant : observer, évaluer/donner des rétroactions, étayer
Domaine 6	Fournir une direction et un soutien	Compétence 6	Coencadrer le futur enseignant
Domaine 7	Faire preuve d'ouverture d'esprit et soutenir le développement de l'identité professionnelle des enseignants		

⁶⁶ Le terme « université » peut ici être entendu comme « institution de formation de futurs enseignants » en général.

1.2.4 Les sept domaines de la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020)

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

1.3 Les résultats : Analyse comparative des textes du corpus

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

1.3.1 La collaboration entre le maitre de stage et le superviseur

Le domaine « Collaborer avec l'université »⁶⁷ (Ellis *et al.*, 2020, p. 5) peut être relié aux compétences « Coencadrer le futur enseignant » et « Adopter la double identité d'un maitre de stage... » du RECOMS. En effet, Ellis et ses collègues (2020) proposent que le maitre de stage « développe une relation de collaboration avec l'université »⁶⁸ (p. 5), comme Baco et ses collègues (2021a). De même, Ellis et ses collègues proposent que le maitre de stage « développe une vision partagée d'un bon enseignement avec les superviseurs »⁶⁹ (p. 5) et les auteurs du RECOMS, pour leur part, précisent que le maitre de stage et le superviseur doivent harmoniser leurs pratiques et leurs discours. À la différence d'Ellis et ses collègues, qui ne précisent pas la raison pour laquelle une harmonisation des points de vue pourrait être difficile entre les superviseurs et les maitres de stage, le RECOMS indique que les difficultés d'harmonisation pourraient être dues à des différences de cultures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire (Portelance *et al.*, 2019). Par ailleurs, Ellis et ses collègues (2020) affirment qu'un bon maitre de stage doit « développer une vision partagée de ses responsabilités comme maitre de stage avec l'université »⁷⁰ (p. 5), comme Baco et ses collègues (2021a) affirment qu'un bon maitre de stage doit être en mesure « d'expliquer la différence entre la fonction d'un maitre de stage et celle du superviseur au sein du dispositif de formation initiale » (p. 7).

1.3.2 La professionnalité du maitre de stage

Le domaine « Développer une disposition et des connaissances professionnelles en matière de mentorat »⁷¹ (Ellis *et al.*, 2020, p. 6) se retrouve largement dans la compétence « Adopter la double identité d'un maitre de stage... » du RECOMS. En effet, les deux équipes de recherche s'accordent pour dire qu'un enseignant expérimenté n'est pas nécessairement un bon maitre de stage. Respectivement, les auteurs se basent, par exemple, sur Wexler (2019) ainsi que sur Gareis et Grant (2014). De même, il est attendu dans les deux textes qu'un maitre de stage soit formé et/ou engagé dans un processus de développement professionnel comme maitre de stage. Similairement, les auteurs des deux équipes s'accordent sur le fait qu'un maitre de stage doit pouvoir endosser différents rôles tels que, selon le RECOMS, « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko *et al.*, 2018), « cochercheur » (Boudreau, 2001). En revanche, le fait qu'un bon mentor doit être « intrinsèquement motivé pour prendre en charge son rôle de maitre de stage » et qu'il doit « démontrer de l'enthousiasme et de la passion pour

⁶⁷ Traduction personnelle de : « *collaborating with the university* ».

⁶⁸ Traduction personnelle de : « *develop a collaborative relationship with the university* ».

⁶⁹ Traduction personnelle de : « *develop a shared view of good teaching with university academics* ».

⁷⁰ Traduction personnelle de : « *develop a shared vision of the responsibilities of the mentor role with the university* ».

⁷¹ Traduction personnelle de : « *developing a disposition & professional knowledge in mentoring* ».

son rôle de maître de stage »⁷² (Ellis *et al.*, 2020, p. 6) est relativement implicite dans le RECOMS.

1.3.3 Le dialogue avec le futur enseignant et l'accompagnement

Le domaine « Établir une relation efficace avec les futurs enseignants »⁷³ (Ellis *et al.*, 2020, p. 6) se rapproche principalement de la compétence « Interagir avec le futur enseignant » ainsi que de la compétence « Développer la pratique réflexive... » du RECOMS. Basé sur la définition du concept d'accompagnement de Paul (2009) : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95) et mobilisant le modèle de l'accompagnement de Colognesi et ses collègues (2019a), le RECOMS soutient que la relation entre le maître de stage et le futur enseignant doit être réciproque. Cette vision est partagée par Ellis et ses collègues (2020) qui ont identifié qu'un bon maître de stage « développe une relation basée sur la réciprocité »⁷⁴ (p. 6). De même, Ellis et ses collègues précisent qu'un bon maître de stage « incorpore des éléments respectueux, réactifs, réciproques et réflexifs dans la relation d'accompagnement »⁷⁵ (Ellis *et al.*, 2020, p. 5), comme Baco et ses collègues (2021a) proposent qu'un bon maître de stage « manifeste des aptitudes relationnelles telles que l'authenticité, le respect, l'empathie, la disponibilité, la cohérence et l'objectivité » (p. 6).

1.3.4 L'étayage de l'apprentissage du futur enseignant et le développement de sa réflexivité

Le domaine « Faciliter l'apprentissage du futur enseignant »⁷⁶ (Ellis *et al.*, 2020, p. 7) se retrouve dans deux compétences du RECOMS : « Développer la pratique réflexive... » et « Guider le futur enseignant... ». Ellis et ses collègues (2020), notamment à partir de Grimmett et ses collègues (2018), proposent que le maître de stage « s'engage dans une interaction dialogique avec le futur enseignant, dans une expérience partagée de construction de sens »⁷⁷ (p. 7). En ce qui concerne la pratique réflexive, Baco et ses collègues (2021a) se basent sur le modèle de Derobertmasure (2012) et celui de Bocquillon et ses collègues (2019, 2024). Pour rappel (*cf.* chapitre n°3), ce dernier modèle actualise le modèle transprofessionnel de Dubois et ses collègues (2019) qui, à partir d'un ensemble de modèles (Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Van

⁷² Traduction personnelle de : « *demonstrate an enthusiasm & passion for the mentoring role* ».

⁷³ Traduction personnelle de : « *establishing an effective relationship with pre-service teachers* ».

⁷⁴ Traduction personnelle de : « *develop a relationship based on reciprocity* ».

⁷⁵ Traduction personnelle de : « *incorporate respectful, responsive, reciprocal & reflective elements into the mentoring relationship* ».

⁷⁶ Traduction personnelle de : « *facilitating pre-service teacher's learning* ».

⁷⁷ Traduction personnelle de : « *engage in dialogic interaction with the pre-service teacher in a shared experience of meaning construction* ».

Manen, 1977), ont opérationnalisé la réflexivité. Selon le modèle de Bocquillon et ses collègues (2019, 2024), un enseignant peut mobiliser différents processus réflexifs (ex. décrire sa pratique, évaluer celle-ci, proposer des alternatives...) au sujet de différents gestes professionnels (ex. sa gestion de la participation des élèves, ses interventions visant à vérifier la compréhension des élèves...) et à partir de différentes sources d'information (ses perceptions, les avis d'un tiers, la littérature scientifique...). À partir de ce modèle, il est proposé dans le RECOMS que le maître de stage analyse ses propres pratiques et développe la réflexivité du futur enseignant, ce qui est différent. Aussi, les deux équipes s'accordent sur la nécessité d'une forme de coconstruction de l'image de la pratique et sur la nécessité de proposer des outils et méthodes pour engager le futur enseignant dans sa pratique réflexive. De même, selon les deux équipes de recherche, les futurs enseignants et les maîtres de stage ont une égale légitimité lors de leur partage de construction de sens à partir du contexte. Baco et ses collègues (2021a) semblent raffiner le propos sur la réflexivité en exprimant que différentes sources peuvent être mobilisées et que celles-ci ne sont pas nécessairement équivalentes.

De plus, les deux équipes de recherche affirment que le maître de stage doit donner des rétroactions efficaces. Pour ce faire, Baco et ses collègues (2021a) se basent sur les travaux de Bocquillon (2020) qui a opérationnalisé les types de rétroactions présentés à la suite du texte à partir de Crahay (2007), De Landsheere et Bayer (1974) et Hattie et Timperley (2007). La rétroaction stéréotypée (type 1) indique simplement à l'apprenant si sa production est bonne ou mauvaise, ce qui ne lui permet pas de comprendre les raisons de sa réussite ou de son échec, ni de s'améliorer. La rétroaction spécifique (type 2), en revanche, indique à l'apprenant pourquoi sa production est correcte / incorrecte, ce qui lui permet de connaître les raisons de sa réussite / son échec et de s'améliorer. La rétroaction demandant une correction / une amélioration / un développement de la production (type 3) ne rompt pas l'épisode d'interaction entre l'apprenant et la personne qui donne la rétroaction. Elle consiste à demander à l'apprenant de corriger / améliorer / développer sa production. La rétroaction de contrôle (type 4) vise à demander à l'apprenant d'évaluer sa propre production, développant ainsi ses compétences d'autorégulation, tout comme la rétroaction impliquant une évaluation mutuelle entre apprenants (type 5), qui consiste à demander à un apprenant d'évaluer la production d'un autre apprenant. Enfin, la rétroaction sur le soi (type 6) porte un jugement sur l'apprenant en tant que personne et non sur sa production. Elle doit être évitée.

De surcroît, selon les deux équipes de recherche, un bon maître de stage doit être en mesure d'aider un futur enseignant, de lui suggérer des idées et de le guider. Toutefois, le RECOMS indique qu'un bon maître de stage doit être en mesure d'observer objectivement les

comportements et les préparations écrites d'un futur enseignant alors que cela reste implicite dans le texte d'Ellis et ses collègues (2020).

1.3.5 Le modelage des pratiques professionnelles au futur enseignant

Le 5^e domaine « Modeler un enseignement efficace et faire des liens entre la théorie et la pratique »⁷⁸ (Ellis *et al.*, 2020, p. 8) recouvre la compétence « Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques ») » du RECOMS. En se basant sur une importante littérature (*e.g.* Childre & Van Rie, 2015 ; Glenn, 2006 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019), les deux équipes reconnaissent qu'un bon maître de stage est en mesure de modeler des pratiques efficaces au futur enseignant. Dans les deux documents, le modelage des pratiques n'a pas pour objectif d'amener le futur enseignant à reproduire machinalement des procédures, mais bien d'augmenter son répertoire comportemental afin qu'il puisse mobiliser certains gestes professionnels pertinents selon les situations. De même, les deux équipes de recherche s'accordent sur le fait qu'il est nécessaire que les futurs enseignants portent un regard réflexif sur les pratiques qu'on leur montre.

1.3.6 Le support apporté au futur enseignant

Le domaine « Fournir une direction et un soutien »⁷⁹ (Ellis *et al.*, 2020, p. 9) est en lien avec les compétences « Interagir avec le futur enseignant » et « Guider le futur enseignant... » du RECOMS. Ellis et ses collègues (2020) proposent que l'aide apportée soit de différentes natures (*ex.* psychologique, émotionnelle, technique...) et il est précisé au sein du RECOMS que le maître de stage doit étayer la pratique du futur enseignant et manifester de l'empathie, du respect, *etc.* De manière moins développée que dans la proposition d'Ellis et ses collègues, la nécessité pour le maître de stage d'offrir un soutien émotionnel au futur enseignant est présente dans le RECOMS. Les deux équipes de recherche s'accordent sur le fait qu'un bon maître de stage doit pouvoir guider le futur enseignant et donner des rétroactions. Selon Eck et Ramsey (2019), cités au sein du RECOMS, une rétroaction efficace « doit s'aligner sur les objectifs d'apprentissage des contenus de la formation initiale, relier les concepts, les valeurs et les idéaux de la formation initiale à des expériences réelles que l'on ne trouve qu'en classe »⁸⁰ (Eck & Ramsey, 2019, p. 98).

⁷⁸ Traduction personnelle de : « *modelling effective teaching & making connections between theory & practice* ».

⁷⁹ Traduction personnelle de : « *providing direction & support* ».

⁸⁰ Traduction personnelle de : « *that aligns with the learning objectives of pre-service coursework, connects the concepts, values, and ideals from the pre-service coursework with real experiences found only in the classroom* ».

1.3.7 Le développement de l'identité professionnelle du futur enseignant

Bien que le domaine « Faire preuve d'ouverture d'esprit et soutenir le développement de l'identité professionnelle des futurs enseignants »⁸¹ (Ellis *et al.*, 2020, p. 9) soit en lien avec les compétences « Adopter la double identité... » et « Coencadrer le futur enseignant... » du RECOMS, les liens entre celui-ci et le RECOMS sont plus ténus qu'en ce qui concerne les autres domaines, pour lesquels un très grand recouvrement a été mis en évidence. Les deux équipes s'accordent pour dire qu'un bon maître de stage doit être en mesure de s'adapter, tout comme il doit démontrer une ouverture d'esprit, mais cela ne représente que deux « savoir-être » du RECOMS. Ensuite, en ce qui concerne l'importance pour un maître de stage de développer l'identité professionnelle du futur enseignant, cela ne correspond pas à une compétence à part entière du RECOMS, mais cela est présenté comme l'un des objectifs majeurs d'une formation des maîtres de stage : « une formation de qualité des maîtres de stage a pour but que ceux-ci puissent contribuer à la formation d'enseignants dotés de compétences professionnelles **et d'une identité professionnelle forte** [...] » (Baco *et al.*, 2021a, p. 4).

1.4 La synthèse de la validation théorique

Cette validation théorique renforce le travail des deux équipes de recherche, puisque les travaux de synthèse respectifs (Ellis *et al.*, 2020 ; Baco *et al.*, 2021a) arrivent aux mêmes conclusions à partir de sources théoriques différentes et complémentaires. La suite du texte discute les résultats des deux validations du référentiel.

2. La discussion de la validation du référentiel

2.1 La pertinence globale du RECOMS

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

⁸¹ Traduction personnelle de : « *Using a progressive mindset & supporting pre-service teachers to nurture a teacher-identity* ».

dimensions des réponses des maîtres de stage. En effet, cette structure logique en quatre dimensions regroupe les six compétences initiales du RECOMS de manière cohérente.

2.2 Les 4 dimensions d'un maître de stage idéal

Les compétences d'un maître de stage idéal, selon l'analyse des réponses des maîtres de stage au questionnaire, se répartissent en 4 dimensions : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Observer et évaluer » ; « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

Selon la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels », le maître de stage doit être capable d'interagir avec le futur enseignant et d'établir une relation de confiance avec lui ; d'adapter ses attentes au niveau de développement du futur enseignant ; de lui présenter des gestes professionnels et de lui fournir de l'aide. Cette dimension rassemble donc les compétences « Interagir avec le futur enseignant » ; « Adopter la double identité d'un maître de stage... » ; « Former aux gestes professionnels... », qui étaient distinctes dans le RECOMS, ainsi que les gestes professionnels portant sur l'aide apportée au futur enseignant (gestes professionnels de la compétence « Guider le futur enseignant » du RECOMS). Les gestes professionnels portant sur l'observation et l'évaluation comprises dans la compétence « Guider le futur enseignant » forment une dimension à part. Cet ensemble de gestes professionnels renvoie à la capacité du maître de stage à soutenir/accompagner et former le futur enseignant. Pour ce faire, le maître de stage peut endosser plusieurs postures différentes en fonction des besoins (ex. facilitateur) (Colognesi *et al.*, 2019b). Les gestes professionnels qui composent cette dimension sont évalués très positivement par les maîtres de stage, ce qui indique qu'ils ont conscience qu'il est nécessaire que les aspects relationnels et pédagogiques de leur fonction soient liés et que ces aspects sont cruciaux pour l'accompagnement de stagiaires. Le lien entre les aspects relationnels et andragogiques est soutenu dans la littérature. Par exemple, selon Colognesi et ses collègues (2019b), « la relation est donc comme une « toile de fond », un préalable à tout accompagnement [...] » (p. 7). Selon plusieurs études reprises par Bradbury & Kobolla (2008), une bonne relation est cruciale dans une relation d'accompagnement. Ce résultat appuie la pertinence du RECOMS qui propose que la compétence « Interagir avec le futur enseignant » soit une compétence nécessaire pour toutes les autres compétences (Baco *et al.*, 2021a, 2022b). Mc Gee (2019) propose même que le maître de stage et le futur enseignant coenseignent. Cela est d'ailleurs une option proposée par le législateur belge actuellement (FWB, 2024b). Cela permet également, en partie, au maître de stage de réaliser un coaching directif (Hammond & Moore, 2018 ; Ippolito, 2010) lorsque les futurs enseignants éprouvent des difficultés. Quant au modelage (explication, démonstration et réflexion à propos) de gestes professionnels, celui-

ci est soutenu par une importante littérature (e.g. Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021). Il peut être utilisé comme étayage (Wood *et al.*, 1976). En ce qui concerne les occasions d'apprendre et l'aide que le maître de stage peut apporter au futur enseignant, celles-ci peuvent avoir lieu à différents moments. Par exemple, Mok et Staub (2021) indiquent que le futur enseignant peut apprendre avant, pendant et après la leçon. Avant la leçon, le maître de stage peut notamment aider le futur enseignant à préparer sa leçon (Mok & Staub, 2021).

Selon la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques », le maître de stage idéal collabore activement et analyse ses propres pratiques en vue d'en discuter avec le superviseur. De même, il est capable d'identifier les différences de points de vue entre le superviseur et lui-même pour en discuter. Cette dimension rassemble la compétence « Coencadrer le futur enseignant » et les gestes professionnels portant sur la capacité du maître de stage à analyser ses pratiques comme enseignant (gestes professionnels de la compétence « Développer la pratique réflexive du stagiaire » du RECOMS). Les autres gestes professionnels de la compétence « Développer la pratique réflexive », qui portent effectivement sur la capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du stagiaire, forment une dimension à part entière. Il est intéressant d'identifier que les maîtres de stage valorisent la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques ». En effet, « il a été démontré au niveau international que l'accompagnement est plus efficace lorsque des accords de partenariat solides sont établis entre les universités et les écoles (Allen *et al.*, 2013 ; Allen, *et al.*, 2017 ; Darling-Hammond, 2017 ; Rachamim & Orland-Barak, 2018) »⁸² (Allen *et al.*, 2019, p. 323).

Plus encore, le fait que les maîtres de stage lient la collaboration avec le superviseur avec l'analyse de leur pratique montre que les maîtres de stage estiment qu'un maître de stage idéal coconstruit le stage avec le superviseur (Colognesi *et al.*, 2018) et que son rôle ne se limite pas à respecter les différents points d'un contrat proposé par le superviseur. En effet, selon Portelance et Caron (2021), la collaboration nécessite « l'autonomie de chacun, ce qui va à l'encontre des rapports hiérarchiques (Dagenais, 2000) et en opposition aux prises de décision unilatérales » (p. 101). En Belgique francophone, les nouvelles conventions de stage (*cf.* chapitre n°1) proposées par le législateur (FWB, 2024b) pourraient participer à soutenir la collaboration visée.

Le fait que les maîtres de stage valorisent plus la justification des pratiques à partir du contexte que les autres formes de justifications n'est pas étonnant. En effet, selon Crasborn et ses collègues (2011), « [...] les connaissances et les compétences des enseignants sont par nature

⁸² Traduction personnelle de : « *mentoring has been shown internationally to be most effective when strong partnership arrangements between universities and schools are established* ».

structurées par des événements, fondées sur le contexte et orientées vers la pratique (e.g. Elbaz, 1983 ; Kessels & Korthagen, 1996) »⁸³ (pp. 320-321).

Selon la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant », le maître de stage doit être en mesure de développer la réflexivité du futur enseignant de différentes manières (en amenant le futur enseignant à décrire sa pratique, à proposer des alternatives...) ; sur la base de différentes sources (en amenant le futur enseignant à se baser sur différentes sources telles que des ouvrages pédagogiques, l'avis d'un collègue...), et ce, malgré le filtre des émotions qui peuvent déformer les perceptions du maître de stage et du futur enseignant. Ces gestes professionnels proviennent de la compétence « Développer la pratique réflexive du stagiaire ». Dès lors, la compétence du RECOMS « Développer la pratique réflexive du stagiaire » a été scindée dans deux dimensions : « Coencadrer... » et « Développer la pratique réflexive du futur enseignant ». Ces résultats indiquent que les maîtres de stage font la différence entre leur capacité à porter un regard réflexif sur leur propre pratique et leur capacité à développer la pratique réflexive du futur enseignant, ce qui n'est pas la même chose (Vanderclayen, 2012).

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

Selon la dimension « Observer et évaluer », le maître de stage idéal doit être en mesure d'observer et d'évaluer les prestations du futur enseignant ainsi que ses préparations. Ces gestes professionnels sont issus de la compétence « Guider le futur enseignant... » du RECOMS. Les autres gestes professionnels de la compétence « Guider... » sont rassemblés dans la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels ». Cela soutient la tension entre le rôle de formateur et d'évaluateur (Copland, 2010) que doivent maîtriser les formateurs de stagiaire (maîtres de stage et superviseurs) (Maes *et al.*, 2020). Le fait que cette dimension ait été moins bien évaluée que la dimension « S'adapter... » renforce ce constat et indique que les maîtres de stage se sentent plus formateurs qu'évaluateurs. Cela peut être dû

⁸³ Traduction personnelle de : « [...] *teachers' knowledge and skills are event-structured, context-based, and practice-oriented in nature* (e.g., Elbaz, 1983; Kessels and Korthagen, 1996) ».

à leur vécu. En effet, l'évaluation du maître de stage est prise en compte de différentes manières d'une institution de formation à l'autre, certaines utilisant le rapport du maître de stage à des fins de coévaluation avec l'étudiant (Maes *et al.*, 2020), d'autres attendant une évaluation chiffrée qui fait partie de la note finale ou est prise en compte à titre informatif par les superviseurs (Delporte *et al.*, 2024).

Il est intéressant d'observer que les maîtres de stage lient l'observation et l'évaluation, car il est nécessaire de mener une observation relativement objective pour évaluer un stagiaire (Portelance *et al.*, 2008). D'ailleurs, selon Mok & Staub (2021, se référant à Tas *et al.*, 2018), « des recherches récentes ont suggéré qu'une observation plus structurée basée sur des outils d'observation peut être utile pour fournir un retour d'information plus systématique sur les pratiques d'enseignement des futurs enseignants »⁸⁴ (p. 4). Par exemple, Banville et Rikard (2001) ont présenté un ensemble de grilles avec lesquelles le superviseur ou le maître de stage indique chaque type de rétroaction effectué par le futur enseignant. Ce type de grille peut également être inséré dans un logiciel d'observation (Bocquillon *et al.*, 2022a, 2022b). Cela est développé dans la dernière partie de la thèse.

Par ailleurs, la structuration en quatre dimensions des compétences d'un maître de stage idéal par les maîtres de stage est strictement identique à celle issue de l'autoévaluation par les mêmes maîtres de stage de leur propre niveau de maîtrise (*cf.* chapitre précédent). La parfaite similarité des structures factorielles des réponses des maîtres de stage au sujet de leur propre niveau de maîtrise déclaré et de l'idée qu'il se font du maître de stage idéal appuie la grande cohérence de leurs réponses.

2.3 La vision partagée entre les différents sous-groupes de maîtres de stage

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

La grande cohérence des avis des différents sous-groupes de maîtres de stage appuie le fait que la vision en 4 dimensions est partagée par les maîtres de stage et est stable malgré les caractéristiques différentes des maîtres de stage. Toutefois, ce manque de distinction pourrait aussi être causé par un outil de mesure défectueux, ne permettant pas de révéler des distinctions pourtant bien présentes. Cela n'est pas le cas, car des différences significatives

⁸⁴ Traduction personnelle de : « *recent research suggested that more structured observation based on observation tools can be helpful to provide more systematic feedback on pre-service teachers' teaching practices* ».

plus importantes ont été identifiées lors de l'étude précédente (chapitre n°5) de la thèse portant sur l'autoévaluation du niveau de maîtrise des mêmes maîtres de stage en ce qui concerne les mêmes gestes professionnels. D'ailleurs, lors de l'étude précédente, il a été identifié que, pour 3 des 4 dimensions, les maîtres de stage ayant suivi une formation se sentent plus compétents que ceux n'ayant pas suivi de formation et dans la présente étude, nous pouvons statuer que les maîtres de stage ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas suivi de formation ont une vision commune du maître de stage idéal.

Pour ce qui a trait à l'expérience comme enseignant, les différences de niveau de maîtrise déclaré comme maître de stage sont minimales, mais significatives pour 3⁸⁵ des 4 dimensions. Pour ce qui est de l'évaluation du niveau de maîtrise d'un maître de stage idéal, cette différence minimale est significative uniquement pour la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques ».

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

3. Les limites et les perspectives

Le point de vue des professionnels portant sur le niveau de maîtrise des gestes professionnels d'un maître de stage idéal est important pour diverses raisons, mais il peut refléter autre chose que ce qu'est réellement un « bon » maître de stage ou un maître de stage efficace. Selon cette étude, la proximité entre le RECOMS et l'avis des maîtres de stage montre qu'il y a une affinité entre ce que la littérature propose et l'avis des maîtres de stage, ce qui tend à réduire cette limite. Toutefois, comme pour ce qui a trait au chapitre précédent, un travail d'observation des pratiques effectives d'accompagnement (Aeby & De Pietro, 2003 ; Bocquillon, 2020 ; Bressoux *et al.*, 1999 ; Ben-Peretz & Rumney, 1991 ; Good & Brophy, 2008 ; Waxman, *et al.*, 2004) pourrait compléter cette étude. La troisième partie de la thèse est d'ailleurs consacrée à l'étude des pratiques effectives de la triade, en partie pour dépasser cette limite. Par ailleurs, afin de mieux comprendre les caractéristiques contextuelles,

⁸⁵ Les dimensions : « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

individuelles et institutionnelles, des études qualitatives pourraient venir approfondir cette étude, comme cela est proposé au sein du chapitre n°8.

4. Conclusion

À partir du RECOMS, un questionnaire basé sur la conceptanalyse des besoins (Lapointe, 1983, 1995 ; Renard & Derobertmeasure, 2019) a été administré à 854 maitres de stage afin d'évaluer leur niveau de maitrise déclaré pour un ensemble de gestes professionnels inhérents à leur fonction ainsi que le niveau de maitrise avec lequel un maitre de stage, dans l'idéal, devrait maitriser ces gestes professionnels.

Premièrement, une validation empirique a été réalisée en répliquant la méthodologie mobilisée dans le chapitre précédent. L'analyse des réponses des maitres de stage a permis d'identifier que les compétences d'un maitre de stage idéal, selon les maitres de stage eux-mêmes, se répartissent en quatre dimensions : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

D'une part, bien que ces quatre dimensions ne correspondent pas exactement aux six compétences du RECOMS, leur proximité avec celles-ci tend à le valider. D'autre part, cette structure en quatre dimensions correspond exactement à la structure du niveau de maitrise déclaré des mêmes maitres de stage (*cf.* chapitre n°5), ce qui appuie la cohérence des déclarations des participants. Deuxièmement, une grande proximité a pu être montrée entre le contenu du RECOMS et la revue de la littérature présentée par Ellis et ses collègues (2020). Cela a permis une validation théorique du RECOMS.

En outre, l'évaluation des différents gestes professionnels est très positive. De ce fait, la pertinence des gestes professionnels contenus dans le RECOMS pour l'encadrement de futurs enseignants est soulignée par les maitres de stage. Plus encore, bien qu'un ensemble de différences significatives aient été constatées entre l'autoévaluation du niveau de maitrise déclaré des maitres de stage répartis selon différents sous-groupes (notamment les maitres de stage ayant suivi une formation et ceux n'ayant pas suivi de formation), très peu de différences significatives ont été identifiées entre les évaluations de ce qu'est un maitre de stage idéal selon les mêmes sous-groupes de maitres de stage.

Dès lors, un accord commun des maitres de stage se dégage des résultats relatifs au maitre de stage idéal alors qu'ils ne se sentent pas tous aussi compétents pour exercer la fonction de maitre de stage. En d'autres mots, alors que les maitres de stage ont un niveau de maitrise déclaré différent selon le fait d'avoir suivi ou non une formation, ils s'accordent sur le niveau

de maîtrise qu'ils devraient avoir dans l'idéal. Cela appuie la nécessité d'une formation pour les maitres de stage. La vision du maitre de stage idéal que les maitres de stage partagent se rapproche fortement de celle du RECOMS et donc de celle présentée dans la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020). Cette triple correspondance permet d'alimenter la réflexion sur la formation des maitres de stage et peut servir d'appui pour des comparaisons internationales.

En Belgique francophone, à l'heure de mettre en place une formation des maitres de stage, ces travaux pourraient soutenir l'élaboration de dispositifs. De même, ils pourraient servir à renforcer le statut de la formation des maitres de stage en l'encadrant de balises solides (ex. RECOMS). Le chapitre suivant complète les deux chapitres précédents en priorisant les besoins de formation des maitres de stage pour chacun des gestes professionnels du modèle en quatre dimensions.

CHAPITRE VII : ANALYSE DES BESOINS DE FORMATION DES MAITRES DE STAGE

Ce chapitre est issu de de la publication suivante :

Baco, C., Derobertmasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (sous presse). Évaluation émancipatrice des besoins de formation des formateurs·trices de terrain belges francophones. *Revue des sciences de l'éducation*.

La *Revue des sciences de l'éducation* (Canada) a été choisie afin que l'un des articles soit publié dans une revue québécoise. En effet, au Québec, la formation des maitres de stage est mise en œuvre à large échelle et l'étude des besoins de formation peut être intéressante pour les acteurs de ce système éducatif. De plus, cette revue est reconnue par le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCÉRES). Le présent article figure au sein d'un numéro thématique intitulé : « L'évaluation émancipatrice dans divers contextes professionnels ». Par ailleurs, cette revue publie des articles en accès libre.

Chapitre VII : Analyse des besoins de formation des maitres de stage

Ce chapitre présente une priorisation de l'analyse des besoins de formation des maitres de stage belges francophones au regard des quatre dimensions⁸⁶ du modèle présenté dans les deux chapitres précédents et répond à la question de recherche :

QR1. Quels sont les besoins de formation prioritaires des maitres de stage ?

Cette priorisation des besoins se base notamment sur l'analyse des écarts entre l'autoévaluation des maitres de stage et l'évaluation qu'il font du niveau de maîtrise qu'ils devraient avoir pour accompagner un stagiaire de la meilleure des manières (degré d'importance). Cette analyse a été réalisée à partir des réponses au questionnaire mobilisées lors des analyses présentées dans les deux chapitres précédents. La méthodologie de recueil et d'analyse est présentée dans le chapitre n°4.

Les résultats indiquent que les maitres de stage éprouvent des besoins de formation pour les différentes dimensions du modèle. Toutefois, ce besoin est variable selon les dimensions du modèle. Ils permettent de proposer des pistes pour la formation des maitres de stage. Cela permet également de proposer une discussion de l'objectif proposé par le législateur (FWB, 2019a) pour la formation des maitres de stage (*cf.* la section « discussion » du présent chapitre).

1. Les résultats : Les besoins de formation des maitres de stage

Cette section présente les résultats portant sur les besoins de formation. Pour rappel, cette analyse est réalisée à partir des réponses des maitres de stage aux 22 items de chacune des deux parties du questionnaire (niveau de maîtrise actuel et niveau de maîtrise idéal). Comme cela est précisé dans la méthodologie (*cf.* chapitre n°4), les participants devaient se positionner pour chaque geste professionnel sur une échelle de Likert (allant d'aucune maîtrise à excellente maîtrise). Les réponses ont ensuite été recodées afin d'obtenir un nombre permettant des analyses quantitatives.

Afin d'identifier les besoins de formation, le tableau 24 présente, pour chacun des 22 items, les résultats moyens, les écarts-types ainsi que les écarts entre le degré d'importance et

⁸⁶ Les quatre dimensions sont : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques », « S'adapter, soutenir et former à des gestes professionnels », « Observer et évaluer » et « Développer la réflexivité du futur enseignant ».

l'autoévaluation. La colonne « Dimension » permet de faire le lien entre l'item et la dimension du modèle en quatre dimensions de laquelle il est issu (Baco *et al.*, 2022a). Dans la suite du chapitre, le numéro de référence des items est présenté entre crochets (*cf.* tableau 24 ; questionnaire disponible en annexe 8).

L'autoévaluation des maitres de stage pour les différents gestes professionnels varie de 3.1/5 pour ce qui est de leur « capacité à soutenir la pratique réflexive des stagiaires à partir de différentes sources d'information » [21] à 3.9 pour ce qui est de leur « capacité à interagir positivement avec les stagiaires » [9]. En référence à l'échelle de départ, l'autoévaluation des maitres de stage se situe entre une « bonne » et une « très bonne maîtrise ». La moyenne de l'autoévaluation, tous items confondus, est de 3.5/5. L'écart-type de ces différents items varie très peu (de .7 à .9). L'analyse des coefficients de variation indique que tous les items présentent une homogénéité « moyenne » (coefficient de variation compris entre 16 et 30). En effet, un coefficient de variation inférieur ou égal à 15 correspond à une bonne homogénéité ; un coefficient de variation compris entre 16 et 30 correspond à une homogénéité moyenne et un coefficient de variation supérieur à 30 correspond à une homogénéité faible ou très faible (Lapointe, 1995).

Le degré d'importance accordé par les maitres de stage aux différents gestes professionnels varie de 3.6/5 pour la « capacité des maitres de stage à justifier leur propre pratique à partir d'arguments éthiques » [3], « la capacité à développer la pratique réflexive des stagiaires à partir de différentes sources » [21] et « la capacité à évaluer leurs préparations écrites » [19] à 4.1 pour ce qui a trait à « l'aide fournie au sujet des prestations » [14]. Tous les items semblent donc porter sur des gestes professionnels importants selon les maitres de stage. La moyenne de l'évaluation, tous items confondus, est de 3.8/5. En référence à l'échelle de Likert, cela équivaut quasiment à une « très bonne maîtrise ». L'écart-type de ces différents items varie peu (de .7 à .9). L'analyse des coefficients de variation indique que tous les items présentent également une homogénéité moyenne (coefficient de variation compris entre 16 et 30).

L'écart (le besoin) entre le degré d'importance et l'autoévaluation varie de 0 pour la capacité des maitres de stage à interagir avec les stagiaires à .5 pour 4 items. Il est donc nul (pour un item) ou positif, jamais négatif. Les quatre items ayant un écart de .5 portent sur la gestion conjointe de la progression des élèves et des stagiaires [10], la présentation de pratiques de gestion des apprentissages [13], le choix avec les superviseurs de pratiques auxquelles former les stagiaires [8] et le développement de la réflexivité des stagiaires à partir de différentes sources d'information [21]. Pour les différents items, l'écart est donc inférieur à l'écart entre deux échelons de l'échelle, en référence à l'échelle de Likert de départ.

Tableau 24

Statistiques descriptives des réponses aux items

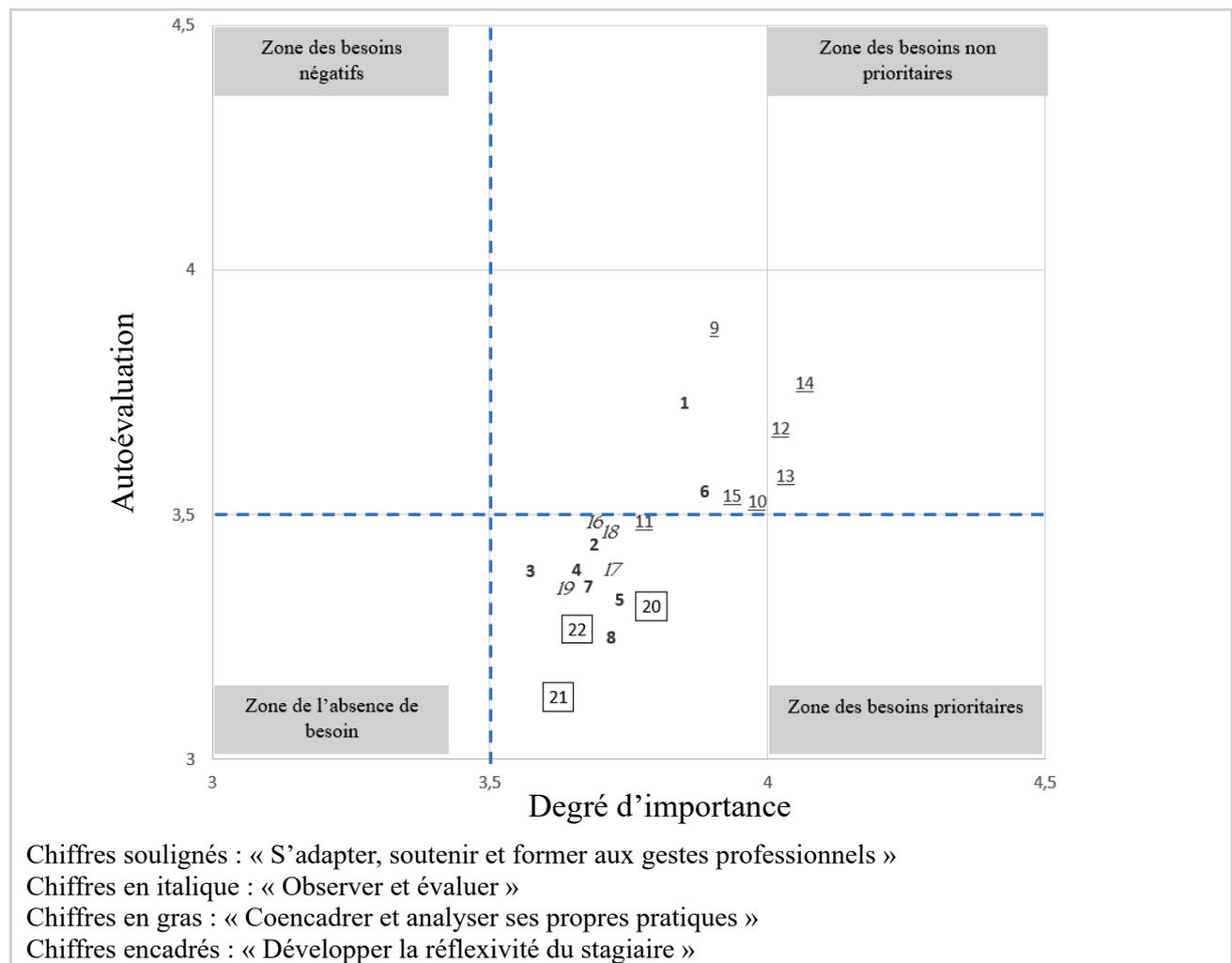
Dimension	N° de l'item	Référence de l'item	Moyenne		Écart
			S. idéale (σ)	S. réelle (σ)	
Coencadrer et analyser ses propres pratiques	1	Justifier_contexte	3.9 (.7)	3.7 (.7)	.1
	2	Justifier_pédagogique	3.7 (.8)	3.4 (.9)	.3
	3	Justifier_éthique	3.6 (.9)	3.4 (.9)	.2
	4	Argumenter_choix	3.7 (.9)	3.4 (.9)	.3
	5	Identifier_différences	3.7 (.8)	3.3 (.9)	.4
	6	Analyser_processus	3.9 (.7)	3.5 (.7)	.3
	7	Analyser_sources	3.7 (.8)	3.3 (.8)	.4
	8	Modelage_superviseur	3.7 (.8)	3.3 (.9)	.5
S' adapter, soutenir et former aux gestes professionnels	9	Interagir	3.9 (.8)	3.9 (.7)	.0
	10	Gérer_progression	4.0 (.7)	3.5 (.7)	.5
	11	Adapter_attentes	3.7 (.8)	3.5 (.8)	.3
	12	Gestion_classe	4.0 (.7)	3.7 (.7)	.4
	13	Gestion_apprentissages	4.0 (.7)	3.6 (.8)	.5
	14	Étayer_prestations	4.1 (.8)	3.8 (.7)	.3
	15	Étayer_préparations	3.9 (.8)	3.5 (.8)	.4
Observer et évaluer	16	Observer_prestations	3.7 (.9)	3.5 (.8)	.2
	17	Observer_préparations	3.7 (.9)	3.4 (.9)	.3
	18	Évaluer_prestations	3.7 (.9)	3.5 (.8)	.2
	19	Évaluer_préparations	3.6 (.9)	3.3 (.7)	.3
Développer la réflexivité des stagiaires	20	Développer_processus	3.7 (.8)	3.3 (.7)	.4
	21	Développer_sources	3.6 (.8)	3.1 (.8)	.5
	22	Développer_malgré_émotions	3.7 (.8)	3.3 (.8)	.4
Moyenne totale			3.8	3.5	.3

1.1 La vue globale de la priorisation des besoins

Afin de prioriser les besoins de formation, la figure 24 présente une analyse bivariée des 22 items. La valeur en abscisse correspond au degré d'importance et la valeur en ordonnée correspond à l'autoévaluation des maitres de stage. Au vu de l'importance d'une maîtrise satisfaisante par les maitres de stage des gestes professionnels nécessaires à l'accompagnement des stagiaires et en référence à l'échelle de départ, le graphique a été découpé en quatre zones avec pour seuil 3.5/5. Ce seuil correspond à un positionnement théorique entre une bonne maîtrise et une très bonne maîtrise. Selon ce dernier découpage, les items se répartissent dans la zone des besoins non prioritaires, c'est-à-dire dont l'autoévaluation et le degré d'importance sont supérieurs à 3.5/5 et dans la zone des besoins prioritaires, c'est-à-dire dont l'autoévaluation est inférieure à 3.5, contrairement au degré d'importance qui, lui, est supérieur à 3.5/5. La suite du texte présente la priorisation des besoins dimension par dimension.

Figure 24

Représentation graphique de mise en priorité des besoins (Focus)



1.2 L'analyse fine des résultats dimension par dimension

Les différentes dimensions ne relèvent pas toutes de la même priorité de formation. Comme le montre la figure 24, la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » se démarque des autres dimensions, car tous les items qui lui sont rattachés (excepté un item qui se situe à la limite des besoins non prioritaires (adapter ses attentes en fonction du niveau de développement des stagiaires [11])) se répartissent dans la zone des besoins non prioritaires. Le fait d'interagir positivement avec un stagiaire [9] est reconnu comme important par les maîtres de stage et le degré d'importance correspond à leur autoévaluation, l'écart (le besoin) est donc nul. Comme toute compétence très importante, un perfectionnement est sans doute possible. Le fait de gérer conjointement la progression des élèves et des stagiaires [10], de présenter des pratiques de gestion de classe [12] et des apprentissages [13] ainsi que l'aide à fournir aux stagiaires au sujet des préparations [15] et des prestations [14] font également partie de la zone des besoins non prioritaires. Un écart de .3 à .5 est observé entre le degré d'importance et l'autoévaluation de ces cinq derniers items. Ces gestes professionnels sont considérés comme importants et bien maîtrisés. Aux yeux des maîtres de stage, ils semblent pouvoir être perfectionnés.

En outre, deux composantes (sur 8) de la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » se situent également dans la zone des besoins non prioritaires. Il s'agit de la capacité des maîtres de stage à justifier leurs actions comme enseignants à partir du contexte [1] et à mener une autoanalyse réflexive de différentes manières (décrire ses actions, proposer des alternatives...) [6]. Selon les maîtres de stage, ces deux gestes professionnels sont importants et ils estiment les maîtriser. L'écart entre le degré de maîtrise et l'autoévaluation est plus important en ce qui concerne le fait de porter une autoanalyse réflexive de différentes manières (écart = .3) qu'à partir du contexte (écart = .1). Les six autres items rattachés à cette dimension se situent dans la zone des besoins prioritaires. Trois items portent sur la pratique réflexive des maîtres de stage comme enseignants et trois portent sur la collaboration avec les superviseurs. Pour ce qui est des capacités des maîtres de stage à analyser leur pratique en se basant sur différentes sources (avis, articles...) [7], justifier leur action sur base d'arguments pédagogiques [2] ou éthiques [3], l'écart entre le degré d'importance et l'autoévaluation varie de .2 à .4. Ce dernier geste professionnel est celui dont le degré d'importance est le plus faible (tous items confondus). Les trois items portant sur la collaboration avec les superviseurs sont : la capacité des maîtres de stage à choisir avec les superviseurs les pratiques à présenter aux stagiaires [8], à identifier les différences de points de vue qui subsistent entre les superviseurs et eux-mêmes [5] et à argumenter leurs propres choix pédagogiques lors de discussions avec les superviseurs [4]. L'écart entre le degré d'importance et l'autoévaluation varie de .3 pour ce qui est d'argumenter ses choix pédagogiques [4] à .5 pour ce qui est de choisir des pratiques

à présenter aux stagiaires [8]. Aux yeux des maitres de stage, ces gestes professionnels, tous importants, ne sont pas aussi bien maîtrisés qu'ils devraient l'être et constituent bien des besoins prioritaires de formation.

Tous les items rattachés aux deux autres dimensions (« Observer et évaluer » et « Développer la réflexivité du stagiaire ») se situent dans la zone des besoins prioritaires. Au sujet de la dimension « Observer et évaluer », l'observation et l'évaluation des prestations [16 ; 18] sont à la limite de la zone des besoins non prioritaires, ce qui indique que les maitres de stage se sentent plus en mesure d'observer et d'évaluer des prestations que des préparations. L'écart entre l'autoévaluation des maitres de stage et le degré d'importance est respectivement de .2 en ce qui concerne l'observation ou l'évaluation des prestations et .3 en ce qui concerne l'observation ou l'évaluation des préparations [17 ; 19].

Concernant la dimension « Développer la pratique réflexive du stagiaire », comparativement à d'autres items, les maitres de stage semblent être moins en mesure de développer la pratique réflexive des stagiaires de différentes manières [20] et/ou malgré le filtre des émotions [22]. Il en va de même pour la capacité des maitres de stage à développer la pratique réflexive des stagiaires à partir de différentes sources [21], qui est l'item dont l'autoévaluation est la plus faible (tous items confondus). Pour ces trois gestes professionnels, l'écart entre le degré d'importance et l'autoévaluation est de .4 à .5, ce qui indique que cette dimension est bien un besoin de formation prioritaire, selon les professionnels.

2. La discussion : les objectifs du décret rencontrent-ils les besoins des professionnels ?

L'analyse des réponses des maitres de stage au questionnaire indique que, selon leur perception, tous les gestes professionnels proposés sont importants pour accompagner les stagiaires. En cela, leur avis rejoint la littérature scientifique et concourt à appuyer la pertinence du RECOMS. De plus, leur autoévaluation indique que, de manière générale, ils se sentent en mesure de prendre en charge les stagiaires. Cependant, des marges de progression et des besoins de formation sont également identifiés pour un ensemble de gestes professionnels. Cette marge de progression consisterait, à gros traits, au passage d'un sentiment de bonne maîtrise à celui de très bonne maîtrise. Au vu du rôle central, soutenu par une abondante littérature (Portelance *et al.*, 2018 ; Ronfeldt *et al.*, 2023), des maitres de stage pour la formation des futurs enseignants, cette marge de progression est importante.

Plus encore, des distinctions ont été effectuées afin de prioriser les besoins de formation. La dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » se caractérise par des besoins ressentis non prioritaires, contrairement aux autres dimensions qui se caractérisent

par davantage de besoins prioritaires de formation. Pour rappel, le décret propose que la formation des maitres de stage les amène à « interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques » (FWB, 2021a, p. 22). Ces attendus sont considérés comme essentiels par les maitres de stage. Certains semblent toutefois constituer davantage un besoin de formation que d'autres. En outre, certaines compétences, non reprises dans le décret, semblent importantes et devraient être développées dans le cadre de cette formation. La suite du texte discute de la pertinence du décret et des besoins des acteurs pour chacune des dimensions du modèle.

2.1 La dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »

La dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » se caractérise par des besoins non prioritaires contrairement aux autres dimensions. Elle relève donc plutôt du perfectionnement. L'interaction avec les étudiants, objectif du décret, est valorisée par les maitres de stage, mais ne semble pas à leurs yeux un besoin particulier. Toutefois, considérer l'interaction avec les étudiants lors d'une formation pourrait être pertinent, car la relation entre les stagiaires et les maitres de stage est l'arrière-plan de la relation formatrice (Colognesi *et al.*, 2019a). De plus, Colognesi et ses collègues (2019b) ont constaté que les perceptions qu'ont les maitres de stage et les stagiaires de leur relation peuvent différer.

Le fait d'aider les stagiaires, qui est également un objectif proposé par le décret, constitue un besoin non prioritaire de formation. Les maitres de stage déclarent donc avoir une certaine maîtrise de ces gestes professionnels, mais peuvent les perfectionner. En outre, deux gestes professionnels importants selon la littérature (*e.g.* Christensen, 2021) et les maitres de stage, qui constituent un besoin non prioritaire de formation, ne sont pas repris explicitement par le décret : la présentation des pratiques de gestion de classe et de gestion des apprentissages. Pourtant, ce geste professionnel est un besoin des étudiants (Richardson *et al.*, 2019) et peut être mal effectué (Cutrer-Párraga *et al.*, 2022), cela ayant des répercussions sur le développement professionnel des stagiaires.

2.2 La dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques »

La capacité des maitres de stage à « Coencadrer et analyser [leurs] propres pratiques » constitue un besoin prioritaire selon les maitres de stage, mais ne fait pas partie des objectifs du décret. Potentiellement, l'absence de cette dimension au sein de l'objectif du décret pourrait s'expliquer par le fait que la capacité des maitres de stage à analyser leurs propres pratiques est considérée comme un prérequis de même que la collaboration avec les superviseurs est considérée comme extérieure à la formation. Cependant, trois points doivent

être soulignés. Premièrement, l'autoanalyse de ses propres pratiques est différente du fait de partager son autoanalyse (Vanderleyen, 2012). Deuxièmement, Correa Molina et Gervais (2024) ajoutent que les enseignants peuvent avoir des difficultés à analyser leurs pratiques « en raison même de l'automatisation des gestes professionnels inhérente aux pratiques efficaces » (p. 42). Troisièmement, la collaboration est en lien avec toutes les autres compétences des maitres de stage et des études montrent qu'elle ne va pas de soi (Portelance *et al.*, 2019). Sans celle-ci, ils ne pourront pas encadrer les stagiaires efficacement. Par exemple, si les différences de points de vue entre les maitres de stage et les superviseurs sont trop importantes, cela peut avoir un effet négatif sur le développement professionnel des stagiaires (Valencia *et al.*, 2009).

2.3 La dimension « Observer et évaluer »

L'observation et l'évaluation (dimension « Observer et évaluer »), objectifs du décret, semblent être, effectivement, des besoins prioritaires de formation. Selon différents chercheurs (Maes *et al.*, 2018), une tension existe entre le rôle de formateur/accompagnateur et d'évaluateur. De plus, à la lecture des résultats, les maitres de stage semblent se sentir plus à même d'accompagner et former que d'évaluer les stagiaires. Cela rejoint les observations d'autres chercheurs telles que celles de Pellerin et ses collègues (2021) qui ont identifié que les maitres de stage recherchent des balises pour encadrer leur jugement professionnel.

2.4 La dimension « Développer la réflexivité du stagiaire »

La capacité des maitres de stage de soutenir la réflexivité des stagiaires n'est pas explicitement un objectif du décret bien que la littérature pointe le faible niveau de réflexivité des écrits réflexifs des stagiaires (Colognesi *et al.* 2021, p. 1). Hoffman et ses collaborateurs (2015) expliquent, pour leur part, que lors des entretiens post-leçons (moments théoriquement plutôt propices à la réflexivité de l'étudiant), les maitres de stage sont davantage directifs et donnent des rétroactions, mais ont peu de conversations d'accompagnement de type réflexif. Également, comme le montre la présente étude, le développement de la réflexivité des stagiaires, qui constitue un besoin de formation prioritaire, est, comparativement à d'autres aspects de l'accompagnement, moins valorisé par les maitres de stage et moins maîtrisé. Des modèles opérationnels pourraient être mobilisés pour former les maitres de stage à cette dimension importante de leur fonction (*e.g.* Dubois *et al.*, 2019).

3. Les limites

L'autoévaluation du niveau de maîtrise par les professionnels permet de savoir comment ils se représentent leur niveau de maîtrise. Elle n'est pas nécessairement équivalente à leur maîtrise effective. Par exemple, Wathelet et ses collègues (2016) ont mis en évidence que des étudiants avaient plutôt tendance à surestimer leur niveau de maîtrise. Potentiellement, les besoins de formation sont donc plus importants que ceux qui viennent d'être présentés sur base de l'avis des professionnels. Afin de préciser ces besoins de formation, il serait intéressant de trianguler les sources d'évaluation en utilisant différentes méthodologies telles que l'analyse des pratiques effectives, comme le propose la troisième partie de la thèse.

4. Conclusion

Les maîtres de stage exercent une fonction cruciale dans la formation initiale des enseignants et les compétences qu'ils doivent mettre en œuvre sont complexes et non naturelles. En fonction des systèmes éducatifs, cette formation est très variable. En Belgique francophone, dans le cadre de la réforme de la formation initiale, pour la première fois, le législateur donne des objectifs pour cette formation. Cependant, les objectifs proposés par le décret ne sont pas issus d'une consultation des acteurs au sujet de leurs besoins de formation.

La présente étude a permis, d'une part, d'identifier les besoins de formation à partir de l'avis des acteurs à large échelle (N=854) et, d'autre part, de prendre du recul sur les objectifs proposés par le décret. Sur base des résultats, une congruence forte entre la littérature et le point de vue des acteurs a pu être établie. De plus, les résultats indiquent que les acteurs estiment avoir une maîtrise acceptable d'un grand nombre de gestes professionnels relatifs à leur fonction de maître de stage. Cependant, une marge de progression et un perfectionnement sont possibles. En outre, les résultats questionnent en partie la pertinence des objectifs proposés pour la formation des maîtres de stage. En effet, certains des objectifs (ex. interagir avec un étudiant) ne semblent pas être ressentis comme un besoin de formation.

Toutefois, certains objectifs du décret semblent être, eux, des besoins prioritaires de formation selon la présente étude (ex. observer et évaluer). Par ailleurs, des éléments importants pour la formation des maîtres de stage sont absents des objectifs du décret. Cela est particulièrement le cas de la compétence portant sur le développement de la pratique réflexive des stagiaires.

S'il est tout à fait pertinent de prendre en compte l'avis des maîtres de stage pour identifier les besoins de formation, il serait intéressant de poursuivre ces recherches en identifiant les besoins et les attentes des autres membres de la triade : les stagiaires et les superviseurs. À

l'aube de la mise en place de la formation des maitres de stage, cette étude a permis de mettre en évidence des points d'attention pour l'élaboration de formations qui répondent aux besoins des acteurs, en vue de perfectionner la formation des futurs enseignants et *in fine* l'expérience qu'ont les élèves de leur scolarité.

Le chapitre suivant complète les résultats obtenus lors des trois études précédentes en analysant, par le biais de *focus groups*, les perceptions des acteurs au sujet des résultats de l'enquête à large échelle et en particulier de la collaboration au sein de la triade et de la place du terrain lors de la formation initiale des enseignants.

CHAPITRE VIII : ÉCLAIRAGE SUPPLÉMENTAIRE SUR LA PLACE DU TERRAIN ET LA COLLABORATION AU SEIN DE LA TRIADE

Ce chapitre est issu de la publication suivante :

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M., & Delbart, L. (2024a). 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 enseignant.es épreuve de vérité ou laboratoire d'expériences ?* (pp. 77-97). De Boeck Supérieur.

Ce texte figure au sein de cet ouvrage collectif publié par les éditions De Boeck Supérieur car il a été rédigé dans le cadre d'un symposium du *Réseau international francophone de recherche en éducation et formation* (juillet, 2022). Par ailleurs, De Boeck Supérieur est l'un des principaux éditeurs universitaires en francophonie. C'est également l'une des plus anciennes maisons d'édition belges.

Chapitre VIII : Éclairage supplémentaire sur la place du terrain et la collaboration au sein de la triade

La présente étude apporte des éléments complémentaires aux études précédentes, à partir de l'analyse qualitative de *focus groups*, au sujet de la collaboration au sein de la triade. Cela se justifie par le fait que la collaboration entre le maître de stage et le superviseur est importante pour la formation des stagiaires et que les études précédentes ont identifié qu'il s'agit d'une difficulté ressentie par les maîtres de stage. En complément, cette étude investigate également la place conférée au terrain dans la formation initiale des enseignants, en particulier le fait qu'il soit un espace « disputé » par les formateurs de l'institution de formation et que le fait d'avoir été enseignant avant de devenir pédagogue⁸⁷ assoit la légitimité de ces derniers aux yeux des maîtres de stage.

Ce chapitre présente donc les perceptions de maîtres de stage et de superviseurs, recueillies via des *focus groups*, au sujet de la collaboration et de la place du terrain dans la formation initiale des enseignants actuellement. La collaboration souhaitée par les acteurs est également présentée. Celle-ci est d'autant plus importante au regard des enjeux du système éducatif et de la formation professionnelle des enseignants (*cf.* chapitre n°1). Il répond aux questions de recherche suivantes :

QR1. Quelle est la perception des acteurs quant à la collaboration actuelle entre les maîtres de stage et les superviseurs ainsi que la place conférée au terrain dans la formation initiale des enseignants ?

QR2. Quelles sont les caractéristiques de la collaboration et de la place du terrain dans la formation initiale des enseignants désirées par les maîtres de stage et les superviseurs ?

Le texte présente tout d'abord comment les *focus groups* ont été réalisés. Ensuite, l'analyse qualitative des *focus groups* concernant la situation actuelle quant à la collaboration et la place du terrain est présentée. Après cela, c'est la situation désirée quant à ce même thème qui est présentée. Le texte se clôture par une discussion et une conclusion.

⁸⁷ Comme cela est précisé dans le premier chapitre, le terme « pédagogue » est utilisé pour désigner les enseignants des Hautes Écoles qui donnent des cours relatifs à la pratique enseignante. Ceux-ci sont souvent titulaires d'un Master en sciences de l'éducation. Dans tous les cas, ils contribuent à la supervision des stagiaires. Ils sont à différencier des didacticiens qui possèdent un master dans une discipline.

L'analyse des propos des acteurs soutient qu'un manque de collaboration et même de communication entre les maîtres de stage et les superviseurs est effectivement présent. L'analyse offre également des pistes pour la mise en place de dispositifs soutenant une alternance intégrative entre le milieu scolaire et l'institution de formation. Par exemple, un participant évoque qu'il serait nécessaire que le législateur institutionnalise davantage la communication et la collaboration entre les maîtres de stage et les superviseurs.

1. Les *focus groups* réalisés avec les participants

La méthodologie des *focus groups* a été sélectionnée car ceux-ci permettent d'étudier la « construction sociale des significations » (Duchesne & Haegel, 2004, p. 71) qui sont entendues comme « un ensemble organisé et structuré de croyances, d'opinions et d'attitudes » (Touré, 2010, p. 9). Grâce aux interactions entre les participants, le *focus group* permet de mettre en valeur la manière dont sont créées ces représentations dans un cadre collectif et contradictoire.

Les *focus groups* sont composés de treize superviseurs de deux institutions de formation (Haute École), répartis en deux groupes (FG1 et FG2) et de sept maîtres de stage, réunis en un groupe (FG3). Les groupes ne sont pas créés « de façon hasardeuse » (Masseran & Chavot, 2006, p. 142) : le choix de groupes hétérogènes (Kalampilikis, 2011) selon la fonction (superviseur ou maître de stage) est justifié, car, d'une part, les chercheurs désirent pouvoir comparer la réflexion de deux groupes distincts et d'autre part, cela ne brise pas l'homogénéité sociale, ce qui permet d'équilibrer les discussions (Duchesne & Haegel, 2004).

Les trois *focus groups* (FG) ont été réalisés simultanément début décembre 2021 et ont été enregistrés. Ils suivaient une conférence présentant les résultats de l'enquête sur le degré de maîtrise déclaré des maîtres de stage⁸⁸ (*cf.* chapitres précédents) et ont duré une quarantaine de minutes. Les membres de l'équipe de recherche ont invité les participants à donner leur point de vue sur les résultats de l'enquête, plus particulièrement sur les difficultés liées à la collaboration entre les maîtres de stage et les superviseurs, ainsi que sur la place du terrain dans la formation des enseignants. Cela permettait d'obtenir une forme d'état des lieux à partir des avis des acteurs. Dans l'optique de mettre en place la réforme de la formation initiale des enseignants et de faire évoluer les dispositifs de formation en prenant en compte le point de vue des acteurs, après avoir dressé cet état des lieux, les participants étaient invités à définir les contours de la collaboration qu'ils désirent.

⁸⁸ Conférence disponible à cette adresse (Baco *et al.*, 2021c) : <https://www.youtube.com/watch?v=Bi3-SpRgshY>

Un guide d'entretien a été utilisé afin d'inviter les animateurs à aborder les mêmes thèmes dans les trois groupes. Ensuite, les échanges ont été retranscrits intégralement. La suite du texte présente l'analyse qualitative, compréhensive et interprétative (Savoie-Zajc, 2011 ; Pourtois et Desmet, 2007) des *focus groups*.

2. L'état des lieux

Comme le présente la suite du texte, les maitres de stage et les superviseurs reconnaissent un manque de communication et de collaboration, ainsi que le fait que le terrain est important lors de la formation initiale des enseignants. Plus encore, les superviseurs tiennent également à se revendiquer, eux aussi, « du terrain », notamment afin de se doter d'une forme de légitimité dans la formation des enseignants vis-à-vis des maitres de stage et des futurs enseignants.

2.1 La communication (quasi) absente

Dès les premières interventions, tous groupes confondus, un manque de communication ou de concertation entre superviseurs et maitres de stage est relevé. Dans les deux groupes de superviseurs, c'est un manque de communication qui est d'abord pointé : « Sup_1. Moi, je pense effectivement qu'il y a un manque de communication entre les Hautes Écoles en général et les maitres de stage » (FG1). Du côté des maitres de stage, c'est un décalage et une non-concertation qui sont soulevés... sans pour autant qu'un lien de cause à effet soit explicité : « MDS_1. Peut-être un décalage entre ce que l'on fait sur le terrain dans une classe et les attentes des superviseurs. Une non-concertation et donc un décalage peut-être à ce niveau-là ». (FG3).

Au sujet de la communication, dans l'un des groupes de superviseurs (FG1), les consignes formulées à l'intention des maitres de stage sont évoquées. Celles-ci ne seraient pas « lues » par les maitres de stage :

Sup_2. Et c'est vrai que nous en préscolaire, on met des consignes pour nos étudiants, pour un peu mettre au courant les maitres de stage de ce que l'on attend des étudiants, mais je pense que les maitres de stage signent les documents, mais ne nous posent pas de questions quand on va en visite de stage par rapport à ces consignes où on essaie en tout cas d'élaborer une progression de la première à la troisième année.

Sup_3. En primaire aussi, c'est exactement le même. Ils sont censés signer ces documents-là, mais on n'est pas du tout sûr en réalité qu'ils sont lus. (FG1).

Ces consignes sont également évoquées dans le groupe des maitres de stage qui confirment, pour une part qu'ils ne lisent effectivement pas ces documents. Ils expliquent d'ailleurs pourquoi et proposent des pistes de solution notamment centrées sur le besoin d'une interaction avec les superviseurs :

MDS_2. Ça dépend des écoles, mais il y a beaucoup à lire et donc effectivement on ne prend pas toujours le temps de le faire en tant que maitre de stage et donc voilà si on peut avoir une demi-heure, trois quarts d'heure d'explications, voilà on est plus à l'écoute que devoir lire les documents, on peut poser ses questions et comme ça, voilà, le stage se passe bien. (FG3).

Dans l'autre groupe de superviseurs (FG2), c'est le décalage supposément ressenti par les maitres de stage entre leur encadrement des stagiaires et les attentes des superviseurs qui est soulevé. La notion de sentiment est même mobilisée pour soutenir le propos :

Sup_1. [...] c'est aussi une peur que l'on ressent parfois des maitres de stage entre les attendus Haute École ou en tout cas les attendus tels qu'eux les perçoivent qu'ils pensent en fait très différents de ce qu'ils sont occupés à faire avec l'étudiant, de la manière dont eux pensent superviser l'étudiant. Et finalement, je pense, ce n'est jamais que mon point de vue, mais que c'est souvent un problème de communication. Les attendus ne sont pas si différents, mais eux ont l'impression peut-être qu'en Haute École, on explique des choses aux étudiants [...]. Ils ont peur des pédagogues parfois : « Oui, mais vous êtes déjà occupés à réfléchir à des choses et nous on est dans notre classe, on est sur le terrain, on ne perçoit pas les choses de la même manière »... ou en tout cas c'est leur sentiment. Moi, je ne pense pas que c'est forcément le cas, mais c'est leur sentiment. (FG2).

Dans ce groupe de superviseurs, un des membres pense que les maitres de stage ressentent un décalage entre leur accompagnement du stagiaire et les attentes de la Haute École vis-à-vis de celui-ci. Selon ce superviseur, les maitres de stage auraient l'impression (erronée) que les superviseurs de la Haute École ont des attentes éloignées de la réalité du terrain. L'analyse des propos des maitres de stage nous permet d'abonder dans ce sens. En effet, un décalage est ressenti par les maitres de stage entre leur pratique du terrain et les consignes formulées. Plus encore, si la réception de consignes de la Haute École par les maitres de stage semble être une pratique habituelle, ce procédé ne permet pas de structurer une bonne collaboration et peut s'avérer source d'incompréhension. Afin de permettre une meilleure collaboration, ces consignes pourraient être négociées.

Ces propos illustrent un manque d'ingrédients clés d'une bonne collaboration tels que la communication et la négociation (Pharand *et al.*, 2011, cités par Pellerin *et al.*, 2020).

2.2 Le terrain : espace de légitimité disputé

Les maitres de stage évoquent notamment une différence de réalité entre les maitres de stage et les superviseurs. Pour eux, avoir été enseignant dans le niveau pour lequel on forme des enseignants est nécessaire pour former de futurs enseignants... les notions d'expérience et d'expertise apparaissent ici de manière presque fusionnée. Pour justifier la nécessité d'avoir été enseignant dans le niveau pour lequel on forme des enseignants avant d'être formateur, un maitre de stage évoque la différence entre le travail prescrit et le travail réel (Degand & Dejemeppe, 2014). Selon ce maitre de stage, le travail réel ne peut être abordé qu'en étant immergé dans la réalité d'une classe. Cela est exprimé ainsi :

MDS_3. Oui, une différence de réalité, voilà.

MDS_1. De réalité.

MDS_3. Nous on est sur le terrain...

MDS_2. Mais avec des enfants et les superviseurs sont... Une différence de réalité ça c'est très clair.

MDS_4. Excusez-moi, voilà et je pense que vous, vous êtes un bon exemple parce que vous gardez cette pratique d'enseignante euh... Voilà, je me permets parce que j'enseigne aussi dans le bachelier, mais parfois vous avez des professeurs mais qui n'ont plus vu une classe depuis... depuis leur début de carrière, voire même parfois des professeurs de pratique qui n'ont pas enseigné. Je veux dire... là je parle des psychopédagogues qui n'ont pas enseigné, qui n'ont pas eu une classe. Alors, effectivement avoir [enseigné]... c'est une richesse...

MDS_2. C'est pour parler du problème de réalité. Je trouve qu'il faut avoir mis les pieds dans une classe pour savoir parce que l'on a les référentiels de compétences ha c'est beau, c'est joli, mais qu'est-ce que l'on fait ? Moi je travaille dans le spécialisé, c'est encore différent. On a un référentiel de compétences, mais on fait ce que l'on peut. On ne fait pas ce qui est écrit et donc voilà, si le superviseur voit le référentiel de compétences ha c'est bien, mais sur le terrain ce n'est pas la réalité. C'est vrai que ce n'est pas ma réalité en tout cas. Et donc voilà, ils sont parfois étonnés de voir le décalage entre ce qu'ils sont censés savoir faire, ce que l'on est censé faire avec eux et ce que l'on fait réellement. (FG3).

Il convient de souligner qu'un autre maître de stage a indiqué que selon lui, il n'y avait pas particulièrement de lien, entre le fait, pour un pédagogue, d'avoir eu une classe et la qualité de son encadrement des stagiaires.

Le terrain est ce qui donne une forme de légitimité à celui qui forme les enseignants, selon les maîtres de stage. L'un a même dit : « MDS_2. Ça serait mon cheval de bataille, je veux dire, on ne peut pas être pédagogue sans avoir au moins enseigné quelques années. » (FG3). D'ailleurs, comme le montre la suite du texte, du côté des superviseurs, cette légitimité du terrain, que les maîtres de stage ne leur reconnaissent pas ou peu, est également importante.

2.2.1 La formation initiale comme légitimité

Comme cela a été expliqué précédemment, certains pédagogues ont été enseignants dans l'enseignement maternel, primaire ou secondaire, mais d'autres ne l'ont pas été. Du côté des superviseurs qui ont été enseignants dans le niveau pour lequel ils forment des enseignants, ceux-ci se réfèrent à cette expérience et au versant praticien du métier pour légitimer leurs actions :

Sup_3. Et puis il y a un autre aspect, ça je le remarque, qui est une forme de légitimité quelque part, je suis moi instituteur primaire, je l'ai été, j'ai travaillé, je dis toujours que je le suis encore. Je ne dis jamais : « j'étais ». Ça donne une force complémentaire dans la relation avec le maître de stage. Parce que lui il l'est, il l'a vécu et donc il le sait. [...]

Sup_1. C'est vrai qu'on le ressent très fort. Quand on dit que l'on est instituteur au départ, ça joue beaucoup sur le relationnel. On a l'impression que la peur retombe un petit peu et que l'on parle d'égal à égal quelque part avec des vécus communs...

Sup_2. Je ne sais pas, moi je n'ai pas ce problème-là et pourtant je ne suis pas institutrice à la base, mais je n'ai pas de problème à ce niveau-là.

Sup_4. Moi, c'est vrai que j'ai été institutrice maternelle et je ressens la même chose aussi. Quand dans la conversation je leur dis : « ha, c'est bien et voilà, c'est bien que vous soyez passée par là au moins vous savez... ». (FG1).

Les superviseurs qui ont été enseignants évoquent qu'afin d'être perçus positivement par le maître de stage, ils mobilisent le fait qu'ils ont été enseignants. Cela permet de partager un vécu, une réalité. Malgré tout, plus généralement, une « différence de réalité » semble altérer la légitimité accordée aux superviseurs et à leur expertise. De même, les arguments théoriques et l'expertise sans expérience du terrain semblent être questionnés par le milieu scolaire. Du point de vue de la légitimité des superviseurs, rappeler qu'ils sont du terrain est une « stratégie de légitimation » (Cartier & Lechien, 2017) auprès des maîtres de stage, une manière de

rendre leur action légitime. Cette difficulté de reconnaissance révèle le manque d'un autre élément clé de la collaboration, à savoir « la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand *et al.*, 2011) » (Pellerin *et al.*, 2020, p. 17).

2.2.2 L'étudiant face au conflit de loyauté

Sans une nécessaire collaboration, ou du moins concertation, le futur enseignant, comme le montre la suite du texte, peut se retrouver dans un conflit de loyauté entre les attentes du superviseur et celles du maître de stage. Dans ce cas, les apports du superviseur d'une part et du maître de stage d'autre part ne sont plus complémentaires :

Sup_2. [...] Mais du coup cette existence pour l'étudiant de discours déjà multiples [entre les enseignants de la Haute École], ça laisse supposer que le terrain pourrait être un énième discours encore différent et donc là il est entre deux, trois, quatre, cinq, six chaises et finalement, il essaye de faire un espèce de gros compromis entre je survie, je fais plaisir au pédagogue, au maître de stage, au prof d'histoire, au prof de français, parce qu'il perçoit, lui, un discours différent. Parfois effectivement, il l'est, mais parfois il l'est juste dans les formes, mais lui ça le perturbe parce qu'il pense que le fond est différent... C'est quelque chose qui floute un peu les cartes et ça pose des problèmes.

Sup_3. Ils vivent des vrais conflits de loyauté tout le temps.

Sup_4. Tout à fait.

Sup_3. Tout le temps ». (FG2).

Selon un superviseur, le stagiaire est confronté à des discours qui sont différents au niveau de la forme et/ou du fond. Il ne semble pas que ces discours différents soient choisis de manière concertée dans le but d'offrir une formation cohérente au stagiaire. Cela a pour effet de placer le stagiaire dans un conflit de loyauté où celui-ci doit essayer de concilier les pratiques proposées par différents formateurs de l'institution de formation et celles valorisées par le maître de stage.

Lorsque le stagiaire est pris dans un tel conflit de loyauté, on peut se demander dans quelle mesure le stage peut encore être professionnalisant. En effet, le stagiaire peut-il encore, dans ces conditions, développer son identité professionnelle, ses compétences, tout en s'appropriant une représentation juste du métier (Maes *et al.*, 2021) ?

2.2.3 La situation désirée par les acteurs : entre complémentarité des acteurs et développement professionnel partagé

Autant les maitres de stage que les superviseurs ont proposé des pistes pour améliorer leur collaboration. Tous ont manifesté l'envie que le stage permette le développement professionnel des différents acteurs. Des obstacles (ex. le manque de temps) à cette collaboration ont également été identifiés.

3. Le triple développement professionnel visé

Pour les maitres de stage comme pour les superviseurs, le stage doit être une occasion de développement professionnel des trois acteurs de la triade.

Selon le groupe des maitres de stage :

MDS_4. Je dirais que l'on doit être dans votre triade, dans une relation en *win-win-win*.

L'ensemble des maitres de stage. Oui, oui, oui.

MDS_4. Pour résumer, ça veut dire que je comprends que le superviseur ait besoin d'endroits de stage et je comprends tout à fait que l'étudiant ait l'occasion de pouvoir s'appliquer, mais quelque part on doit aussi avoir quelque chose en retour, on doit se retrouver gagnant ne fût-ce qu'intellectuellement, ne fût-ce que pédagogiquement voilà dans la relation. Et lorsque vous avez cette réunion des trois, on arrive à quelque chose d'idéal pour moi. Voilà. (FG3).

Selon le groupe des superviseurs :

Sup_1. Oui, ce sont des maitres de stage qui voient dans le stage une occasion de faire du *win-win* quoi. C'est ok, je prends votre étudiant, je le forme, mais en contrepartie moi j'apprends plein de nouvelles choses parce qu'au niveau technologique il m'apprend des trucs, parce que... et ça on en a parfois, ils sont rares, mais on en a parfois et ce n'est pas une question d'âge, c'est vraiment une question d'envie. Ha ben oui, je n'ai jamais pensé à enseigner cette matière-là comme ça, c'est super chouette, je vais même demander de reprendre ces feuilles. Enfin [...] voilà, pour moi, ça c'est le stage de la collaboration pure, quoi, c'est du *win-win* des deux côtés et tout le monde a à y gagner parce que l'on continue à s'autoformer en étant maitre de stage et en évoluant comme ça.

Sup_2. C'est même du *win-win* entre trois. (FG2).

Selon les superviseurs, les maîtres de stage voyant dans un stage une occasion de développement professionnel seraient encore trop rares. La piste suivante propose justement une institutionnalisation de la collaboration qui pourrait aussi servir de cadrage à un développement professionnel tripartite.

3.1 L'institutionnalisation de la collaboration

Comme le montre l'extrait suivant, pour ce superviseur, il convient de systématiser la coconstruction des stages, non sur base de l'unique volontariat des acteurs, mais en proposant un cadre institutionnel. À l'heure où de grandes réformes sont en cours (précision quant au temps de travail des enseignants, formation initiale, carrière en plusieurs étapes...), ces propositions pourraient aider les différents acteurs à coconstruire des stages de manière viable. Un superviseur dit :

Sup_5. Je pense que l'une des solutions, ça serait de coconstruire avec les maîtres de stage, mais coconstruire, moi je ne crois plus au bon vouloir des gens donc je crois que le législateur doit imposer. Le législateur doit savoir ce qu'il veut et, si c'est son choix, eh bien il doit imposer une collaboration. Une collaboration sur les plus motivés, je pense que ça ne sert pas à grand-chose. Parce que l'on a besoin de beaucoup de maîtres de stage et peut-être qu'à un moment donné, il faut que les maîtres de stage bénéficient de certaines facilités. (FG1).

Ce nécessaire intéressement est également souligné par un maître de stage :

MDS_6. Maintenant, [...] il faut aussi qu'ils [les maîtres de stage] aient une certaine volonté de s'intéresser à savoir ce que l'on attend d'eux. Il y en a certains qui prennent des stagiaires parce que pendant trois semaines, on n'a pas sa classe et c'est le stagiaire qui va travailler à sa place. (FG3).

Au sujet des « facilités », Portelance et Caron (2021) vont dans le même sens : « l'intéressement à la collaboration » (Marion, 2018, p. 177) doit être soutenu par le déploiement de stratégies mobilisatrices. Dans l'organisation des stages par des acteurs de cultures institutionnelles distinctes, l'intéressement est nécessaire à la prise de responsabilités communes » (p. 97).

3.2 La complémentarité des rôles

Si une tension a été identifiée quant au rôle que joue chacun des acteurs lors d'un stage, un maître de stage propose que maîtres de stage et superviseurs avancent ensemble, dans une forme de complémentarité des rôles. Une nouvelle fois, le problème de communication est pointé :

MDS_7. Moi, je crois qu'il faut avancer sur les deux plans. Bien, nous avec notre pratique du terrain et eux avec leur théorie et leurs idées qui nous permettent aussi de nous renouveler. Le problème, c'est dans la communication entre les deux. (FG3).

Les pistes évoquées convergent vers les caractéristiques d'une vraie collaboration, identifiées par Pharand et ses collègues (2011) : « la communication authentique, les échanges et la négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand *et al.*, 2011) » (Pellerin *et al.*, 2020, p. 17). Toutefois, plusieurs obstacles ont été identifiés : la difficulté de trouver du temps ou de remplacer les enseignants pour leur permettre de participer à des séances de réflexion sur les stages.

4. Conclusion et perspectives

La présente étude a permis d'établir, sur base des propos des acteurs, un état des lieux de leur collaboration et de la place qu'ils confèrent au terrain. Les maitres de stage et les superviseurs ont une vision relativement commune du manque de communication malgré un désir partagé que le stage soit coconstruit et soit un moment de développement professionnel pour les trois acteurs de la triade. Le manque de concertation ne permet pas aux acteurs de bien se connaître et d'échanger autour de leurs points de vue, ce qui place l'étudiant dans un conflit de loyauté, où il doit « choisir » entre les propositions de l'institution de formation et celles du maitre de stage. Dans ce cas, la multiplicité des discours n'est pas profitable au stagiaire et ne lui permet pas de réaliser l'articulation théorie-pratique recherchée. Ces constats vont dans le même sens que ceux d'autres chercheurs (*e.g.* Valencia *et al.*, 2009) et des résultats présentés dans les chapitres précédents. Dès lors, en l'état, l'altérité des deux lieux n'est pas nécessairement avantageuse pour le stagiaire. Pourtant, l'objectif de l'alternance intégrative est de permettre au stagiaire de bénéficier du va-et-vient entre l'institution de formation et le milieu scolaire par le réinvestissement des expériences vécues dans les deux lieux de formation.

En ce qui concerne la place du terrain dans la formation des enseignants, celui-ci est un espace de légitimité pour les formateurs, qu'ils soient maitres de stage ou superviseurs. La réforme de la formation initiale en cours est un moment favorable pour mettre en œuvre les trois pistes d'amélioration majeures soulevées par les maitres de stage et les superviseurs (viser un développement professionnel des trois acteurs de la triade lors d'un stage, institutionnaliser la collaboration, viser une complémentarité maitre de stage-superviseur). Des options, comme les stages cococonstruits, semblent être une voie intéressante. Cela permettrait aux acteurs de se rencontrer plus fréquemment et d'apprendre à se connaître davantage (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019). Afin de rapprocher les acteurs, des modules de la formation des maitres de stage et de celle des superviseurs pourraient être communs. Cela se justifie

notamment par la proximité des compétences des deux formateurs (Derobertmeasure *et al.*, 2011 ; Portelance *et al.*, 2008). Par ailleurs, la situation dans d'autres systèmes éducatifs pourrait être investiguée, comme le proposent Pellerin et ses collègues (Amamou *et al.*, 2024b ; Pellerin *et al.*, 2024b).

La suite du texte présente une synthèse de l'ensemble des études de la deuxième partie de la thèse et justifie l'intérêt des études de la troisième partie de la thèse au regard des limites des études de cette partie de la thèse.

Conclusion de la deuxième partie

Dans le contexte de la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a) et plus particulièrement celui de la mise en œuvre d'une formation des maîtres de stage, face au manque d'informations quant aux besoins de formation des maîtres de stage en Belgique francophone et de référentiels actuels pour cette formation, la présente partie de la thèse a tout d'abord présenté plusieurs référentiels préexistants au RECOMS afin d'en identifier les points forts et les limites (chapitre n°2). Cette analyse a permis de donner des balises pour la rédaction du RECOMS. Ce référentiel comporte six compétences (chapitre n°3). Après cela, afin d'identifier le niveau de maîtrise déclaré actuel des maîtres de stage (chapitre n°5), de valider le RECOMS (chapitre n°6) et d'identifier les besoins de formation des maîtres de stage (chapitre n°7), une enquête à large échelle a été réalisée (méthodologie, chapitre n°4). Celle-ci a été complétée par une étude qualitative plus circonscrite (chapitre n°8). La suite du texte présente de manière intégrée et résumée les résultats de cette deuxième partie de la thèse.

1. La nécessité d'offrir une formation répondant aux besoins des acteurs

Les résultats de cette deuxième partie de la thèse quant à la situation actuelle des maîtres de stage soulignent que celle-ci devrait être améliorée. Le niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage a été structuré en un modèle en quatre dimensions (*cf.* chapitre n°5). Ces quatre dimensions sont : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » ; « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » ; « Développer la réflexivité du stagiaire ».

L'évolution naturelle des maîtres de stage n'est pas à préférer à leur formation. En effet, selon cette étude, très peu de différences significatives quant au niveau de maîtrise déclaré des maîtres de stage sont présentes entre les différents sous-groupes de maîtres de stage. Cela est notamment le cas lorsque l'on compare les maîtres de stage selon leur ancienneté comme enseignant ou selon leur expérience comme maître de stage (nombre de stagiaires encadrés). Les différences les plus manifestes (3 dimensions sur 4) concernent la comparaison entre les maîtres de stage ayant déjà suivi une formation à l'encadrement de stagiaires et ceux n'ayant pas suivi de formation.

Ce constat est renforcé par la mise en priorité des besoins (chapitre n°7). En effet, l'analyse des besoins de formation a permis d'identifier qu'une grande partie de l'ensemble des gestes professionnels issus de la littérature pouvaient être améliorés. Plus exactement, les trois

dimensions du modèle qui constituent des besoins de formation prioritaires sont : « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » ; « Observer et évaluer » ; « Développer la réflexivité du stagiaire ». La quatrième dimension, « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels », constitue selon l'analyse des perceptions des maitres de stage, un besoin de formation non prioritaire. Par ailleurs, l'analyse questionne aussi l'objectif proposé par le décret (FWB, 2019a) pour la formation des maitres de stage. En effet, des éléments pointés comme un objectif de la formation des maitres de stage par le décret (ex. interagir avec le futur enseignant) ne sont pas ressentis par les maitres de stage comme un besoin de formation. Parallèlement, d'autres éléments, soutenus par la littérature, constituent un besoin de formation selon les maitres de stage, mais ne sont pas repris de manière explicite par le décret (ex. la collaboration avec l'institution de formation ou encore le soutien de la pratique réflexive du stagiaire).

L'analyse qualitative des propos des participants lors des *focus groups* (chapitre n°8) a permis d'approfondir plusieurs des difficultés vécues par les maitres de stage (et les superviseurs), en particulier pour ce qui a trait à la première dimension du modèle en quatre dimensions, c'est-à-dire leur collaboration. À ce propos, un manque de communication a été souligné par les participants. Les discours entre les maitres de stage et les superviseurs peuvent être si divergents que le stagiaire se retrouve alors dans un « conflit de loyauté » vis-à-vis de ses formateurs, ce qui contraint son développement professionnel. Aussi, il semble nécessaire de mettre en place une formation des maitres de stage prenant en compte leurs besoins de formation ainsi que des mesures leur permettant de collaborer davantage avec l'institution de formation.

2. Le RECOMS, un référentiel pertinent

Afin de préparer la mise en œuvre de la formation des maitres de stage et la rédaction d'un référentiel, des référentiels préexistants ont été analysés (chapitre n°2). Cela a permis d'identifier leurs forces et leurs limites. Ensuite, la forme et le contenu du RECOMS ont été présentés (chapitre n°3). Le RECOMS visait à dépasser certaines limites identifiées au sein des référentiels préexistants, tout en s'inspirant de leurs forces.

Après cela, il était nécessaire de proposer une validation du RECOMS pour soutenir sa pertinence. À cette fin, le contenu du RECOMS a été confronté à l'avis des maitres de stage quant à la pertinence de son contenu pour la fonction de maitre de stage et à une autre revue de la littérature récente (Ellis *et al.*, 2020). L'analyse des réponses des maitres de stage permet d'identifier un modèle en quatre dimensions qui est exactement le même que celui pour le

niveau de maîtrise actuel. Ce modèle en quatre dimensions, obtenu sur les deux parties du questionnaire (situation actuelle et situation idéale) est donc très stable.

Le modèle en quatre dimensions est proche du RECOMS et tend à soutenir la pertinence de celui-ci pour la formation des maitres de stage. Par ailleurs, la confrontation du contenu du RECOMS avec la synthèse de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020) montre une grande congruence entre les deux documents. Cette deuxième validation tend à affermir l'idée de la pertinence du RECOMS pour la formation des maitres de stage.

3. L'analyse des pratiques effectives de la triade, une nécessité

Comme cela a été développé précédemment, les études de la deuxième partie de la thèse ont permis de mettre en exergue l'importance de mettre en place une formation des maitres de stage à partir du point de vue des acteurs, en complément d'apports de la littérature. Toutefois, cette partie comporte une limite méthodologique qu'il convient de dépasser. En effet, l'ensemble de cette partie II de la thèse porte sur les déclarations des acteurs et n'a pas été réalisée à partir d'une observation de leurs pratiques. Or, la perception qu'ont les acteurs de leurs compétences peut être éloignée de leurs besoins de formation réels et de leurs pratiques effectives. La troisième partie de la thèse vise à dépasser cette limite en analysant les pratiques effectives des acteurs de la triade.

En effet, comme l'a présenté la deuxième partie de la thèse, le maitre de stage travaille au cœur d'une triade, composée du stagiaire, du superviseur et de lui-même. Les résultats des études précédentes montrent un manque de communication et de collaboration entre le maitre de stage et le superviseur, cela pouvant restreindre le développement professionnel des stagiaires. Dès lors, il semble donc d'autant plus pertinent d'étudier les pratiques effectives des trois acteurs de la triade lorsqu'ils sont en interaction. La suite du texte introduit la troisième partie de la thèse.

TROISIÈME PARTIE : LES ENTRETIENS POST-LEÇONS EN
TRIADE, UN MOMENT DE FORMATION IMPORTANT ET
PERFECTIBLE

Introduction de la troisième partie

Les études de la deuxième partie de la thèse ont permis d'identifier les compétences des maîtres de stage et leurs besoins de formation. Ces études ont été réalisées à partir des déclarations des acteurs et non d'observations. Or, il peut y avoir un décalage entre les déclarations des acteurs, leurs perceptions et leurs pratiques effectives (Bressoux, 2001 ; Bru, 2002 ; Clanet & Talbot, 2012 ; Maubant *et al.*, 2005).

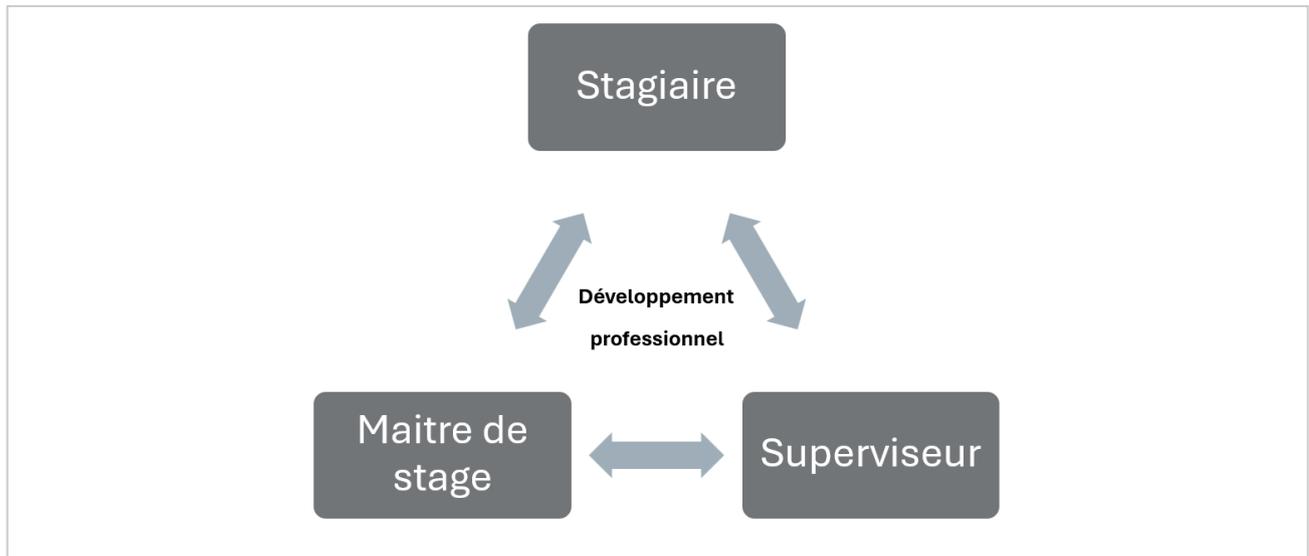
De plus, les études de la deuxième partie de la thèse sont centrées sur le maître de stage. Or, le maître de stage ne travaille pas seul, il exerce ses fonctions au sein de la triade (maître de stage, stagiaire, superviseur) (Hart, 2020 ; Veal & Rikard, 1988). À ce propos, la partie précédente de la thèse, en accord avec la littérature préexistante, souligne les difficultés d'harmonisation des maîtres de stage et des superviseurs ainsi que la difficulté des maîtres de stage à mettre en œuvre certaines compétences (ex. développer la pratique réflexive du stagiaire). Aussi, les actions d'un membre de la triade ont des répercussions sur les autres membres.

De ces constats, il découle qu'il est nécessaire, comme le propose cette troisième partie de la thèse, d'étudier les pratiques effectives des acteurs de la triade de manière pleinement croisée, lorsqu'ils sont en interaction. Cela est également nécessaire, car les études portant sur la triade dans une perspective pleinement croisée sont relativement rares (Valencia *et al.*, 2009).

Cependant, étudier les interactions au sein de la triade n'est pas une chose aisée, car les membres de celle-ci ont généralement peu l'occasion de se réunir et les formateurs ont peu l'occasion de se rencontrer (Buchanan, 2020), sauf lors des entretiens post-leçons. Un entretien post-leçon est la discussion en triade qui a lieu après l'observation d'une leçon sur le terrain du stage par le superviseur et le maître de stage. Comme le présente la figure 25, il a pour objectif général de soutenir le développement professionnel du stagiaire (Portelance & Caron, 2017 ; Mercier-Brunel *et al.*, 2015).

Figure 25

Représentation de la triade



Au sujet des compétences des futurs enseignants, comme le montre la première partie de la thèse, elles portent pour une part importante sur la gestion des apprentissages et la gestion de classe. Cette dernière est une difficulté des novices et même une cause d'abandon précoce du métier (De Stercke, 2014). À ce sujet, les stages sont importants pour développer la compétence à gérer la classe car celle-ci nécessite d'être mise en œuvre dans un cadre pour une grande part authentique. Conséquemment, pouvoir discuter des pratiques de gestion de classe avec le futur enseignant à partir d'une leçon qu'il vient de donner dans un contexte écologique peut être considéré comme crucial pour son apprentissage du métier et pour son insertion professionnelle.

Plus encore, les entretiens post-leçons sont cruciaux (De Simone, 2019 ; Leriche *et al.*, 2010) pour d'autres raisons. En effet, ce moment est le seul moment où les deux formateurs (maitre de stage et superviseur) peuvent trianguler leur point de vue pour offrir une rétroaction au stagiaire sur base de la même leçon observée, dans un contexte écologique. Toutefois, cette triangulation peut être délicate. Par exemple, comme le montre la deuxième partie de la thèse, mais aussi la littérature préexistante (Childre & Van Rie, 2015), 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 nécessairement à concilier les points de vue, ce qui est néfaste au développement de pratiques efficaces.

L'entretien post-leçon permet aussi aux formateurs d'échanger et d'obtenir des informations complémentaires du stagiaire pour construire leur jugement évaluatif (Maes, 2021). Le jugement évaluatif peut être entendu comme un processus dynamique nécessitant de recueillir un ensemble d'informations, de les confronter à des critères pour leur attribuer une

signification et ainsi pouvoir fonder une prise de décision (De Ketele, 2010). L'entretien post-leçon est également le seul moment où les deux formateurs peuvent soutenir ensemble la réflexivité du stagiaire, ce qui est une difficulté des maîtres de stage (*cf.* partie II). L'importance particulière des entretiens post-leçons pour soutenir la réflexivité du stagiaire est d'autant plus vraie pour le superviseur qui a peu l'occasion de voir une leçon du stagiaire dans un milieu pour une grande part authentique et d'échanger avec lui à ce propos.

Si l'entretien post-leçon est un moment important, celui-ci se confronte à différentes difficultés qui peuvent restreindre le développement professionnel des futurs enseignants. D'abord, celui-ci a lieu dans des conditions qui ne sont pas nécessairement idéales (par exemple lors d'un intercour ou durant la récréation). Pour cette raison, il est parfois bref. En conséquence, dans ces conditions, l'entretien post-leçon peut difficilement remplir la fonction proposée par Van Nieuwenhoven et Roland (2015). En effet, selon ces auteurs, « 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). Or, si l'entretien est court, la mise en œuvre de ce questionnement pourrait être hors de portée.

D'autres difficultés peuvent être identifiées en fonction de la situation particulière des acteurs (*cf.* chapitre n°9). Par exemple, ce moment de formation comporte aussi un lien particulier avec l'évaluation du stage. En Belgique francophone, ce sont généralement les superviseurs qui ont la charge de l'évaluation certificative du stagiaire (FWB, 2001a, 2019a). Aussi, il est possible que le stagiaire ne soit pas nécessairement authentique et prêt à divulguer ses difficultés dans une logique de performance (Perrault & Levené, 2019). Pourtant cela est nécessaire pour que les formateurs puissent soutenir la pratique réflexive du stagiaire.

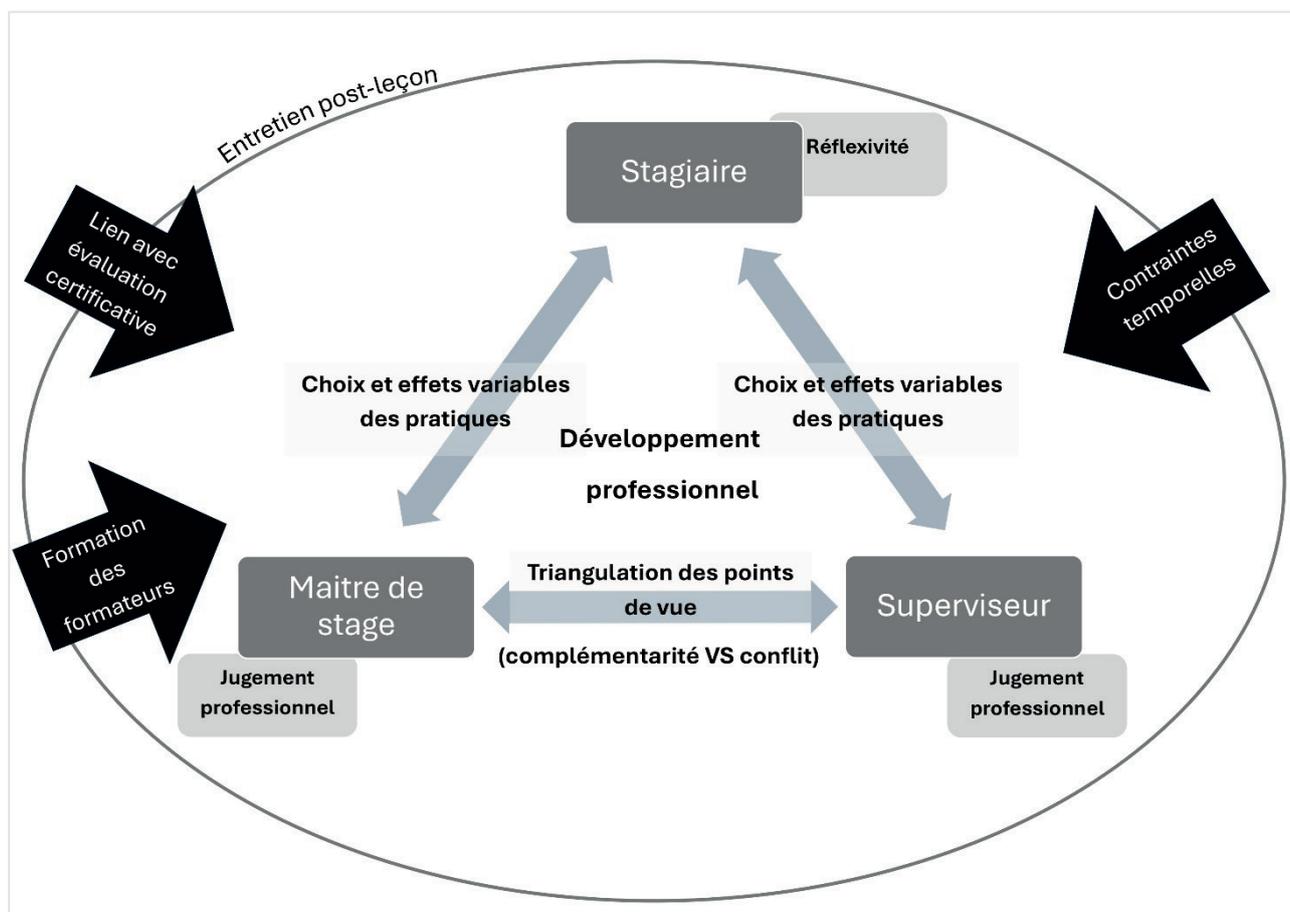
La liberté pédagogique est un autre élément qui peut avoir un impact sur les entretiens post-leçons. En effet, en Belgique francophone, les acteurs de l'enseignement et leurs formateurs exercent leurs missions avec une grande liberté pédagogique (Bocquillon *et al.*, 2018 ; Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Cela implique que les formateurs peuvent mobiliser des pratiques de formation potentiellement très diverses, celles-ci pouvant avoir des effets très différents sur le stagiaire. Par exemple, ils peuvent mobiliser différents styles de supervision (Crasborn *et al.*, 2011 ; Kuhn *et al.*, 2024 ; Vanderclayen *et al.*, 2013) qui n'ont pas les mêmes effets sur le stagiaire. Carter et ses collaborateurs (2023) soulignent d'ailleurs que la qualité de la supervision est en lien avec les performances du futur enseignant, mais aussi sa confiance en lui. La liberté pédagogique concerne aussi le choix des pratiques à mobiliser avec les élèves. À ce propos, des différences de points de vue peuvent également exister entre

les maîtres de stage et les superviseurs, plaçant potentiellement le stagiaire dans un conflit de loyauté.

Les styles de supervision peuvent, en partie, être abordés par le temps de parole des acteurs, car un formateur endossant un style de supervision directif aura un temps de parole beaucoup plus important que celui du stagiaire, contrairement à un formateur endossant un style semi-directif, voire non directif (*cf.* chapitre n°9). De plus, la littérature, comme la partie précédente de la thèse, pointe que les compétences des formateurs sont complexes (McCormack *et al.*, 2019), non naturelles, spécialisées (Palmeri & Peter, 2019), et qu'ils reçoivent peu ou pas de formation (*e.g.* Ronfeldt *et al.*, 2023). Plus encore, « la supervision dans le cadre de la formation des enseignants a été sous-évaluée et insuffisamment conceptualisée »⁸⁹ (Palmeri & Peter, 2019, p. 69). La figure 26 modélise l'entretien post-leçon et souligne des éléments de tensions relatifs aux entretiens post-leçons.

Figure 26

Modélisation des entretiens post-leçons

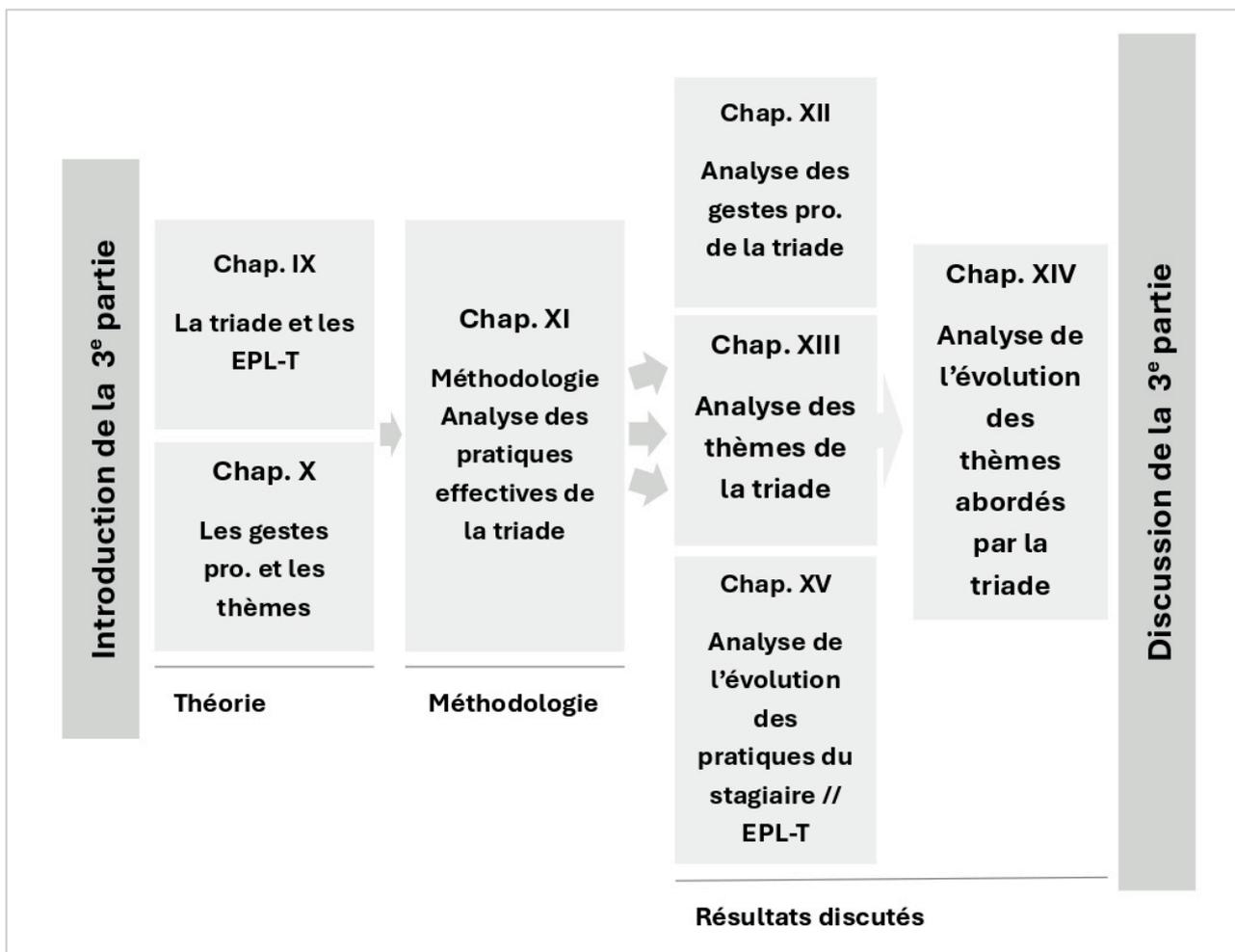


⁸⁹ Traduction personnelle de : « supervision within teacher education has been undervalued and underconceptualized ». 226

Au vu (1) de la complexité des entretiens post-leçons, (2) des difficultés potentiellement vécues par les acteurs, (3) du fait que les entretiens post-leçons sont le seul moment lors duquel les membres de la triade sont réunis, (4) de son importance pour la formation des stagiaires, (5) du manque d'études portant sur les pratiques effectives de la triade, (6) du contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a) qui amène les institutions de formation à actualiser leurs dispositifs de formation (*cf.* partie I), l'analyse des pratiques effectives de la triade lors des entretiens post-leçons semble être une nécessité. La figure 27 présente le plan de la troisième partie de la thèse. La suite du texte présente comment les chapitres de cette troisième partie de la thèse contribuent à offrir des résultats de recherches quant aux pratiques effectives de la triade lors des entretiens post-leçons en triade.

Figure 27

Plan de la troisième partie de la thèse



Afin de définir le champ des études présentées dans cette partie de la thèse et d'identifier plus en profondeur les problématiques relatives aux entretiens post-leçons en triade, le chapitre n°9 propose des éléments théoriques au sujet de la triade et des entretiens post-leçons. Une attention est portée à la situation de chacun des acteurs lors des entretiens post-leçons et plus

particulièrement aux différentes difficultés qu'ils peuvent éprouver selon leur statut spécifique dans la relation triadique. La suite du texte justifie de façon plus précise l'intérêt des études de cette partie de la thèse et la nécessité (1) d'identifier le nombre d'occurrences des gestes professionnels de la triade ; (2) d'identifier le contenu (les thèmes) des entretiens et de mesurer le temps de parole des acteurs ; (3) de modéliser les entretiens post-leçons et (4) de caractériser l'évolution des pratiques de gestion de classe des stagiaires au regard du contenu des entretiens post-leçons.

1. La nécessité d'identifier les gestes professionnels de la triade

Les formateurs (maîtres de stage et superviseurs) mettent en œuvre des compétences complexes. Ces compétences peuvent être abordées par l'étude des pratiques des formateurs, c'est-à-dire par l'étude de leurs gestes professionnels. Dans la continuité de la précédente partie de la thèse, la première partie du chapitre n°10 identifie les gestes professionnels des trois acteurs de la triade lorsqu'ils sont en interaction. Des verbatims authentiques illustrent chacun des gestes répertoriés. La deuxième partie présente les objets (thèmes) des interventions de la triade (voir *infra*).

Toutes les études de cette partie de la thèse qui mobilisent le concept de geste professionnel, le font, comme dans la partie précédente de la thèse, en référence à Brudermann et Pélissier (2008)⁹⁰. Cette troisième partie de la thèse propose une étude des gestes professionnels selon leur « fonction ». Cela est pertinent car les actions de la triade ne sont pas effectuées sans intention, mais dans la visée de la formation du stagiaire. De plus, les différentes interventions des membres de la triade n'ont pas les mêmes effets sur la formation du stagiaire. En étudiant les types de gestes professionnels des membres de la triade selon leur fonction, il est donc possible de caractériser les interactions au sein de la triade pour mieux comprendre comment le stagiaire est soutenu dans son développement professionnel. La notion de « fonction », à la suite des travaux de Bocquillon (2020), Bocquillon et ses collègues (2022a) et de Baco et ses collègues (2023b), est définie comme l'objectif supposément poursuivi par un acteur (ex. un formateur) lorsqu'il met en œuvre un geste professionnel particulier. En l'occurrence, il s'agira d'interventions verbales (De Landsheere & Bayer, 1974).

⁹⁰ Pour rappel, les gestes professionnels sont des actions

[...], qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non-compréhension). (Brudermann et Pélissier, 2008, p. 22).

Des liens entre les gestes professionnels mobilisés lors des entretiens post-leçons et le RECOMS ou le modèle en quatre dimensions sont évidents pour ce qui a trait aux formateurs. Ils sont exposés dans le chapitre n°10. Par exemple, au sein de la compétence du RECOMS « Guider le futur enseignant : observer, évaluer/donner des rétroactions, étayer », il est fait mention de la « rétroaction » et le chapitre n°10 propose une typologie fine des types de rétroactions dispensées par les formateurs. Les gestes identifiés ont été rassemblés dans un modèle de « **l'agir de la triade** » qui comporte trois dimensions (figure 28). La première dimension correspond au fait de soutenir la collaboration au sein de la triade et d'analyser ses propres pratiques. La deuxième dimension correspond au fait de vérifier la compréhension de son interlocuteur et de dispenser des rétroactions. La troisième dimension correspond au fait d'offrir du support et de former le futur enseignant à des gestes professionnels.

Figure 28

Dimensions de l'agir de la triade



A partir de cette synthèse portant sur les gestes professionnels, une grille d'analyse a été conçue (*cf.* chapitre n°11, méthodologique) afin d'analyser d'authentiques entretiens post-leçons en triade. Cette analyse est présentée et discutée au sein du chapitre n°12. Ce chapitre n°12 vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

- **Quelles sont les dimensions du modèle de l'agir de la triade qui sont mobilisées le plus longuement par chacun des acteurs ?**
- **Quels sont les gestes professionnels associés aux dimensions du modèle de l'agir de la triade les plus mis en œuvre par chacun des acteurs ?**
- **Quelle est la succession des phases⁹¹ des entretiens post-leçons au regard des trois dimensions du modèle de l'agir de la triade ?**

Cette première étude permet, entre autres, d'identifier que les maîtres de stage ne donnent pas nécessairement beaucoup de rétroactions aux stagiaires, leur agir visant parfois davantage à soutenir la collaboration au sein de la triade. En effet, parfois, l'essentiel de leur agir vise à offrir des éléments contextuels permettant au superviseur de mieux comprendre le contexte du stage. Cette étude a également permis d'identifier que le superviseur participant à cette étude dispense un grand nombre de rétroactions, souvent négatives et qu'une place restreinte est laissée aux stagiaires. Cela permet d'identifier que le style de ce superviseur est davantage directif et questionne le soutien de la réflexivité du stagiaire.

2. La nécessité d'identifier les thèmes abordés par la triade

La deuxième partie du chapitre n°10 porte sur les thèmes évoqués par les acteurs de la triade durant les entretiens post-leçons. Les entretiens analysés ont été obtenus avant la réforme de la formation initiale des enseignants. Pour rappel, dans ce contexte, le législateur proposait 13 compétences à développer pour l'ensemble des enseignants de l'enseignement obligatoire (FWB, 2000a, 2001a) tout en garantissant une grande liberté pédagogique aux acteurs. Comme cela a été précisé dans l'introduction de la thèse, face aux défis du système éducatif, il est intéressant d'identifier la place que prennent les différentes compétences dans les discours de la triade, notamment en ce qui concerne la gestion de classe.

⁹¹ Pour rappel, dans ce manuscrit, par phase est entendu un moment de l'entretien post-leçon caractérisé par des actions spécifiques de la part des membres de la triade. Des changements dans la dynamique des échanges entre les membres de la triade marquent alors le passage d'une phase à l'autre.

Lors de l'observation du stagiaire, le superviseur peut également compléter une grille d'évaluation établie à partir des compétences du décret (FWB, 2000a, 2001a). Ensuite, lors de l'entretien, il peut mobiliser cette grille pour effectuer des rétroactions au stagiaire. Aussi, afin de mieux comprendre les pratiques des formateurs ainsi que l'utilisation d'une grille d'observation/évaluation au regard des échanges de la triade, il est nécessaire d'identifier les thèmes des discours de la triade. Pour cela, la deuxième partie du chapitre n°10 présente les thèmes évoqués par la triade. Ceux-ci ont été répertoriés à partir d'une grille d'évaluation (mobilisée dans les études des chapitres n°13 et n°14) ainsi qu'à partir de l'analyse d'entretiens post-leçons (thèmes identifiés de manière inductive). Pour les différents thèmes présentés, les liens avec les compétences des décrets en vigueur avant la réforme (FWB, 2000a, 2001a) et celui encadrant la réforme de la formation initiale (FWB, 2019a) sont établis. Deux chapitres présentent les résultats relatifs aux thèmes des entretiens post-leçons. Il s'agit du chapitre du n°13 et du chapitre n°14.

Le chapitre n°13 présente la deuxième étude de la troisième partie de la thèse et vise à répondre aux questions de recherche présentées ci-dessous. La nécessité d'analyser le temps de parole et la structure des entretiens est particulièrement justifiée dans les sections suivantes. Les questions de recherche du chapitre n°13 sont les suivantes :

- **Comment se répartit le temps de parole entre les acteurs de la triade ?**
- **Quel est le recouvrement⁹² entre la grille d'évaluation complétée par le superviseur durant l'observation du stagiaire et les thèmes abordés lors de l'entretien post-leçon par la triade (comparaison entre les étudiants de deuxième année et ceux de troisième année) ?**
- **Comment sont structurés les entretiens post-leçons (par phases, par thèmes, selon l'organisation de la séquence) ?**

Le deuxième chapitre qui traite des thèmes (chapitre n°14) présente la troisième étude de la troisième partie de la thèse. Il propose d'approfondir l'analyse précédente en identifiant l'évolution de la proportion du temps de parole dédiée aux différentes compétences entre l'entretien réalisé durant le premier stage de deuxième année (premier stage actif de plusieurs semaines) et celui réalisé lors du deuxième stage de la même année d'études. Il vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

- **Quelle est l'évolution de la répartition du temps de parole entre les acteurs de la triade entre l'entretien post-leçon du premier stage et celui du**

⁹² Entendu comme le lien entre les compétences discutées lors des entretiens post-leçons et la grille d'évaluation du superviseur.

deuxième stage de stagiaires de 2^e année de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) ?

- **Quelle est l'évolution, entre le premier et le deuxième stage, du recouvrement entre la grille d'évaluation complétée par le superviseur durant l'observation du stagiaire et les thèmes abordés lors des entretiens post-leçons en triade ?**

3. La nécessité d'analyser le temps de parole et le nombre d'occurrences des gestes professionnels des acteurs de la triade

Le chapitre n°11, axé sur la méthodologie des études de cette partie, souligne que deux indicateurs sont mobilisés. Il s'agit du temps de parole et du nombre d'occurrences des gestes professionnels. Le temps de parole renvoie à la durée du discours d'un membre de la triade et le nombre d'occurrences au nombre de fois qu'un acteur de la triade a mis en œuvre un geste professionnel. La suite du texte justifie la pertinence de ces deux indicateurs.

3.1 Le temps de parole et le nombre d'occurrences des gestes professionnels

Analyser le temps de parole permet d'obtenir différentes informations nécessaires pour analyser les pratiques effectives de la triade lors des entretiens post-leçons. Il est possible, par exemple, d'analyser le temps de parole consacré à certains types de gestes, comme cela est présenté notamment dans le chapitre portant sur les résultats de l'analyse des gestes professionnels de la triade (chapitre n°12). Cela permet d'obtenir de premiers résultats quant aux pratiques de la triade, en général. Au sein de ce chapitre n°12, ces résultats sont ensuite précisés par l'analyse du nombre d'occurrences de gestes particuliers. En effet, sans réduire la complexité des entretiens post-leçons, l'analyse du nombre d'occurrences permet de mesurer la répétition de certains gestes, nonobstant leur durée. Ainsi, en identifiant la répartition des types de gestes d'un acteur, il est alors possible de caractériser sa pratique, notamment au regard des styles de supervision. Naturellement, cela ne veut pas dire que nous saisissons la pratique entière et complète des acteurs, car certains facteurs internes sont, par exemple, non disponibles pour le chercheur. Cependant, l'étude des gestes professionnels permet une description fine des interactions au sein de la triade à partir d'éléments à la fois incontournables et perceptibles.

3.2 Le temps de parole consacré aux différents thèmes

L'analyse du temps de parole des acteurs au regard des thèmes évoqués comporte différents intérêts. Tout d'abord, d'une manière globale, cela permet d'identifier dans quelle mesure la répartition du temps de parole est équilibrée ou non entre les membres de la triade. De plus,

cette proportion de temps de parole par acteur est un indicateur du style de supervision des formateurs et donc de leur agir.

Le temps de parole dévolu aux différentes compétences peut également être le signe de l'importance donnée aux compétences. Dès lors, cela permet d'identifier dans quelle mesure est développée chacune des compétences et l'on sait par ailleurs que certaines compétences sont généralement des difficultés des novices, comme la gestion de classe.

De même, la proportion de temps de parole au regard des thèmes évoqués permet d'identifier quelles sont les compétences des futurs enseignants les plus abordées par chacun des formateurs. Cela permet donc de mieux comprendre leur agir respectif.

Un résultat important présenté dans le chapitre n°13 est que l'un des thèmes les plus évoqués par le superviseur et la tenue des documents administratifs. Ce temps de parole n'est donc pas consacré à la gestion de classe ni à la gestion des apprentissages, mais au respect de normes administratives. Sur base de ce constat, une deuxième étude, présentée dans le chapitre n°14, a été réalisée afin d'identifier si la proportion du temps de parole consacrée aux différents thèmes était toujours la même⁹³ lors des entretiens post-leçons du stage suivant.

4. La nécessité de modéliser les entretiens post-leçons

A partir de différents indicateurs, comme l'identification des gestes professionnels et du temps de parole, il est possible d'appréhender les différentes phases des entretiens ainsi que des moments d'interaction particuliers. Les chapitres n°12, n°13 et n°14 présentent une modélisation des échanges de la triade. La modélisation consiste en l'identification de différentes phases qui structurent les entretiens. En effet, comme les entretiens post-leçons sont des moments d'interaction, pour les analyser en profondeur, il convient d'analyser leur structure, c'est-à-dire la chronologie des tours de parole des acteurs de la triade. Cela permet d'identifier, par exemple, les phases de l'entretien ou des moments particuliers d'interaction entre deux membres de la triade. L'analyse de ces phases est importante, car la littérature (*cf.* chapitre n°9) indique que tous les entretiens ne se structurent pas de la même manière. La présence de certaines phases pourrait soutenir l'apprentissage du stagiaire (ex. faire un rappel des points à améliorer à la fin de l'entretien) ou le mettre dans de bonnes conditions (ex. lui demander son ressenti au début de l'entretien). En effet, la littérature soutient que les émotions lors d'un stage peuvent être fortes (Desbiens *et al.*, 2012) et limiter l'analyse réflexive du stagiaire.

⁹³ Les triades étaient composées des mêmes stagiaires et du même superviseur, mais les maîtres de stage étaient différents car les futurs enseignants ne réalisent pas leurs différents stages auprès des mêmes maîtres de stage.

5. La nécessité d'identifier l'évolution des pratiques du stagiaire

La visée ultime des entretiens post-leçons en triade est d'amener, au besoin, le futur enseignant à améliorer ses pratiques. Comme cela est précisé, le stage est un endroit privilégié pour le stagiaire pour s'exercer à la gestion de classe. Aussi, le chapitre n°11 présente la méthodologie visant à identifier dans quelle mesure les pratiques de gestion de classe de futurs enseignants ont évolué au regard des rétroactions des formateurs et des propres intentions d'agir des futurs enseignants formulées lors d'un entretien post-leçon. Pour ce faire, une méthodologie d'observation des pratiques de gestion de classe avant et après l'entretien post-leçon du stagiaire a été mobilisée. En plus de cette analyse des pratiques des stagiaires, les rétroactions des formateurs et les intentions d'agir des stagiaires portant sur la gestion de classe ont été identifiées.

Le chapitre n°15 présente les résultats discutés de la quatrième étude de la troisième partie de la thèse. Il vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

- **Quelle est l'évolution des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants à deux moments de leur stage (Observation 1 et Observation 2) ?**
- **Les futurs enseignants mettent-ils en œuvre lors du deuxième moment de stage observé (O2) les rétroactions qui leur ont été formulées par le superviseur universitaire et par le maître de stage et les intentions d'agir qu'ils ont formulées lors d'un entretien post-leçon en triade à l'issue de la première observation (O1) ?**

Il est à noter qu'à notre connaissance, très peu d'études ont abordé le lien entre les entretiens post-leçons en triade et l'évolution des pratiques des stagiaires. Les résultats indiquent que différentes pratiques de gestion de classe des futurs enseignants ont effectivement évolué après les entretiens post-leçons et que le superviseur dispense beaucoup plus de rétroactions que le stagiaire formule d'intentions d'agir. Cependant, un lien de cause à effet entre les rétroactions et les pratiques ne peut pas être établi, car cette évolution pourrait être due à d'autres causes et l'étude ne comporte pas de groupe contrôle. La troisième partie de la thèse est ensuite conclue par une mise en lien des résultats des quatre études de cette partie de la thèse. Le chapitre suivant présente des éléments théoriques à propos des entretiens post-leçons et de la situation des acteurs lors de ce moment de formation.

CHAPITRE IX : LA TRIADE ET LES ENTRETIENS POST-LEÇONS (ÉLÉMENTS THÉORIQUES)

Ce chapitre est issu des publications suivantes :

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125.

https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conv_ersation_equilibree

Baco, C., Borgies, C. Derobertmeasure, A., & Maes, O. (soumis). Entretiens post-leçons en triade : Quelle évolution entre le premier et le deuxième stage de futurs enseignants ?

Le choix de la revue *Education & Formation* est présenté au début du chapitre n°13.

Chapitre IX : La triade et les entretiens post-leçons (éléments théoriques)

Ce chapitre présente le concept de la « triade » et les difficultés auxquelles celle-ci est confrontée de manière générale. Ensuite, c'est le concept d'entretien post-leçon qui est présenté ainsi que la situation des acteurs lors de ce moment de formation. Les styles de supervision que peuvent endosser les formateurs (maitre de stage ou superviseur) lors des entretiens post-leçons sont également exposés.

1. La triade

Pour rappel, la triade désigne à la fois les acteurs d'un stage (stagiaire, maitre de stage, superviseur) et le fait qu'ils doivent supposément travailler ensemble pour favoriser le développement professionnel du stagiaire.

Dans cette modalité de formation, le stagiaire est donc encadré par deux formateurs ayant des statuts différents. Le superviseur, contrairement au maitre de stage, a reçu une formation courte pour enseigner à des étudiants de l'enseignement supérieur (CAPAES⁹⁴)⁹⁵, exerce dans l'enseignement supérieur et est présent lors de l'attribution de la note du stagiaire.

Si les membres de la triade doivent 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 les parties précédentes de la présente thèse. 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 surcroit, peu d'occasions de dialogue entre eux autour des gestes professionnels qu'ils mobilisent. Ainsi, des moments de rencontre entre maitres de stage et/ou entre superviseurs ne sont pas formalisés pour qu'ils puissent partager leurs pratiques ou coconstruire des outils communs. En creux, ils évoluent de manière

⁹⁴ Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur.

⁹⁵ Cette formation ne porte pas spécifiquement sur la supervision des stagiaires.

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 (*cf.* chapitre n°8)), cela peut engendrer une difficulté pour les stagiaires. Ainsi, lorsque ces derniers sont confrontés à des pratiques « de terrain » entrant en conflit avec celles préconisées par l'institution de formation, ils peuvent éprouver des difficultés à concilier les points de vue, ce qui est dès lors défavorable pour leur apprentissage (Childre & Van Rie, 2015 ; Campbell & Lott, 2010). Il en va de même en ce qui concerne l'évaluation des stagiaires. Bénéficier d'évaluations différentes du maître de stage et du superviseur peut contribuer à une évaluation multifacette (Tillema, 2009). Cependant, il convient également qu'un terrain d'entente soit présent pour mettre en valeur certains aspects d'une approche intégrée/globale de l'évaluation (Tillema, 2009). Le fait de confronter les points de vue amène les acteurs de la triade à aborder des questions controversées, nécessitant une discussion d'un haut niveau intellectuel. Cela n'est pas anodin, car ce type d'échanges peut impacter négativement les relations au sein de la triade. Le risque est que seul le superviseur aborde ces questions controversées au risque d'un isolement au sein de la triade alors qu'il pourrait être attendu que le partage de points de vue n'altère pas la relation au sein de la triade. D'une certaine manière, l'exercice de la collaboration pourrait même renforcer la relation au sein de la triade.

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). Cela est également mis en évidence par Boutet (2002), qui indique que les maîtres de stage ont plus d'influence sur les stagiaires que les superviseurs. 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 futur enseignant 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). La suite du texte présente les entretiens post-leçons qui sont l'un des rares moments lors desquels les membres de la triade sont réunis.

2. L'entretien post-leçon

Selon Chaliès et Durand (2000), l'entretien post-leçon est le moment où les acteurs de la triade échangent au sujet de la prestation du stagiaire qui vient d'avoir lieu (entretien post-leçon à chaud). Il a pour but ultime de modifier, au besoin, les connaissances, croyances et pratiques du stagiaire (Borko & Mayfield, 1995), en amenant notamment celui-ci « à regarder le problème sous un nouvel angle en stimulant sa capacité de réflexion » (Correa Molina, 2011, p. 309). 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 complétée durant l'observation (Banville & Rikard, 2011) et/ou le référentiel de compétences de la formation (Strong et Baron, 2004) et/ou l'enregistrement de la prestation du stagiaire (Bocquillon, 2020).

Les entretiens post-leçons comprennent plusieurs dilemmes développés par Chaliès et Durand (2000) qui les impactent. En effet, les formateurs (maitre 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 maitres de stage déclarent avoir le plus de difficultés à mettre en œuvre (Baco *et al.*, 2022a).

Un autre élément qui ressort de la littérature concerne la structuration des entretiens post-leçons. 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 montrent les chapitres n°12, n°13 et n°14, de caractériser la structure des entretiens post-leçons à partir de l'analyse de la chronologie des prises de parole de la triade. La suite du texte présente ces trois structures d'entretiens post-leçons.

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, 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. La suite du texte présente la situation de chaque acteur de la triade lors des entretiens post-leçons.

3. La triade lors des entretiens post-leçons

3.1 Le stagiaire

Bien qu'il soit attendu du stagiaire qu'il porte un regard réflexif sur sa pratique et réalise des liens entre la théorie et la pratique, différentes études pointent que cela ne va pas de soi (*e.g.* Colognesi *et al.*, 2021). Cette difficulté pourrait être issue, entre autres, d'un manque d'accompagnement et de pratique, ce manque pouvant se traduire par un déficit de communication entre les acteurs et, plus particulièrement, par l'absence de questionnement de la part des formateurs (Goyette & Martineau, 2018). À ce sujet, Hanin et Cambier (2023) montrent, sur base d'entretiens avec de futurs enseignants (en Belgique francophone), que les étudiants de première année, par leur manque d'expérience et de ressources, n'arrivent pas

réellement à livrer une analyse réflexive alors que ceux de deuxième année en sont davantage capables, mais ont besoin d'être fortement accompagnés par leurs formateurs à cette fin.

Lors de l'entretien post-leçon, le stagiaire doit s'exprimer avec authenticité pour identifier ses forces et ses faiblesses avec l'appui de ses formateurs. Cependant, la relation entre le stagiaire et les formateurs est hiérarchique, dans le cadre d'une formation formelle, ce qui peut rendre difficiles les prises de parole authentiques du stagiaire, comme le soulignent Perrault & Levené (2019) : « l'autoévaluation [du stagiaire] peut être biaisée par l'enjeu de la formation » (p. 4) et de sa certification (*cf. infra*). Le stagiaire peut alors chercher à « se protéger » pour obtenir une évaluation satisfaisante. Perrault (2006, cité par Perrault & Levené, 2019) souligne à ce sujet qu'un stagiaire en difficulté aura tendance à se replier sur lui-même, à parler peu et à ne pas partager ses problèmes.

Par ailleurs, il convient de souligner que le rapport du stagiaire à ses formateurs évolue durant le parcours de formation. En effet, l'étudiant de deuxième année aurait une forte dépendance à l'égard de ses formateurs, attendant d'eux qu'ils l'accompagnent dans son développement professionnel alors que les étudiants de troisième année chercheraient davantage à s'émanciper de leurs formateurs (Hanin & Cambier, 2023).

3.2 Le maître de stage

Comme le développe la suite du texte, lors de l'entretien post-leçon, le maître de stage peut éprouver des difficultés à identifier clairement son rôle au sein de la triade. De plus, le fait qu'il soit peu/pas préparé à cette fonction peut également avoir un effet sur sa manière d'intervenir au sein de la triade.

En Belgique francophone, peu de balises précisent les rôles du maître de stage et du superviseur (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016), comme en France (Brau-Antony & Miesusset, 2013). Dans certains cas, cela engendre des malentendus et des tensions (Bullough & Draper, 2004) qui peuvent être néfastes pour le développement professionnel du stagiaire. De même, bien que cela ne soit pas nécessairement voulu ni conscientisé par les acteurs, une certaine hiérarchie entre les superviseurs et les maîtres de stage peut être ressentie par les acteurs (Bullough & Draper, 2004). Le maître de stage peut également souffrir d'un manque de reconnaissance de son rôle au sein de la formation pratique des stagiaires à cause, notamment, d'un manque de communication et de collaboration entre institution de formation et lieu de stage (Gouin & Hamel, 2015).

Le « manque » de formation des maîtres de stage portant sur les compétences complexes qu'ils mettent en œuvre (*cf.* partie II de la thèse) peut les amener à adopter une attitude transmissive et à dispenser une rétroaction davantage évaluative (Hoffman *et al.*, 2015) plutôt

qu'à adopter une attitude encourageant la réflexion. La majorité des études analysées par Hoffman et ses collègues (2015) met en exergue que les maîtres de stage dispensent leurs observations, les points forts ou faibles du stagiaire, et des conseils en s'appuyant sur leur expérience personnelle, plutôt que de le questionner. Pourtant, cela pourrait amener le stagiaire à analyser sa propre pratique (Goyette & Martineau, 2018). De plus, une confrontation entre l'autoévaluation réalisée par le stagiaire et l'analyse de ses formateurs est indispensable pour aider le stagiaire à évoluer dans sa pratique professionnelle (Perrault & Levené, 2019). D'autres aspects ayant un impact sur la communication de la triade concernent davantage le superviseur, comme cela est présenté à la suite du texte.

3.3 Le superviseur

Selon Portelance et Caron (2017), d'une part, le superviseur est le meneur (*leader*) « collaboratif » de la triade. Cela peut être abordé dans une perspective éthique (Desaulniers, 2002b). En effet, dans la relation éducative, asymétrique, visant des changements chez l'étudiant (en termes de pratiques et d'identité professionnelle), la manière d'utiliser le pouvoir doit être pensée. Le pouvoir du superviseur est important, tant sur le stagiaire que sur le maître de stage. Le stagiaire peut, en partie, être caractérisé par une « fragilité affective », une « plasticité intellectuelle », une « dépendance structurelle et le manque d'expérience pratique » (Desaulniers, 2002b, pp. 133-134) le rendant vulnérable. Dès lors, en se plaçant comme *leader* collaboratif, le superviseur peut à la fois assumer son rôle tout en garantissant un respect de la personne humaine dans son ensemble. Dans cette conception, le superviseur doit veiller à l'engagement de chacun des acteurs de la triade et se doit de garantir la collaboration entre le maître de stage et lui-même, en particulier lors des échanges avec le stagiaire concernant sa pratique professionnelle. Ensemble, ils stimulent la réflexion du stagiaire en l'amenant à s'autoquestionner sur son agir professionnel (Casey & Howson, 1993).

D'autre part, l'évaluation certificative du stagiaire revient au superviseur (Maes, 2021). Ces deux aspects peuvent avoir des implications lors des entretiens post-leçons, comme le développe la suite du texte. Le superviseur peut être confronté à des tensions relatives à son rôle, car il passe d'une posture de formateur à une posture d'évaluateur (Maes *et al.*, 2018). En effet, ayant à sa charge l'évaluation certificative, il peut vivre plus fortement que le maître de stage la tension entre sa posture d'accompagnateur/formateur et d'évaluateur (Maes *et al.*, 2018). Il peut alors hésiter au sujet de la façon dont il dispense des rétroactions au stagiaire (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). En effet, il peut avoir tendance à relater ses observations et à dispenser des rétroactions, laissant le stagiaire acquiescer (Portelance & Caron, 2017), sans

lui laisser beaucoup d'occasions de s'exprimer et opter pour un style de supervision « directif » (Vandercléyen *et al.*, 2013).

Malgré son importance au sein de la triade, le superviseur est également confronté à différentes difficultés comme le temps limité passé sur le lieu de stage. Cela nécessite qu'il établisse une relation de confiance rapidement avec le stagiaire dans ce contexte particulier, différent de celui de l'institution de formation. De plus, il peut ressentir de la gêne à énoncer des propos pouvant être considérés comme critiques vis-à-vis des pratiques du maître de stage (Richardson-Koehler, 1988, cité par Cole & Knowles, 1995). La suite du texte présente les différents styles de supervision que peut endosser un formateur.

4. L'agir plus ou moins directif du formateur

Plusieurs chercheurs (*e.g.* Amamou *et al.*, 2022 ; Brûlé, 1983, Crasborn *et al.*, 2011 ; Idir & Negaz 2021 ; Merket, 2022 ; Vandercléyen, 2010 ; Vandercléyen *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 Vandercléyen (2010) à partir des travaux de Brûlé (1983) et développée récemment par Amamou (2022)⁹⁶ 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 partie de la thèse qui vise à caractériser les pratiques effectives des membres de la triade.

Après avoir présenté deux grandes formes de communication (autoritaire et dialogique) (Scott & Ametller, 2007) et le modèle de Hennissen et ses collègues (2008), la suite du texte propose de mettre en lien ces derniers modèles avec les styles de supervision. Des liens sont également établis avec les différentes approches de la formation (*e.g.* normative, réflexive, développementale) (*cf.* chapitre n°1).

4.1 La communication autoritaire et la communication dialogique

Scott et Ametller (2007, cités par De Simone, 2021) proposent deux formes de communication (autoritaire versus dialogique) qui peuvent être soit « interactives », soit « non interactives ». Ces chercheurs ont réalisé leurs observations avec des élèves de 10 à 11 ans lors d'un cours de sciences. Comme le propose De Simone (2021), l'apport de ces chercheurs peut être transposé aux entretiens post-leçons.

⁹⁶ Lors d'un séjour de recherche réalisé dans le cadre du présent travail doctoral, nous avons interviewé Salem Amamou au sujet de son travail doctoral. Celle-ci est disponible à cette adresse (Baco & Amamou, 2023) : <https://www.youtube.com/watch?v=RZ-OXgUICWQ>

Selon Scott et Ametller (2007, cités par De Simone, 2021), un discours « autoritaire » se caractérise par une centration sur la « discipline ». Dans le contexte des stages, il s'agit des attentes de la formation et des savoirs formalisés, tels que les savoirs issus des sciences de l'éducation. Cela renvoie davantage à la perspective « normative » (cf. chapitre n°1). Le discours dialogique, pour sa part, vise à amener les protagonistes à proposer leur propre point de vue. Celui-ci ne doit pas rejoindre spécifiquement celui des spécialistes, l'objectif étant d'amener l'apprenant à justifier sa position. Les discours interactifs sont ceux où beaucoup d'échanges sont présents entre les protagonistes, contrairement aux discours qui sont moins interactifs, voire « non interactifs ». Cela renvoie davantage à la perspective « développementale » (cf. chapitre n°1).

4.2 Le modèle des postures (Hennissen et al. 2008)

Hennissen et ses collègues (2008), proposent, pour leur part, un modèle de l'agir du formateur, sur base de l'étude des discussions entre les formateurs et les stagiaires. Selon ce modèle, les formateurs peuvent être plus ou moins directifs, mais aussi être plus ou moins à l'initiative des sujets abordés (actifs/réactifs). Comme le montre la figure 29, deux postures sont associées à un agir directif. Il s'agit de la posture « empereur »⁹⁷, endossée par un formateur directif et à l'initiative des sujets abordés, et de la posture de « conseiller »⁹⁸. Cette dernière correspond à l'agir d'un formateur directif n'étant pas à l'initiative des sujets abordés.

Deux postures sont associées à un agir non directif. Il s'agit de la posture d'« initiateur »⁹⁹, endossée par un formateur non directif et à l'initiative des sujets, ainsi que de la posture d'« encourageur »¹⁰⁰. Cette dernière correspond à l'agir d'un formateur non directif n'étant pas à l'initiative des sujets abordés.

⁹⁷ Traduction personnelle de : « *imperator* ».

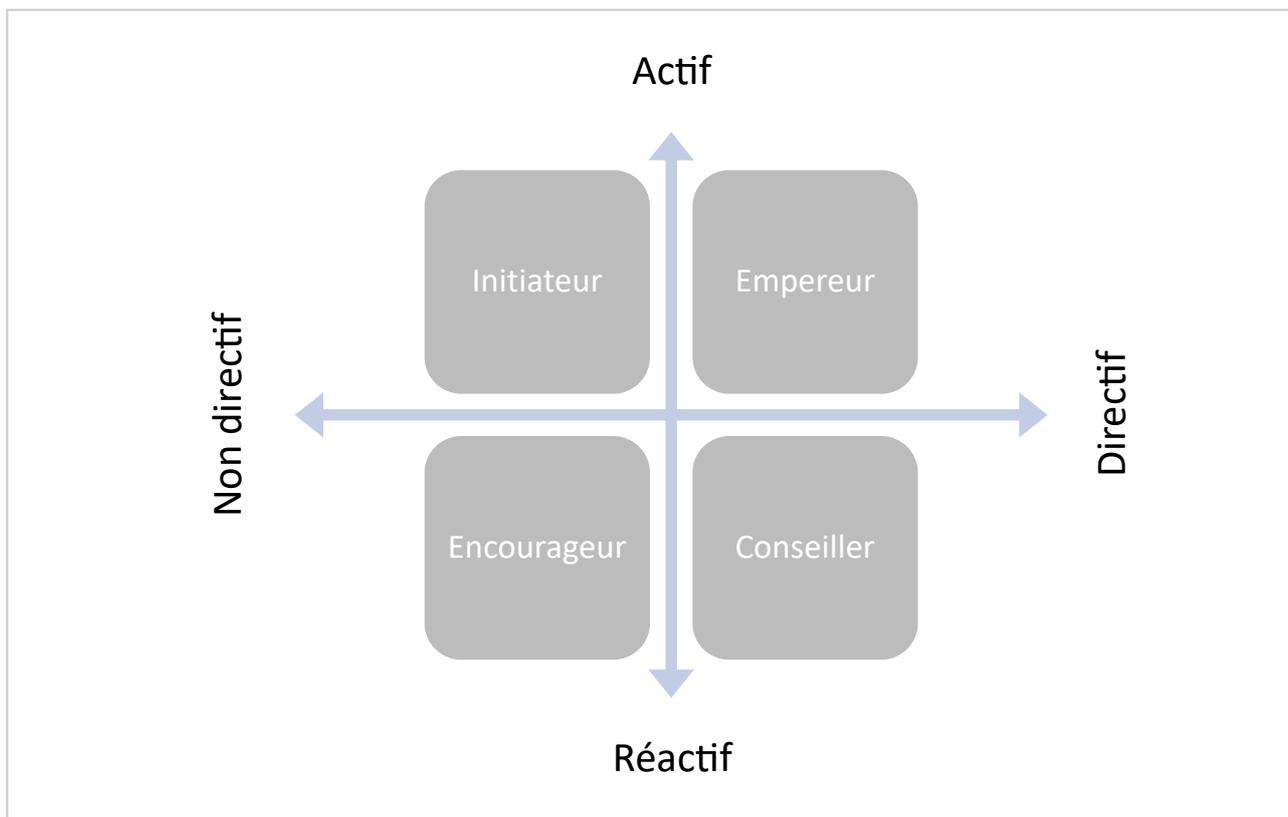
⁹⁸ Traduction personnelle de : « *advisor* ».

⁹⁹ Traduction personnelle de : « *initiator* ».

¹⁰⁰ Traduction personnelle de : « *encourager* ».

Figure 29

Modèle des postures de Hennissen et ses collègues (2008) (adapté de De Simone, 2023)



4.3 Les styles de supervision

La suite du texte présente les trois styles de supervision (directif, semi-directif, non-directif) en faisant des liens avec les apports de Scott et Ametller (2007) et ceux de Hennissen et ses collègues (2008).

4.3.1 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). Il est donc souvent à l'initiative des thèmes abordés. Cela correspond à la posture « d'empereur » (Hennissen *et al.*, 2008, cités par De Simone, 2023). Ce style peut également être rapproché d'une perspective « normative » ou encore d'un modèle behavioriste (*cf.* chapitre n°1).

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...). Il y a donc peu d'interactivité et le discours est relativement « autoritaire » au sens de Scott et Ametller (2007, cités par De Simone, 2021). *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.*, 2019b). Selon l'étude de Crasborn et ses collègues (2011), les postures des maîtres 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.*, 2019b, p. 8). Par ailleurs, selon l'étude d'Hoffman et ses collègues (2015), les maîtres de stage (et potentiellement les superviseurs) non formés ont tendance à donner davantage de rétroactions directives 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 pertinentes les rétroactions directives formulées par leur formateur même si cela n'a pas amené de profonds niveaux de réflexivité. Par ailleurs, dans cette étude, très peu de rétroactions visant à promouvoir la réflexion critique ont été identifiées (Dunn & Taylor, 1993).

4.3.2 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 coconstruction (Colognesi *et al.*, 2019b). Il y a donc beaucoup d'interactivité entre les protagonistes (Scott & Ametller, 2007, cités par De Simone, 2021). Les formateurs qui adoptent ce style amènent le stagiaire à préciser sa réflexion et investiguent les difficultés énoncées par celui-ci. Il y a donc la présence de relances ouvertes (De Simone, 2021). Cela amène le stagiaire à prendre la parole régulièrement pour énoncer lui-même des pistes de solutions aux difficultés rencontrées. Ce style peut être rapproché d'un modèle réflexif (*cf.* chapitre n°1).

En mobilisant ce style, le formateur peut mettre en œuvre de façon plus ou moins équilibrée un discours autoritaire et un discours dialogique. Il peut être autoritaire dans le sens où les échanges entre les protagonistes peuvent servir à renforcer le point de vue sur les savoirs formalisés (ex. les savoirs issus des sciences de l'éducation ou encore les objectifs formels de la formation). Il peut aussi être dialogique dans le sens où les différentes prises de parole peuvent permettre l'énonciation de différents points de vue (Scott & Ametller, 2007, cités par De Simone, 2021). Cela implique que les échanges et les interventions des stagiaires peuvent être plus longs que lorsque les formateurs endossent un style directif.

Le formateur endossant ce style peut mobiliser une posture d'initiateur, lorsqu'il introduit les sujets, tout en restant peu directif, invitant le stagiaire à développer les sujets, ou encore une posture de conseiller lorsque le stagiaire est à l'initiative des sujets et qu'il faut le guider en

lui donnant des conseils. Cela peut avoir lieu, par exemple, lors de la coconstruction d'une leçon.

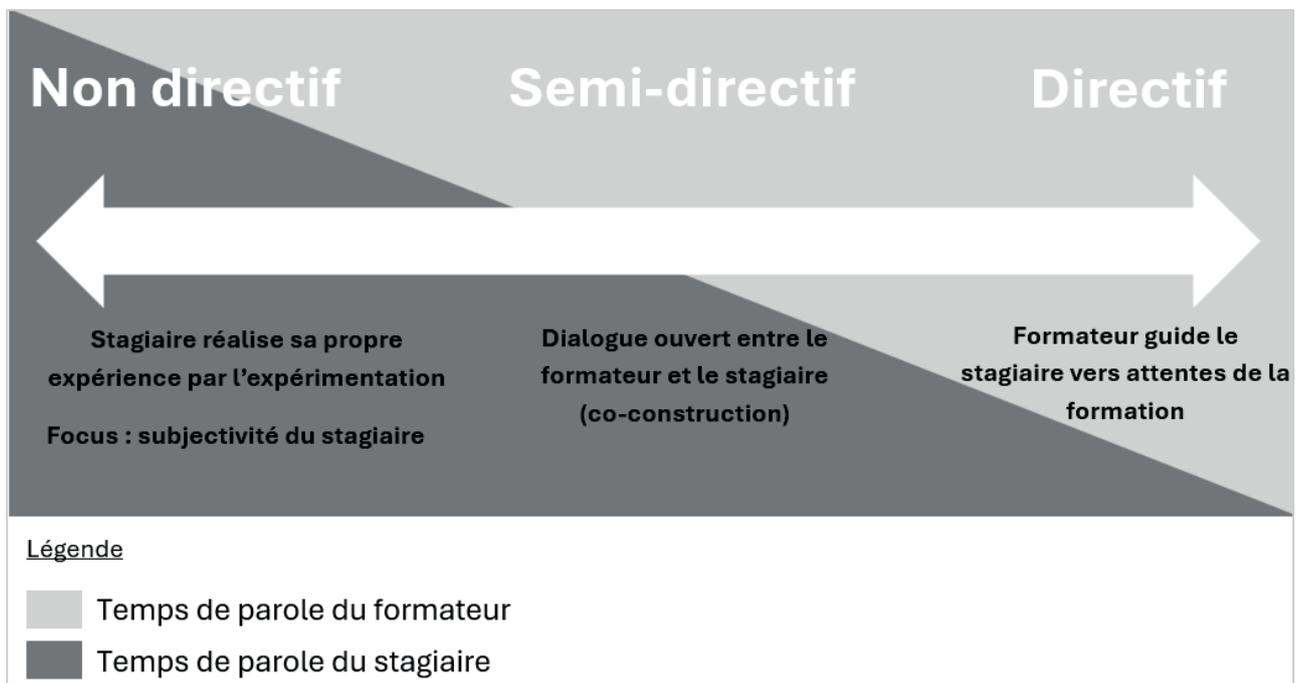
4.3.3 Le style expérientiel (ou non directif)

Le style expérientiel est le moins directif des trois styles de supervision. Il est également le plus dialogique dans le sens où il n'est pas « attendu d'eux [les apprenants] qu'ils adhèrent ou non à la discussion, il est attendu des sujets qu'ils argumentent, justifient et relancent la réflexion [...] » (De Simone, 2021, p. 89). En effet, l'objectif est 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). En cela, ce style se rapproche d'une approche développementale de l'apprentissage (*cf.* chapitre n°1). Le stagiaire prend donc largement la parole et le formateur est là pour soutenir l'exploration des propres expériences du stagiaire. Il y a donc une interactivité modérée entre les protagonistes, car le stagiaire a le temps de parole le plus long. Ce style correspond à la posture « d'encourageur » (Hennissen *et al.*, 2008, cités par De Simone 2023). Ce style a l'avantage de permettre au stagiaire d'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 endossant un style directif prendrait longuement la parole, alors qu'un formateur endossant un style semi-directif aurait une discussion équilibrée avec le stagiaire. Un formateur endossant un style non directif laisserait le stagiaire parler longuement et interviendrait en support à l'exploration des expériences de celui-ci. Ces styles sont bien une façon d'agir qu'il convient de mobiliser selon les besoins du stagiaire et non un fonctionnement préférentiel peu réfléchi ou un trait personnel des formateurs. La figure 30 synthétise le continuum des styles de supervision au regard du temps de parole des acteurs.

Figure 30

Continuum des styles de supervision



Les styles de supervision ne sont pas « bons » ou « mauvais » en soi. En effet, leur utilisation pertinente dépend des situations et des objectifs. Par exemple, des styles directifs tels qu'un coaching de type instructionniste (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 former à différentes manières d'enseigner en vue de permettre au futur enseignant de mobiliser ces stratégies, au besoin, selon les situations.

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 personnelle des personnes stagiaires en gestion de classe est l'adoption, de la part des personnes enseignantes associées [maitres de stage], de pratiques d'accompagnement adaptées et variées pour tenter de répondre aux besoins des personnes stagiaires (p. 156).

De plus, De Simone (2023) identifie que les maîtres de stage

ne restent pas cantonnés dans une perspective surplombante d'un entretien à l'autre. Ces éléments sont importants à relever, dans le sens où les tenants de la perspective de la formation des adultes s'adossant notamment à la posture d'accompagnement telle que définie par Boutinet (2007), Vial et Capparros-Menaci (2007) – dichotomisant accompagnement et guidage – signalent que dans cette étude, les postures de tutorat se révèlent plus nuancées que suggéré par ces auteurs. **Ainsi, une posture de tutorat directive n'implique pas forcément le contrôle et « l'annulation de l'autre comme sujet » (Vial & Capparros-Menaci, 2007, p.40) puisque les savoirs issus de l'expérience des protagonistes ainsi que les postures d'encourageur et de soutien émotionnel sont présents dans les échanges des différentes temporalités¹⁰¹ » (p. 252).**

Aussi, le vocabulaire utilisé par les auteurs pour définir les différents styles et les formes de discours (ex. directif ou autoritaire) ou encore certaines postures (ex. empereur) ne doit pas nécessairement rebuter leur utilisation. Plus encore, des styles directifs peuvent également être pertinents. Comme cela est souligné dans le premier chapitre, un formateur devrait être en mesure de mobiliser différentes perspectives (ex. normative / développementale) ou différents styles (directif/semi-directif/non directif) selon les besoins du stagiaire. L'adoption des styles doit être pensée en fonction des objectifs poursuivis et des besoins du stagiaire. Dès lors, le formateur devrait être en mesure de mobiliser les différents styles de façon pertinente. Il ne s'agit pas d'un fonctionnement préférentiel peu/pas conscientisé qui pourrait être dommageable pour le stagiaire.

5. Conclusion

Ce chapitre a offert des éléments théoriques au sujet de la triade et des entretiens post-leçons. Celui-ci met en exergue que le travail en triade est soumis à différentes difficultés et tensions. Il semble difficile pour les acteurs de la triade de trouver une place équilibrée vis-à-vis des

¹⁰¹ Les différentes temporalités renvoient à différents entretiens réalisés par les mêmes protagonistes au fil du stage.

autres acteurs, qui permet de soutenir le développement du stagiaire tout en soutenant un travail collaboratif. Cela justifie d'autant plus la nécessité d'analyser les pratiques effectives dans la continuité des études de la deuxième partie de la thèse. Afin d'approfondir les pratiques de la triade qui sont analysées lors des quatre études empiriques de cette partie de la thèse, le chapitre suivant présente les gestes professionnels de la triade et les objets (thèmes) de leurs discours lors des entretiens post-leçons.

CHAPITRE X : LES GESTES PROFESSIONNELS DES ACTEURS DE
LA TRIADE ET LES THÈMES QU'ILS ABORDENT LORS DES
ENTRETIENS POST-LEÇONS (ÉLÉMENTS THÉORIQUES)

Ce chapitre est principalement adapté des publications suivantes :

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

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125.

https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibre

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

Le choix de ces revues est présenté respectivement au début des chapitres n°13 et n°15.

Chapitre X : Les gestes professionnels des acteurs de la triade et les thèmes qu'ils abordent lors des entretiens post-leçons (éléments théoriques)

Les chapitres précédents ont présenté différents enjeux concernant la situation des acteurs lors des entretiens post-leçons. Cela amène la nécessité d'identifier les gestes professionnels qu'ils mobilisent pour mieux comprendre l'agir de la triade. Cela peut également nourrir la réflexion développée dans la deuxième partie de la thèse quant aux besoins de formation des maîtres de stage. La première partie du texte présente un modèle en trois dimensions de l'agir de la triade. Celui-ci a été établi à partir de la littérature, des études de la deuxième partie de la thèse et de l'analyse d'entretiens post-leçons (Baco *et al.*, 2021a, 2021b, 2022a, 2023a ; Delbart *et al.*, 2023a). Les gestes correspondant à chacune des dimensions de ce modèle sont ensuite présentés dans le détail pour ce qui est, d'une part du stagiaire et, d'autre part, des formateurs (maître de stage et superviseur). Cela permet d'avoir une vision d'ensemble et unifiée de l'agir de la triade en interaction.

Des liens entre les gestes professionnels et les compétences du RECOMS, mais aussi avec le modèle en quatre dimensions (*cf.* deuxième partie de la thèse) sont d'ailleurs établis. À ce propos, il convient de souligner que les compétences « Interagir avec le futur enseignant » et « Adopter la double identité d'un maître de stage » sont des compétences transversales qui se situent à un niveau plus méta. Cela implique que des liens ne sont pas directement effectués entre ces deux compétences et les gestes professionnels présentés à la suite du texte.

Après cela, les objets du discours, les thèmes évoqués par la triade, sont exposés. Ceux-ci ont été identifiés à partir de la grille que des formateurs d'une Haute École utilisent pour observer et évaluer les stagiaires. Cette grille avait été construite par les formateurs eux-mêmes, dans le cadre de leur fonction, en dehors de la recherche. Elle avait été construite en référence aux compétences du décret précédent la réforme (FWB, 2000a). En conséquence, le lien entre les compétences des décrets (FWB, 2000a, 2001a, 2019a) et les thèmes abordés par la triade sont établis. De façon inductive, des thèmes ont également été identifiés après l'analyse d'entretiens post-leçons. Ces thèmes sont aussi décrits par après. La suite du texte présente le modèle de l'agir de la triade.

1. Présentation générale des trois dimensions de l’agir en triade

À partir d’une recension des écrits et de travaux précédents (*cf.* partie II de la thèse), un ensemble de gestes professionnels des formateurs et d’actions du futur enseignant particulièrement mobilisés lors des entretiens post-leçons en triade a été identifié. Cela constitue une modélisation de l’agir de la triade. Trois dimensions rassemblant de manière cohérente les gestes professionnels des formateurs et les actions du futur enseignant ont été identifiées (*cf.* figure 31). Elles sont présentées à la suite du texte. Ces trois dimensions soulignent que les actions des membres de la triade sont en partie réciproques. Cela signifie que les formateurs peuvent aider le stagiaire et que celui-ci peut, dans une certaine mesure et dans certaines situations (ex. moments de coconstruction), être un support pour ses formateurs.

1.1 Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques

La dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » comporte des gestes professionnels visant à soutenir la collaboration entre les membres de la triade. Cela concerne notamment les actions par lesquelles les membres de la triade clarifient les buts (Graham, 1997, citée par Valencia *et al.*, 2009) ou par lesquelles les formateurs harmonisent leurs attentes envers le stagiaire (Campbell & Dunleavy, 2016). Elle est donc en lien avec la sixième compétence du RECOMS : « Coencadrer le futur enseignant » et la dimension « Coencadrer et analyser ses pratiques » du modèle en quatre dimensions. Cette dimension comprend également des actions permettant d’organiser l’entretien (ex. disposition du local), mais aussi de répartir la parole.

Comme évoqué précédemment, selon Portelance et ses collègues (2008), c’est le superviseur qui doit exercer un leadership – collaboratif – au sein de la triade. La pratique réflexive réalisée par les formateurs et le stagiaire de manière conjointe constitue également un moyen de collaborer (Ewart & Straw, 2005, cités par Portelance & Caron, 2010). Cela est en lien avec la compétence « Développer la pratique réflexive du futur enseignant » du RECOMS qui comprend la capacité du maître de stage à porter un regard réflexif sur sa pratique et la dimension « Coencadrer et analyser ses pratiques » du modèle en quatre dimensions qui implique cela également.

Le rapport à la réflexivité au sein de la triade est complexe et multiple. Si d’une part, il est attendu que le futur enseignant porte un regard réflexif sur sa pratique, d’autre part, cela peut également être le cas de ses formateurs. Par exemple, ceux-ci peuvent partager leurs expériences afin d’expliquer comment ils mettent en œuvre certains gestes professionnels.

Hoffman et ses collaborateurs (2015) soulignent à ce propos que la relation maître de stage – stagiaire peut amener le maître de stage à réexaminer ses propres croyances et ses pratiques. Pour cette dimension, comme pour le RECOMS, c'est le modèle en trois niveaux de la réflexivité de Derobertmasure (2012) qui est mobilisé, car celui-ci est particulièrement opérationnel et a été testé empiriquement sur base de l'enregistrement d'entretiens entre superviseurs et stagiaires.

1.2 Objectiver la compréhension et rétroagir

La dimension « objectiver la compréhension et rétroagir », porte sur la vérification de la compréhension de son interlocuteur et les rétroactions. Bien que les rétroactions soient importantes, pour les formateurs, le fait de les délivrer ne va pas de soi¹⁰² (Carter *et al.*, 2023). Dans certaines conditions, le stagiaire peut également fournir des rétroactions aux formateurs. Par exemple, si le stagiaire travaille avec un maître de stage durant un stage long, en dernière année de formation, il pourrait être amené à formuler certaines rétroactions sur la pratique de son maître de stage, dans une visée de codéveloppement professionnel. Cette dimension est en lien avec la compétence « Guider le futur enseignant : observer, évaluer/donner des rétroactions, étayer » du RECOMS et la dimension : « Observer et évaluer » du modèle en quatre dimensions qui portent toutes les deux, au moins en partie, sur la capacité du maître de stage à formuler des rétroactions. Cette dimension est également en lien avec la compétence « Développer la pratique réflexive du futur enseignant » du RECOMS et la dimension du même nom du modèle en quatre dimensions, car comme le présente la suite du texte, certaines rétroactions (les rétroactions visant l'autorégulation) ont pour fonction de stimuler l'autoévaluation et l'autorégulation du stagiaire, en d'autres mots sa réflexivité.

La typologie de Hattie et Timperley (2007) est pertinente pour l'analyse des rétroactions dispensées lors des entretiens post-leçons, car elle comporte un type de rétroaction visant des processus réflexifs, les rétroactions visant l'autorégulation. Cette typologie a été mobilisée par Maes et ses collaborateurs (2022) pour analyser une situation proche de celle des entretiens post-leçons, les entretiens de coévaluation. Les rétroactions (*feedbacks*) portant sur la tâche et le processus communiquent une information au sujet de ce qui a été réalisé (la tâche) ou de la manière dont cela a été fait (le processus). Les rétroactions portant sur le soi communiquent une information sur la personne sans être connectées à ses actions (ex. « Tu es un stagiaire talentueux. »). Elles doivent donc être évitées. Les rétroactions visant l'autorégulation ont pour objectif d'amener le stagiaire à s'autoévaluer et à s'autoréguler. Ces rétroactions, très intéressantes, visent à développer la réflexivité du stagiaire. En plus de ces

¹⁰² Le lecteur intéressé par les difficultés des maîtres de stage à évaluer peut se référer au mémoire de Delporte (2023) et à l'article de Delporte et ses collègues (2024).

rétroactions, dans une visée de codéveloppement professionnel, les membres de la triade peuvent stimuler la réflexivité des autres acteurs, pour d'autres raisons, par d'autres gestes, afin de partager leurs expériences professionnelles, par exemple.

1.3 Soutenir et former à des gestes professionnels

En complément des deux autres dimensions, la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels » porte à la fois sur l'aide fournie par les formateurs et, dans une certaine mesure, sur l'aide fournie par le stagiaire. Cette dimension porte également sur la formation du stagiaire par les formateurs à des pratiques professionnelles. Cette dimension est donc en lien avec la compétence « Guider le futur enseignant : observer, évaluer/donner des rétroactions, étayer » du RECOMS en ce qui concerne l'aide apportée par le maître de stage. Elle est également en lien avec la compétence « Former le futur enseignant aux gestes professionnels » du RECOMS qui porte sur la formation à des gestes professionnels. Cette dimension est donc en lien avec la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » du modèle en quatre dimensions qui porte aussi sur l'aide fournie par le maître de stage et la formation à des gestes professionnels.

L'aide peut porter sur différentes dimensions. Par exemple, l'aide peut porter sur des aspects pédagogiques comme la préparation d'une leçon. Elle peut également porter sur la gestion des émotions du stagiaire. En effet, le stage étant un moment difficile, parfois stressant, les formateurs peuvent rassurer le stagiaire (Saunders *et al.*, 1995). Cela implique pour les formateurs d'être empathiques et de comprendre et reconnaître que l'enseignement est une tâche très complexe (Ellis *et al.*, 2020). Un autre type d'aide porte sur le fait d'aider le stagiaire à gérer son développement professionnel, par exemple en envisageant son parcours de formation, son insertion professionnelle ou les stades de la carrière enseignante (Baco *et al.*, accepté) ou encore en priorisant les points à améliorer.

Afin de former à des pratiques professionnelles, les formateurs peuvent réaliser un modelage cognitif, en présentant une pratique et en discutant des considérations qui l'entourent (Cutrer-Párraga *et al.*, 2022). Il n'est pas attendu du stagiaire ou du formateur qu'ils utilisent sans réflexion sur le contexte les pratiques proposées, mais celles-ci permettent de développer leur répertoire comportemental afin de leur offrir de multiples possibilités.

Figure 31

Dimensions de l'agir de la triade



2. Présentation spécifique des gestes permettant de favoriser la collaboration et d'analyser ses pratiques

La suite du texte présente dans le détail les gestes associés aux différentes dimensions du modèle de l'agir de la triade.

2.1 La pratique réflexive

Cette section présente les différents aspects relatifs à la mise en œuvre de processus réflexifs par le stagiaire et ses formateurs. Pour rappel, par pratique réflexive est entendu le fait de permettre « par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993) » (Dubois *et al.*, 2019, p. 217). Cela nécessite en partie des processus métacognitifs et « la compréhension à la fois de la situation et de la manière dont la personne s'y prend pour être efficace dans cette situation » (Gervais *et al.*, 2008, p. 158). La pratique réflexive a pour origine contemporaine les apports de Dewey, fondés sur une éducation établie à partir de l'« expérience, la réflexion et la communication » (Presseau *et al.*, 2002, p. 171).

2.1.1 Le stagiaire

La pratique réflexive est une compétence attendue des (futurs) enseignants en Belgique francophone (FWB, 2000a, 2001a, 2019a) à l'instar d'autres systèmes éducatifs. Selon la littérature récente, cette compétence est complexe à mettre en œuvre pour les stagiaires (Colognesi *et al.*, 2021) même lorsqu'ils sont confrontés à l'enregistrement vidéo de leur pratique (Derobertmeasure, 2012). L'expression par le stagiaire de sa pratique réflexive peut correspondre à différents niveaux de réflexivité. Pour rappel, à partir d'un ensemble de modèles (Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer *et al.*, 1990 ; Van Manen, 1977), Derobertmeasure (2012) a conçu une catégorisation en trois niveaux de la réflexivité des enseignants. Celui-ci a ensuite été mobilisé par Dubois et ses collègues qui en ont montré le caractère « transprofessionnel » en l'utilisant pour analyser les traces de réflexivité d'acteurs de différents champs professionnels (policiers, sage-femmes, enseignants). Enfin, ce modèle a été amélioré par Bocquillon et ses collègues (2019, 2024) à partir d'une réflexion sur les différentes sources (ex. littérature scientifique, avis des collègues...) qu'un professionnel peut mobiliser pour porter un regard réflexif sur sa pratique. Selon ces modèles, un (futur) enseignant peut mobiliser des processus réflexifs de niveau I, de niveau II ou de niveau III. Il convient de souligner d'emblée que, pour porter un regard réflexif sur sa pratique de manière complète, il est nécessaire de mobiliser des processus réflexifs des trois niveaux et qu'il n'y a pas d'ordre attendu dans la mobilisation de ces processus (Derobertmeasure, 2012).

Comme le montre la figure 32, les processus du premier niveau sont mobilisés par le stagiaire lorsque celui-ci « fait état de sa pratique » (Derobertmeasure, 2012), c'est-à-dire, notamment, lorsqu'il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience et pointe ses difficultés ou ses problèmes (Bocquillon *et al.*, 2019). Cela est par exemple le cas lorsque le stagiaire dit : « En fait, il était venu me voir au tout début pour me dire : « Je n'arrive pas à ouvrir ma pochette. ». Je lui ai dit : « Je vais chercher si j'ai d'autres feuilles. ». »¹⁰³. Bien que cela puisse sembler aller de soi, Derobertmeasure et ses collègues (2015) montrent que les futurs enseignants rencontrent des difficultés à décrire leurs pratiques objectivement.

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

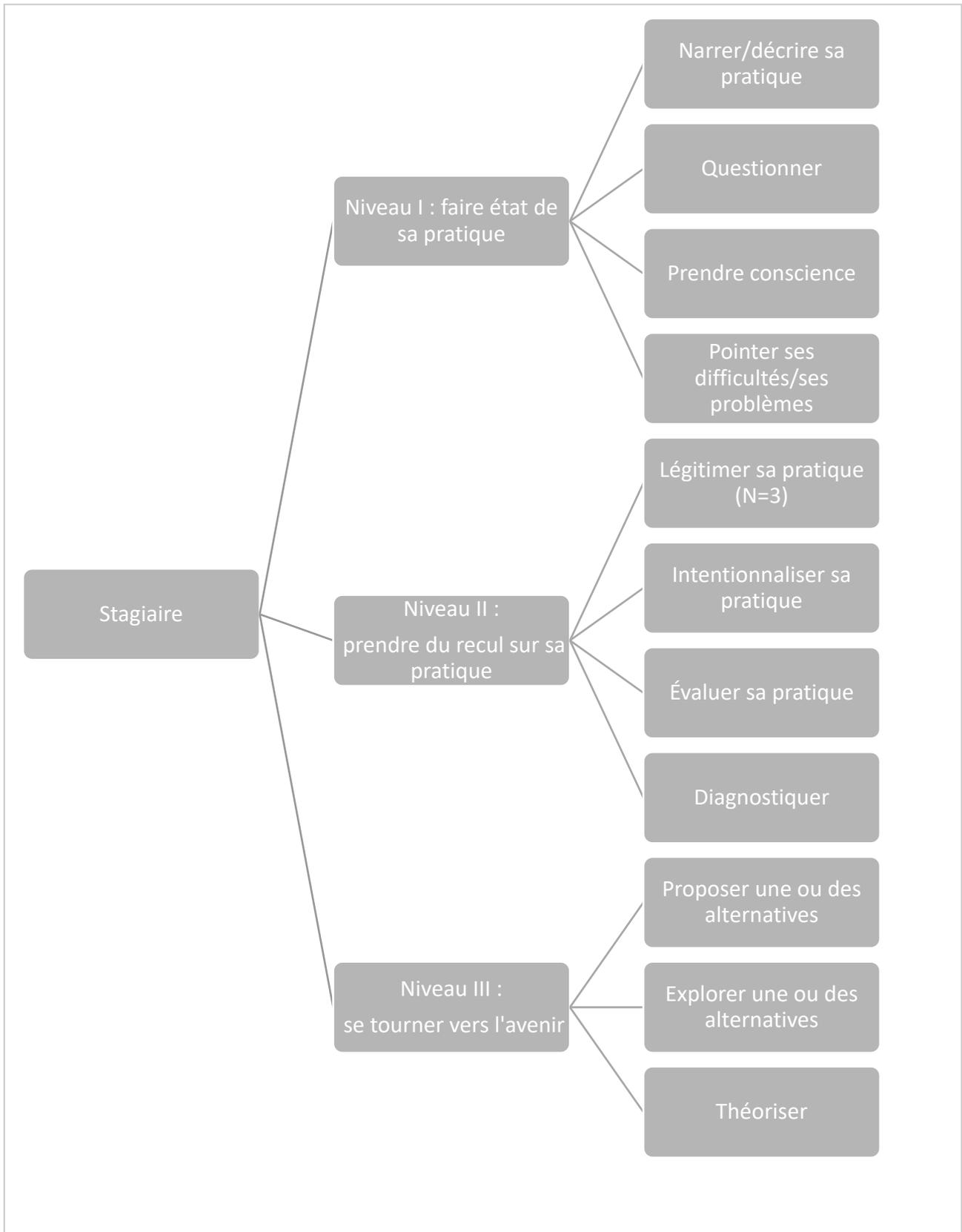
Les processus du troisième niveau sont mobilisés par le stagiaire lorsque celui-ci se tourne vers ses expériences futures, notamment en formulant des alternatives à sa pratique (Bocquillon *et al.*, 2019). Cela a lieu en particulier lorsque le stagiaire propose et/ou explore des alternatives à sa pratique ainsi que lorsqu'il théorise, c'est-à-dire lorsqu'il formule des règles à partir de sa propre expérience (Derobertmeasure, 2012). Par exemple, un stagiaire dit : « Lundi, je vais mettre un post-it sur ma farde¹⁰⁴ pour me rappeler de leur faire enlever leurs manteaux. ».

¹⁰³ Ces verbatims sont des paroles authentiques de stagiaires prononcées lors d'entretiens post-leçons en triade.

¹⁰⁴ Un classeur (France), un cartable (Québec).

Figure 32

Processus et niveaux réflexifs mis en œuvre par le stagiaire

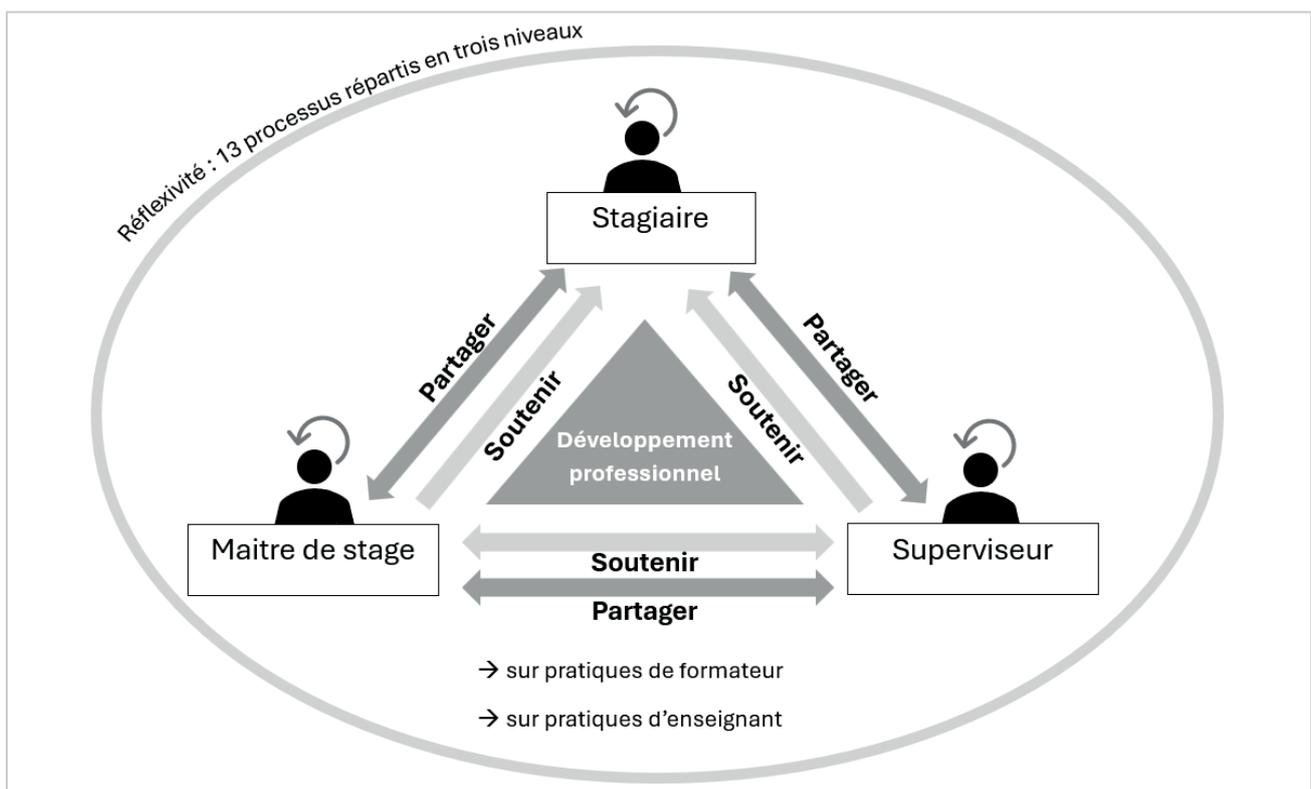


2.1.2 Les formateurs

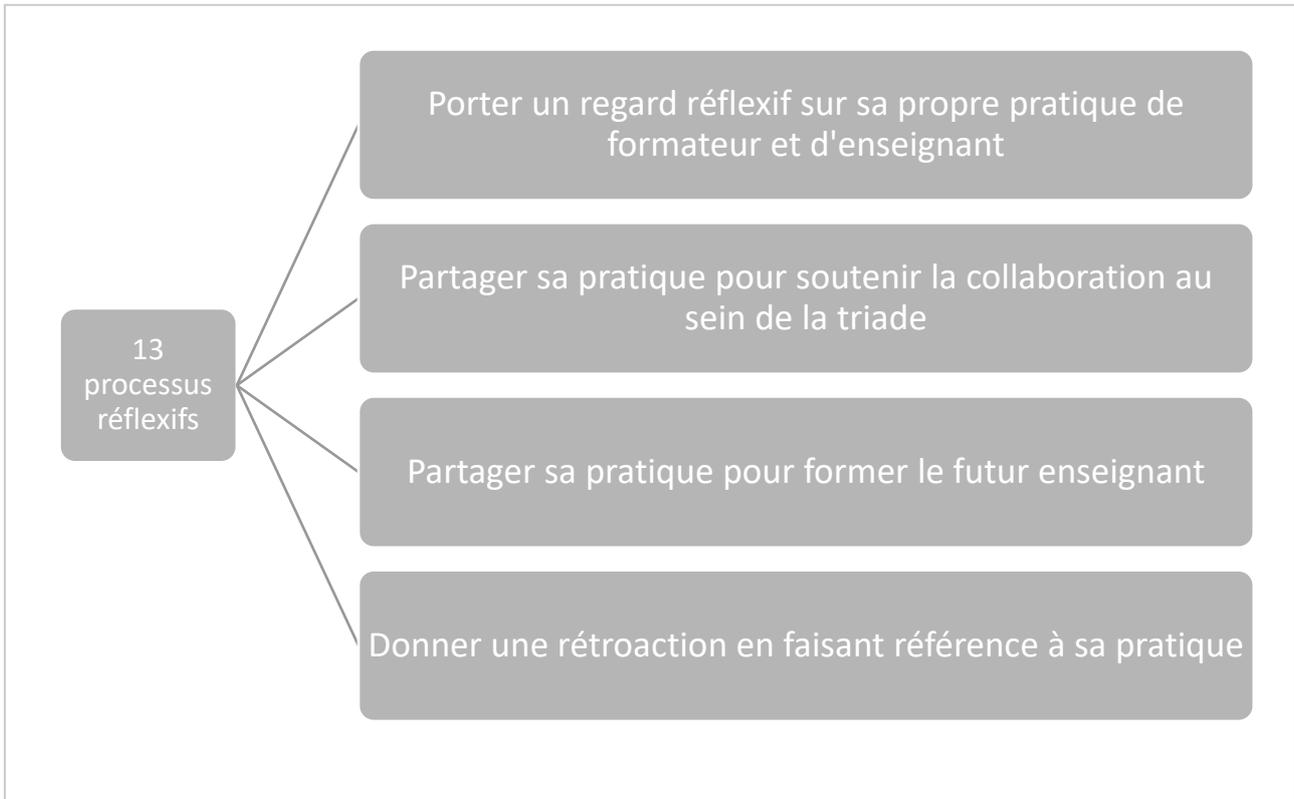
La pratique réflexive, sous différents aspects présentés à la suite du texte, est une composante de l’agir des formateurs reprise par différentes conceptualisations portant spécifiquement sur l’agir des formateurs de terrain (*e.g.* Chaliès & Raymond, 2008 ; Colognesi *et al.*, 2019b). Les formateurs ont un rapport multiple (figure 33), complexe, à la réflexivité. Pour rappel, d’une part, les formateurs doivent porter, eux-mêmes, un regard réflexif sur leur propre pratique d’enseignant (Baco *et al.*, 2021a), de maître de stage ou de superviseur. D’autre part, ils doivent accompagner et favoriser la pratique réflexive du stagiaire, par exemple en formulant des rétroactions visant l’autorégulation (*cf. infra*). Ce rapport à la réflexivité est multiple dans le sens où porter un regard réflexif pour soi, ce qui est davantage la pratique habituelle des enseignants, est différent du fait de partager sa pratique réflexive avec un autre. En effet, le partage de sa pratique réflexive nécessite de la formuler à haute voix, de manière plus construite et pouvant potentiellement amener à une remise en cause et/ou à l’identification de certains éléments de la pratique ne reposant pas sur des choix « rationnels » et/ou ne pouvant pas faire l’objet d’une justification en lien avec les connaissances sur le sujet. De même, porter un regard réflexif sur sa pratique est également différent du fait de soutenir la pratique réflexive d’autrui. Cela nécessite d’autres compétences, comme le fait de stimuler chez le stagiaire des processus de différents niveaux (Vanderclayen, 2010).

Figure 33

Synthèse de la réflexivité au sein de la triade



Il est à noter, comme le montre la figure 34, que la mobilisation de processus réflexifs (tels que décrire sa pratique, légitimer sa pratique...) peut avoir différentes fonctions. Lorsqu'il est question de « pratique » réflexive, il est attendu, en référence à la définition précitée (Dubois *et al.*, 2019), le fait de mobiliser des processus réflexifs afin « d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993) » (Dubois *et al.*, 2019, p. 217). Il est également attendu le fait de renforcer sa pratique si l'analyse semble indiquer que la pratique du stagiaire est à encourager. En effet, il se peut que le futur enseignant ne perçoive pas « naturellement » pourquoi ce qui a fonctionné... a fonctionné ! Il s'agit là de la fonction de la « pratique réflexive ». Cette précision est nécessaire, car la mobilisation de processus réflexifs peut avoir d'autres fonctions. Par exemple, pour favoriser la collaboration entre le maître de stage et le superviseur (*cf. infra*), le maître de stage peut décrire sa pratique pour expliquer au superviseur comment il agit habituellement. Il peut également relater sa pratique pour former le futur enseignant à des gestes professionnels. Il peut par exemple relater comment il fonctionne habituellement pour proposer au stagiaire des pistes d'action. De même, un maître de stage peut relater sa pratique pour formuler une rétroaction. Par exemple, un maître de stage fait cela en disant : « Moi je leur dis : « Si ça se passe mal... c'est un cadeau que je fais... un jeu, d'accord ?... Parce que ça me prend du temps à faire. Si ça se passe mal, j'arrête le jeu et c'est tout. ». ». Cependant, si l'objectif du maître de stage est de mobiliser des processus réflexifs dans l'intention d'améliorer sa pratique, ou en tout cas de la légitimer ou la questionner, cela réfère davantage à la mise en œuvre de la « pratique réflexive » en tant que telle. À l'instar du stagiaire, le maître de stage et le superviseur peuvent, donc, être amenés à verbaliser et/ou à analyser leurs pratiques en tant qu'enseignants et formateurs (Baco *et al.*, 2021a). Par exemple, un maître de stage questionne sa pratique et la légitime en disant : « Mais je t'ai quand même laissé un panel de liberté. Alors, peut-être que c'est un défaut d'avoir laissé trop de liberté, j'aurais peut-être dû imposer plus. Mais voilà, tu es en 3^e. Moi, je considère que tu es quand même un peu autonome aussi. ». Un superviseur intentionnalise sa pratique en disant : « Moi, mon job, c'est de vous former à tout ça, à cette réflexivité. ».

Figure 34*Mobilisation des processus réflexifs par les formateurs***2.2 Favoriser la collaboration**

Cette section présente les gestes professionnels relatifs à la facilitation de la collaboration au sein de la triade. Selon Portelance et Durant (2006), la collaboration au sein des différents secteurs professionnels est devenue un impératif. Cela est également le cas en ce qui concerne l'enseignement¹⁰⁵. La collaboration nécessite un « engagement volontaire orienté vers un but commun (Zeichner, Payne et Brayko, 2015) » (Portelance & Caron, 2021, p. 101), de savoir comment collaborer et de disposer des moyens nécessaires (Le Boterf, 2004, cité par Correa Molina *et al.*, 2008).

Dans le cadre des stages, le but commun est la formation du stagiaire (Portelance, 2009). La collaboration nécessite que les acteurs communiquent, qu'ils coopèrent, argumentent et élaborent des connaissances ensemble (Portelance, 2011). Cette communication doit être authentique, permettre la « négociation, l'appui mutuel, la reconnaissance de l'expertise et du rôle de chacun (Pharand *et al.*, 2011) » (Pellerin *et al.* 2020, p. 17). Toutefois, il est à noter que si, dans l'idéal, la collaboration nécessite des rapports non hiérarchiques entre les

¹⁰⁵ Le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a) stipule que les institutions de formation et le milieu scolaire établissent des accords de « collaboration ».

individus, dans le cadre des stages, cela n'est pas possible, car il y a notamment une différence de statut entre les formateurs et le formé (Portelance, 2023).

Enfin, la collaboration est contributive d'un codéveloppement professionnel des acteurs (Ferrier-Kerr, 2009, cité par Portelance, 2011). Comme cela a été expliqué précédemment, le codéveloppement est conçu dans ce travail doctoral, à la suite de Caron & Portelance (2017), comme la « 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).

Dans ce sens, Hoffman et ses collègues (2015) argumentent que la relation maître de stage – stagiaire peut amener le maître de stage à réexaminer ses propres croyances et ses pratiques. Portelance et Caron (2010), qui ont analysé les concertations pédagogiques entre maître de stage et stagiaire, indiquent que la « relation professionnelle caractérisée par l'engagement actif du formateur et du formé permet la construction en commun de nouvelles conceptions et l'exploration de nouvelles stratégies d'enseignement » (p. 95). Ellis et ses collègues (2020), s'appuyant sur différents auteurs (Ambrosetti *et al.*, 2014 ; Butler & Cuenca, 2012 ; Graves, 2010 ; Vass, 2017) estiment que la relation maître de stage-stagiaire doit être réciproque et amener les protagonistes à apprendre l'un de l'autre. Enfin, De Simone (2019) précise que les entretiens post-leçons peuvent amener les participants à adopter une posture réflexive. Cela peut, *in fine*, permettre le développement professionnel des protagonistes.

2.2.1 Le stagiaire

Le stagiaire soutient la collaboration au sein de la triade, notamment, lorsqu'il explique au maître de stage le contenu des cours qu'il reçoit au sein de l'institution de formation. Une abondante littérature a mis en lumière les difficultés au sein de la triade dont le manque de buts clairs (Graham, 1997, citée par Valencia *et al.*, 2009), d'harmonisation entre les attentes des superviseurs et des maîtres de stage ainsi qu'entre les cours dispensés au sein de l'institution de formation et des expériences au sein du milieu scolaire (Campbell & Dunleavy, 2016 ; Valencia *et al.*, 2009). Le manque de communication et de concertation entre les acteurs (chapitre IX) pourrait expliquer en partie cette difficulté.

2.2.2 Les formateurs

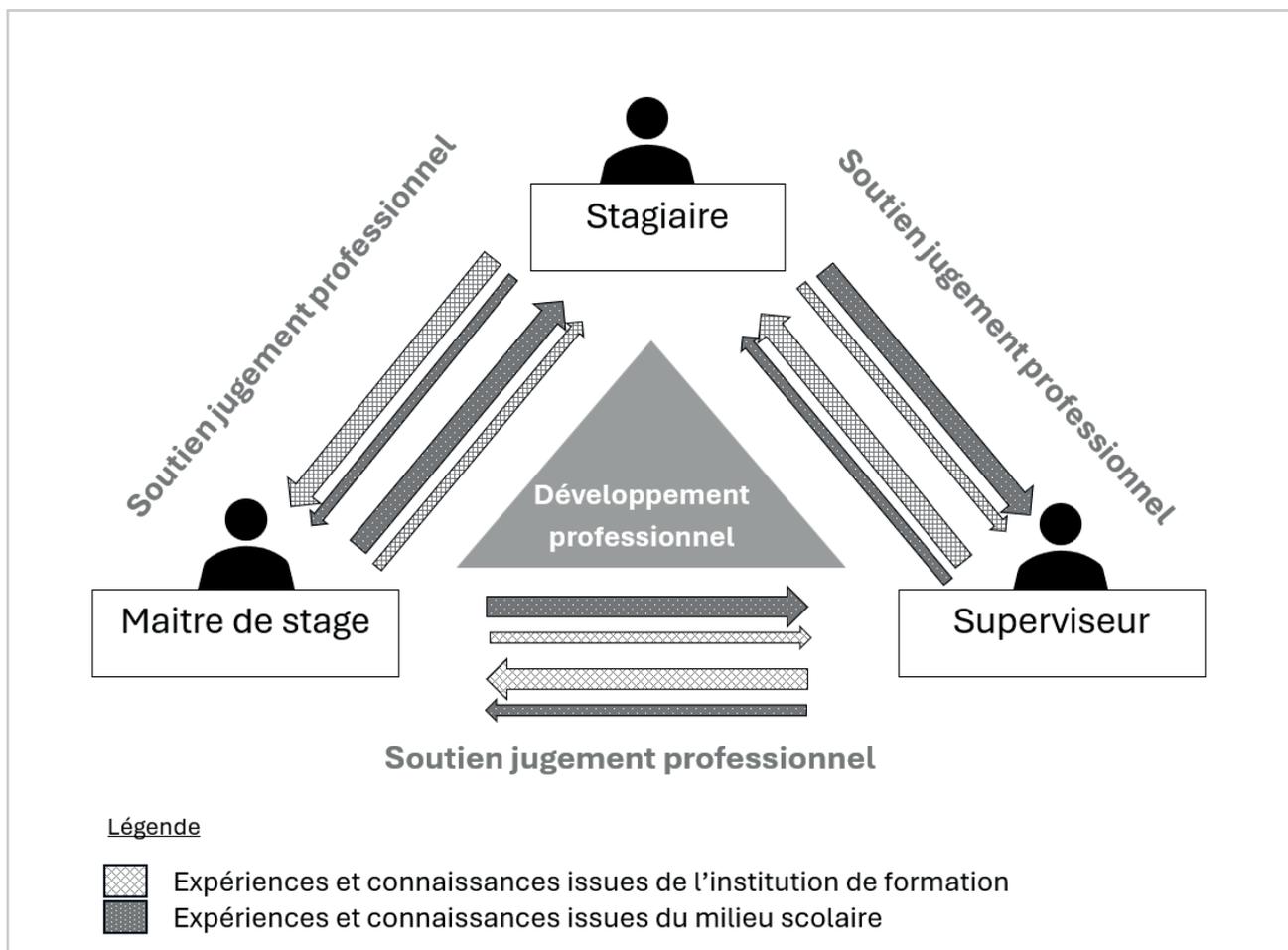
Un autre geste professionnel correspond aux propos visant à soutenir la collaboration au sein de la triade. Par exemple, des propos permettant aux formateurs de mieux connaître ce qui se passe dans leurs institutions respectives peuvent favoriser la collaboration pour soutenir le coencadrement du stagiaire. Des propos correspondant à cette catégorie peuvent aussi aider le stagiaire à mieux comprendre le lien entre les deux milieux de formation. Un maître de stage pourrait tout autant proposer des pratiques au superviseur. Par exemple, un maître de

stage propose de mettre en place un micro-enseignement où l'étudiant est filmé : « Parce qu'en fait à l'agrégation on vous filme. On fait une séance fictive où on est le prof et on a des élèves, mais ce sont nos collègues. On est filmé et après on fait un entretien post-leçon de la séquence, ça c'est génial. Ça je pense, c'est quelque chose qu'il faudrait mettre au point avec les jeunes. ». Dans une moindre mesure, le maître de stage pourrait aussi partager des éléments de contexte de l'institution de formation dont il a pris connaissance par les stagiaires qu'il a encadrés précédemment.

Il y a donc un lien important entre la collaboration au sein de la triade et la mise en œuvre de l'alternance intégrative qui, pour rappel, nécessite une utilisation réciproque des expériences et connaissances issues des deux milieux (institution de formation et milieu scolaire). Sans limiter les actions soutenant la collaboration au sein de la triade au partage d'éléments contextuels relatifs à l'institution de formation ou au milieu de stage, la figure 35 souligne, en référence à l'alternance intégrative, les échanges entre les acteurs de la triade relatifs aux contextes de ces deux milieux.

Figure 35

Échanges au sein de la triade au regard de l'origine de l'expérience ou de la connaissance (institution de formation versus milieu scolaire)



Les savoirs expérientiels (Portelance *et al.*, 2008 ; Caron, 2019), acquis sur base de l'expérience, peuvent être partagés par les maitres de stage pour permettre aux superviseurs de connaître les stratégies qu'ils emploient, afin de soutenir la collaboration au sein de la triade. Par exemple, un maitre de stage explique : « Quand ils ont huit sur vingt, tu rajoutes un zéro devant. C'est plus compliqué de mettre un dix-huit, quoi. ». Pratique qu'il justifie, car certains de ses élèves falsifient leurs notes pour que leurs parents ne sachent pas leurs vrais résultats scolaires. Cette « pratique » était inconnue du superviseur qui ajoute : « Je n'avais jamais pensé à ça de toute ma vie de prof. Jamais. Jamais. ». Enfin, ce geste professionnel correspond aux propos des formateurs visant à offrir des éléments contextuels (ex. niveau des élèves, règles internes).

En présentant le contexte de la classe, le maitre de stage peut également soutenir la construction du jugement évaluatif du superviseur. Le jugement évaluatif a des éléments communs avec le jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez & Allal, 2008). Selon la modélisation de Maes et ses collaborateurs (2023) du jugement professionnel en évaluation, afin de construire son jugement évaluatif, le superviseur émet plusieurs jugements provisoires. Ceux-ci peuvent être nourris par les éléments apportés par le maitre de stage quant au contexte de la classe qui permettent d'apporter des éléments explicatifs aux actions du stagiaire. La construction du jugement professionnel ne se limite pas aux apports du maitre de stage, mais inclut également tous les autres éléments pouvant permettre au superviseur d'évaluer le stagiaire, dont les éléments fournis par le stagiaire constituent une source importante.

Par ailleurs, McEwan (1997, citée par Pellerin *et al.* 2020) identifie que la collaboration se différencie d'autres formes de travail collectif comme la coordination ou la coopération. Afin de circonscrire la revue de la littérature, nous n'évoquerons pas ces différentes formes. Cependant, des perspectives (en cours) du présent manuscrit proposent d'analyser les conceptions de la triade quant à la collaboration (Pellerin *et al.*, 2024b) au regard du continuum de Mc Ewan. Celui-ci est présenté par la Professeure Liliane Portelance lors d'un entretien réalisé par l'auteur de la thèse (figure 36).

Figure 36

Présentation du continuum de McEwan par Liliane Portelance (Baco & Portelance, 2023b)

**2.3 L'organisation et les remerciements**

Cette section présente une catégorie d'interventions verbales issue de nos travaux portant sur l'analyse d'enregistrements d'entretiens post-leçons en triade (Baco *et al.*, 2023c, 2024b, 2024e ; accepté ; soumis). Selon ces travaux, des interventions verbales des acteurs de la triade ont pour fonction d'organiser l'entretien post-leçon et de respecter la déontologie propre à l'accompagnement des stagiaires. Celles-ci peuvent porter sur la mise en ordre du local, l'organisation des tours de parole, la signature des documents administratifs... Par exemple, un superviseur dit ceci avant de débiter l'entretien : « Alors voilà, petit débrief de ce que j'ai vu... peut-être fermer la porte parce qu'il y a toujours des petits curieux. ». D'autres propos portent sur les remerciements énoncés entre les acteurs. Par exemple, le superviseur peut remercier le maître de stage d'accueillir les stagiaires : « Merci de nous soutenir dans notre démarche de formation d'enseignants encore et encore. Merci beaucoup de nous prendre chaque fois des étudiants. ».

2.3.1 Le stagiaire

Le stagiaire peut formuler des interventions verbales visant à soutenir l'organisation de l'entretien post-leçon. Par exemple, un stagiaire dit : « Oui, cette place est mieux parce que je n'ai pas envie de m'asseoir à côté de leurs affaires, ne sachant pas s'ils veulent bien. ». Le stagiaire peut également formuler des remerciements à ses formateurs.

2.3.2 Les formateurs

Afin que l'entretien se passe au mieux, les formateurs doivent l'organiser et le piloter. À cette fin, les formateurs énoncent différentes interventions verbales qui ont pour fonction

d'organiser l'entretien post-leçon (ex. disposer le local pour permettre un échange entre les trois personnes, répartir les tours de parole...). De plus, ce geste professionnel correspond également aux indications sur la manière d'évaluer des formateurs, afin de limiter le nombre de catégories de la grille d'analyse présentée dans le chapitre n°11 et parce que ces interventions donnent des balises à l'entretien. Par exemple, un superviseur (pédagogue) explicite qu'il n'évalue pas le contenu du cours car cela est la charge d'un autre superviseur (didacticien) : « Français langue étrangère, je ne vérifie pas sa matière. Je connais évidemment. Ça fait huit ans que je vois des leçons de « philosophie et citoyenneté » ou de « morale » donc je commence à être quand même un peu aguerrie. ».

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

2.4 L'approbation, la désapprobation et la demande de clarifications

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

2.4.1 Le stagiaire

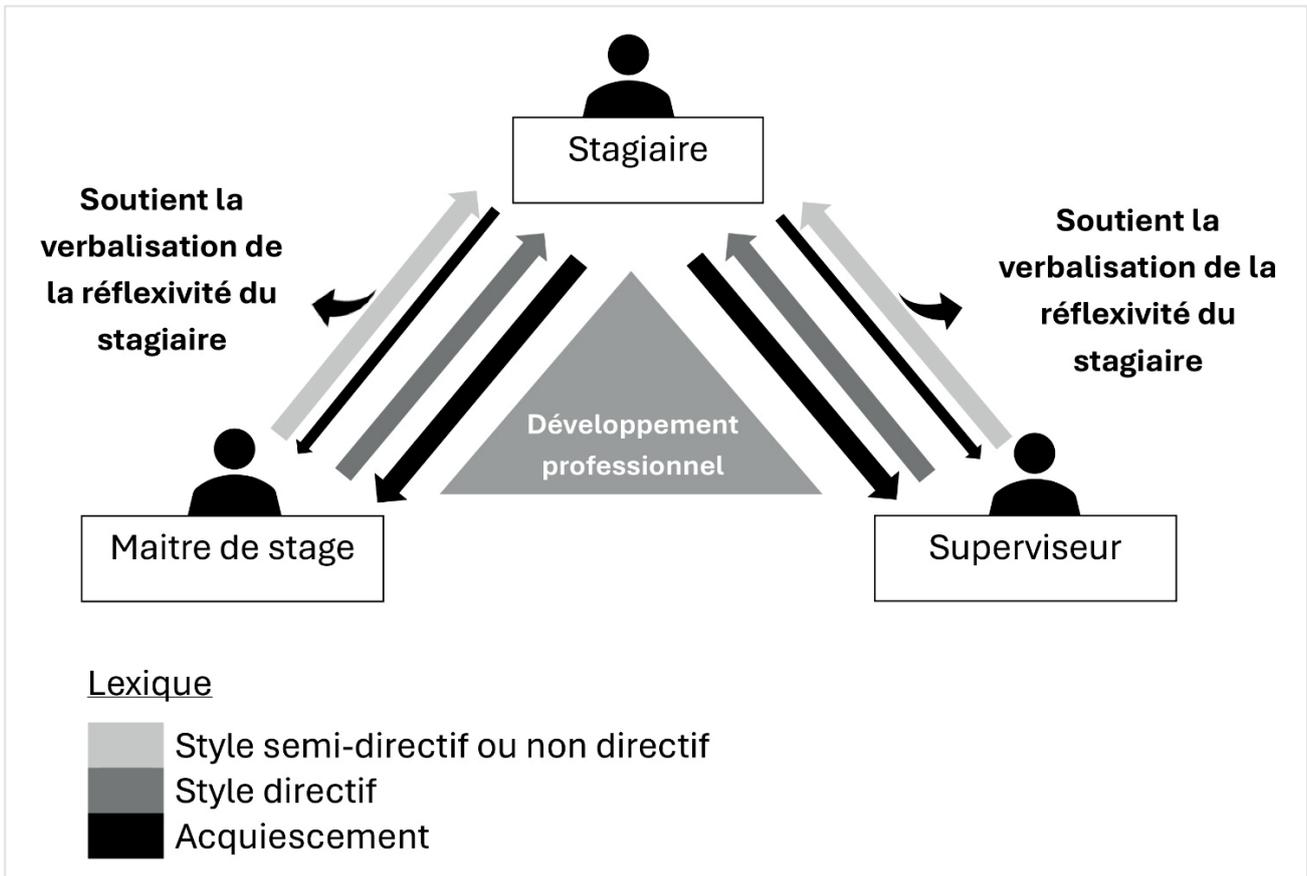
Le stagiaire peut marquer son accord (parfois de manière très brève) ou son désaccord. Il peut également demander des clarifications. Par exemple, il peut demander des informations pour mieux comprendre le contexte de la classe (antécédents d'un élève, *etc.*) ou une précision, voire une rétroaction pour comprendre avec exactitude ce que dit le formateur. Par exemple, un stagiaire dit à ce propos « Pourquoi ? Le système des temps, ça n'a pas été ? ».

Les approbations doivent être différenciées des rétroactions (*cf. infra*). Le fait qu'un stagiaire acquiesce beaucoup aux propos de ses formateurs sans développer davantage son propos peut être l'un des indicateurs d'un style de supervision directif (*cf. chapitre n°9*). En effet, comme

le montre la figure 37, plus un formateur guidera fortement le stagiaire vers des attentes particulières, sans l'amener à partager sa réflexivité, plus celui-ci pourrait avoir tendance à acquiescer aux propos du formateur.

Figure 37

Rapport entre les styles de supervision et l'agir du stagiaire (réflexivité)



De plus, certains formateurs pourraient, dans certains cas, ne pas laisser suffisamment la parole aux stagiaires pour développer leur réflexivité ou répondre à leurs questions, les laissant ainsi uniquement acquiescer à leurs propos (Portelance & Caron, 2017). Par ailleurs, selon Perrault (2006, cité par Perrault & Levené, 2019), un stagiaire en difficulté pourrait éviter de partager ses problèmes et se replier sur lui-même pour ne pas s'exposer devant ses formateurs qui participent souvent à son évaluation.

À partir des travaux de Gilly et ses collègues (2001), Portelance (2011), dans une étude portant sur le dialogue collaboratif entre maître de stage et stagiaire avant et après deux périodes d'enseignement des stagiaires, a identifié que les dialogues entre les maîtres de stage et les stagiaires, lorsqu'ils confrontent des idées différentes sont des « confrontations contradictoires » et non des « confrontations avec désaccord ». Cela signifie que le formateur ou le stagiaire qui est en désaccord avec son interlocuteur tente de dépasser le désaccord en

argumentant (confrontation contradictoire). Cela est différent de la « confrontation avec désaccord » lors de laquelle le formateur ou le stagiaire n'accepte pas l'énoncé de son interlocuteur sans argumenter son point de vue. Selon Portelance (2011), l'absence de « confrontation avec désaccord » pourrait s'expliquer par le rapport hiérarchique entre les formateurs et le stagiaire, ce dernier pouvant craindre de manifester uniquement son désaccord à ses formateurs qui jouent un rôle prépondérant dans son évaluation.

2.4.2 Les formateurs

A l'instar du stagiaire, les formateurs peuvent marquer leur approbation ou leur désapprobation avec l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur. Ils peuvent tout autant demander des clarifications. Cette demande de clarifications peut aussi être nécessaire pour obtenir une compréhension commune (intersubjectivité) de la séquence d'enseignement-apprentissage. Cela est même nécessaire pour que les formateurs puissent soutenir les enseignants dans leur pratique (Soslau, 2015).

3. Présentation spécifique des gestes permettant de s'assurer de la compréhension de son interlocuteur et de rétroagir

3.1 L'objectivation de la compréhension

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

3.1.1 Le stagiaire

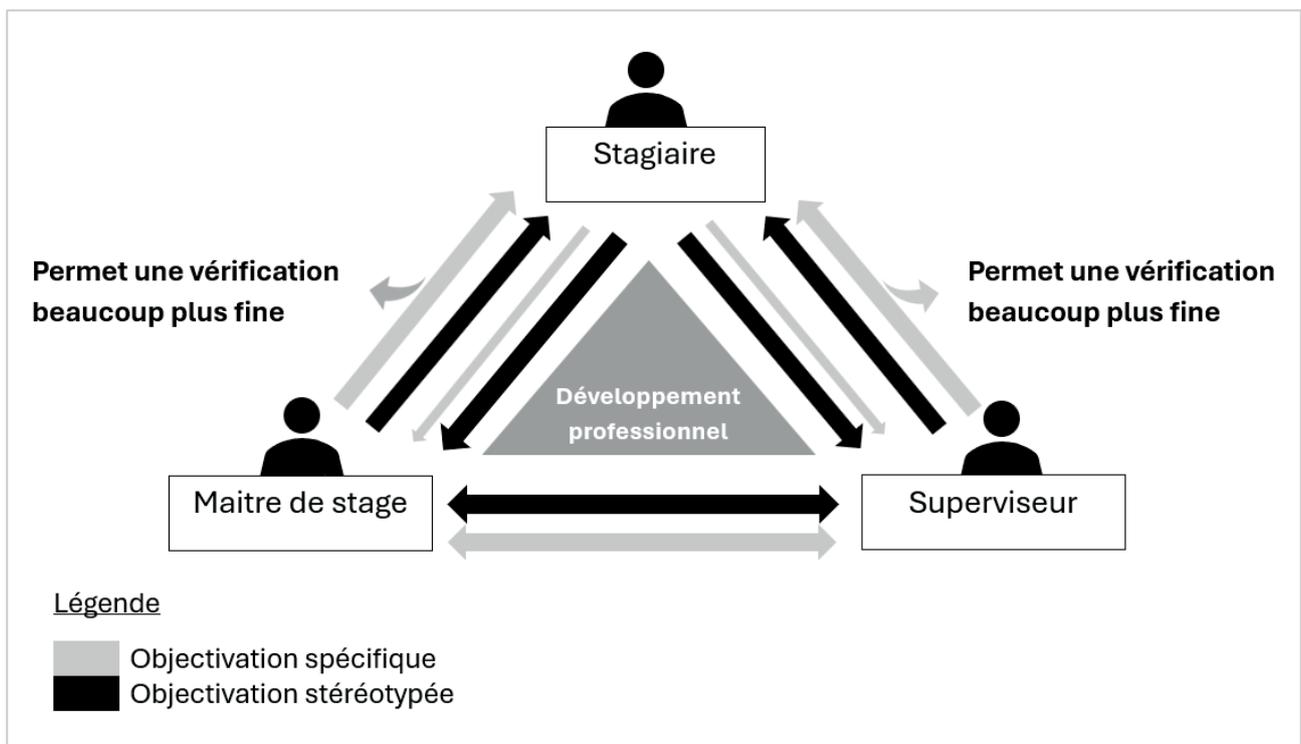
Le stagiaire peut, durant les conversations avec ses formateurs, formuler des objectivations de la compréhension. En toute vraisemblance, il s'agira plutôt d'objectivations stéréotypées que d'objectivations spécifiques. En effet, il est plus probable qu'un stagiaire demande à ses formateurs : « Est-ce que j'ai été clair ? M'avez-vous bien compris ? » que « Pouvez me réexpliquer ce que je viens de dire ? ».

3.1.2 Les formateurs

Afin de vérifier la compréhension du stagiaire ou de l'autre formateur, un formateur peut mettre en œuvre des objectivations stéréotypées ou spécifiques de la compréhension. Pour permettre à son interlocuteur d'exposer ce qu'il a compris et ne pas mettre l'accent sur ce qu'il n'a pas compris en premier lieu (Bocquillon, 2020), un formateur peut formuler des objectivations spécifiques de la compréhension au stagiaire ou à l'autre formateur. De même, le formateur peut également formuler des objectivations stéréotypées au stagiaire ou à l'autre formateur. La figure 38 synthétise l'utilisation des objectivations entre les acteurs de la triade.

Figure 38

Objectivations de la compréhension entre les acteurs de la triade



3.2 Les rétroactions

Afin de soutenir le développement professionnel du stagiaire, les formateurs sont amenés à fournir des rétroactions (*feedbacks*) au stagiaire. Le terme *feedback* est la contraction, porteuse de sens, de « nourrir » (*to feed*) et « en retour » (*back*)¹⁰⁶. Il s'agit donc de « nourrir en retour » de l'expérience. Hattie et Timperley (2007) définissent la rétroaction, *feedback*, comme « une information fournie par un agent (ex. enseignant, pair, livre, soi-même, expérience) à propos d'un aspect d'une performance ou d'une compréhension »¹⁰⁷ (p. 81). De même, le stagiaire peut, dans une certaine mesure et dans certains contextes, fournir une rétroaction sur la pratique d'un formateur. Par exemple, un stagiaire avancé, qui effectue un stage de longue durée avec son maître de stage pourrait à certains moments formuler des rétroactions, en disant : « Lorsque vous faites un rappel, on voit que ça les aide. ». Dans un autre contexte, un stagiaire peut exprimer le bienfait des pratiques d'encadrement d'un superviseur. À ce propos, un stagiaire dit : « Mon superviseur est quelqu'un de très gentil qui cherche la manière de dire les choses, mais le plus calmement, pour qu'on le prenne correctement. ». Comme cela est écrit plus bas, **il y a un lien entre les rétroactions et la réflexivité, car certaines rétroactions visent à amener le stagiaire à s'autoréguler, donc à porter un regard réflexif sur sa pratique** pour ensuite éventuellement modifier son agir ou sa compréhension, à la condition que le stagiaire s'investisse dans la démarche.

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

¹⁰⁶ <https://www.CNRTL.fr/etymologie/feedback>

¹⁰⁷ Traduction personnelle de : « *information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one's performance or understanding* ».

3.2.1 Les rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi (niveaux I, II et IV)

Pour rappel, le premier niveau de rétroaction, appelé également rétroaction corrective, porte sur la tâche que le stagiaire a effectuée (ou non) (Hattie & Timperley, 2007). Il communique donc une information sur ce qui a été fait ou non et peut porter sur différentes dimensions, comme la justesse d'une action, le soin... Ce type de rétroactions est souvent le plus utilisé par les enseignants avec leurs élèves. Face à cela, le stagiaire peut acquiescer ou non à ce que dit le superviseur. Il peut, parfois, également vouloir se justifier, voire demander des éclaircissements.

Le deuxième niveau de rétroaction porte sur le processus mobilisé par le stagiaire pour effectuer une ou des tâche(s). Il porte sur la manière (le comment) dont une action a été effectuée (par exemple, la manière de désigner des élèves, de mettre en place une activité d'enseignement-apprentissage ou encore de gérer un comportement perturbateur). Pour donner une indication au stagiaire sur comment il pourrait agir/aurait pu agir, le formateur peut faire référence à sa propre expérience (Vanderclayen *et al.*, 2013). Par exemple, il peut dire : « Moi, dans cette situation, habituellement, je procède de cette manière ; je passe par ces étapes... ». Ce type d'interventions, bien que mobilisant un processus réflexif (description de sa pratique) est bien une rétroaction portant sur le processus car sa fonction est de fournir un retour sur le processus mis en œuvre par le futur enseignant.

Le quatrième niveau, les rétroactions sur le soi, correspond aux rétroactions portant sur la personne stagiaire elle-même. Bocquillon (2020), s'appuyant sur Hattie & Timperley (2007), souligne que les rétroactions sur le soi « sont rarement efficaces, car elles détournent l'attention de la tâche et peuvent engendrer la peur de se tromper et de recevoir une rétroaction négative portant sur sa personne » (p. 107).

Rosenshine & Stevens (1986) identifient que les rétroactions peuvent être positives ou négatives. Cela est très pertinent dans le contexte de la formation pratique afin de caractériser l'évaluation prodiguée ainsi que les éléments évalués positivement et négativement par les formateurs. Aussi, ces trois types de rétroactions retenus peuvent être positifs, c'est-à-dire valider le processus, la tâche ou un aspect de la personne, mais peuvent, au contraire, être négatifs. Selon Gielen et De Wever (2015, cités par Liesa *et al.*, 2023), il convient d'utiliser d'une part des rétroactions positives et d'autre part des rétroactions négatives car ces deux types de rétroactions peuvent permettre d'améliorer les futures performances des apprenants. Il convient de souligner que les rétroactions positives ou négatives peuvent contenir des pistes d'action concrètes permettant au stagiaire ou au formateur d'améliorer sa pratique.

3.2.2 Les rétroactions portant sur l'autorégulation (niveau III)

Comme le présente cette section, il existe un lien entre les rétroactions portant sur l'autorégulation (3^e niveau de la typologie de Hattie et Timperley (2007)) du stagiaire et la réflexivité. En effet, les rétroactions portant sur l'autorégulation sont définies comme des rétroactions qui permettent aux apprenants de « contrôler, diriger et réguler leurs actions en vue d'atteindre l'objectif d'apprentissage »¹⁰⁸ (Hattie & Timperley, 2007, p. 93). Elles visent à amener le stagiaire à s'auto-évaluer (self-appraisal), ce qui correspond à « la capacité des étudiants à examiner et à évaluer leurs capacités, leurs connaissances et leurs stratégies cognitives par le biais de divers processus d'autocontrôle »¹⁰⁹ (Hattie & Timperley, 2007, p. 94) et à s'autoréguler, ce qui correspond au « contrôle et à la régulation du comportement des élèves [des stagiaires] par la planification, la correction des erreurs et l'utilisation de stratégies d'amélioration »¹¹⁰ (Hattie & Timperley, 2007, p. 94). Il ne s'agit pas d'un « trait de personnalité », mais d'un processus réalisé en contexte et orienté vers des buts particuliers/personnels (Mercier *et al.*, 2008). L'autorégulation comporte donc des aspects cognitifs, métacognitifs et affectifs (Mercier *et al.*, 2008). De Simone (2021) précise que les formateurs doivent centrer leurs échanges avec le stagiaire sur le développement de processus cognitifs et métacognitifs « portant son attention sur l'explicitation de ses choix pédagogiques et didactiques (Timperley, 2011), notamment en renvoyant les analyses de pratiques aux effets des interventions sur les apprentissages des élèves (Timperley, 2011 ; Clerc-Georgy, 2013) » (p. 86).

3.2.3 Le stagiaire

Le stagiaire peut, dans certaines conditions, également être amené à fournir une information (pouvant être une évaluation) sur la pratique d'autrui (voire la personne dans une moindre mesure) et donc à formuler des rétroactions. Ces rétroactions peuvent être prioritairement de trois des quatre niveaux de Hattie et Timperley (2007), à savoir, la tâche, le processus et le soi. Comme le montre la figure 39, les rétroactions portant sur la tâche, le processus ou le soi peuvent être positives ou négatives. En effet, le stagiaire pourrait, dans certains contextes comme celui du stage de longue durée, émettre un avis sur une production du maître de stage. Par exemple, il pourrait dire : « Je trouve que ce document élève est vraiment adéquat. ». De même, lors de la coconstruction d'une leçon, il pourrait dire : « Il me semble que le document n'est pas aisé à lire car il y a beaucoup d'informations. ». Ces rétroactions peuvent également

¹⁰⁸ Traduction personnelle de : « *it addresses the way students monitor, direct, and regulate actions toward the learning goal* ».

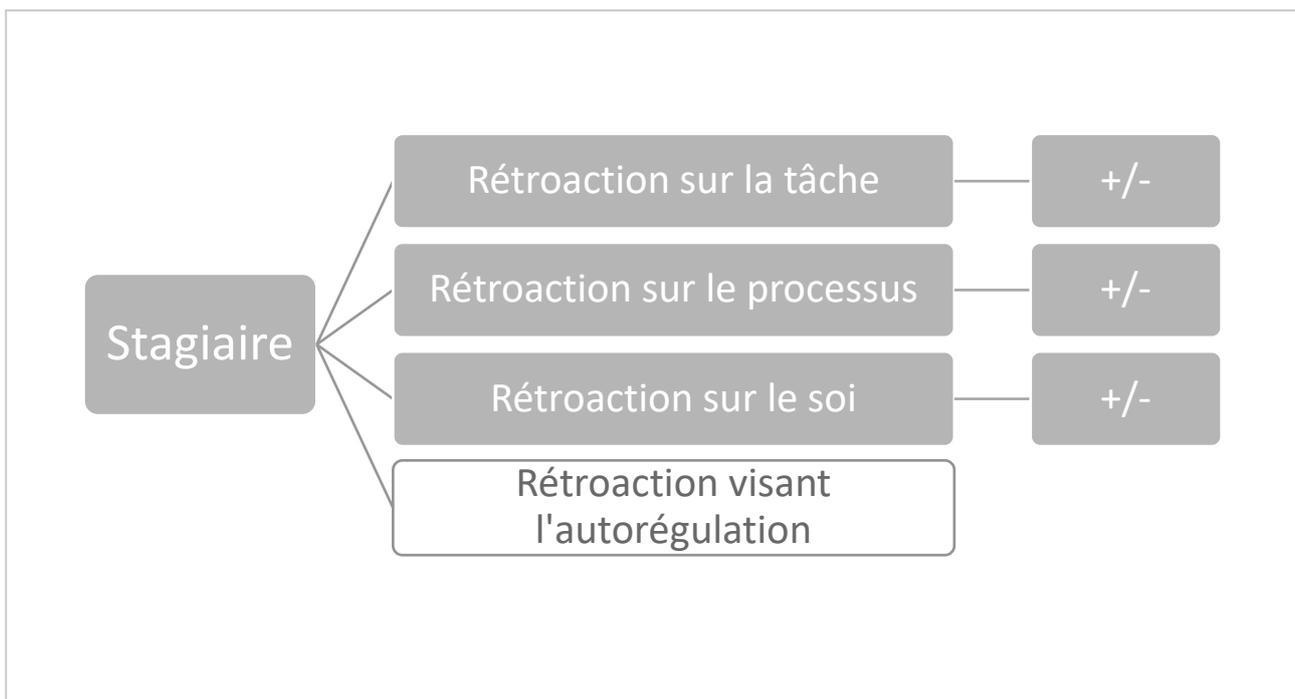
¹⁰⁹ Traduction personnelle de : « *self-appraisal relates to students' facility to review and evaluate their abilities, knowledge states, and cognitive strategies through a variety of self-monitoring processes* ».

¹¹⁰ Traduction personnelle de : « *self-management is the monitoring and regulating of students' ongoing behavior through planning, correcting mistakes, and using fixup strategies* ».

porter sur la pratique non pas d'enseignant, mais de maître de stage. Par exemple, un stagiaire dit : « Comment dire... accorder de la confiance comme ça, autant, ce n'est pas chez tout le monde. Donc, c'est vrai que c'était vraiment chouette. ». Il semble moins probable que les stagiaires énoncent des rétroactions visant l'autorégulation, du type : « Vous pouvez trouver la réponse par vous-même. ».

Figure 39

Rétroactions mises en œuvre par le stagiaire



3.2.4 Les formateurs

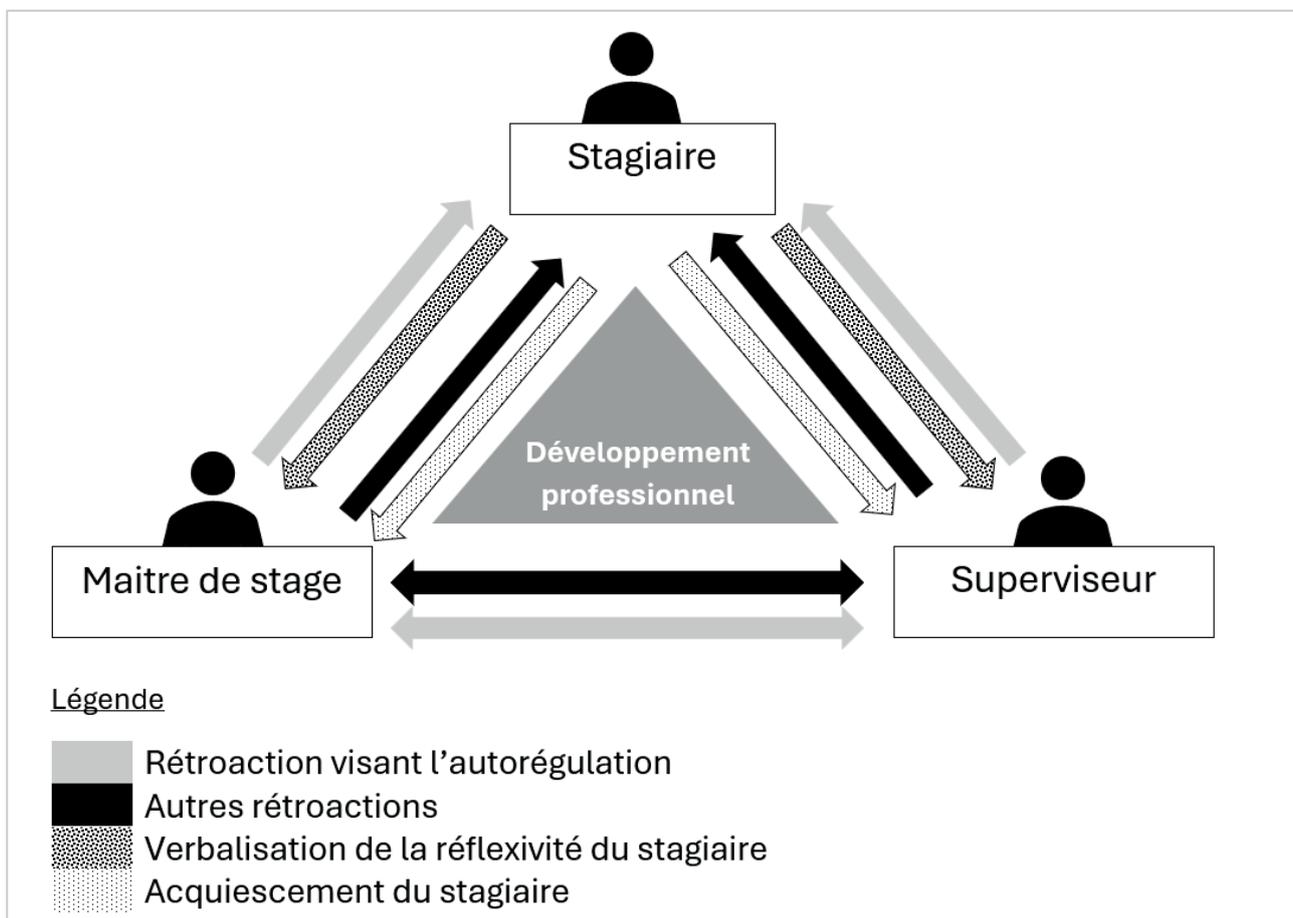
Afin de fournir un retour au stagiaire sur sa prestation, les formateurs peuvent notamment dispenser des rétroactions. Les rétroactions portant sur la tâche, le processus et le soi peuvent être positives ou négatives. Par exemple, un superviseur dispense une rétroaction positive portant sur la tâche en disant : « Au niveau administratif, tout est vraiment très en ordre. ». Un superviseur formule une rétroaction négative portant sur la tâche en disant : « Tu as fait cette erreur en disant qu'il n'y a aucune étape. ». Pour ce qui est des rétroactions portant sur le processus, un maître de stage effectue une rétroaction positive sur le processus en disant : « Tu as bien fait pour la correction de la préparation de ne pas interroger ceux qui levaient la main, mais de choisir toi-même ceux qui devaient répondre. ». Les rétroactions invitant à l'autorégulation ont pour but d'amener le stagiaire à s'autoévaluer et à s'autoréguler. Par exemple, un superviseur dit : « Comment ça s'est passé pour toi ? ». Un maître de stage

dit : « Alors, des autres facteurs, ça pourrait être quoi ? ». **Cela invite fortement le stagiaire à développer sa réflexivité.**

Les formateurs peuvent aussi fournir un retour sur l'expérience de l'autre formateur et donc lui formuler une rétroaction (de l'un des quatre niveaux de Hattie et Timperley (2007)). Par exemple, un superviseur a dit à propos du fait de faire recopier des élèves que cela pouvait être difficile pour des élèves ayant une dyslexie. Aussi, comme le montre la figure 40, les différents types de rétroactions n'ont pas nécessairement les mêmes effets. Les rétroactions visant l'autorégulation peuvent inviter plus fortement le stagiaire à verbaliser sa réflexivité alors que les autres semblent impliquer davantage des acquiescements.

Figure 40

Liens entre les types de rétroactions et les réponses du stagiaire



3.2.5 L'importance des rétroactions outillées

Comme cela a été souligné pour la formation pratique des enseignants, les rétroactions servent à améliorer les compétences du futur enseignant (Van de Ridder *et al.*, 2008). Toutefois, la rétroaction étant un processus interprétatif influencé par de nombreux facteurs (Bocquillon, 2020), sa préparation nécessite un grand soin et peut être outillée. Cela signifie qu'elle peut

être dispensée sur la base d'observations réalisées à partir de différents outils comme des grilles d'observation insérées ou non dans un logiciel.

Plusieurs facteurs influencent les rétroactions. Par exemple, la communication entre le formateur et le formé peut être limitée par le degré selon lequel ils partagent une perception commune de la prestation dont il est question (Dye, 2007). Cette perception peut d'ailleurs être influencée par différents facteurs tels que la mémoire du formateur et du futur enseignant, mais aussi les attentes, les valeurs, les intérêts, l'expérience antérieure du formateur (Dye, 2007). Chaque observateur a tendance à créer son système d'observation sur la base de pratiques d'enseignement idéales, certaines basées sur la recherche et/ou des théories de l'éducation, d'autres basées sur ses préférences personnelles, ce qui engendre des rétroactions très variées, chacune dépendant de l'observateur (Stuhlman *et al.*, 2009). De plus, certaines rétroactions sont trop générales et pas assez spécifiques, c'est-à-dire qu'elles ne se centrent pas sur des stratégies pédagogiques spécifiques (Struyk & McCoy, 1993). Pourtant, selon plusieurs auteurs (*e.g.* Marzano *et al.*, 2011 ; Stuhlman *et al.*, 2009), il est plus efficace de fournir aux futurs enseignants une rétroaction ciblée portant sur des stratégies pédagogiques spécifiques plutôt que des commentaires généraux sur leurs pratiques.

Afin d'observer objectivement une prestation d'un stagiaire pour lui dispenser une rétroaction spécifique sur base de sa pratique effective, le formateur peut utiliser une grille d'observation (Banville & Rikard, 2001 ; Bocquillon, 2020). Pour aller plus loin, il est également possible de montrer au (futur) enseignant l'enregistrement de sa pratique et de formuler des rétroactions au regard de sa prestation filmée (Bocquillon, 2020 ; Knight *et al.*, 2015). Cela est d'autant plus nécessaire que des recherches précédentes ont mis en évidence que les futurs enseignants éprouvent des difficultés à décrire leurs pratiques de manière objective (*e.g.* Derobertmasure *et al.*, 2015). Les rétroactions peuvent donc être préparées sur base des prestations effectives analysées grâce à une grille portant sur des comportements observables spécifiques dont l'efficacité a été démontrée (*e.g.* Good & Brophy, 2008 ; Stuhlman *et al.*, 2009). Cela permet de dépasser plusieurs des limites évoquées sur les rétroactions communément délivrées aux futurs enseignants.

Ce type de rétroactions outillées est également au cœur du coaching pédagogique, une méthode de coaching qui peut être utilisée dans la formation initiale et continue (Rock *et al.*, 2013). Les coachs pédagogiques « (a) s'associent aux enseignants pour (b) analyser la réalité, (c) fixer des objectifs, (d) identifier et expliquer les stratégies d'enseignement permettant d'atteindre les objectifs, et (e) fournir un soutien jusqu'à ce que les objectifs soient atteints »¹¹¹

¹¹¹ Traduction personnelle de : « (a) partner with teachers to (b) analyze current reality, (c) set goals, (d) identify and explain teaching strategies to hit the goals, and (e) provide support until the goals are met ».

(Knight, 2019, p. 7). Cela inclut notamment de se rendre dans les classes pour observer les enseignants et leur prodiguer des conseils spécifiques sur la manière d'améliorer leur pratique (Hammond & Moore, 2018). Ce type de coaching peut également être réalisé à distance en filmant les enseignants et en leur donnant des conseils par vidéoconférence. Ces conseils peuvent également être donnés sur place, discrètement, pendant que les enseignants (en formation) enseignent, comme le proposent Rock et ses collègues (2013, 2014). Plusieurs études ont mis en évidence l'effet positif des programmes de coaching sur la modification des pratiques des enseignants (ex. Baco, 2022 ; De Jager *et al.*, 2002 ; Hammond & Moore, 2018 ; Knight, 2019 ; Rock *et al.*, 2009, 2012, 2014), sur l'engagement des élèves (ex. Knight, 2019 ; Rock *et al.*, 2009, 2014) ou sur les résultats des élèves (ex. Gunn *et al.*, 2021).

4. Présentation spécifique des gestes permettant d'aider et de former à des gestes professionnels au sein de la triade

4.1 L'aide et la formation à des gestes professionnels ainsi que les autres fonctions

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

4.1.1 Le stagiaire

Le stagiaire peut offrir un support, une aide à ses formateurs, par exemple en leur proposant une manière d'agir pour leur propre pratique d'enseignant ou de formateur. Le stage peut, effectivement, être une occasion de codéveloppement professionnel (Portelance & Caron, 2010) pour les trois acteurs de la triade grâce à l'aide apportée respectivement par les acteurs, mais également de manière plus générale par les discussions au sein de la triade. De plus, dans une visée de « coconstruction » (Colognesi *et al.*, 2019b), de concevoir quelque chose de commun, le stagiaire peut apporter de l'aide à ses formateurs et *vice versa*. Ces différentes aides ne correspondent pas à une des autres catégories de la grille d'analyse (ex. les rétroactions) (*cf.* chapitre n°11 et plus précisément annexe 19).

Afin de recevoir de l'aide de ses formateurs, les interventions verbales du stagiaire peuvent avoir pour fonction de demander de l'aide à ses formateurs. Par exemple, le stagiaire pourrait demander comment aborder tel ou tel contenu. Un stagiaire effectue cette demande avec les mots suivants : « J'allais vous le demander. Comment je fais pour ça ? ». D'une manière plus fine, le stagiaire pourrait demander à l'un de ses formateurs (ex. maître de stage) de lui décrire/analyser sa pratique d'enseignant (et pas nécessairement de maître de stage) afin de soutenir son propre développement professionnel. Cela constitue également une forme de demande d'aide de la part du stagiaire.

Afin de guider ses futures actions, le stagiaire peut émettre des interventions verbales visant à gérer son propre développement professionnel et à explorer son identité professionnelle. Cette sous-catégorie correspond aux deux conceptions du développement professionnel : la visée développementale et la visée professionnalisante (Brodeur *et al.*, 2005 ; Uwamariya & Mukamurera, 2005). La visée développementale correspond aux phases que traversent les enseignants durant leur carrière. Par exemple, Huberman (1989) identifie les différentes phases telles que le « tâtonnement » ou la « stabilisation ». Un stagiaire pourrait dire : « Pour le moment, c'est encore difficile, je tâtonne beaucoup, mais plus tard, je saurai comment procéder avec plus d'assurance. ». Pour rappel, selon la perspective professionnalisante du développement professionnel (*cf.* introduction de la thèse), le développement professionnel consiste en l'apprentissage du (futur) enseignant durant, notamment, sa formation initiale et continue (Brodeur *et al.*, 2005 ; Richard 2020). Selon cette perspective, un stagiaire s'attarde sur son développement professionnel lorsqu'il porte son attention sur la gestion de son apprentissage. Par exemple, un stagiaire pourrait prioriser les éléments qu'il aimerait développer lors des prochaines leçons. Il pourrait dire : « La priorité pour les prochaines leçons, c'est que j'améliore ma gestion de classe ». Le stagiaire peut aussi explorer et prendre conscience de son identité professionnelle, entendue comme « l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique » (Barbier, 1996, pp. 40-41, cité par Beckers *et al.*, 2003, p. 8). Par exemple, un stagiaire dit : « Après, je vous avoue, c'est délicat parce qu'on en avait discuté avant le stage, de savoir quel enseignant on voulait être, mais honnêtement, je ne sais pas encore. ».

Cette gestion du développement professionnel est proche de la capacité du stagiaire à porter un regard réflexif de niveau III sur sa pratique (proposer des alternatives). Toutefois, elle s'en distingue par le fait, par exemple, que le stagiaire ne vise pas directement à s'améliorer sur la base de son expérience en formulant des alternatives, mais davantage à gérer son évolution professionnelle (ex. prioriser des habiletés à développer, évoquer la suite de son parcours de formation, sa carrière...). Par exemple, les propos du stagiaire peuvent viser la gestion de son

développement professionnel lorsqu'il évoque ses prochains stages, ses prochaines évaluations, son avenir professionnel. Si le futur enseignant évoque que, dans sa pratique à venir, il mettra en place une pratique pertinente, non mise en œuvre lors de la présente prestation, cela est un processus réflexif de niveau III, car l'objectif est d'améliorer sa pratique à partir de son expérience en formulant une alternative. En revanche, si le stagiaire évoque qu'il lui reste plusieurs évaluations à réussir pour valider son stage, cela vise à contribuer à la gestion de son développement professionnel. De même, s'il exprime que ce qu'il doit développer, prioritairement, ce sont des habiletés en gestion de classe, cela est aussi une manière de gérer son développement professionnel.

4.1.2 Les formateurs

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

Le stage est souvent un moment émotionnellement intense, difficile, pour le stagiaire (Desbiens *et al.*, 2012 ; Habak *et al.*, 2021). Celui-ci doit gérer un multi-agenda (Feiman-Nemser, 2003, cité par De Simone, 2021). Dès lors, les formateurs peuvent aider le stagiaire au niveau de ses émotions, en le rassurant (Colognesi *et al.*, 2019b ; Derobertmeasure, 2012 ; Saunders *et al.*, 1995) et en le sécurisant (Vanderclayen *et al.*, 2013). Cela implique pour les formateurs d'être empathiques et de comprendre et reconnaître que l'enseignement est une tâche très complexe (Ellis *et al.*, 2020). Par exemple, un maître de stage rassure un stagiaire en disant : « Ne t'inquiète pas, hein, ce rappel-là, je vais devoir le faire dans un mois, dans deux mois, dans trois mois, dans six mois, l'année prochaine et les profs en 5^e et en dernière année, ils vont encore devoir leur rappeler. ».

Le stage est un moment de la formation du futur enseignant qu'il convient de situer dans le parcours de formation et plus largement dans le développement professionnel de celui-ci. Les formateurs peuvent aider le stagiaire en gérant avec lui son développement professionnel de manière large, mais aussi plus spécifiquement en évoquant les prochains stages et les prochains objectifs. Lorsque le formateur priorise les objectifs du stagiaire pour la suite de son stage (ex. gestes professionnels à mettre en œuvre lors de la prochaine leçon), par la centration de l'attention du stagiaire sur des objectifs, cela constitue également une manière

de participer à la gestion du développement professionnel du stagiaire. Les propos du formateur peuvent aussi viser à envisager les stades de la carrière d'un enseignant (ex. Nault, 1999) ou le niveau de développement du stagiaire selon son année d'études. Le formateur peut aussi évoquer le rapport au métier du stagiaire (par exemple, s'il lui demande s'il aime être enseignant).

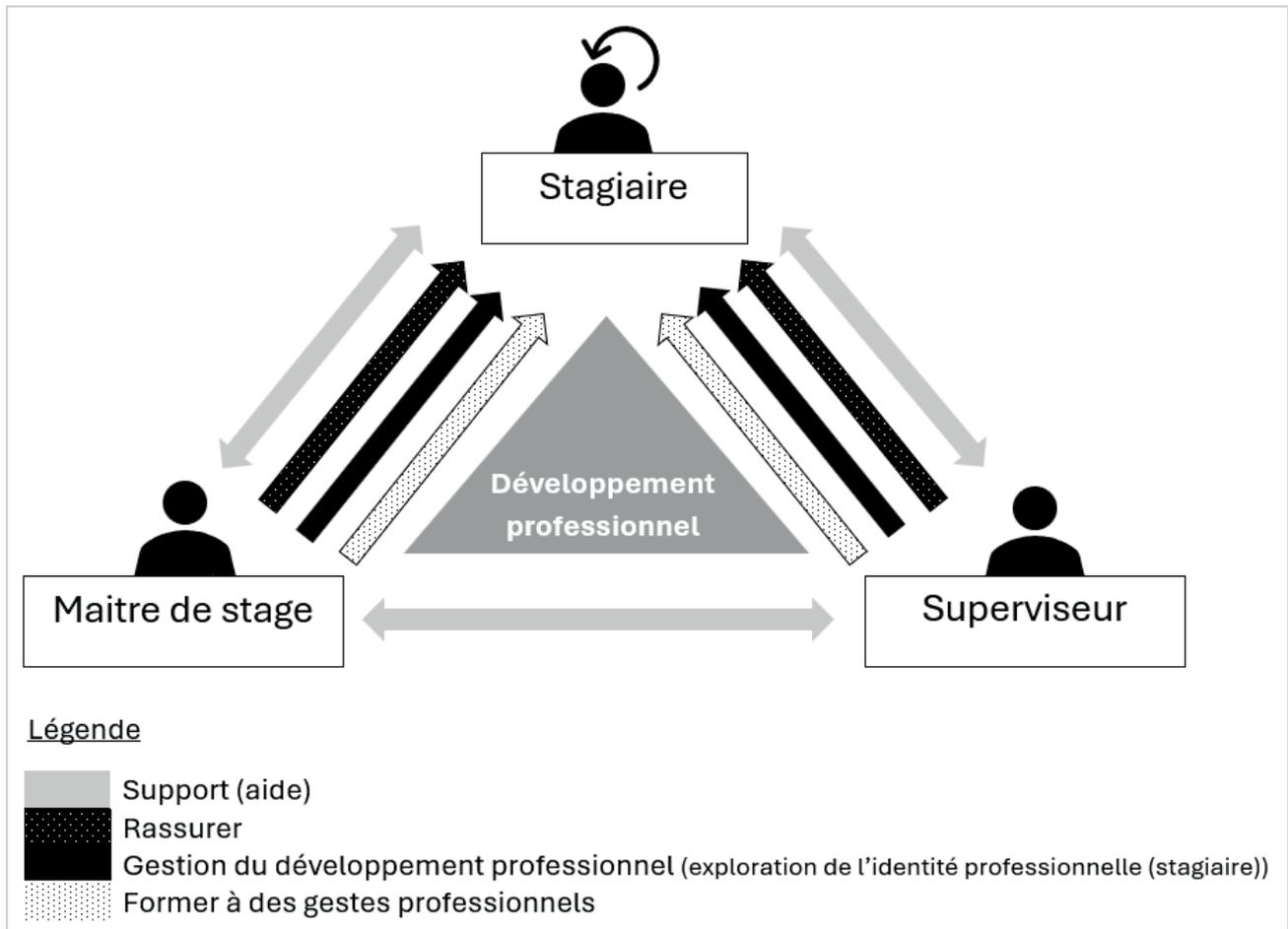
Les formateurs peuvent former le stagiaire à des gestes professionnels sans que cela ne soit nécessairement en lien avec la prestation du stagiaire (ce qui serait une rétroaction) (Baco *et al.*, 2021a, 2022a, 2023a ; Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021 ; Cutrer-Párraga *et al.*, 2022 ; Childre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

Pour rappel, plusieurs types de modelages sont présentés dans la littérature. Le modelage simple est effectué lorsque le formateur qui réalise le modelage présente la stratégie, mais ne discute pas avec le stagiaire des considérations qui entourent ces pratiques. *A contrario*, un modelage cognitif se caractérise par une présentation et une discussion au sujet des pratiques modelées (Cutrer-Párraga *et al.*, 2022). Par ailleurs, le modelage peut être effectué durant la leçon notamment pour montrer au stagiaire comment il pourrait agir dans une situation particulière. Il convient toutefois d'utiliser cette stratégie avec tact et de discuter avec le stagiaire d'éventuellement mobiliser cette pratique. En effet, le stagiaire pourrait être surpris et mal à l'aise d'être interrompu.

Par ailleurs, comme le montre la figure 41, l'un des deux formateurs peut offrir un support à l'autre formateur. Cette aide peut porter sur différents aspects (pédagogiques, professionnels et émotionnels), mais les distinctions ne sont pas opérées pour limiter le nombre de catégories de la grille d'analyse (*cf.* chapitre n°11 et plus particulièrement annexe 19). Par exemple, le superviseur pourrait conseiller une démarche pédagogique au maître de stage. De même, l'un des deux formateurs peut demander de l'aide à l'autre formateur ou au stagiaire.

Figure 41

Gestes visant à « aider » et à former à des gestes professionnels des acteurs de la triade



Cette première partie du chapitre a présenté les gestes professionnels de la triade dans une perspective croisée. La suite du texte présente les objets (thèmes) des propos de la triade.

De façon synthétique, comme le présente la figure 42, à partir de ce qui vient d'être dit, il est possible d'identifier que le développement professionnel du stagiaire, dans le contexte collaboratif des échanges en triade, selon l'engagement du stagiaire, peut être stimulé d'une façon directe (par exemple avec des rétroactions sur la tâche) ou de façon moins directe, en stimulant la réflexivité du stagiaire. La réflexivité du stagiaire peut également être mobilisée par le stagiaire de façon autonome, mais s'il ne la partage pas, il ne peut pas être soutenu dans son raisonnement. Lorsque les formateurs stimulent le développement professionnel du stagiaire de façon directe, cela ne veut pas dire que celui-ci est passif. Le stagiaire est actif pour traiter l'information qu'il reçoit, en évaluer la pertinence, faire des liens avec sa propre pratique et éventuellement se projeter dans la mise en œuvre des conseils.

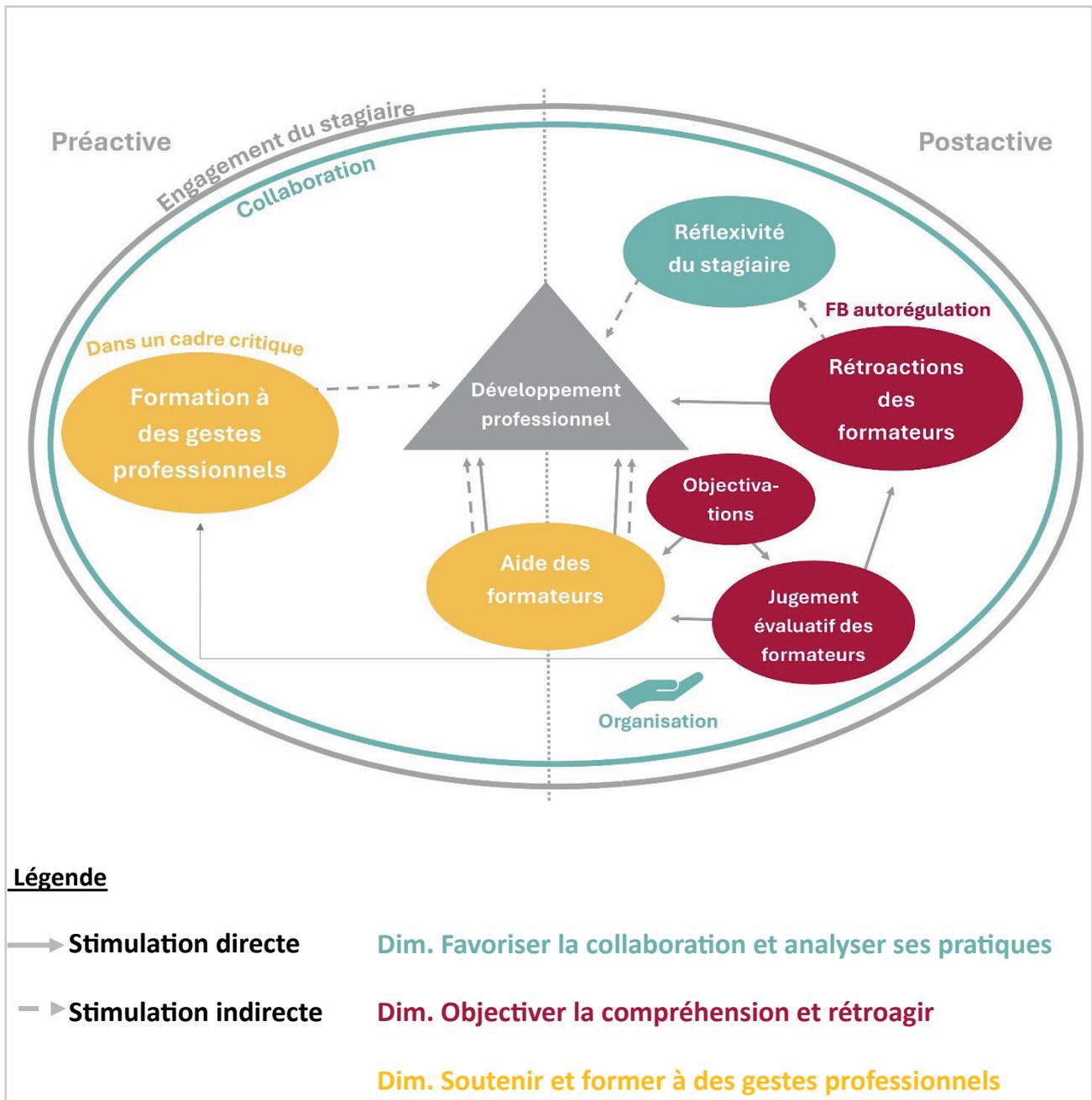
Les rétroactions des formateurs sont issues de leur jugement évaluatif qui peut être nourri des objectivations de la compréhension. Ce jugement évaluatif peut amener les formateurs à offrir de l'aide au stagiaire ou des rétroactions. Tout cela est soutenu par l'organisation de l'entretien.

De plus, il est possible d'identifier que la stimulation directe ou indirecte du développement professionnel, peut être de deux types, soit via une rétroaction, donc sous la forme d'une évaluation de la performance du stagiaire (les différentes formes de rétroactions) ou de façon moins liée à la performance du stagiaire. Cette deuxième façon, proactive, comporte différentes actions comme celle d'aider le stagiaire, lors d'une préparation de leçon ou la formation du stagiaire à certains gestes professionnels.

A ce propos, l'aide peut être soit préactive, soit postactive, comme c'est le cas lorsque le superviseur rassure le stagiaire à la suite de sa prestation. L'aide apportée au stagiaire peut être directe en proposant directement des ressources ou elle peut être moins directe comme lors d'une coconstruction. La formation à des gestes professionnels est considérée comme indirecte également, car elle s'exerce dans un cadre critique, réflexif. Elle implique de multiples échanges avec le stagiaire sur la pertinence des gestes professionnels et les contextes d'utilisation. Naturellement, la place du stagiaire est centrale, car c'est par sa réflexivité, sa réflexion active et son engagement qu'il pourra se développer professionnellement.

Figure 42

Stimulation du développement professionnel du stagiaire

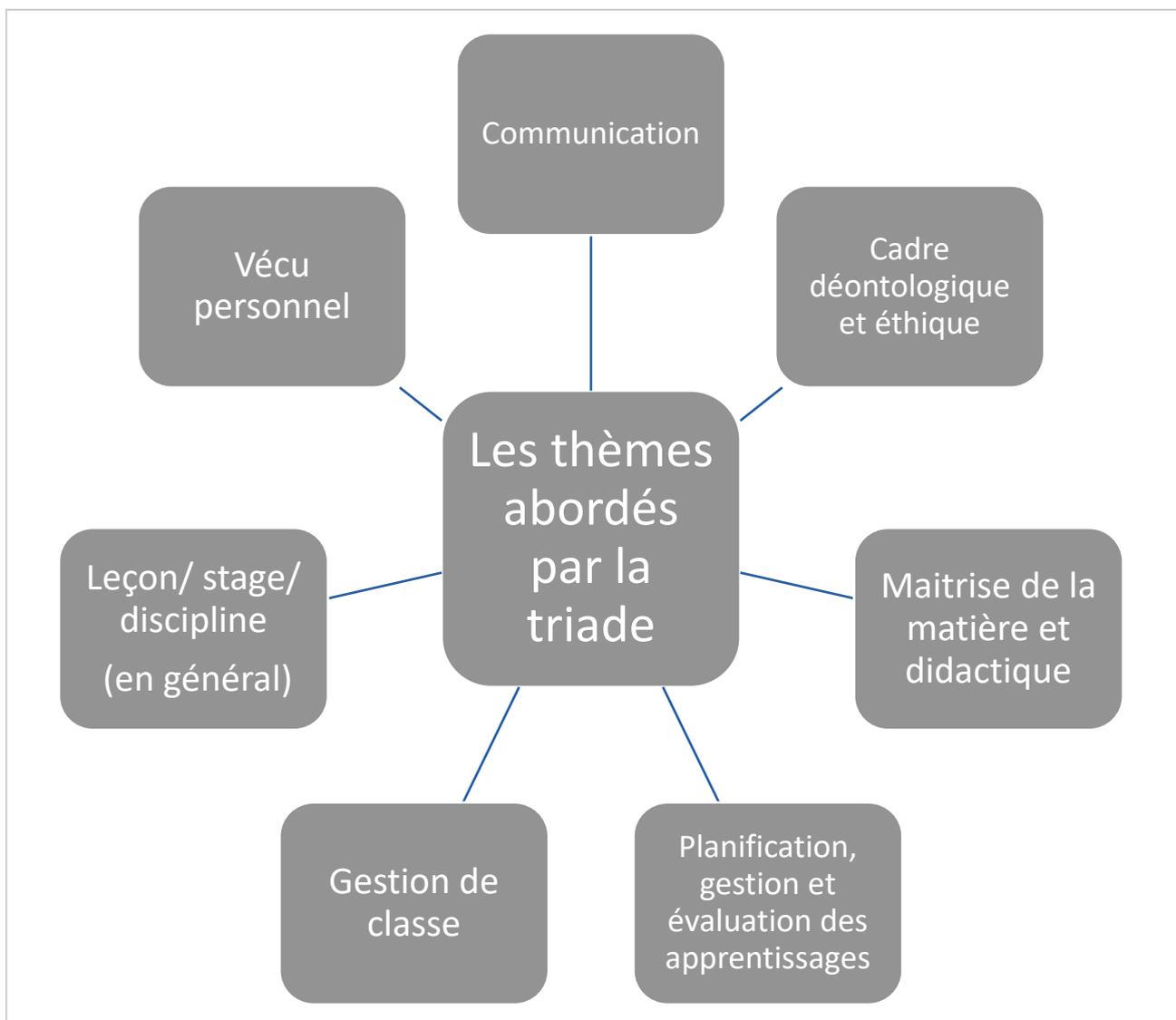


5. Les thèmes (objets)

A partir de la grille d'évaluation utilisée dans un contexte écologique¹¹² par des superviseurs pour soutenir leurs rétroactions lors d'entretiens post-leçons et de l'analyse d'entretiens post-leçons, comme le montre la figure 43, sept thèmes pouvant être abordés lors des entretiens post-leçons ont été identifiés : Communication ; Cadre déontologique et éthique ; Maitrise de la matière et didactique ; Planification, gestion et évaluation des apprentissages ; Gestion de classe ; Leçon/stage/discipline (en général) ; Vécu personnel. La suite du texte présente ces différents thèmes en faisant le lien entre ces catégories et les compétences des futurs enseignants (FWB, 2000a, 2001a, 2019a).

Figure 43

Thèmes abordés par la triade



¹¹² Cette grille d'évaluation a été créée par les superviseurs en dehors de la recherche doctorale. Elle a été réalisée en référence aux compétences des futurs enseignants (FWB, 2001a).

L'objet « Communication »¹¹³ porte sur la maîtrise d'un des acteurs de la triade du langage oral et écrit dans les préparations de leçons et dans les interactions avec les acteurs de l'École, en ce compris les élèves. Il s'agit également d'utiliser le langage non verbal en complément du langage oral, ainsi que d'adapter son discours au public visé. Cet objet comprend également la clarté de la formulation des informations, dont les consignes aux élèves.

L'objet « Cadre déontologique et éthique »¹¹⁴ porte sur le respect de la déontologie et de la hiérarchie propre au métier d'enseignant ainsi que sur les démarches éthiques. Il comprend également le soutien de la collaboration entre l'institution de formation et le milieu scolaire, ainsi que la collaboration entre les acteurs de l'école. Il porte également sur le respect des attentes administratives de l'institution de formation (remise des horaires, documents devant être mis à disposition du superviseur et du maître de stage...).

L'objet « Maîtrise de la matière et didactique »¹¹⁵ porte sur la maîtrise des contenus disciplinaires dans les préparations de leçons et dans les prestations en classe d'un des acteurs de la triade. Il porte également sur le respect du programme d'enseignement et sur l'adaptation de la matière au niveau des élèves. Il comprend aussi la curiosité intellectuelle et culturelle d'un des acteurs de la triade, ainsi que le fait d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.

L'objet « Planification, gestion et évaluation des apprentissages »¹¹⁶ porte sur la planification des leçons, l'enseignement (phase d'interaction avec les élèves) et l'évaluation de

¹¹³ Cette compétence est particulièrement en lien avec la compétence du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019a) n°6 : « 6° la maîtrise de la langue française pour enseigner et communiquer de manière optimale dans la langue d'enseignement dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession ».

¹¹⁴ Cet objet est particulièrement en lien avec les compétences des décrets encadrant la formation des enseignants (2000a ; 2001a) n°2, n°3, n°8 et n°9 : « 2° Entretien avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces » ; « 3° Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence » ; « 8° Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne » ; « 9° Travailler en équipe au sein de l'école ». Cet objet est également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019a) n°2, n°3, n°11, n°14 et n°15 : « 2° la disposition à se positionner face à des enjeux éthiques et à respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité » ; « 3° la capacité de s'investir dans le travail collaboratif d'une équipe éducative, afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations » ; « 11° le développement de capacités relationnelles à l'égard des élèves et des étudiants, en ce compris leur entourage notamment familial, et à l'égard des collègues » ; « 14° la capacité de s'insérer dans le système éducatif en y respectant les codes et fonctionnement notamment hiérarchiques » ; « 15° la maîtrise de sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel ».

¹¹⁵ Cet objet est particulièrement en lien avec les compétences des décrets encadrant la formation des enseignants (2000a ; 2001a), n°4, n°5 et n°6 : « 4° Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique » ; « 5° Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique » ; « 6° Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel ». Cet objet est également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019a) n°7 : « 7° la maîtrise des contenus disciplinaires, en ce compris les concepts à enseigner, de leurs fondements épistémologiques, de leur didactique et de la méthodologie de leur enseignement, ainsi que le développement d'un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique ».

¹¹⁶ Cet objet est particulièrement en lien avec la compétence des décrets encadrant la formation des enseignants (2000a ; 2001a) n°10 : « 10° Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler ». Cette compétence est

l'apprentissage des élèves. Cela comprend la nécessité de choisir et de mettre en œuvre des démarches pédagogiques soutenant l'apprentissage des élèves et leur motivation. Ces démarches pouvant être choisies à partir de travaux de recherche, cet objet porte tout autant sur la capacité du stagiaire (ou des autres acteurs de la triade) à lire des recherches scientifiques pour orienter ses choix pédagogiques. Cette compétence porte également sur l'exploitation de supports didactiques, la gestion du temps, la différenciation des apprentissages et l'évaluation de l'apprentissage des élèves.

L'objet « Gestion de classe »¹¹⁷ porte sur la gestion préventive et corrective de la classe et la gestion des comportements dans les autres aires de vie de l'école. Il porte sur la capacité du stagiaire (ou d'un autre acteur de la triade) à prendre des mesures pour « créer un environnement d'apprentissage productif et ordonné, la discipline (mesures prises pour susciter un changement dans le comportement des élèves), et la socialisation (mesures prises pour aider les étudiants à mieux assumer leurs responsabilités) »¹¹⁸ (Hoy & Weinstein, 2006, p. 181).

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

L'objet « vécu personnel » porte sur ce que vivent intérieurement les membres de la triade. Il s'agit plus précisément des ressentiments subjectifs, des préoccupations, des perceptions, des

également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019a) n°8 et n°9 : « 8° la capacité de lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et de s'en inspirer pour son action d'enseignement » ; « 9° la capacité d'agir comme pédagogue au sein de la classe et, dans une perspective collective, au sein de l'établissement scolaire, notamment :

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

¹¹⁷ Cet objet est particulièrement en lien avec la compétence des décrets encadrant la formation des enseignants (2000a ; 2001a), n°7 : « 7° Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession ». Cet objet est également particulièrement en lien avec les compétences du décret définissant la formation initiale des enseignants (2019a) n°11 et n°13 : « 11° le développement de capacités : de gestion de groupes en situation éducative et pédagogique » ; « 13° la capacité de développer des compétences personnelles liées aux exigences de la profession, notamment les exigences relatives à la gestion du groupe classe ».

¹¹⁸ Traduction personnelle de : « *create a productive, orderly learning environment, discipline (actions taken to elicit changes in students' behavior), and socialization (actions taken to help students fulfill their responsibilities more effectively)* ».

sensations, des sentiments et des émotions (Vanderclayen *et al.*, 2013). Il peut également s'agir de l'évocation du ressenti d'un des autres protagonistes de la triade.

6. Focus sur l'objet « Gestion de classe »

En référence à l'introduction de cette troisième partie de la thèse exposant l'importance de l'analyse des gestes professionnels de gestion de classe des stagiaires lors des entretiens post-leçons, la suite de texte propose un focus sur la gestion de classe, cette dernière est particulièrement analysée dans le chapitre n°15.

Alors que la gestion des apprentissages concerne les contenus à enseigner aux élèves, la gestion de classe fait référence au climat de la classe. Plusieurs chercheurs ont proposé des définitions de la gestion de classe (Gaudreau, 2017 ; Bissonnette *et al.*, 2016, Nault & Lacourse, 2016), qui se traduit par des actions réfléchies, séquentielles et simultanées de l'enseignant, dans le but d'établir, de maintenir ou de restaurer un climat qui favorise l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et d'éviter les comportements préjudiciables à ces apprentissages.

Parmi les différents thèmes abordés par la triade, cette section propose un focus concernant la gestion de classe car celle-ci est une difficulté majeure des novices et une cause d'abandon précoce du métier (*cf.* chapitre n°1). De nombreuses recherches empiriques et synthèses de recherche (*e.g.* Bissonnette *et al.*, 2016 ; Charlton *et al.*, 2021 ; Egeberg *et al.*, 2016 ; Horner *et al.*, 2010, Knoster, 2014 ; Korpershoek *et al.*, 2016 ; Sugai & Horner, 2009 ; Wills *et al.*, 2023 ; Zoder-Martell *et al.*, 2023) ont mis en évidence des pratiques efficaces de gestion de classe, c'est-à-dire qui permettent d'« établir et maintenir un environnement ordonné pour que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif¹¹⁹ » et « **d'améliorer le développement social et moral des élèves**¹²⁰ » (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4). Cela contribue donc à l'atteinte des missions prioritaires de l'école (*cf.* chapitre n°1). Les actions de gestion de classe sont de deux types : préventives et correctives. Les stratégies de gestion de classe préventives sont mises en œuvre pour prévenir les écarts de conduite et favoriser un climat de classe positif (*ex.* interventions permettant de mettre en place une relation positive entre les enseignants et les élèves, enseignement explicite des comportements attendus...) (Bissonnette *et al.*, 2016 ; Marzano *et al.*, 2003). Néanmoins, ces stratégies ne sont pas suffisantes et l'enseignant doit recourir, dans certaines situations, à des interventions « correctives » pour gérer les écarts de conduite des élèves lorsqu'ils se

¹¹⁹ Traduction personnelle de : « *establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning* ».

¹²⁰ Traduction personnelle de : « *enhance students' social and moral growth* ».

produisent. Les stratégies de gestion de classe correctives permettent de gérer ces écarts de conduite via un système gradué d'interventions non verbales (ex. s'approcher d'un élève mettant en œuvre un écart de conduite, mettre une main sur son bureau...) et verbales (ex. rappeler le comportement attendu, demander à l'élève de réparer son geste...) (Bissonnette *et al.*, 2016 ; Knoster, 2014). Les recherches mettent également en avant l'inefficacité de certaines stratégies telles que l'utilisation de réprimandes verbales sans explicitation du comportement attendu ou le fait de crier sur un élève (Bissonnette *et al.*, 2016 ; Rhode *et al.*, 1993).

Pour mettre en œuvre des stratégies efficaces de gestion de classe, les enseignants doivent y être formés, dès leur formation initiale. Cette formation se déroule en alternance au sein de l'institution de formation et dans le milieu professionnel lors des stages.

7. Conclusion

Ce chapitre a présenté les gestes professionnels de la triade. Ceux-ci sont étayés par la littérature et sont en lien avec le RECOMS et le modèle en quatre dimensions identifié dans la deuxième partie de la thèse. Des exemples issus d'entretiens authentiques les ont illustrés. Ces gestes professionnels, peuvent être rassemblés dans un modèle en trois dimensions de « l'agir de la triade » : « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » ; « Objectiver la compréhension et rétroagir » ; « Soutenir et former à des gestes professionnels ».

Ce chapitre a également présenté les objets (thèmes) évoqués par les acteurs de la triade et un focus a été porté sur la gestion de classe car celle-ci est une difficulté des stagiaires et des enseignants novices. Le lien entre les thèmes de la triade et les compétences attendues des futurs enseignants a été établi.

Le chapitre suivant présente la méthodologie des études de cette partie de la thèse. Pour analyser les gestes professionnels (chapitre n°12), les thèmes (chapitres n°13 et n°14) et l'évolution des pratiques de gestion classe des stagiaires au regard du contenu des entretiens post-leçons (chapitre n°15), il a été nécessaire d'opérationnaliser le contenu du présent chapitre en trois grilles d'analyse. En plus de présenter cela, le chapitre suivant présente d'autres éléments relatifs à la méthodologie tels que la nécessité de varier les contextes d'études et la justification des logiciels d'analyse utilisés.

CHAPITRE XI : MÉTHODOLOGIE DE L'ANALYSE DES ENTRETIENS POST-LEÇONS EN TRIADE

Ce chapitre est principalement issu de :

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

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125.

https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conv_ersation_equilibree

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (accepté). Triad Educational Supervision: Developing a Model and Observe the Triad in Action. *Journal of Educational Supervision*.

Baco, C., Maes, O., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (soumis). Entretiens post-leçons en triade : Quelle évolution entre le premier et le deuxième stage de futurs enseignants ?

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

La justification du choix de ces revues est effectuée au début des chapitres n°12 à n°15 inclus.

Chapitre XI : Méthodologie de l'analyse des entretiens post-leçons en triade

Le présent chapitre expose des considérations méthodologiques et plus particulièrement les liens qui unissent les méthodologies mobilisées pour les études de cette troisième partie de la thèse. Cette dernière traite : (1) de l'analyse des gestes professionnels de la triade (chapitre n°12), (2) de l'analyse des objets (thèmes) de la conversation (chapitres n°13 et n°14) et (3) de l'analyse de l'évolution des pratiques de gestion de classe du stagiaire au regard des rétroactions des formateurs et des intentions d'agir du stagiaire (chapitre n°15).

Ce chapitre présente également comment la revue de la littérature portant sur les gestes professionnels et les objets (thèmes) des entretiens post-leçons a été opérationnalisée en grilles permettant l'analyse des pratiques effectives de la triade. De plus, ce chapitre présente une grille rédigée par Delbart et ses collègues (2023b, 2023c) et permettant d'analyser précisément les pratiques de gestion de classe en vue d'étudier le lien entre celles-ci et le contenu des entretiens post-leçons.

Avant d'exposer les points communs entre les études de cette partie de la thèse, cette première section justifie différents choix méthodologiques quant à la méthodologie de recueil des données.

1. Méthodologie de recueil

1.1 La nécessité d'études multicas

Des études multicas ont été réalisées, car celles-ci permettent d'articuler la compréhension de chaque cas avec son contexte, tout en dépassant la centration sur un cas unique (Maes *et al.*, 2019 ; Mills & Gay, 2019). Elles sont pertinentes pour ces études, car le contexte de stage présente à la fois des constantes (présence d'un maître de stage, classe d'âge des élèves, durée des leçons...) et des différences (nombre d'élèves, niveau socio-économique de l'école...). Dès lors, obtenir des informations sur plusieurs cas permet d'identifier d'éventuelles récurrences entre les observations tout en contextualisant les analyses.

Ce type d'étude, comme l'étude sur cas unique, « allie exigence scientifique et clarté dans la communication d'une expérience (Albero, 2010) » (Derobertmeasure *et al.*, 2015, p. 4). Il est donc particulièrement pertinent pour permettre une description fine d'un phénomène (Mills & Gay, 2019). Le phénomène ici étudié est l'entretien post-leçon en triade qui est une situation

de communication dynamique entre trois acteurs. C'est pourquoi un cas réfère aux échanges des acteurs de la triade lors d'un entretien post-leçon. Cela nécessite de comprendre finement les interactions entre les participants et donc de centrer l'analyse en profondeur sur plusieurs cas, comme le propose l'étude multicas.

1.2 La nécessité de varier les contextes

A la suite de ce qui vient d'être présenté, du manque de recherches sur les pratiques effectives de la triade, du peu de balises encadrant les entretiens post-leçons, de la liberté pédagogique des acteurs et du manque de formation des formateurs, les études de cette partie de la thèse nécessitent d'être réalisées dans des contextes relativement différents, avec des formateurs différents. À cette fin, les trois premières études portent sur de futurs enseignants de l'enseignement secondaire inférieur, mais deux superviseurs différents ont participé respectivement à l'étude portant sur l'analyse des gestes professionnels (chapitre n°12) et aux deux études portant sur les thèmes (chapitres n°13 et n°14). L'étude sur l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard des entretiens post-leçons (chapitre n°15) a été menée avec de futurs enseignants de l'enseignement secondaire supérieur et un superviseur. Les futurs enseignants de l'enseignement secondaire inférieur et ceux de l'enseignement secondaire supérieur ont des cursus très différents, mais les compétences qu'ils doivent exercer sont identiques (*cf.* partie I de la thèse). Naturellement, comme cela est discuté dans les perspectives de la thèse, il convient de poursuivre l'exploration des contextes. Une étude est, par exemple, en cours avec de futurs enseignants se destinant à l'enseignement maternel et leurs formateurs (Maes & Baco, 2024).

Le tableau 25 présente une synthèse des échantillons mobilisés dans les quatre études de la troisième partie de la thèse. À des fins de lisibilité, ceux-ci sont rappelés en introduction de la présentation des résultats de chacune des études.

Tableau 25

Présentation synthétique des échantillons mobilisés pour les études portant sur les entretiens post-leçons

	Analyse des gestes professionnels (chapitre n°12)	Analyse des thèmes (chapitre n°13)	Analyse de l'évolution des thèmes abordés par la triade (chapitre n°14)	Analyse de l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard des entretiens (chapitre n°15)
Nombre de triades	3 triades	13 triades	7 triades	3 triades
Niveau d'enseignement	Agrégation de l'enseignement secondaire inférieur			Agrégation de l'enseignement secondaire supérieur
Temps total des enregistrements	Entretiens post-leçons : 54 min 12 s	Entretiens post-leçons : 145 min 36 s	Entretiens post-leçons : 138 min 13 s	Entretiens post-leçons : 68 min 3 s Prestations des stagiaires : 253 min 47 s
Superviseur	Didacticien A	Pédagogue A	Pédagogue A	Pédagogue B

1.3 Le recueil des données et les considérations éthiques

Comme cela a été précisé précédemment, enregistrer les pratiques effectives de la triade en dénaturant le moins possible les échanges nécessite de prendre des précautions. À cette fin, les enregistrements ont été réalisés en l'absence des chercheurs (Vivegnis, 2020)¹²¹. Cela permet de limiter fortement le biais observateur. Ce sont des superviseurs volontaires qui ont enregistré les entretiens. Le matériel utilisé était le moins intrusif possible, il s'agit d'un téléphone portable (*smartphone*) ordinaire ou d'une tablette. Uniquement le son était enregistré pour limiter les prises de données non nécessaires. La participation des étudiants et

¹²¹ Il est à noter que, pour l'étude présentée dans le chapitre n°15, l'un des chercheurs (qui est également le superviseur de l'étude) était présent lors des enregistrements. Toutefois, l'auteur de la présente thèse n'était pas présent lors des enregistrements.

des maîtres de stage était libre¹²². Dans les faits, très peu ont refusé de participer. Des consentements conformes au RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données) ont été signés par tous les participants. De plus, si le superviseur devait signifier un arrêt de stage ou évoquer une situation particulièrement difficile concernant l'étudiant, nous avons demandé de ne pas enregistrer ces entretiens pour limiter les effets négatifs de la recherche sur les participants.

Comme cela est présenté *infra*, pour l'étude portant sur l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard du contenu des entretiens post-leçons (chapitre n°15), il a été nécessaire de filmer et coder (Struyk & McCoy, 1993) la prestation du futur enseignant avant (O1) et après l'entretien post-leçon (O2). Le terme « coder » signifie que le superviseur a recensé l'ensemble des stratégies de gestion de classe du stagiaire et qu'il les a classées dans l'une des catégories de la grille d'observation. Aussi, lorsque le superviseur observait la leçon, il codait les gestes professionnels de l'enseignant avec la grille portant sur la gestion de classe (*cf. infra*).

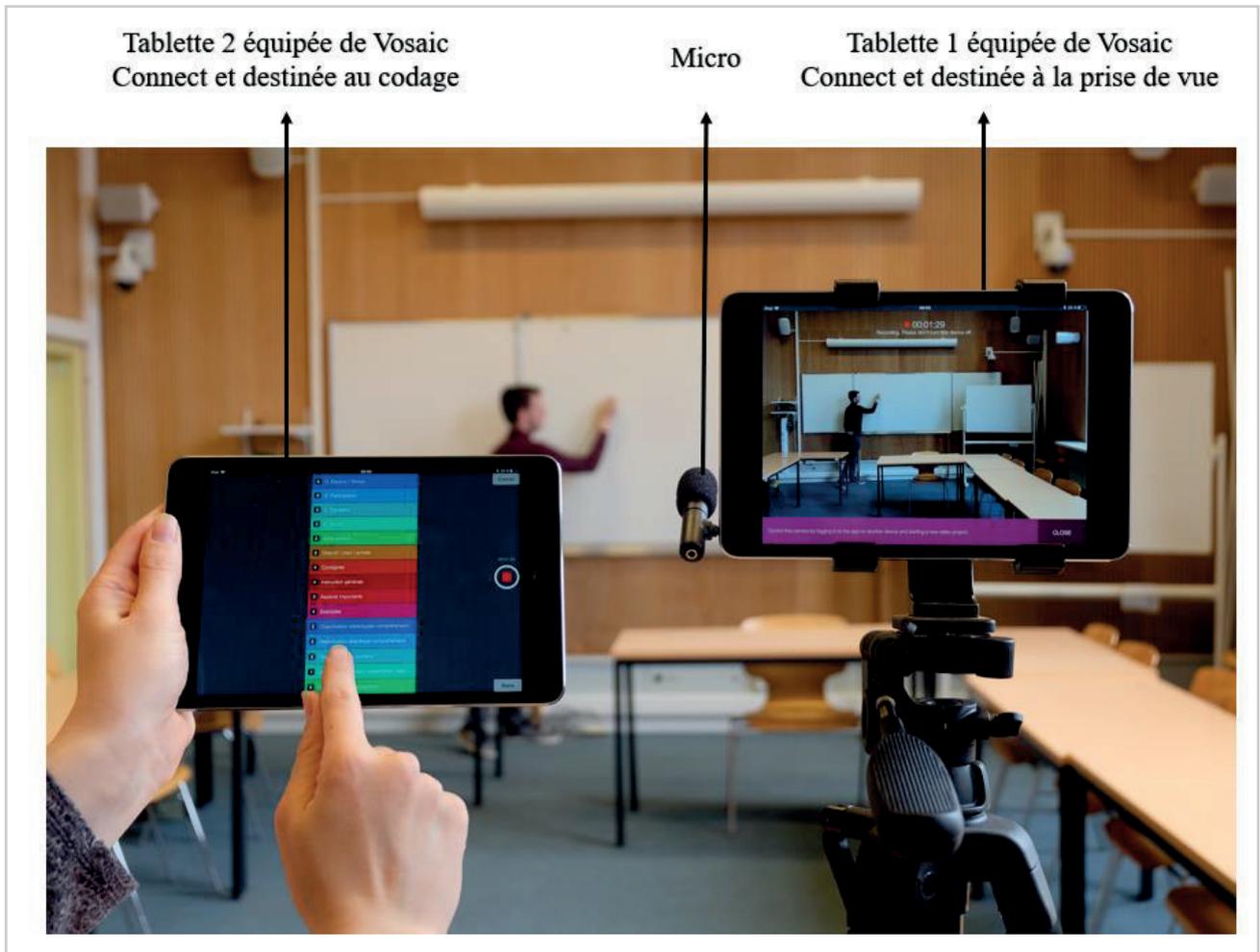
Pour ce faire, le superviseur a employé deux tablettes Apple® (iPad) (figure 44) : une pour enregistrer la vidéo et la seconde pour coder (recenser) simultanément les actions du stagiaire. C'est le logiciel Vosaic® qui a été utilisé car grâce à celui-ci, l'ensemble des données (vidéo et codes) est synchronisé sur la tablette qui filme la prestation du futur enseignant, sans connexion à Internet (via Bluetooth).

Le résultat du codage synchronisé à la vidéo a ensuite été utilisé lors des entretiens post-leçons par le superviseur afin de fournir une rétroaction au futur enseignant basée sur ses pratiques effectives. La figure 44 présente le dispositif utilisé pour enregistrer et coder les prestations des futurs enseignants en direct, dans une situation écologique (classes des écoles secondaires).

¹²² Il est à noter que, pour l'étude présentée dans le chapitre n°15, le fait d'être filmé en stage par le superviseur faisait partie du dispositif de formation. À cette fin, les futurs enseignants ont reçu et signé un document conforme au RGPD en début d'année. Les maîtres de stage étaient libres d'accepter ou non que l'entretien post-leçon en triade soit enregistré.

Figure 44

Présentation du dispositif (Bocquillon et al, 2022, p.514)



Le matériel utilisé est celui utilisé par les superviseurs de cette institution habituellement, en dehors de la présente recherche. De plus, avant le stage, les étudiants ont déjà été filmés une première fois lors d'une séance de micro-enseignement (Delbart *et al.*, soumis)¹²³. Cela a permis de les habituer au matériel de récolte des données, en plus de leur être utile pour leur développement professionnel (analyse de la vidéo de leur prestation).

L'entretien post-leçon qui a suivi la première observation du superviseur (O1) a été enregistré (enregistrement audio et enregistrement de l'écran de la tablette incluant les extraits vidéo visionnés) avec la tablette du superviseur. La suite du texte présente la méthodologie d'analyse mobilisée pour les quatre études de cette partie de la thèse.

¹²³ Dont l'auteur de la thèse est troisième auteur.

2. Méthodologie d'analyse

Comme le présente cette section, les quatre études de cette partie de la thèse ont des points communs en ce qui concerne la méthodologie d'analyse. En effet, pour les quatre études, il s'agit d'une méthode d'analyse des pratiques effectives des membres de la triade à partir de grilles d'analyse insérées dans un logiciel¹²⁴ pour faciliter le travail – manuel – du chercheur (*cf. infra*).

2.1 Démarche d'analyse

2.1.1 L'analyse des gestes professionnels et des thèmes

Les démarches d'analyse des études portant sur les gestes professionnels (chapitre n°12) et les thèmes (chapitres n°13 et n°14) sont identiques, c'est-à-dire que les grilles d'analyse respectives ont été insérées dans le logiciel the Observer XT® (Noldus, 1991). Puis, le chercheur a découpé l'enregistrement audio en unités de sens qui ont été classées une à une dans les différentes catégories de la grille. Cette méthodologie est proche de celle développée par Fernandez et Erbilgin (2009) qui ont compté le nombre de mots des acteurs de la triade pour estimer la part respective du temps de parole.

A partir de l'analyse du codage manuel, il a été possible d'identifier des phases qui structurent les entretiens post-leçons à partir d'indicateurs (ex. gestes particuliers) tangibles et non de façon a priori. Ces critères sont les plus objectifs possibles. Dans tous les cas, ils sont justifiés à partir du cadre de référence (en l'occurrence les définitions opérationnelles des indicateurs des grilles d'analyse).

Concernant l'analyse de l'évolution des thèmes des entretiens (chapitre n°14), c'est la proportion de temps de parole de chacun des acteurs pour les différents thèmes qui a été analysée. En complément, les structures des entretiens post-leçons lors du premier et du deuxième stage ont été comparées.

2.1.1.1 Le logiciel *The Observer XT*®

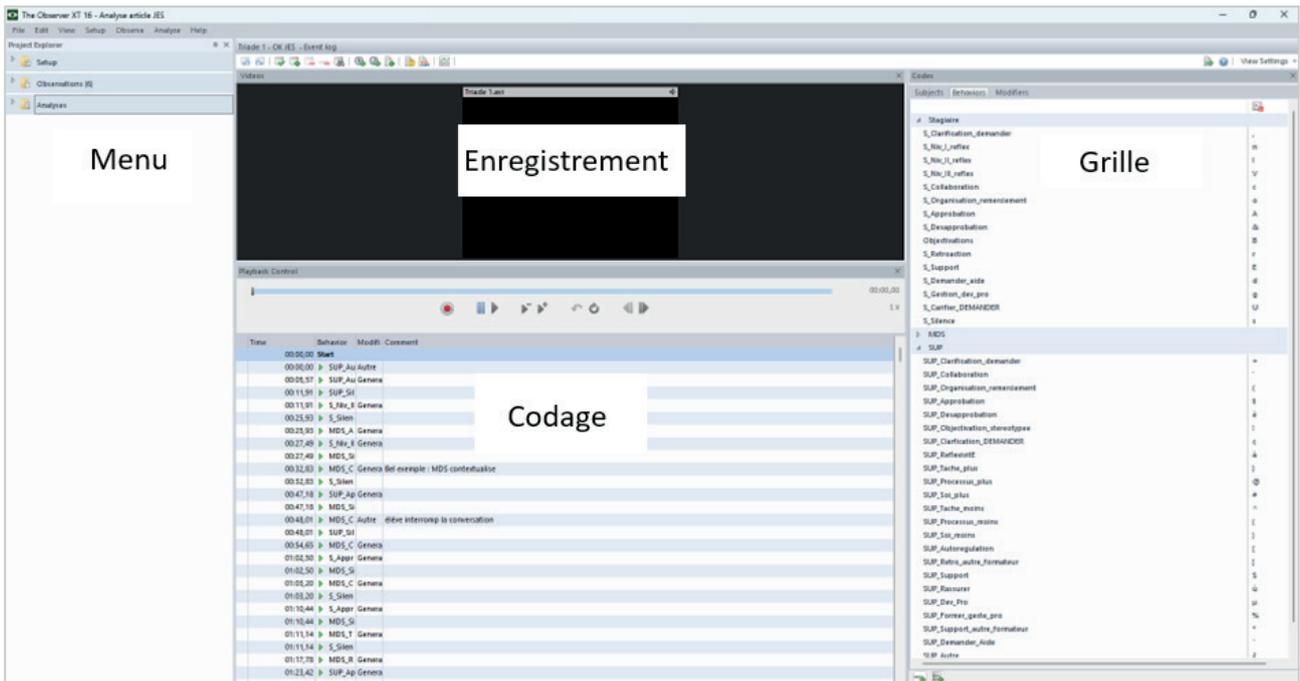
Le logiciel The Observer XT® a été choisi sur base de la typologie de Bocquillon et ses collègues (2022b). Ce logiciel est particulièrement adéquat pour les présentes études, car il permet, après le codage manuel, d'obtenir différentes informations permettant d'analyser les pratiques des acteurs (présentation de l'interface du logiciel : figure 45). Le logiciel permet,

¹²⁴ Il à noter que, pour l'étude présentée dans le chapitre n°15, un logiciel a été utilisé pour observer les pratiques effectives des futurs enseignants, mais pas pour analyser les entretiens post-leçons, qui ont été analysés manuellement à l'aide d'une grille de codage.

notamment, d'obtenir le temps de parole de chacun des acteurs pour chacune des catégories de la grille. Il permet aussi d'obtenir le nombre d'occurrences, par acteur, des gestes professionnels ou des thèmes abordés (Baco *et al.*, 2024c). Ces résultats sont exportables au format « .xlsx » (*e.g.* Microsoft Excel®), ce qui facilite le traitement des données. Il peut être utilisé pour analyser des bandes sonores (transformées au format « .AVI ») ou des vidéos.

Figure 45

Présentation de l'interface du logiciel The Observer XT®



Le logiciel permet également d'obtenir une représentation visuelle du codage de l'entretien rendant visibles les prises de parole de chacun des acteurs. Cela est particulièrement utile pour identifier les moments d'interaction entre les participants. De plus, cette représentation visuelle permet de lire la durée de chacune des interventions. Il est également possible de montrer, par une couleur, à quelle catégorie de la grille se réfère chaque intervention. La figure 46 montre un exemple de la représentation visuelle obtenue après le codage.

Figure 46

Représentation visuelle obtenue avec le logiciel The Observer XT®



La section suivante présente la méthodologie d'analyse de l'étude portant sur l'évolution des pratiques de gestion de classe des stagiaires au regard du contenu des entretiens post-leçons (chapitre n°15).

2.1.2 L'analyse de l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard des entretiens post-leçons

Afin d'analyser l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard des entretiens post-leçons, une démarche parente, mais plus complexe a été mise en œuvre à celle présentée précédemment. Le procédé d'observation en direct des gestes professionnels de gestion de classe est issu de la thèse de Delbart (en cours). Le procédé d'analyse des entretiens post-leçons, quant à lui, est issu de Baco (2022) et de Baco et ses collègues (2024b).

Dans un premier temps, comme cela a été présenté ci-avant et comme la figure 47 le synthétise, la prestation du futur enseignant avant (O1) et après un entretien post-leçon (O2) a été étudiée grâce à une grille d'analyse portant sur la gestion de classe. Cette analyse a été réalisée en direct et a servi de support à l'entretien post-leçon. Pour évaluer si les rétroactions des formateurs et les intentions d'agir des futurs enseignants étaient mis en œuvre par le futur enseignant lors de la deuxième observation, les entretiens post-leçons menés à l'issue de la première observation ont été enregistrés.

Dans un deuxième temps, toutes les rétroactions énoncées par les formateurs et les intentions d'agir du futur enseignant ont été répertoriées. Après cela, les rétroactions et les intentions d'agir ont été classées en deux catégories : (1) celles portant sur un comportement observable (ex. l'utilisation du prénom de l'élève lors de la désignation) et (2) celles portant sur un comportement non observable (ex. « la leçon s'est bien passée » (SUP, D_S1, 22 min 14)) ou un autre aspect de la pratique que la gestion de classe (ex. des éléments relevant de la gestion des apprentissages).

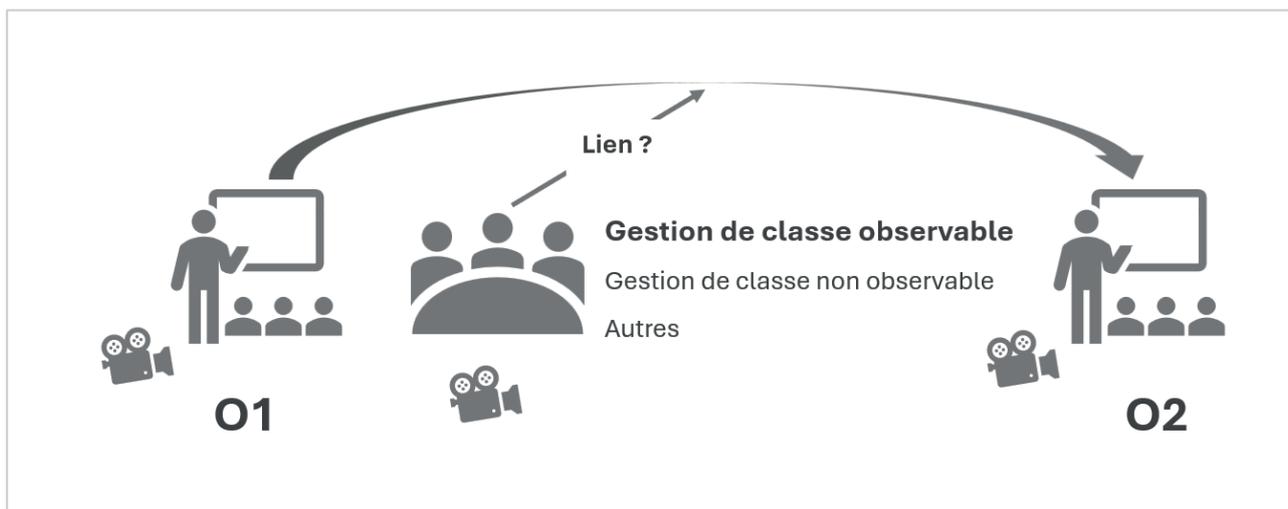
Dans un troisième temps, toutes les rétroactions et les intentions d'agir portant sur des comportements de gestion de classe observables émis durant l'entretien post-leçon ont été caractérisées grâce à la grille portant sur la gestion de classe précitée. Une seule et unique grille est donc utilisée pour analyser le contenu de l'entretien post-leçon et la prestation du stagiaire.

Dans un quatrième et dernier temps, lors de la deuxième observation (O2), la mise en œuvre ou l'absence de mise en œuvre des rétroactions ou des intentions d'agir portant sur un comportement observable de gestion de classe a été identifiée sur la base des leçons filmées. Par exemple, si lors de l'entretien post-leçon, le formateur a indiqué au futur enseignant de désigner moins d'élèves parmi les volontaires, le nombre de désignations parmi les

volontaires a été comparé d'une observation à l'autre (O1 vs O2) afin d'identifier si le conseil (rétroaction) a été mis en œuvre ou non lors de la seconde observation.

Figure 47

Présentation du dispositif relatif à l'étude portant sur l'évolution des pratiques de gestion de classe au regard des entretiens post-leçons



La suite du texte présente les trois grilles d'analyses élaborées dans le cadre des études de cette deuxième partie de la thèse : (1) celle portant sur les gestes professionnels, (2) celle portant sur les thèmes et (3) celle portant sur la gestion de la classe.

2.2 Les grilles d'analyse

Toutes les grilles utilisées, présentées *infra*, sont des grilles conçues selon un processus itératif (Mukamurera *et al.*, 2006). Cela signifie que les grilles initiales réalisées de façon *a priori* (ex. sur base de la littérature) ont ensuite été testées puis modifiées sur base de l'analyse d'entretiens post-leçons antérieurs. Il s'agit de grilles originales qui ont été créées par les chercheurs.

Comme le présente le tableau 26, les éléments mobilisés pour construire la première version des différentes grilles sont différents. Pour ce qui est des grilles d'analyse des gestes professionnels et des pratiques de gestion de classe, une revue de la littérature a été réalisée puis opérationnalisée en grilles d'analyse. Pour ce qui est de la grille visant à identifier les thèmes des entretiens post-leçons, c'est le contenu d'une grille d'observation/évaluation (les différentes compétences auxquelles former les futurs enseignants) utilisée par des superviseurs qui a été utilisé pour réaliser une première version d'une grille d'analyse. Des apports de la littérature sur les thèmes abordés par la triade ont été mobilisés pour préciser les catégories de la grille d'analyse. Cela est pertinent car la question de recherche vise à

identifier le lien entre les compétences reprises dans la grille d'observation/évaluation et le contenu des entretiens post-leçons.

Toutes les grilles respectent le principe d'exclusivité. En d'autres termes, une intervention ne peut être codée que dans une et une seule catégorie (Bocquillon *et al.*, 2022a). Les grilles respectent également le principe d'exhaustivité, c'est-à-dire que toutes les interventions peuvent être codées. À cette fin, des catégories « autres » ont été ajoutées. Ces catégories sont utilisées pour coder les interventions qui ne peuvent pas être codées dans une autre catégorie de la grille d'analyse.

Tableau 26

Présentation des grilles d'analyse

	Grille d'analyse des gestes professionnels (chapitre n°12)	Grille d'analyse des thèmes (chapitres n°13 et n°14)	Grille d'analyse de l'évolution des gestes de gestion de classe (chapitre n°15)
Démarche de conception	Itérative		
Corpus utilisé pour élaborer la première version de la grille	Littérature scientifique (cf. chapitre n°10)	Grille d'évaluation du superviseur (cf. annexe 18) enrichie par la littérature	Littérature scientifique (cf. Delbart <i>et al.</i> , 2023b)
Inter-juges entre deux codeurs, sans discussion (seuil attendu : 80% (Miles & Huberman, 2003))	85% sur 40 extraits	90% pour le premier niveau de la grille et 88% si l'on tient compte du deuxième niveau, sur 40 extraits	82 % sur 77 gestes professionnels ¹²⁵

¹²⁵ La grille de codage comportant des gestes qui ne sont pas des interventions verbales (ex. balayer la classe du regard), le test de fiabilité inter-juges n'a pas été réalisé à partir d'un ensemble de propos à coder. En effet, un premier chercheur a codé 4 extraits vidéo (temps total : 22 min 46 s). Celui-ci a indiqué le nombre de gestes à coder pour chaque tranche de 10 secondes de vidéo. Un deuxième chercheur a codé les mêmes extraits, en connaissant le nombre de gestes codés pour chaque tranche de 10 secondes. De la sorte, 77 gestes ont été codés. Le taux d'accord est de 82%.

2.2.1 La grille d'analyse des gestes professionnels

Afin d'identifier les gestes professionnels des triades (résultats : chapitre suivant), une grille d'analyse (*cf.* annexe 19) a été créée. Elle s'intitule la grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT) (Baco *et al.*, 2023). Elle est présentée sous la forme d'un guide d'une soixantaine de pages dont le contenu est repris dans la présente thèse (*cf.* chapitre n°10). La grille / le guide est disponible à l'adresse suivante :

https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/12/WP05_23_Baco-et-al.pdf

La grille MGT opérationnalise les trois dimensions¹²⁶ du modèle de l'agir de la triade (*cf.* chapitre précédent). Pour chacune des trois dimensions du modèle, les pratiques professionnelles des formateurs d'enseignants et les actions du futur enseignant ont été identifiées.

Il s'agit d'une grille basée sur les « fonctions », c'est-à-dire que chaque pratique professionnelle est présentée selon l'intention supposée de la personne qui la met en œuvre. Elle permet d'analyser les pratiques du stagiaire et de ses formateurs. Le tableau 27 montre un exemple de l'opérationnalisation de la littérature en catégories de la grille. L'exemple choisi est le modèle en trois niveaux de la réflexivité de Derobertmeasure (2012) qui est compris dans la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses propres pratiques » du modèle de l'agir de la triade.

¹²⁶ Pour rappel, il s'agit des dimensions : « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » ; « Objectiver la compréhension et rétroagir » et « Soutenir et former à des gestes professionnels ».

Tableau 27

Opérationnalisation de la littérature en une grille d'analyse (extrait) (Baco et al., 2023c, pp. 16-17)

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
<p>Catégorie de niveau I : pratique réflexive</p> <p>Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire qui visent à permettre « par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993). » (Dubois et al., 2019, p. 217).</p>			
<p>(Derobertmasure, 2012 ; Bocquillon et al., 2019)</p>	<p>Pratique réflexive (niveau I)</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire qui visent à faire « état de sa pratique », c'est-à-dire lorsque, notamment, il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience et pointe ses difficultés ou ses problèmes dans l'optique, <i>in fine</i>, d'éventuellement s'améliorer.</p>	<p>« Je lui ai dit : « Je n'ai pas le temps de chercher. Essaie, toi de retrouver tes feuilles. ». En fait, il les a retrouvées en deux secondes. » (Stagiaire)</p>
	<p>Pratique réflexive (niveau II)</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire qui exprime une prise de distance vis-à-vis de sa pratique, c'est-à-dire lorsque, notamment, il légitime sa pratique selon une préférence, une tradition, en référence à des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques. Cette catégorie de niveau II correspond également aux propos du stagiaire qui visent à autoévaluer sa pratique ou à porter un diagnostic sur celle-ci dans l'optique, <i>in fine</i>, d'éventuellement s'améliorer.</p>	<p>« Franchement, par rapport à la semaine passée, je pense quand même qu'il y a une nette amélioration. » (Stagiaire)</p>

	Pratique reflexive (niveau III)	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire par lesquels il se tourne vers ses expériences futures, c'est-à-dire lorsque, notamment, il outrepassa une réflexion sur son action antérieure pour envisager ses prochaines actions. Cette catégorie de niveau II correspond également aux propos du stagiaire visant à proposer et/ou à explorer une ou/des alternatives à sa pratique ainsi qu'à théoriser, formuler des règles à partir de sa propre expérience dans l'optique, <i>in fine</i>, d'éventuellement s'améliorer.</p>	<p>« Lundi, je vais mettre un post-it sur ma farde pour me rappeler de leur faire enlever leurs manteaux. »</p> <p>(Stagiaire)</p>
--	---------------------------------	--	--

Le nombre de catégories a été délibérément choisi afin qu'il y en ait suffisamment pour identifier précisément les actions des membres de la triade, tout en permettant une utilisation ergonomique de la grille. Par ailleurs, selon les acteurs, certaines catégories sont plus développées que d'autres. Par exemple, il y a plus de catégories pour les rétroactions des formateurs que pour les stagiaires. En effet, il est plus utile de connaître la variété des rétroactions des formateurs que celle des rétroactions des stagiaires, car cette pratique professionnelle est davantage attendue des formateurs que des stagiaires. La suite du texte présente les catégories de la grille.

Comme le montre la figure 48, la dimension « **Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques** » comprend quatre catégories pour les futurs enseignants et leurs formateurs. La première catégorie, « La pratique réflexive », correspond à la verbalisation de la pratique réflexive du futur enseignant et de ses formateurs. Par exemple, le futur enseignant peut évaluer sa pratique ou suggérer des alternatives.

La deuxième catégorie, « La favorisation de la collaboration », correspond au soutien de la collaboration au sein de la triade. Le maître de stage peut, par exemple, fournir des informations contextuelles à propos de ses élèves.

La troisième catégorie, « L'organisation et les remerciements », correspond à ce que les membres de la triade peuvent faire pour organiser l'entretien post-leçon. Par exemple, ils peuvent organiser les tours de parole. Cette catégorie comprend également les remerciements échangés entre les acteurs. Par exemple, le superviseur peut remercier le maître de stage d'avoir encadré le stagiaire.

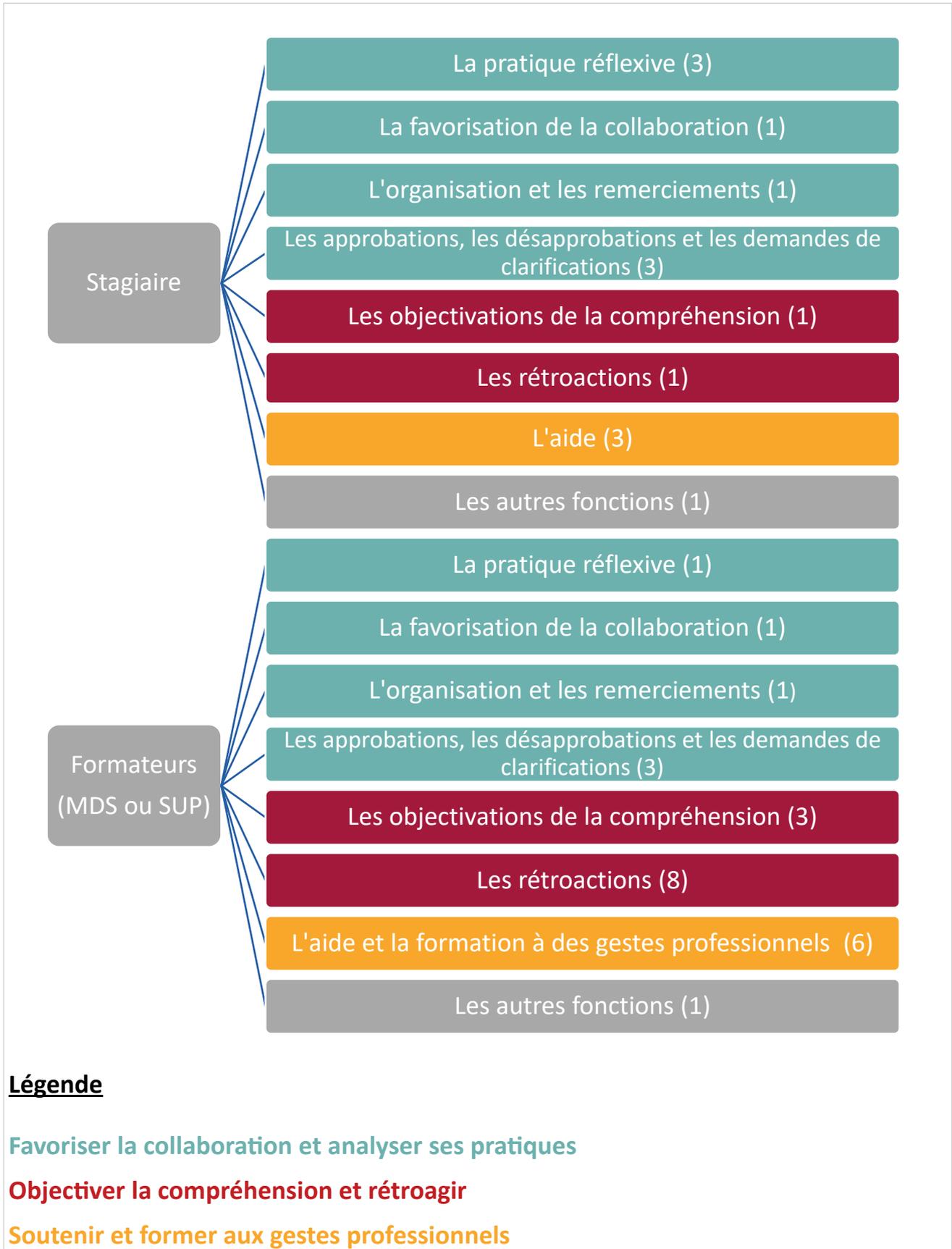
La quatrième catégorie, « Les approbations, les désapprobations et la demande de clarifications », correspond aux propos visant à approuver ou à désapprouver le propos de l'interlocuteur, avec des interventions telles que « Ok. » ou « D'accord. ». Cette catégorie correspond également aux interventions visant à demander des éclaircissements. Par exemple, le superviseur peut demander des éclaircissements pour comprendre les raisons des actions du futur enseignant.

La deuxième dimension, « **Objectiver la compréhension et rétroagir** », comprend deux catégories. La première concerne les interventions visant à vérifier la compréhension formulées par le futur enseignant et ses formateurs. Elles peuvent être stéréotypées (ex. « Ça va ? Ça va ? ») ou spécifiques (ex. « Peux-tu résumer ce que nous venons de dire ? »). La seconde catégorie concerne les rétroactions formulées par le stagiaire (dans certaines situations) et ses formateurs. Le futur enseignant peut, par exemple, dire au maître de stage qu'il estime que celui-ci l'a bien encadré. Cette catégorie comprend un ensemble de sous-catégories pour les formateurs, correspondant aux différents types de rétroactions proposés par Hattie et Timperley (2007) (*cf.* chapitre précédent). La grille permet également de différencier les rétroactions positives des rétroactions négatives.

La troisième dimension, « **Soutenir et former à des gestes professionnels** », comprend une catégorie concernant le soutien qui peut être offert au futur enseignant ou à ses formateurs. Cette catégorie comprend également une sous-catégorie correspondant, pour les formateurs, au fait de former le stagiaire à certaines pratiques professionnelles. La catégorie « Autres » correspond aux énoncés de la triade qui ont une fonction différente de celles mentionnées ci-dessus.

Figure 48

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



2.2.2 La grille d'analyse des thèmes

Afin d'identifier les objets (thèmes) du discours des acteurs de la triade (résultats : chapitres n°13 et n°14), une grille d'analyse a été réalisée à partir des compétences de la grille d'évaluation d'un superviseur et de l'évaluation d'un prototype (*testing*) de la grille d'analyse sur plusieurs entretiens. Ce type d'analyse fait suite au travail de Banville (2006) qui a analysé les échanges entre maîtres de stage et stagiaires au regard des standards¹²⁷ de la formation initiale des enseignants aux États-Unis. La suite du texte présente d'abord la grille d'évaluation du superviseur puis son opérationnalisation en une grille d'analyse.

2.2.2.1 La grille d'évaluation du superviseur

La grille du superviseur (annexe 18) se compose de cinq compétences (C1, C2, C3, C4 et C5) précisées en sous-compétences (intitulés des compétences et des sous-compétences : annexe 20). 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-École – École 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 l'opérationnalisation de la grille d'évaluation en une grille de codage et la manière dont ont été analysées les interventions verbales des triades.

2.2.2.2 Les catégories de la grille d'analyse des thèmes

Premièrement, comme l'exemplifie le tableau 28, les catégories (catégories de niveau I) et de niveau II (sous-catégories) de la grille d'évaluation ont été opérationnalisées en catégories et en sous-catégories de la grille de codage.

¹²⁷ Normes d'accréditation des programmes de formation initiale des enseignants.

Tableau 28

Présentation de l'opérationnalisation du contenu de la grille d'évaluation du superviseur en une grille d'analyse (extrait)

Catégories de la grille d'évaluation du superviseur et sources supplémentaires	Intitulé de la catégorie/sous-catégorie de la grille d'analyse	Définition de la catégorie de la grille d'analyse	Exemples de propos codés avec la grille d'analyse
C1 : Communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement dans les divers contextes liés à la profession (catégorie)		Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la communication (orale ou écrite ; verbale ou non verbale) du stagiaire en classe et dans ses documents écrits.	
Maîtriser la langue orale en classe	Maîtrise langue orale classe (sous-catégorie)	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maîtrise de la langue orale par le stagiaire durant les prestations en classe (ex. intervention auprès des élèves).	« Veille au niveau de langage, à garder quand même un niveau soutenu. » (Superviseur)
Utiliser la complémentarité du langage verbal et du non verbal (aisance corporelle et gestuelle)	Complémentarité gestes paroles (sous-catégorie)	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque des éléments de communication non verbaux (ex. gestes, intonation, sourire, présence en classe).	« C'est mieux, mais je crois que tu peux encore réduire un petit peu et on sent le sourire derrière le masque. » (Superviseur) « Au niveau de tes interactions, vraiment c'était beaucoup mieux. J'ai vu que tu as même tes sourcils. On parlait pour toi. D'accord ? Donc c'était mieux. » (Maitre de stage)
...			

La grille comporte donc cinq catégories de niveau I (*cf.* figure 49) correspondant aux cinq compétences de la grille d'évaluation du superviseur : « Communiquer de manière adéquate » (C1) ; « Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique » (C2) ; « Maitriser la matière, manifester de la curiosité intellectuelle et respecter le programme et adapter la matière au niveau des élèves » (C3) ; « Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage » (C4) ; « Gérer la classe » (C5). Ces catégories, en référence à la grille d'évaluation, sont déclinées en catégories de niveau II (*cf.* annexe 20).

Deuxièmement, après la retranscription complète des entretiens post-leçons 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 pour le cours de « philosophie et citoyenneté » et une visite pour le cours de « français langue maternelle ». » (SUP¹²⁸) 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 stressé que d'habitude. » (S) sont codés dans cette catégorie.

La catégorie « Organisation » est codée lorsque l'un des membres de la triade organise l'entretien post-leçon, 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 vous voulez ajouter quelque chose ? » (SUP) sont codés dans cette catégorie.

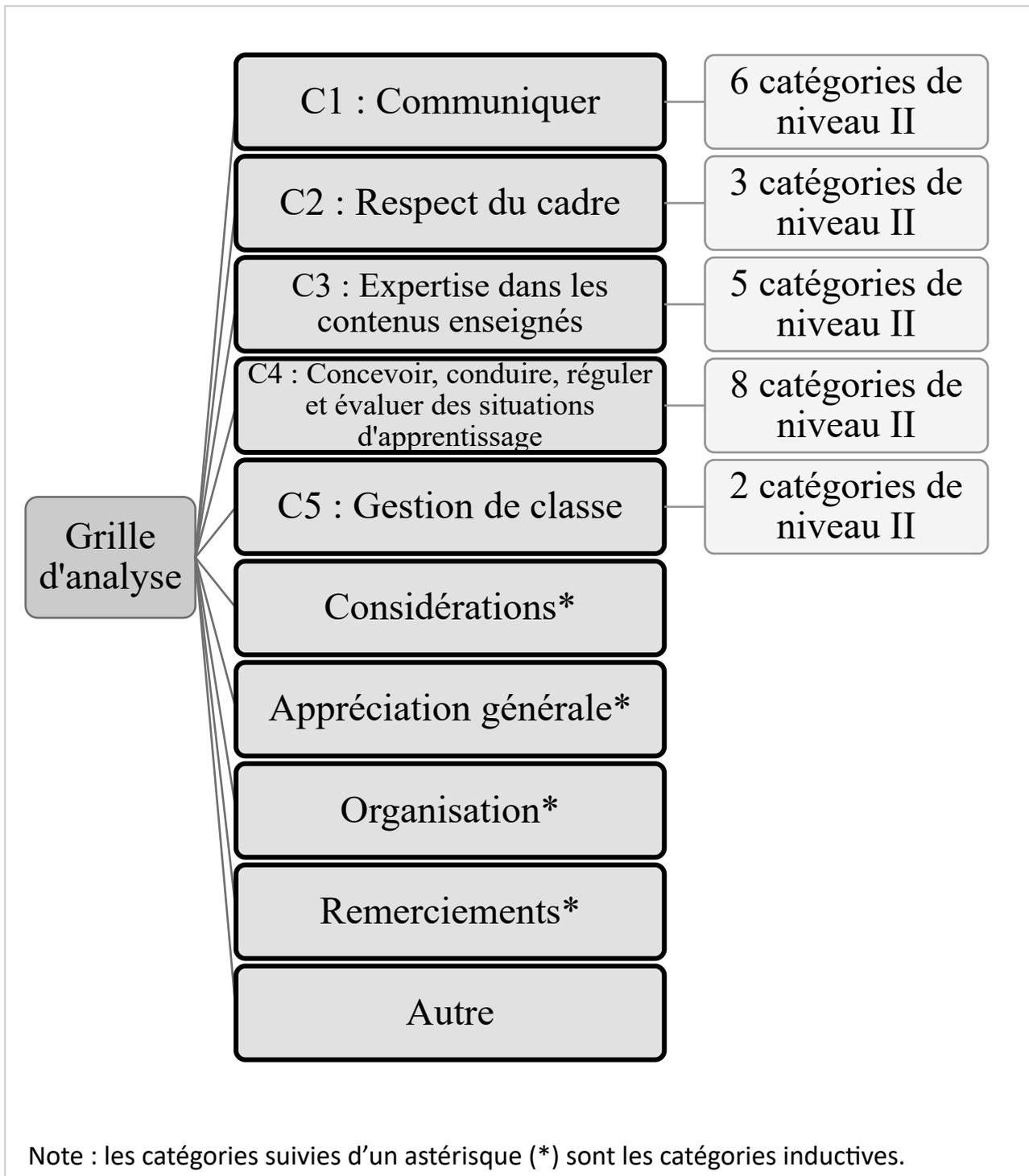
Dans cette catégorie sont également codés des propos du superviseur qui visent à expliciter la manière dont il évalue le stagiaire. Il ne s'agit donc pas des propos portant sur l'évaluation générale de la prestation du stagiaire codés dans la catégorie « Appréciation générale ». Par exemple, des propos tels que « Français langue étrangère, je ne vérifie pas sa matière. Je connais évidemment. Ça fait huit ans que je vois des leçons de « philosophie et citoyenneté » ou de « morale » donc je commence à être quand même un peu aguerri. » (SUP) sont codés dans la catégorie « Organisation ».

¹²⁸ Les abréviations utilisées pour référer aux acteurs sont : SUP pour le superviseur ; MDS pour le maître de stagiaire ; S pour le stagiaire.

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 » (SUP) et « Mais avec plaisir. » (MDS) sont codés dans cette catégorie. La grille est disponible en annexe 20.

Figure 49

Grille d'analyse des thèmes



2.2.3 La grille d'analyse de la gestion de classe

Si la grille précédente avait pour atout d'être relativement exhaustive quant aux différentes compétences attendues d'un futur enseignant, la présente grille propose un focus sur la gestion de classe afin de pouvoir l'analyser finement (résultats : chapitre n°15). La présente grille pourrait donc être considérée comme une extension de la grille précédente pour ce qui concerne la catégorie « gestion de classe ». Elle est présentée sous la forme d'un guide pour analyser les pratiques de gestion de classe d'une trentaine de pages. Elle est disponible en français et en anglais aux adresses suivantes :

<https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP02-2023.pdf>

<https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP03-2023.pdf>

La grille portant sur la gestion de la classe (Delbart *et al.* 2023b) constitue une opérationnalisation de la littérature scientifique sur la gestion de classe efficace (*e.g.* Bissonnette *et al.*, 2016 ; Marzano *et al.*, 2003 ; Rhode *et al.*, 1993 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009) réalisée jusqu'à saturation de l'information (Glaser & Strauss, 1967). Elle est un développement de travaux précédents portant sur l'observation des stratégies pédagogiques des futurs enseignants (Bocquillon, 2020 ; Bocquillon *et al.*, 2018). En effet, la présente grille permet d'observer de manière plus précise les interventions de gestion de classe des futurs enseignants qu'avec les grilles d'analyse de Bocquillon et ses collègues (2018) et Bocquillon (2020).

Elle comprend deux sous-groupes de catégories relatives aux actions de l'enseignant : les interventions préventives et les interventions correctives de l'enseignant. Ces interventions sont déclinées en catégories, sous-catégories et en modalités (si nécessaire) (figure 50). Les nombres entre parenthèses indiquent le nombre de modalités de chaque sous-catégorie concernée. La grille permet également de relever les écarts de conduite des élèves afin d'avoir une vision plus précise de la gestion de classe mise en place par les futurs enseignants.

Les interventions préventives sont répertoriées en quatre catégories : la gestion des ressources (ex. l'enseignant donne des consignes claires et précises de temps pour la réalisation d'une activité), l'établissement d'attentes claires (ex. l'enseignant enseigne de manière explicite un comportement attendu en classe), le développement de relations positives avec les élèves

(ex. l'enseignant utilise le prénom des élèves) et l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage (ex. l'enseignant désigne de manière aléatoire les élèves devant répondre à ses sollicitations, ce qui permet au plus grand nombre d'élèves d'être interrogé et de recevoir une rétroaction).

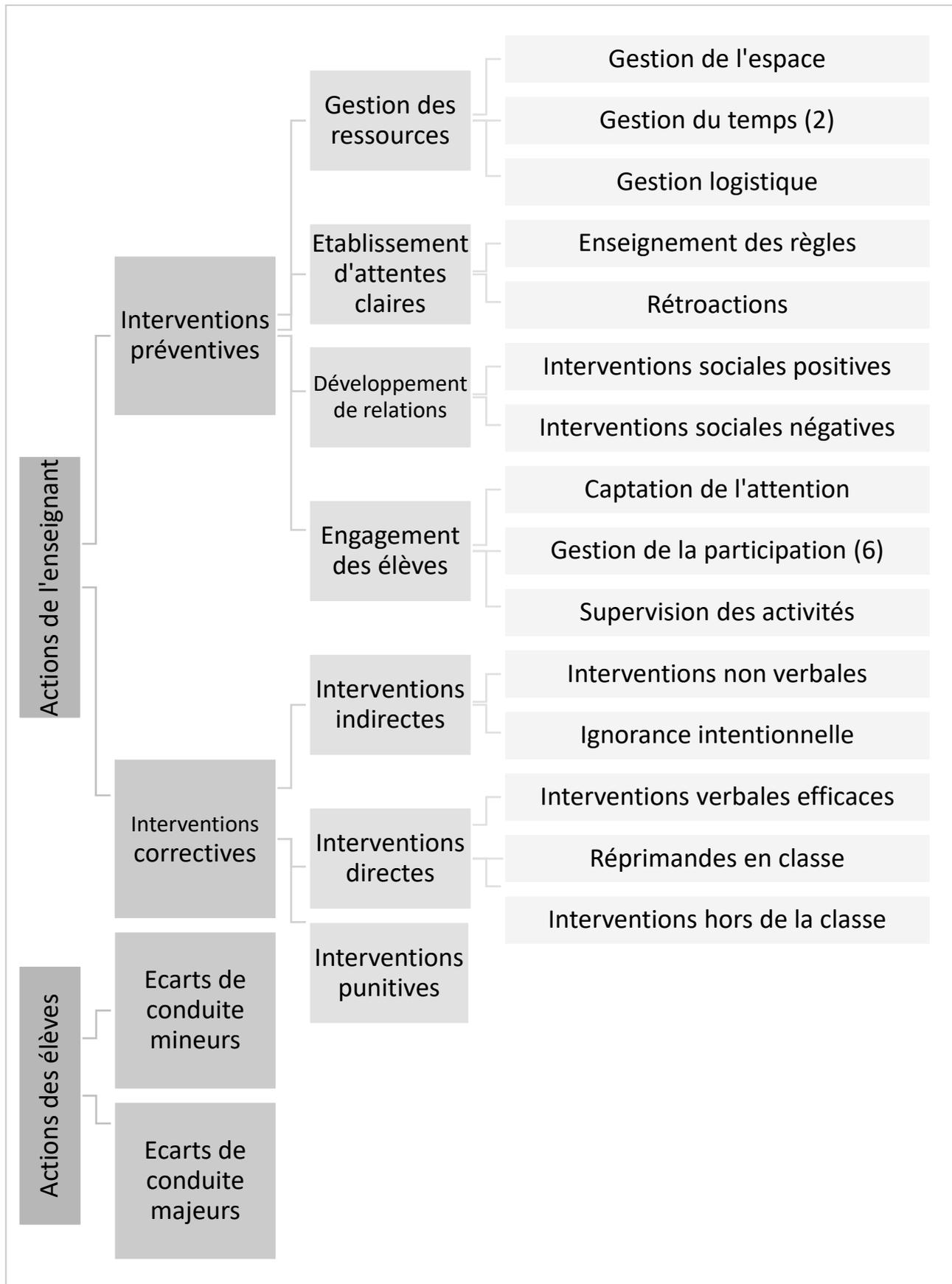
Les interventions correctives sont répertoriées en trois catégories : les interventions indirectes (ex. l'enseignant se rapproche d'un élève mettant en œuvre un écart de conduite), les interventions directes (ex. l'enseignant rappelle le comportement attendu) et les interventions punitives (ex. l'enseignant crie sur un élève) (*e.g.* Bissonnette *et al.*, 2016 ; Marzano *et al.*, 2003 ; Rhode *et al.*, 1993).

Afin de permettre un codage le plus précis et exhaustif possible de la pratique professionnelle du futur enseignant, la grille comporte également des interventions reconnues par la littérature comme non pertinentes / efficaces, voire même éthiquement discutables telles que les interventions punitives (ex. l'enseignant crie sur un élève suite à un écart de conduite) et les interventions sociales négatives (ex. l'enseignant humilie un élève). L'insertion de ces stratégies peu efficaces dans la grille d'observation permet de fournir un retour plus complet au futur enseignant et de lui prodiguer des pistes d'amélioration pour sa pratique professionnelle. Il convient de souligner que la grille qui vient d'être présentée est mobilisée dans la quatrième étude de cette partie de la thèse pour : 1) observer en direct les pratiques effectives des futurs enseignants à deux moments de leur stage (O1 et O2) ; 2) analyser de manière précise les thèmes liés à la gestion de classe évoqués par les membres de la triade lors des entretiens post-leçons. L'ensemble de la grille (Delbart *et al.*, 2023b) est disponible à l'adresse suivante :

<https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP02-2023.pdf>

Figure 50

Grille d'observation de la gestion de classe



3. Conclusion

Ce chapitre méthodologique a montré les liens forts qui existent entre les designs des études de cette troisième partie de la thèse ainsi qu'entre les outils d'analyse. Ce chapitre a développé plusieurs méthodologies pour analyser les pratiques effectives des acteurs de la triade en identifiant des indicateurs précis afin de modéliser les pratiques de la triade. Ces méthodologies permettent également d'identifier l'évolution des pratiques des futurs enseignants en lien avec le contenu des entretiens post-leçons. Les chapitres suivants présentent respectivement les résultats discutés de : (1) l'analyse des gestes professionnels de la triade (chapitre n°12), (2) l'analyse des thèmes (chapitre n°13), (3) l'évolution des thèmes entre deux stages (chapitre n°14) et (4) l'évolution des pratiques de gestion de classe des futurs enseignants au regard du contenu des entretiens post-leçons (chapitre n°15).

CHAPITRE XII : LES GESTES PROFESSIONNELS DE LA TRIADE (RÉSULTATS DISCUTÉS)

Ce chapitre est issu de :

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (accepté). Triad Educational Supervision: What is happening during post-lesson conferences? A multi-case study. *Journal of educational supervision*.

La revue *Journal of educational supervision* a été choisie car il s'agit d'une revue anglophone spécialisée sur la supervision. Cela contribue à légitimer le modèle de l'agir de la triade proposé et à le mettre à la disposition de la communauté scientifique anglophone (et francophone). Par ailleurs, il s'agit d'une revue de l'Université du Maine (États-Unis) qui publie des articles en accès ouvert.

Chapitre XII : Les gestes professionnels de la triade (résultats discutés)

La présente étude propose une analyse des gestes professionnels de la triade lors des entretiens post-leçons dans une perspective pleinement croisée, en analysant les pratiques des trois acteurs de la triade en interaction. Tout d'abord, un modèle en trois dimensions de l'agir de la triade a été établi¹²⁹ (cf. chapitre n°10). Ce modèle est en lien avec les compétences du RECOMS et le modèle en quatre dimensions (cf. chapitre n°10). Le modèle de l'agir de la triade a été opérationnalisé en une grille d'analyse des gestes professionnels (chapitre n°11) utilisée afin d'obtenir les résultats présentés ci-après. Le présent chapitre présente les résultats discutés d'une étude multicas réalisée avec 3 triades (présentées-ci après) grâce à la grille d'analyse portant sur les gestes professionnels de la triade précitée. Cette étude vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

QR1. Quelles sont les dimensions du modèle de l'agir de la triade qui sont mobilisées le plus longuement par chacun des acteurs ?

QR2. Quels sont les gestes professionnels associés aux dimensions du modèle de l'agir de la triade les plus mis en œuvre par chacun des acteurs ?

QR3. Quelle est la succession des phases des entretiens post-leçons au regard des trois dimensions du modèle de l'agir de la triade ?

Ce chapitre présente d'abord le contexte et l'échantillon particulier de l'étude. Ensuite, les résultats sont présentés puis discutés. Ces résultats indiquent que les stagiaires ont un temps de parole très bref, ce qui leur permet peu de verbaliser leur réflexivité. L'agir du superviseur est marqué par un grand nombre de rétroactions directives. L'agir des maitres de stage, quant à lui, est variable d'une triade à l'autre. En effet, l'un des trois maitres de stage dispense beaucoup de rétroactions alors que les deux autres soutiennent essentiellement la collaboration en offrant des éléments contextuels sur les stages. Ces résultats soulignent la nécessité de soutenir davantage la réflexivité des futurs enseignants lors des entretiens post-leçons.

¹²⁹ Pour rappel, il comporte trois dimensions : « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » ; « Objectiver la compréhension et rétroagir » et « Soutenir et former à des gestes professionnels ».

1. Contexte de l'étude

L'étude est réalisée en Belgique francophone avec des stagiaires (et leurs formateurs) se destinant à enseigner dans l'enseignement secondaire inférieur pour le cours de « français » et celui de « philosophie et citoyenneté ». Les données ont été récoltées avant la réforme de la formation initiale (FWB, 2019a). Leur cursus de formation complet dure donc trois ans. Les étudiants qui ont participé étaient en deuxième année.

Cette année d'étude a été choisie car c'est durant celle-ci que les futurs enseignants réalisent leurs premiers stages actifs¹³⁰. Il s'agit de deux stages de deux semaines. Les étudiants doivent prendre en charge les préparations et dispenser les leçons. Ils sont supervisés tout au long du stage par un maître de stage. Des enseignants de l'institution de formation (superviseurs) viennent observer des leçons du stagiaire. À la suite de cette observation, un entretien post-leçon en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur) est réalisé.

2. Participants

Pour cette étude, l'ensemble (N=3) des entretiens post-leçons en triade réalisés par un superviseur (didacticien du cours de philosophie et citoyenneté) avec ses étudiants de deuxième année et leurs maîtres de stage ont été analysés (tableau 29). Le superviseur a enseigné 4 ans dans l'enseignement secondaire avant de devenir superviseur. Il est superviseur depuis 12 ans. Comme le présente le tableau ci-dessous, les entretiens durent entre 15 minutes 30 secondes (triade n°3) et 21 minutes 42 secondes (triade n°1). Ceux-ci ont lieu juste après la prestation du stagiaire.

Les trois leçons observées font partie du cours de philosophie et citoyenneté dans l'enseignement secondaire. Les sujets de leçons sont : « Les Droits de l'Homme » (triade n°1), « Les stéréotypes et les préjugés » (triade n°2) et « La confiance en soi » (triade n°3). Les maîtres de stage ont une expérience comme maître de stage variable. Le maître de stage de la triade n°1 a encadré moins de 5 stagiaires contrairement aux deux autres. Seul le maître de stage de la triade n°3 déclare avoir suivi une formation à l'encadrement de stagiaires. La suite du texte présente l'analyse des gestes professionnels des triades au regard du modèle de l'agir de la triade.

¹³⁰ Les stages actifs sont ceux lors desquels les stagiaires prennent en charge seuls la classe sous la supervision du maître de stage. Cela est différent des stages d'observation participante lors desquels les stagiaires observent principalement le maître de stage et assistent celui-ci lorsqu'il donne une séquence d'enseignement-apprentissage.

Tableau 29*Description de l'échantillon*

N° de la triade	Durée de l'entretien	Stagiaire	Maitre de stage			Superviseur
		Année d'études	Ancienneté comme enseignant	Nombre de stagiaire(s) encadré(s)	Formation	
Triade 1	21 min 42 s	2	8	1 à 4	Non	Ancienneté comme superviseur : 12 ans
Triade 2	17 min 0 s	2	18	Plus de 10	Non	
Triade 3	15 min 30 s	2	20	5 à 10	Oui	
Total	54 min 12 s (\bar{x} = 18 min 4 s)	/				

3. Résultats : les gestes professionnels de la triade

Cette section présente les résultats de l'analyse des entretiens post-leçons. Pour l'ensemble des entretiens post-leçons, 911 interventions verbales ont été identifiées et classées une à une. D'autres résultats généraux sont présentés dans le tableau de l'annexe 21. Le reste du texte présente au cas par cas les résultats pour les trois questions de recherche. Une section supplémentaire présente les résultats importants des trois études de cas mis en relation.

3.1 Cas : Triade 1

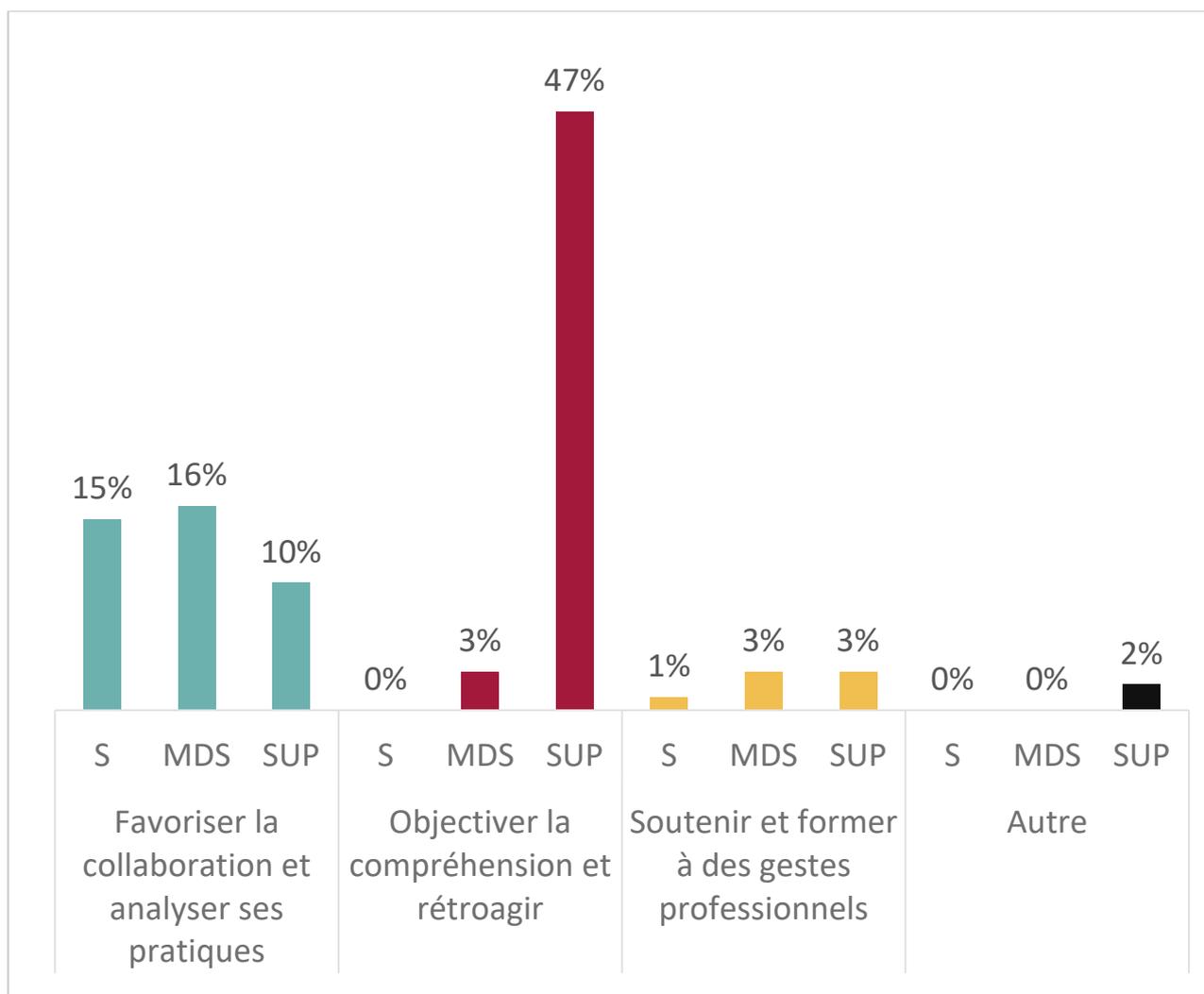
L'entretien post-leçon porte sur la leçon du futur enseignant lors de laquelle il a organisé un jeu de rôle avec les élèves sur les droits de l'homme. Cependant, le jeu de rôle ne s'est pas très bien déroulé (selon les formateurs), car les élèves, qui ont des difficultés d'apprentissage, étaient mal à l'aise de réaliser une telle activité devant leurs pairs.

3.1.1 QR1. Les dimensions les plus mobilisées

Comme le montre la figure 51, 50% du temps de parole est consacré à la dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir », qui vise à vérifier la compréhension de l'interlocuteur et à fournir un retour d'information. C'est surtout le superviseur qui mobilise cette dimension, pour donner des rétroactions (*cf.* section suivante). Ensuite, c'est la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques », qui vise à soutenir la collaboration au sein de la triade et à porter un regard réflexif sur sa propre pratique, qui est la plus utilisée (41% du temps de parole de la triade). Il est à noter que lorsque le futur enseignant et le maître de stage prennent la parole, leurs interventions se réfèrent presque exclusivement à cette dimension. La dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels », qui vise à apporter une aide (d'une autre manière que par une rétroaction) et à former aux pratiques professionnelles, est très peu mise en œuvre.

Figure 51

Répartition du temps de parole (triade n°1) entre les dimensions du modèle (% du temps)



3.1.2 QR2. Les pratiques caractéristiques

Comme indiqué ci-dessus, la dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir » est la plus fréquemment mise en œuvre. En particulier, il s'agit de la rétroaction du superviseur (*cf.* figure 52). En fait, très peu d'interventions visant à vérifier la compréhension sont mises en œuvre. Il s'agit uniquement d'objectivations de la compréhension stéréotypées, telles que « D'accord ? ». Seul le superviseur les utilise. Le maître de stage donne, pour sa part, très peu de rétroactions (N=7).

Les rétroactions du superviseur sont majoritairement négatives et axées sur la tâche (N=48) (figure 52). Par exemple, le superviseur dit à propos de la préparation de l'activité du futur enseignant : « Il faut anticiper un peu [l'analyse des documents]. Il faut se préparer. Il faut planifier l'analyse des citations et les résumés des vidéos. » (SUP, triade n°1, 9 min 39 s). Ensuite, ce sont les rétroactions négatives sur le processus qui sont le plus mises en œuvre par le superviseur (N=14). Par exemple, le superviseur donne une rétroaction négative sur la gestion de l'activité des étudiants par le stagiaire. Il dit : « Je t'ai trouvé un peu perdu vers la fin. [...] Tu avais commencé rapidement sur les trois générations de droits, sans en faire grand-chose. Les élèves ont à peine compris ce qu'ils montraient. Tu n'as pas demandé aux autres : « Qu'est-ce qu'on voit ? » ; « Qu'est-ce qu'ils ont essayé de montrer ? » ; « Pourquoi ? » » (SUP, triade n°1, 15 min 40 s). Il est à noter que le superviseur ne formule que deux rétroactions visant l'autorégulation et deux rétroactions sur le soi au futur enseignant. À cet égard, il dit « D'une manière générale, tu es bienveillant et volontaire, je le sens. » (SUP, triade n°1, 19 min 26 s).

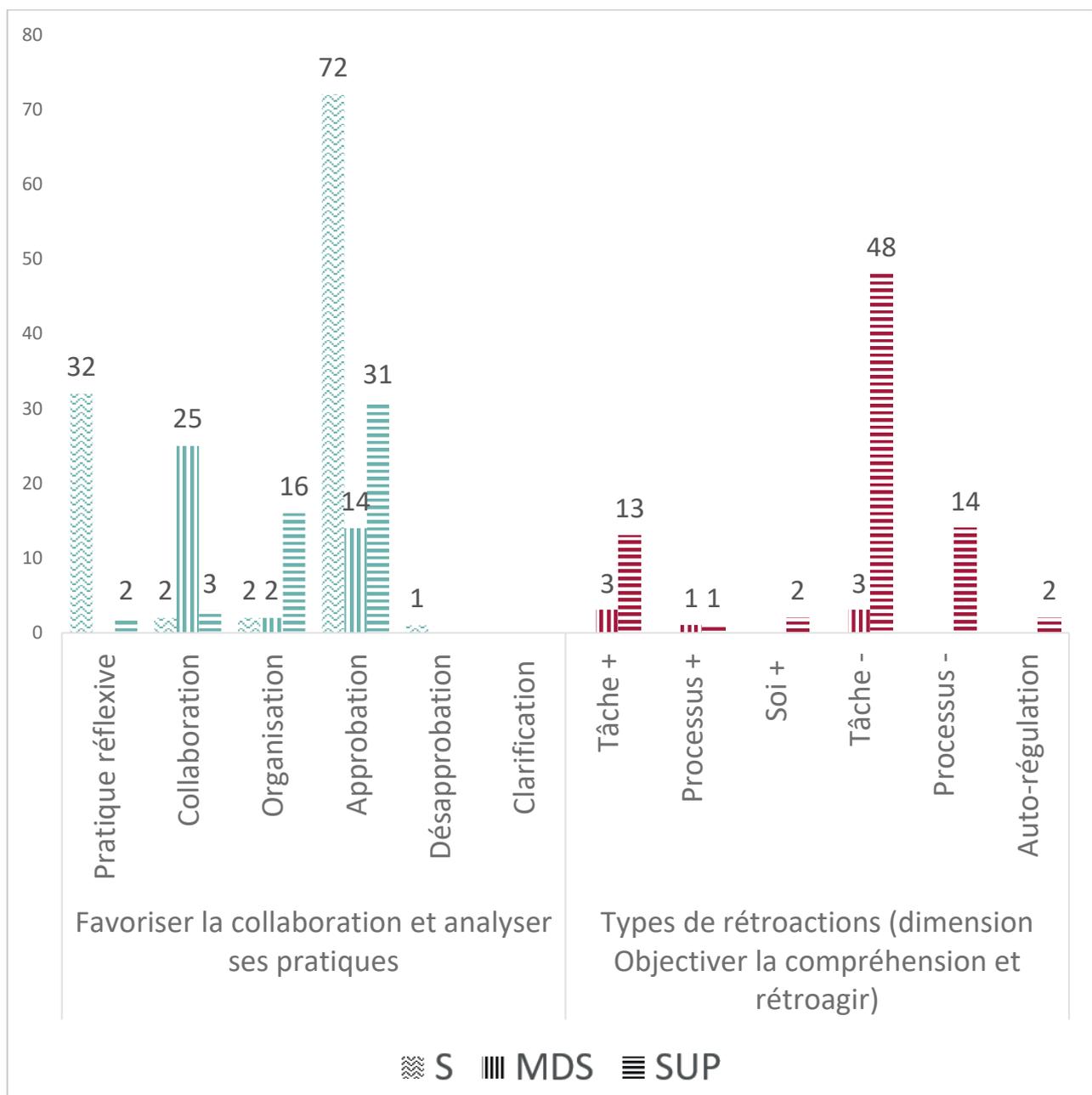
En ce qui concerne la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques », les commentaires du futur enseignant sont presque exclusivement des approbations (N=72), telles que « Ok. ; Je suis d'accord. » ou des propos réflexifs (N=32). Par exemple, après une rétroaction négative du superviseur sur sa gestion du temps, le futur enseignant dit : « Cela [la gestion du temps] aurait pu mieux se passer. C'est vrai qu'à la fin, ils n'ont pas tous présenté devant la classe, mais c'est parce qu'ils ont pris plus de temps que l'autre classe. » (S, triade n°1, 1 min 40 s). Les commentaires du maître de stage, quant à eux, visent principalement à soutenir la collaboration (N=25) en apportant des éléments contextuels tels que le nombre d'élèves ou les attitudes habituelles des élèves face aux apprentissages.

Par ailleurs, il est intéressant de noter que le superviseur est celui qui émet le plus d'interventions verbales visant à organiser l'entretien (N=16). Par exemple, il organise la discussion en disant : « Si vous [le maître de stage] avez quelque chose à ajouter, ou si toi [le futur enseignant] tu as aussi quelque chose à ajouter, n'hésitez pas. » (SUP, triade n°1, 4 min 25 s).

Dans cette triade, la tâche d'évaluation (rétroaction) semble être la responsabilité du superviseur, alors que celle du maître de stage serait d'assurer la collaboration au sein de la triade, notamment en fournissant des éléments contextuels. Les actions du futur enseignant sont partagées entre de nombreuses approbations et des commentaires réflexifs. La suite du texte présente la modélisation de l'entretien post-leçon, basée sur l'ensemble des observations précédentes et sur la chronologie des échanges.

Figure 52

Répartition des interventions verbales de la triade n°1 au sein des catégories de la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » et entre les types de rétroactions (Nombre d'occurrences)



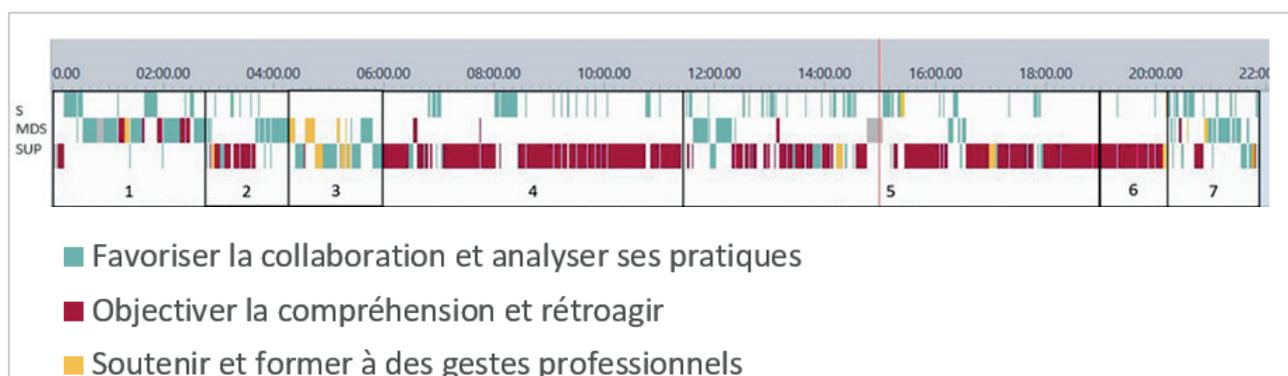
3.1.3 QR3. Les phases de l'entretien post-leçon

La triade 1 peut être séquencée en sept phases (figure 53). Tout d'abord (1), le superviseur émet une rétroaction visant l'autorégulation en disant : « Comment penses-tu que cela s'est passé ? » (SUP, triade n°1, 0 min 10 s). Ensuite, le futur enseignant porte un regard réflexif sur sa pratique : « Je pense que la leçon ne s'est pas très bien passée, parce que les élèves n'étaient pas très coopératifs » (S, triade n°1, 0 min 14 s). Ensuite, le maître de stage soutient la collaboration en fournissant des éléments contextuels relatifs aux élèves : « Il est important de savoir que c'est un élève qui redouble une année scolaire. » (MDS, triade n°1, 0 min 40 s). Cela est suivi (2) par une rétroaction négative du superviseur sur la gestion de classe du stagiaire, pratique caractéristique de son « style » relativement directif de supervision (*cf.* chapitre n°9). Le maître de stage soutient la collaboration en expliquant que le futur enseignant a réagi de cette manière parce qu'il (le maître de stage) lui a montré cette pratique. Le fait de soutenir la collaboration est une pratique caractéristique du style de supervision du maître de stage (*cf.* chapitre n°9).

Après cela, (3) le maître de stage demande l'aide du superviseur sur la manière de remplir la grille d'évaluation et un échange s'engage à ce sujet. Puis (4), le maître de stage donne plusieurs rétroactions négatives. En réaction à cela, le futur enseignant émet plusieurs approbations. Vers 8 minutes, le futur enseignant verbalise sa pratique réflexive pour justifier pourquoi ses préparations de cours ne sont pas suffisamment abouties (manque de temps). Ensuite, (5) le superviseur donne une rétroaction et le maître de stage encourage la collaboration en expliquant ce qu'il avait demandé au futur enseignant. Ensuite (6), le superviseur résume les rétroactions qu'il a données au futur enseignant. La discussion se termine (7) par une réflexion sur la difficulté pour le maître de stage et le futur enseignant d'enseigner tous les contenus qu'ils doivent couvrir dans les périodes de 50 minutes dont ils disposent.

Figure 53

Chronologie des échanges (triade n°1)



3.2 Cas : Triade 2

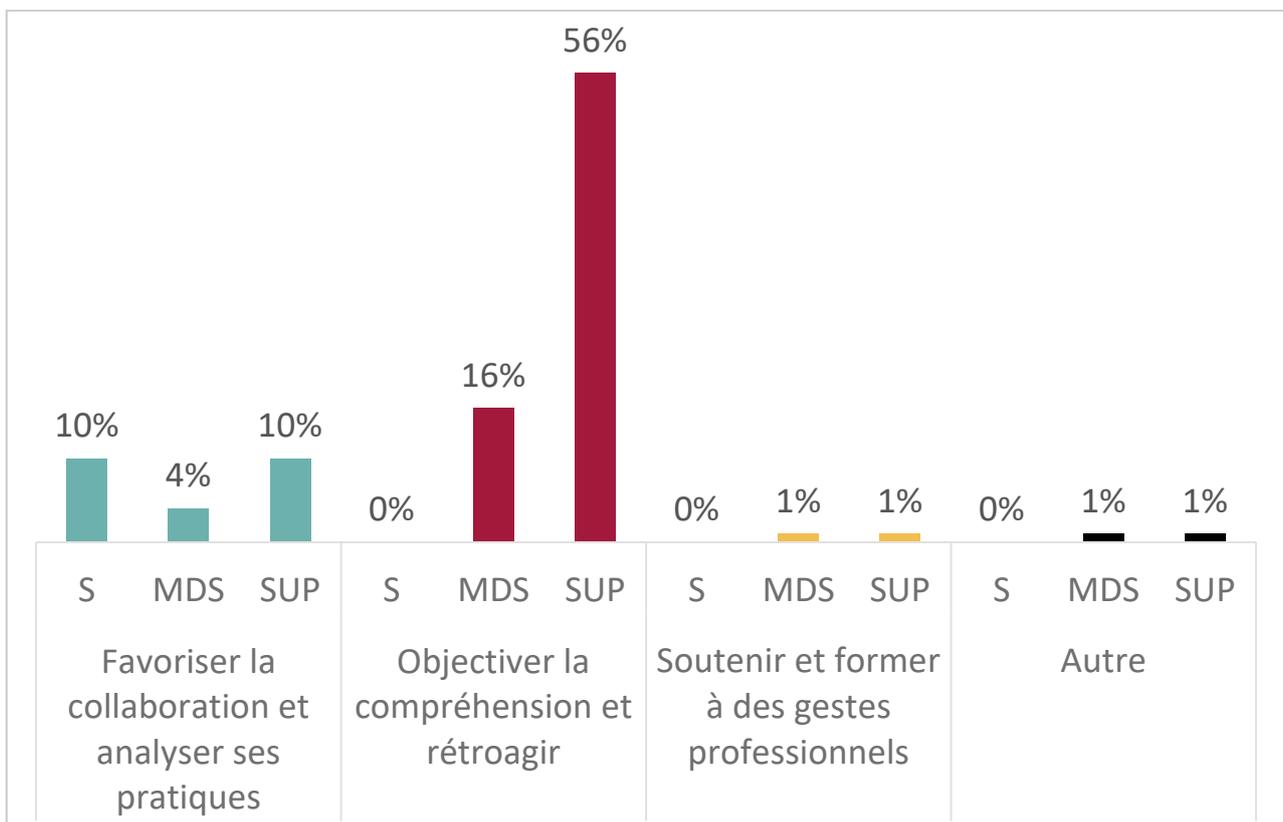
L'entretien post-leçon porte sur une leçon donnée par le futur enseignant à une classe qu'il n'a pas pu observer auparavant. Il s'agit d'élèves en difficulté scolaire. Le futur enseignant a commencé la leçon par un travail individuel qui, selon le maître de stage, peut être plus difficile pour les élèves qu'un travail en groupe.

3.2.1 QR1. Les dimensions les plus mobilisées

Comme le montre la figure 54, la dimension de l'entretien post-leçon la plus mobilisée est celle relative à l'objectivation de la compréhension et à la rétroaction. Cette dimension représente 72% du temps de parole de la triade. Le superviseur mobilise cette dimension pour 56% du temps de parole de la triade. Le maître de stage mobilise également cette dimension, à hauteur de plus de 70% de son temps de parole. Ensuite, la dimension relative à la favorisation de la collaboration au sein de la triade et à l'analyse des pratiques est la plus développée (24% du temps de parole de la triade). Lorsque le futur enseignant s'exprime, toutes ses prises de parole sont liées à cette dimension. La dimension portant sur le soutien apporté au stagiaire (autrement que par la rétroaction) et la formation aux gestes professionnels n'est que peu mise en œuvre.

Figure 54

Répartition du temps de parole (triade n°2) entre les dimensions du modèle (% du temps)



3.2.2 QR2. Les pratiques caractéristiques

Comme le montre la figure 55, en ce qui concerne la dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir », très peu d'interventions d'objectivation de la compréhension sont identifiées. Ces interventions sont toutes stéréotypées (par exemple, « Ok ? ») et sont formulées par le superviseur. Lorsque le superviseur donne des rétroactions, elles sont davantage négatives et concernent la tâche (N=35) ou le processus (N=20). Le superviseur donne 10 rétroactions positives sur la tâche. Par exemple, il dit : « La maîtrise de la langue [orale] est bonne... » (SUP, triade n°2, 4 min 35 s), mais cela est directement nuancé par rapport à la maîtrise de la langue « écrite » spécifiquement. Le superviseur dit alors : « ...mais il y a trop de fautes à l'écrit. » (SUP, triade n°2, 4 min 38 s). Quatre rétroactions visent l'autorégulation de l'étudiant. Par exemple, il dit : « Est-ce que tu l'as déjà fait avant de te présenter aux étudiants comme ça ? » (SUP, triade n°2, 2 min 44 s). Une seule rétroaction porte sur le « soi » du futur enseignant.

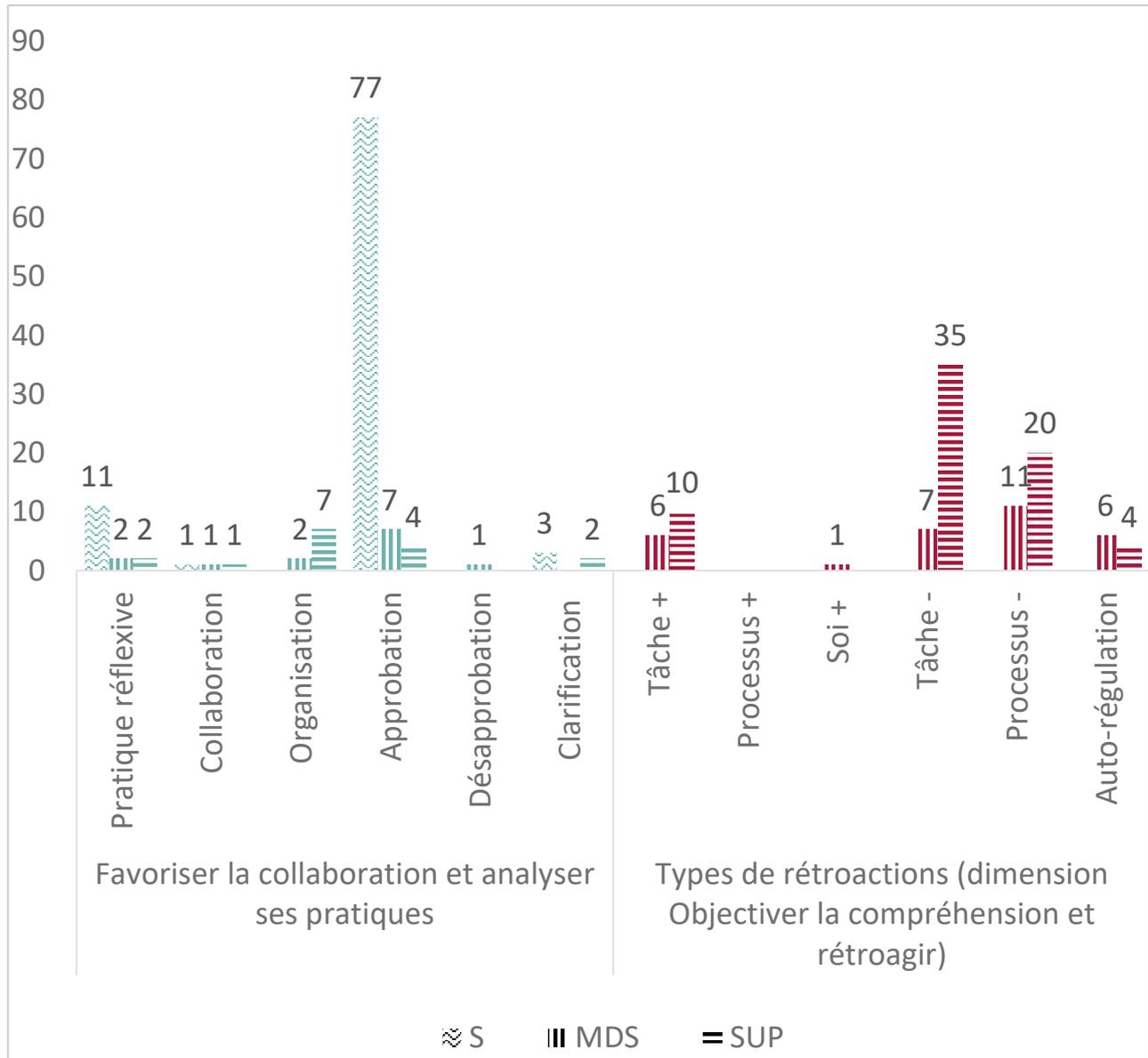
Les rétroactions du maître de stage sont relativement similaires, mais sont réparties plus équitablement. Le maître de stage donne entre 6 et 11 rétroactions de chacune des catégories évoquées ci-dessus (à l'exception des rétroactions sur le « soi »). C'est le maître de stage qui donne le plus de rétroactions visant l'autorégulation (N=6), pouvant stimuler directement la réflexivité du stagiaire. Par exemple, sur la question de faire travailler les élèves seuls avant une activité de groupe, il dit : « Quelle est la valeur ajoutée du travail effectué en préparation de l'activité ? Quelle est la valeur ajoutée du travail individuel ? » (MDS, triade n°2, 1 min 16 s).

Pour la deuxième dimension, visant à soutenir la collaboration et la pratique réflexive, la majorité des prises de parole du futur enseignant sont des approbations (N=77) et des énoncés lui permettant de verbaliser sa pratique réflexive (N=11). Par exemple, le futur enseignant explique qu'il pensait au fait de se déplacer davantage dans la classe : « Je pensais à tout ce que je devais changer, par exemple, bouger plus dans la classe. » (S, triade n°2, 2 min 29 s). Les interventions du maître de stage et du superviseur sont réparties entre les différentes catégories de cette dimension. Il est à noter que très peu d'interventions visant à soutenir la collaboration sont relevées au sein de cette triade.

Cette triade est donc marquée par beaucoup de rétroactions, souvent négatives, et beaucoup d'approbations de la part du futur enseignant. Malgré son temps de parole relativement court, le maître de stage donne plus de rétroactions visant l'autorégulation que le superviseur. Cependant, l'étude de l'ensemble de l'entretien post-leçon semble montrer que la pratique réflexive du futur enseignant et les interventions visant à soutenir la collaboration sont peu observées.

Figure 55

Répartition des interventions verbales de la triade n°2 au sein des catégories de la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » et entre les types de rétroactions (Nombre d'occurrences)



3.2.3 QR3. Les phases de l'entretien post-leçon

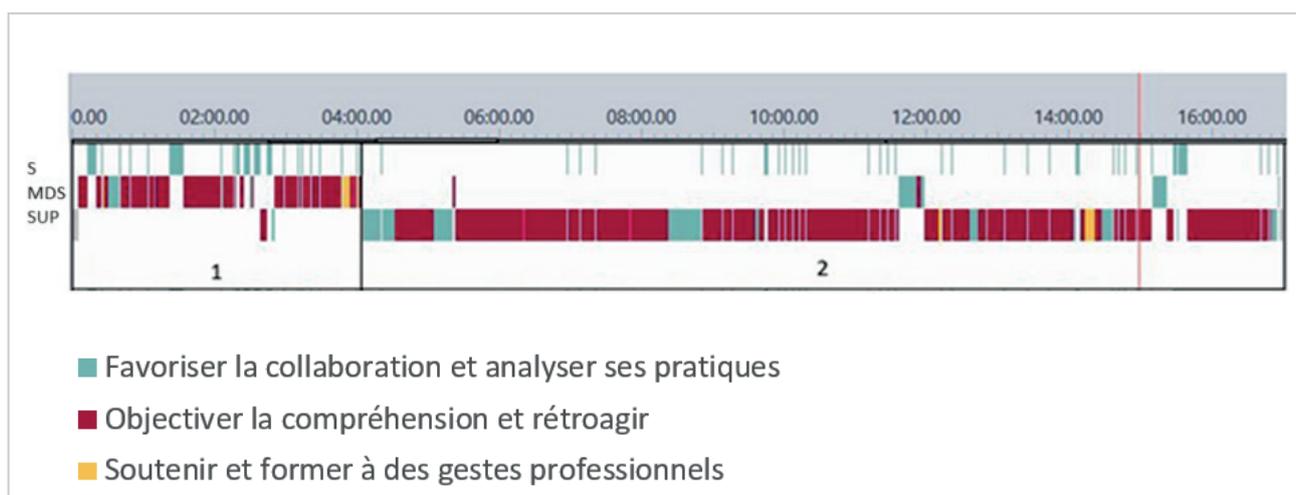
Comme le montre la figure 56, l'entretien post-leçon de la triade n°2 commence par des rétroactions du maître de stage (1). Le maître de stage fait plusieurs fois des rétroactions d'autorégulation en disant : « J'ai senti que tu étais moins dynamique que d'habitude, mais ça tu ne l'expliques pas ? » (MDS, triade n°2, 2 min 24 s). Durant cette phase, le superviseur parle très peu et le futur enseignant met en œuvre des approbations ou justifie ses pratiques. Par exemple, le futur enseignant justifie sa pratique en disant : « C'est pour qu'ils puissent réfléchir et quand on vient en discuter ensemble, ils ont déjà leur petite idée. » (S, triade n°2,

1 min 30 s). Après cela (2), les rôles sont inversés : c'est le superviseur qui donne des rétroactions et le maître de stage qui parle peu. Par exemple, le superviseur dit : « J'ai l'impression que le contenu n'est pas tout à fait maîtrisé. » (SUP, triade n°2, 7 min 42 s). Le futur enseignant met en œuvre beaucoup d'approbations, ce qui est caractéristique de sa manière d'agir. Durant cette deuxième phase, le maître de stage prend la parole à trois reprises.

À la 5^e minute, il répond à la question du superviseur en affirmant que le futur enseignant a bien remis ses préparations à temps. À la 11^e minute, le maître de stage donne une rétroaction au superviseur. Il dit « Ce que vous dites est très pertinent, j'en tiendrai compte aussi » (MDS, triade n°2, 11 min 37 s). Le maître de stage reprend la parole à la 15^e minute après la rétroaction du superviseur. Il demande au superviseur où le futur enseignant peut trouver les informations dont celui-ci a besoin. Il demande s'il peut les trouver dans les cours du superviseur, ce à quoi le superviseur répond en posant une question au futur enseignant : « Qu'en penses-tu ? Nous en avons un peu parlé en première année. » (SUP, triade n°2, 15 min 30 s). Cela incite le futur enseignant à expliquer où il peut trouver l'information. Dans cet entretien post-leçon, la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels » est peu mise en œuvre. Par exemple, le maître de stage rassure le futur enseignant après une rétroaction négative en disant : « Il y a des jours où c'est comme ça, et ce n'est pas à cause de toi. » (MDS, triade n°2, 3 min 56 s).

Figure 56

Chronologie des échanges (triade n°2)



3.3 Cas : Triade 3

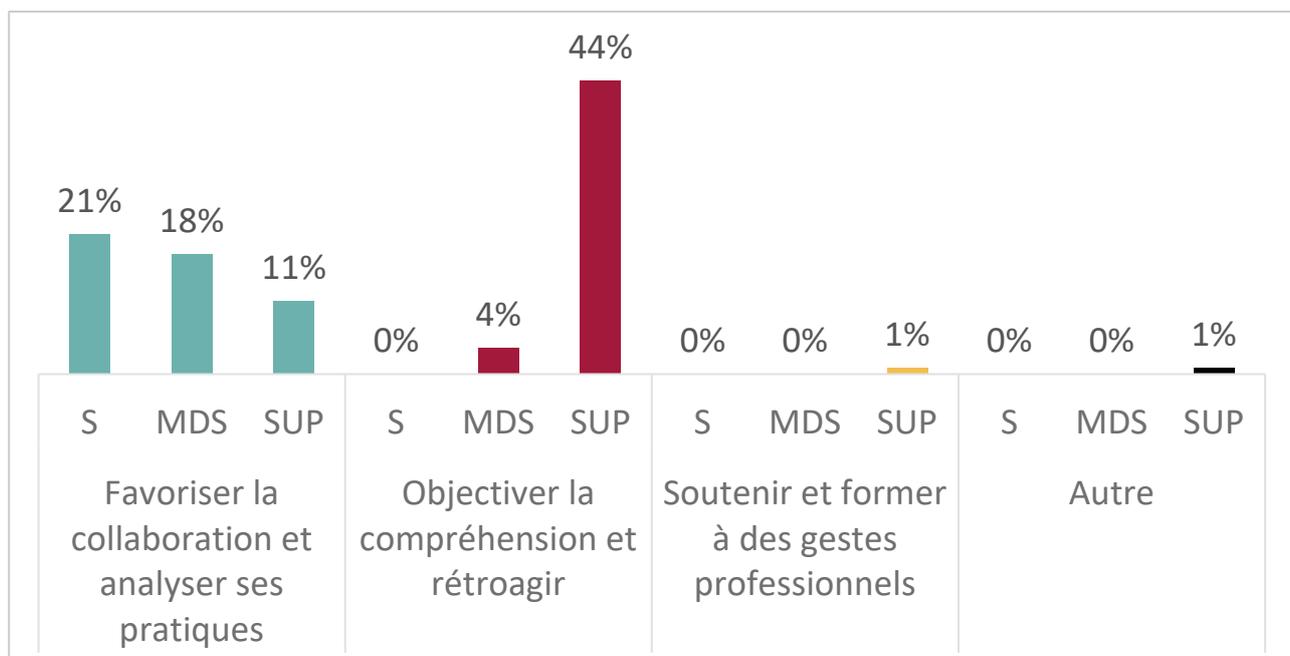
L'entretien post-leçon porte sur la leçon intitulée « la confiance en soi ». De l'avis unanime des membres de la triade, le futur enseignant a eu du mal à gérer le manque de participation des élèves.

3.3.1 QR1. Les dimensions les plus mobilisées

Comme le montre la figure 57, le temps de parole dans cette triade se répartit équitablement entre la dimension visant à favoriser la collaboration au sein de la triade et à porter un regard réflexif sur ses pratiques (50% du temps de parole) et la dimension visant à objectiver la compréhension et à fournir une rétroaction (48% du temps de parole). Le temps de parole du superviseur, qui représente un peu plus de la moitié du temps de parole de la triade (57%), est très majoritairement consacré à la dimension « Objectiver la compréhension et donner de la rétroaction » (>77% de son temps de parole). 80% du temps de parole du maître de stage est consacré à la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques ». Le temps de parole du futur enseignant représente un cinquième du temps de parole de la triade. Ce temps est exclusivement consacré à la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques ». Le superviseur a donc un agir qui contraste avec celui du maître de stage ou du stagiaire.

Figure 57

Répartition du temps de parole (triade n°3) entre les dimensions du modèle (% du temps)



3.3.2 QR2. Les pratiques caractéristiques

Comme le montre la figure 58, les rétroactions données par le superviseur sont principalement négatives et concernent la tâche (N=67) ou, dans une moindre mesure, le processus (N=19). Le superviseur donne également 38 rétroactions positives, dont 33 sont liées à la tâche. Par exemple, il dit : « A l'oral, ça s'est bien passé, tes explications sont claires, tes consignes aussi. » (SUP, triade n°3, 5 min 18 s). Le superviseur donne 7 rétroactions visant l'autorégulation du futur enseignant, telles que : « Comment as-tu imaginé cette activité d'association de la définition avec les termes ? » (SUP, triade n°3, 3 min 17 s).

A l'inverse, peu de rétroactions sont données par le maître de stage (N=12), et la plupart sont positives (N=8). Par exemple, le maître de stage explique que le futur enseignant essaie de faire ce qu'on attend de lui et de corriger ses erreurs : « Il [le stagiaire] essaie toujours de faire de son mieux et de corriger ses productions. » (MDS, triade n°3, 5 min 32 s). Aucune intervention pour objectiver la compréhension n'a été observée au cours de cet entretien post-leçon.

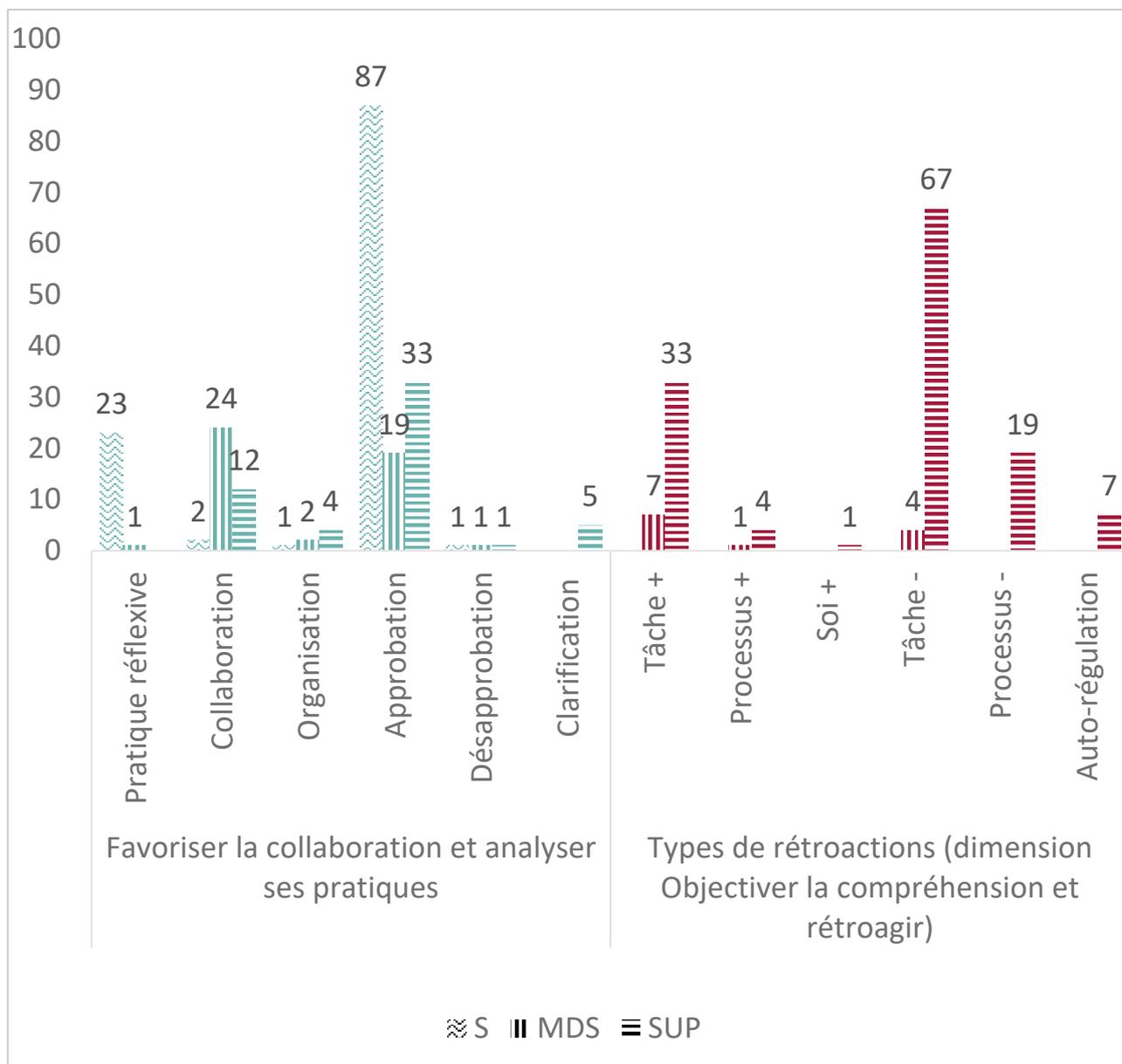
En ce qui concerne la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses propres pratiques », les membres de la triade mettent en œuvre beaucoup d'approbations, en particulier le futur enseignant (N=87). En contraste, il prend la parole à 23 reprises pour porter un regard réflexif sur sa pratique. Par exemple, après une intervention du superviseur invitant le futur enseignant à partager avec ses élèves ses découvertes sur le sujet de la leçon, le futur enseignant dit : « J'ai parfois peur de leur en donner trop, et comme dans l'échange verbal ils répondent peu, j'ai peur de les noyer d'informations. » (S, triade n°3, 10 min 55 s).

Cependant, le futur enseignant met en œuvre peu d'interventions visant à favoriser la collaboration au sein de la triade (N=2), contrairement aux formateurs. En fait, le maître de stage et le superviseur s'expriment à plusieurs reprises pour soutenir la collaboration, surtout le maître de stage (N=24).

Dans cette triade, le superviseur semble être le porteur des rétroactions. Celles-ci sont le plus souvent négatives (N=86), mais elles sont positives 38 fois. Lorsque le maître de stage donne des rétroactions, elles sont surtout positives. Dans cette triade, le temps de parole est également réparti entre celui consacré aux commentaires « évaluatifs » (rétroactions) et celui consacré à la collaboration au sein de la triade et à la pratique réflexive du futur enseignant. Cela est différent des deux autres triades. La suite du texte présente la modélisation de l'entretien.

Figure 58

Répartition des interventions verbales de la triade n°3 au sein des catégories de la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » et entre les types de rétroactions (Nombre d'occurrences)



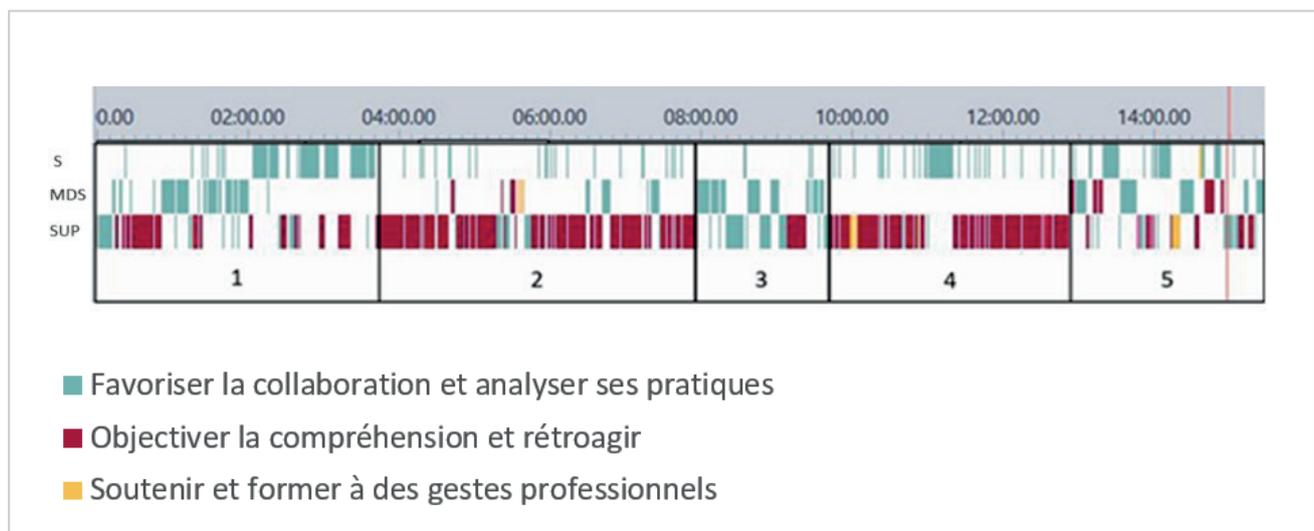
3.3.3 QR3. Les phases de l'entretien post-leçon

Comme le montre la figure 59, en ce qui concerne la triade n°3, tout d'abord (1) à la suite de la rétroaction du superviseur, le maître de stage contextualise en donnant des informations sur les élèves de la classe en disant : « Par exemple, il y a D. qui est un excellent orateur. » (MDS, triade n°3, 1 min 34 s). À la deuxième minute, le superviseur met en œuvre une rétroaction visant l'auto-régulation pour amener le futur enseignant à verbaliser sa pratique réflexive, par exemple en soulignant ses difficultés. Le futur enseignant dit : « Le cours de philosophie et de citoyenneté est un peu compliqué... » (S, triade n°3, 2 min 7 s). Ensuite, (2) le superviseur

dispense plusieurs rétroactions, souvent négatives. Il convient de noter que les rétroactions négatives sur les points à améliorer peuvent également être constructives. En effet, le superviseur suggère des pistes d'amélioration. Par exemple, il dit : « A la fin de l'heure, il est bon de terminer par une mise en commun des idées. Par exemple, ici, ils ont fait l'exercice. Il serait intéressant de le corriger ensemble et d'expliquer le but de l'activité. » (SUP, triade n°3, 4 min 11 s). Durant cette phase, le maître de stage encourage régulièrement la collaboration en fournissant des informations contextuelles (par exemple le niveau des élèves). Après cela (3), il y a un échange entre le maître de stage et le superviseur pour comparer leurs idées à propos du cours de philosophie et de citoyenneté pour les élèves de l'enseignement technique. Le superviseur dit : « C'est un cours qui peut leur permettre de souffler un peu [...] et d'avoir cet espace de discussion, de réflexion... » (SUP, triade n°3, 8 min 30 s). Ensuite (4), comme dans la phase 2, le superviseur dispense des rétroactions. L'échange se termine (5) par un échange entre les trois acteurs sur la performance du futur enseignant. Le superviseur donne alors des rétroactions, le maître de stage contextualise et le futur enseignant verbalise sa pratique réflexive et met en œuvre des approbations. Comme dans le cas des autres triades, la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels » est très peu mise en œuvre. Par exemple, le maître de stage évoque le rapport du futur enseignant à la profession en disant : « Pour un étudiant de deuxième année, on voit qu'il est très motivé. » (MDS, triade n°3, 5 min 41 s).

Figure 59

Chronologie des échanges (triade n°3)



3.4 Liens entre les triades

L'analyse des trois triades montre que certains éléments sont récurrents, tandis que d'autres ne le sont pas. Dans les trois triades, une grande partie du temps de parole correspond aux rétroactions du superviseur. Ces rétroactions sont souvent négatives et portent sur les « tâches » accomplies (ou non) par le stagiaire. Dans une moindre mesure, les rétroactions peuvent être négatives mais centrées sur le « processus », ou positives et centrées sur la « tâche ». Les rétroactions visant « l'autorégulation », qui peuvent être le moteur de la pratique réflexive, sont plus rares dans les trois triades. En corollaire, le temps dont dispose le futur enseignant est court et son discours réflexif est bref.

La dimension relative à l'objectivation de la compréhension et à la rétroaction peut représenter jusqu'à 72 % du temps consacré à l'entretien post-leçon (triade n°2). Tout en restant importante, cette dimension peut être mieux équilibrée avec la dimension relative à la favorisation de la collaboration et à l'analyse de ses propres pratiques. Dans la triade n°3, le temps consacré à l'entretien post-leçon est également réparti entre ces deux dimensions. Cela s'explique en partie par le fait que, contrairement à ce qui a été observé lors de la triade n°2, le superviseur formule plusieurs interventions lors de la triade n°3 pour soutenir la collaboration au sein de la triade. Il est à noter que, pour les trois triades, la dimension concernant l'aide (autrement que par des rétroactions) et la formation aux pratiques professionnelles n'est que rarement observée. Cela serait certainement davantage le cas si l'analyse portait sur un autre moment du stage (par exemple, la coconstruction d'une leçon).

Le rôle du maître de stage varie d'une triade à l'autre. Dans le cas de la triade n°2, il consacre une grande partie de son temps à donner des rétroactions, mais très peu à soutenir la collaboration au sein de la triade. Cela est le contraire des maîtres de stage de la triade n°1 et de la triade n°3. Quant au futur enseignant, lorsqu'il s'exprime, c'est surtout pour approuver les commentaires des formateurs ou pour porter un regard réflexif sur sa pratique. Cependant, le temps de parole du futur enseignant est relativement bref dans les trois triades (10 à 21 % du temps de l'entretien post-leçon).

Ces trois études de cas montrent que les actions du superviseur sont principalement axées sur l'évaluation du futur enseignant (nombreuses rétroactions), tandis que les maîtres de stage jouent un rôle variable, soit similaire à celui du superviseur (triade n°2), soit davantage porté sur la favorisation de la collaboration au sein de la triade (triades n°1 et n°3). Le futur enseignant, quant à lui, semble répondre aux sollicitations des formateurs. Comme ces sollicitations sont peu nombreuses, les interventions du stagiaire sont relativement rares.

4. Discussion : Les gestes professionnels de la triade

4.1 L'agir plutôt directif du superviseur

La dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir » est la plus développée par les triades n°1 et n°2, en particulier par le superviseur et le maître de stage de la triade n°2. En ce qui concerne la triade n°3, la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques » est la plus développée. En effet, c'est le futur enseignant de la triade n°3 qui a la plus grande proportion de temps de parole, par rapport aux futurs enseignants des triades n°1 et n°2.

Ces résultats peuvent être mis en lien avec les styles plus ou moins directifs/transmissifs ou constructifs (Crasborn *et al.*, 2011 ; Kuhn *et al.*, 2024) d'encadrement d'un futur enseignant. En effet, un formateur d'enseignants au style plutôt directif aura tendance à guider fortement le futur enseignant en lui délivrant de nombreuses rétroactions, mais en l'encourageant peu à verbaliser sa pratique réflexive (Braun *et al.*, 2002, cités par Kuhn *et al.*, 2024). Cette situation diffère de celle d'un formateur d'enseignants qui est plus susceptible de demander au futur enseignant de verbaliser sa pratique réflexive, par exemple en lui fournissant des rétroactions d'autorégulation. Sur ce point, bien qu'un formateur d'enseignants (superviseur ou maître de stage) fournisse des rétroactions d'autorégulation au début de chaque entretien post-leçon, la grande majorité des rétroactions sont relatives à la « tâche » plutôt qu'au « processus », comme l'ont observé Maes et ses collègues (2022) lors d'entretiens de coévaluation.

Ces rétroactions relatives à la tâche sont très souvent suivies d'approbations, plutôt que de la verbalisation de la pratique réflexive du futur enseignant. Cela ne veut pas dire que les rétroactions du superviseur offrent peu de pistes d'amélioration au futur enseignant, au contraire. Par ailleurs, la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels » est peu développée. En effet, les entretiens post-leçons portent sur la leçon qui vient d'être donnée et les rétroactions sont plus fréquentes. Cette dimension serait sans doute davantage observée lors des moments de « coplanification » (Smith, 2005), par exemple.

L'utilisation de différents styles de supervision pourrait être bénéfique pour le sentiment d'efficacité personnelle des futurs enseignants. En effet, Amamou et ses collègues (2022) ont constaté que les futurs enseignants développaient un plus grand sentiment d'auto-efficacité lorsque leurs maîtres de stage utilisaient une variété de styles de supervision, adaptés à leurs besoins. Cela étant dit, il faut également souligner que des styles de supervision plus directifs peuvent amener les futurs enseignants à modifier leurs pratiques (*cf.* chapitre n°9).

4.2 Les actions variables du maître de stage

La majeure partie du temps de parole des maîtres de stage des triades n°1 et n°3 est consacrée à la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques ». Ces maîtres de stage offrent de nombreuses informations contextuelles au superviseur, afin d'affiner les rétroactions données aux futurs enseignants et de permettre au superviseur de mieux comprendre le contexte du stage. Cela permet de réduire potentiellement l'écart entre le contenu des cours dispensés au sein de l'institution de formation et le milieu du stage (Campbell & Dunleavy, 2016 ; Peltier *et al.*, 2021). Cette situation est relativement différente de l'agir du maître de stage de la triade n°2. Celui-ci utilise davantage son temps pour donner des rétroactions (dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir »), notamment des rétroactions visant l'autorégulation qui amènent le futur enseignant à verbaliser sa pratique réflexive.

Ces résultats remettent en question le rôle et le statut du maître de stage au sein de la triade, car leur agir est variable. En effet, l'agir du maître de stage n°2 s'apparente à celui du superviseur, contrairement à l'agir des maîtres de stage des triades n°1 et n°3. En Belgique francophone, il existe peu de lignes directrices concernant les actions attendues des maîtres de stage (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015), et les superviseurs et les maîtres de stage se concertent peu, comme l'a présenté la partie précédente de la thèse. Pourtant, cela leur permettrait de se mettre d'accord sur leurs rôles réciproques. De plus, les résultats de cette étude montrent qu'un maître de stage demande au superviseur comment remplir le formulaire d'évaluation lors de l'entretien post-leçon, ce qui n'a pas été fait auparavant (dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels »). Des différences de traitement des futurs enseignants ont donc été observées et remettent en question l'équité et l'efficacité de la formation des enseignants, ici en ce qui concerne les stages. Ce point est renforcé par différentes études qui ont mis en évidence l'impact du maître de stage sur la formation des futurs enseignants (*e.g.* Ronfeldt *et al.*, 2023).

Les institutions de formation pourraient donc proposer diverses mesures pour aider les maîtres de stage à comprendre le rôle qui est attendu d'eux. Elles pourraient, par exemple, renforcer leur collaboration avec ces acteurs en proposant des rencontres visant le codéveloppement professionnel (Baco *et al.*, 2024d, pour un exemple). Elles pourraient également proposer des formations aux maîtres de stage et aux superviseurs. Ces différentes mesures viendraient compléter les initiatives plus traditionnelles telles que la publication de documents explicatifs et les séances d'information.

4.3 L'agir du futur enseignant marqué par de nombreuses approbations

Selon ce qui vient d'être évoqué, lors des trois entretiens post-leçons en triade, les futurs enseignants ont une proportion du temps de parole relativement faible par rapport au superviseur et parfois au maître de stage. Leurs commentaires sont essentiellement des approbations et ils verbalisent leur pratique réflexive suite aux demandes de leurs formateurs. Pourtant, les futurs enseignants ont peu d'occasions de verbaliser leur pratique réflexive lors des entretiens post-leçons, alors que la formation de praticiens réflexifs est une attente des programmes de formation des enseignants (Akcan & Tatar, 2010 ; Colognesi *et al.*, 2021 ; Stingu, 2012). De plus, la littérature récente a mis en évidence les difficultés des futurs enseignants à mettre en œuvre cette compétence (Colognesi *et al.*, 2021). En effet, selon Hanin et Cambier (2023), les futurs enseignants qui entreprennent leur premier stage ont besoin d'être fortement soutenus par leurs formateurs. Ce soutien est d'autant plus important qu'en verbalisant sa réflexivité, le stagiaire peut la développer et le superviseur peut le soutenir dans sa verbalisation. En outre, sans cette verbalisation, les futurs enseignants ont peu d'occasions de développer leur pratique réflexive dans un contexte écologique, ni d'être formés et soutenus dans le développement de cette compétence. Plus encore, les futurs enseignants pourraient être formés à la pratique réflexive avant le stage. Par exemple, des outils inspirés du modèle de Derobertmeasure (2012) pourraient être utilisés pour former et outiller à la fois les futurs enseignants et leurs formateurs (Baco *et al.*, 2024f ; Bocquillon *et al.*, 2024). Ensuite, des choix devraient être faits au sein des institutions pour baliser les entretiens post-leçons en précisant ce qui est attendu de ce moment de formation. La durée minimale des entretiens post-leçons pourrait également être définie.

5. Conclusion

Cette étude a examiné les pratiques effectives des acteurs de trois triades, en utilisant un modèle tridimensionnel pour analyser des entretiens post-leçons et d'autres moments d'interaction (ex. coconstruction d'une leçon). Cela a permis de modéliser les actions de la triade pendant les entretiens post-leçons et d'identifier que le style du superviseur est plutôt directif (Vanderclayen *et al.*, 2013). Les résultats indiquent que la dimension relative à l'objectivation de la compréhension et à la rétroaction peut être prédominante, au détriment de la dimension relative à la favorisation de la collaboration et à l'analyse réflexive. Les résultats indiquent également une prédominance des rétroactions (négatives) de la part du superviseur lors des entretiens post-leçons. Le superviseur mobilise à lui seul plus de la moitié du temps de parole des triades. La dimension relative au soutien et à la formation aux pratiques professionnelles est très peu présente. Cette dimension pourrait être développée davantage à d'autres moments du stage (ex. coenseignement, coplanification).

L'étude a également révélé des différences entre les actions des maitres de stage. L'un des maitres de stage endosse un rôle similaire à celui d'un superviseur, en donnant différentes rétroactions. Les deux autres maitres de stage donnent très peu de rétroactions, mais soutiennent la collaboration au sein de la triade en fournissant des informations qui permettent au superviseur de mieux comprendre le contexte du stage. On peut donc s'interroger sur le rôle du maitre de stage lors des entretiens post-leçons en triade, et sur la place qui leur est accordée. À l'heure où une formation des maitres de stage émerge en Belgique francophone, ces résultats pourraient orienter les futures actions de formation afin d'établir les rôles attendus des maitres de stage et de les former en conséquence.

En ce qui concerne les futurs enseignants, ils ont peu d'occasions de verbaliser leur pratique réflexive, alors que celle-ci est l'une des compétences qu'ils doivent développer en formation initiale (FWB, 2019a). Actuellement, la formation initiale des enseignants est réformée en Belgique francophone, avec l'introduction d'un stage de longue durée en dernière année de formation. Ces résultats pourraient donner matière à réflexion aux institutions de formation pour la mise en place de dispositifs favorisant la verbalisation et l'accompagnement de la pratique réflexive des futurs enseignants.

La grille d'analyse « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT) peut également être un support pour la formation des maitres de stage et des superviseurs. Par exemple, cette grille est actuellement mobilisée depuis la mise en place de la réforme de la formation initiale (septembre 2023) dans le cadre du Master de Spécialisation en Formation des Enseignants (MSFE) à l'Université de Mons pour la formation initiale de superviseurs. Les pratiques professionnelles de la triade peuvent donc être présentées sur la base d'exemples concrets et des études de cas peuvent être analysées. Cela peut être suivi de jeux de rôle pour mettre en pratique les pratiques professionnelles. Enfin, les futurs superviseurs (et les maitres de stage) peuvent auto-analyser leurs pratiques en s'enregistrant et en les analysant au regard de la grille d'analyse.

En définitive, les résultats de cette étude, qui rejoignent des travaux antérieurs (*e.g.* Baco *et al.*, 2024a ; Hoffman *et al.*, 2015) devraient être pris en compte par les institutions de formation et les pilotes du système éducatif pour la mise en œuvre et l'accompagnement de mesures soutenant le développement professionnel des maitres de stage et des superviseurs. Sans cela, la qualité de la formation des futurs enseignants, et par conséquent l'apprentissage des générations futures, ne peut être optimale.

Le chapitre suivant présente un aspect complémentaire de l'analyse des entretiens post-leçons, à savoir la répartition du temps de parole entre les différents thèmes.

CHAPITRE XIII : LES THÈMES ABORDÉS PAR LA TRIADE (RÉSULTATS DISCUTÉS)

Ce chapitre est issu des sections « Résultats », « Discussion » et « Conclusion » de la publication suivante :

Version en français

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125.

https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibrée

Version en anglais

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024). Triad Post-Lesson Conferences: A Balanced Conversation? *Working Papers de l'INAS*, WP05/2024, 1-35. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30131.23841>

La revue *Education & Formation* a été choisie car elle est reconnue par le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCÉRES). De plus, elle est éditée en Belgique et elle soutenue financièrement par le F.R.S-FNRS, organisme qui a soutenu la présente thèse. Par ailleurs, cette revue couvre différents champs de l'éducation et de la formation et des articles en accès libre y sont publiés. Publier dans cette revue permet d'alimenter les revues en Belgique tout en garantissant un éclairage international.

Chapitre XIII : Les thèmes abordés par la triade (résultats discutés)

En complément de l'étude précédente, ce chapitre présente une modélisation des pratiques effectives de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur) lors d'entretiens post-leçons.

Pour ce faire, une grille permettant au chercheur de classer par thèmes les propos des membres de la triade a été élaborée (cf. chapitres n°10 et n°11) et utilisée. Comme cela a été précisé précédemment, cette étude identifie le lien entre les thèmes abordés lors des entretiens post-leçons et les compétences de la grille du superviseur. Cela est important, car des études (cf. parties précédentes de la thèse) soulignent la difficulté des novices à mettre en œuvre certaines compétences, comme la gestion de classe. Cette étude vise donc à répondre aux questions de recherche suivantes :

QR1. Comment se répartit le temps de parole entre les acteurs de la triade ?

QR2. Quel est le recouvrement¹³¹ entre la grille d'évaluation complétée par le superviseur durant l'observation du stagiaire et les thèmes abordés lors de l'entretien post-leçon par la triade (comparaison entre les étudiants de deuxième année et ceux de troisième année) ?

QR3. Comment sont structurés les entretiens post-leçons (par phases, par thèmes, selon l'organisation de la séquence) ?

Ce chapitre présente d'abord le contexte et les participants de l'étude. Ensuite, les résultats permettant de répondre aux trois questions de recherche sont présentés et discutés. Les résultats indiquent, premièrement, que les entretiens post-leçons 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. L'ensemble des résultats offrent des pistes pour l'amélioration de la formation initiale des enseignants.

1. Les participants et les entretiens 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 ont également participé à cette

¹³¹ Entendu comme le lien entre les compétences discutées lors des entretiens post-leçons et la grille d'évaluation du superviseur.

recherche. Cette étude a été menée avant la réforme de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Il s'agit donc d'un cursus de formation en trois ans (*cf.* partie I de la thèse).

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

Comme le présente le tableau 30, pour huit des treize triades, l'étudiant est un étudiant de 2^e année AESI et pour cinq triades, il s'agit d'un étudiant de 3^e 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 qui 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 entretiens post-leçons 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. Le superviseur avait pour consigne d'enregistrer les entretiens post-leçons qu'il dispensait sans changer sa manière de procéder. Les entretiens post-leçons enregistrés ont tous lieu en présentiel juste après la prestation du stagiaire. Les trois acteurs de la triade sont présents durant l'entretien, seul le superviseur utilise une grille d'observation/évaluation lors de la prestation du futur enseignant et s'en sert comme support lors de l'entretien. Cette grille d'évaluation est signée par le stagiaire et le superviseur à la fin de l'entretien post-leçon. Elle est, enfin, envoyée au stagiaire pour qu'il puisse la relire après l'entretien. La suite du texte présente les résultats de l'étude.

Tableau 30*Description des enregistrements analysés*

N° de la triade	Durée de l'entretien	Stagiaire	Maitre de stage			Superviseur
		Année d'études	Ancienneté comme enseignant	Nombre de stagiaire(s) encadré(s)	Formation	
Triade 1	10 min 35 s	2	2	1 à 4	Non	Ancienneté comme superviseur : 8 ans A déjà enseigné dans le secondaire inférieur
Triade 2	11 min 40 s	2	12	5 à 10	Non	
Triade 3	10 min 05 s	2	12	5 à 10	Non	
Triade 4	10 min 08 s	2	6	1 à 4	Non	
Triade 5	13 min 25 s	2	12	1 à 4	Non	
Triade 6	5 min 21 s	2	11	5 à 10	Non	
Triade 7	7 min 17 s	2	24	5 à 10	Non	
Triade 8	12 min 15 s	2	7	5 à 10	Non	
Triade 9	13 min 26 s	3	20	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	/				

2. Les résultats

Cette section présente les résultats de l'étude visant à : analyser la répartition du temps de parole entre les acteurs (QR1) ; analyser le recouvrement entre les compétences de la grille d'évaluation du superviseur et les thèmes évoqués par la triade (QR2) et modéliser les entretiens post-leçons au regard des thèmes évoqués par la triade (QR3).

Pour rappel, à cette fin, les entretiens post-leçons ont été analysés à partir d'une grille d'analyse insérée dans un logiciel. Après le codage manuel des entretiens, il a été possible d'obtenir différentes informations permettant de répondre aux questions de recherche (ex. répartition du temps de parole entre les acteurs). La suite du texte présente la répartition du temps de parole entre les acteurs.

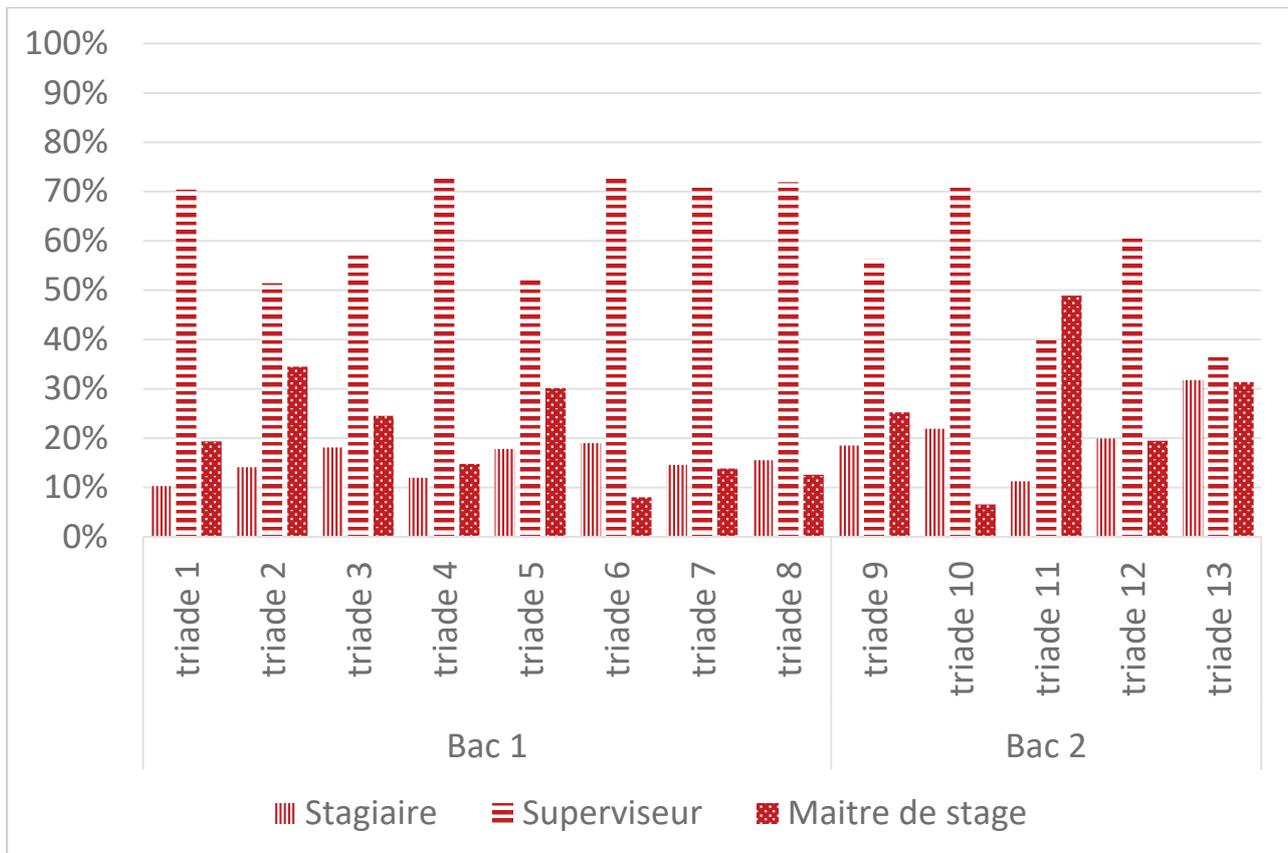
2.1 QR1. Comment se répartit le temps de parole entre les acteurs de la triade ?

Comme le montre la figure 60, 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 rétroactions et conseils au stagiaire sur la gestion de la classe et 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 (triades n°1, n°4, n°6, n°7, n°8 et n°10).

La répartition du temps de parole entre le stagiaire et le maître de stage est parfois proche (ex. triades n°4, n°8 et n°12) et parfois déséquilibrée (ex. triades n°2 et n°5). 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°6 et n°10. Dans le cas de la triade n°6, cela s'explique par le fait que le maître de stage parle très peu (28 secondes sur les 5 minutes 21 de l'entretien). Dans le cas de la triade n°10, cela s'explique par le nombre important d'acquiescements du stagiaire aux propos du superviseur. 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 60

Répartition du temps de parole entre les acteurs de la triade (% du temps)



2.1.1 Focus : Trois modélisations des échanges

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

La triade n°1 est présentée dans la figure 61. 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 sporadique. Ensuite, le maitre 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 maitre de stage peuvent parfois intervenir avant celles du superviseur.

La triade n°10 présente le cas où le maitre de stage ne prend quasiment pas la parole. Comme dans la triade n°1, 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 n°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 cet entretien post-leçon, 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 de l'entretien post-leçon.

La triade n°5 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°5, 0 min 12 s). 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°5, 2 min 35 s).

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 entretiens post-leçons.

Figure 61

Chronologie des interventions verbales



2.2 QR2. Quel est le recouvrement entre la grille d'évaluation et l'entretien post-leçon ?

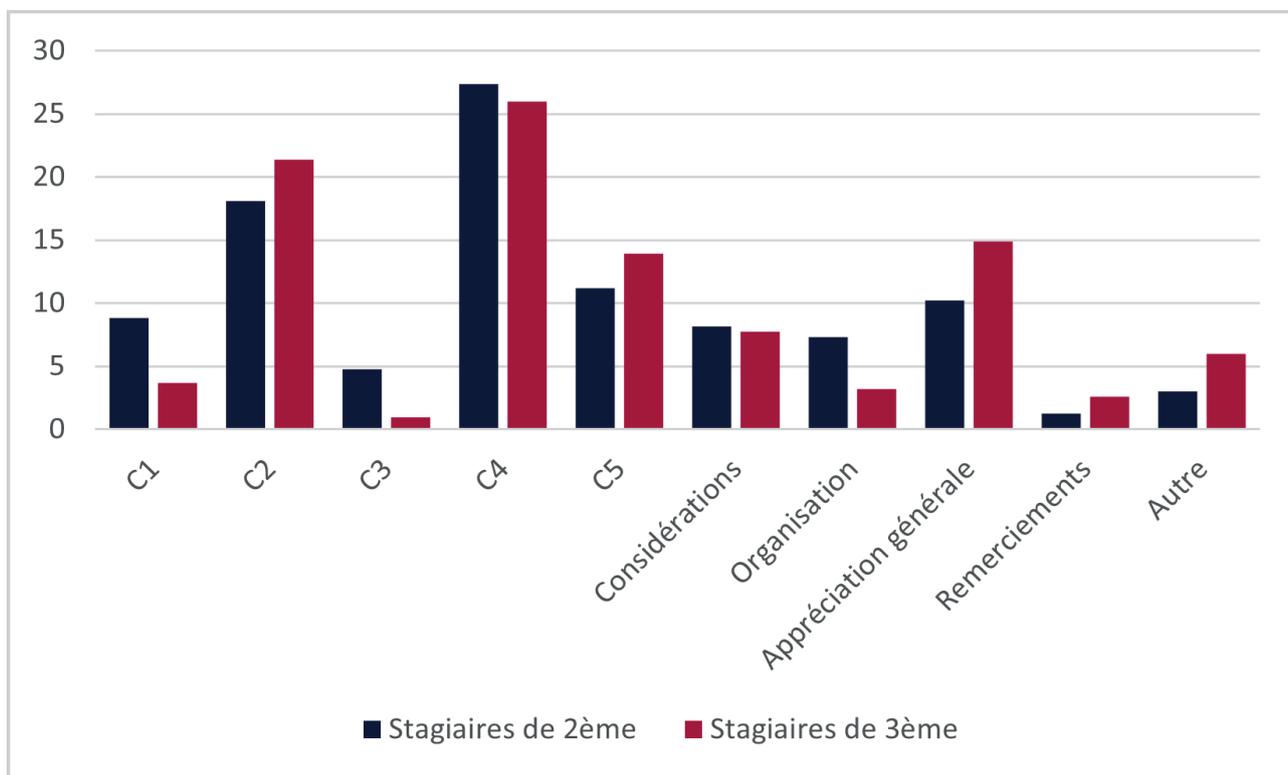
Les étudiants en deuxième année de formation et ceux en troisième année de formation n'ont pas nécessairement les mêmes acquis et les mêmes besoins et l'on pourrait penser que les thèmes abordés par les triades varient en fonction de l'année d'étude des étudiants. Afin de comparer les triades comprenant des stagiaires de 2^e année et celles comprenant des stagiaires de 3^e année, la figure 62 présente la répartition moyenne (en % du temps de parole, 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, C3, 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 les 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.

Si l'on peut s'attendre à ce que, lors d'un entretien post-leçon, 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 (C2), 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 62

Répartition des interventions verbales (% de temps de parole des acteurs de la triade)



2.3 QR3. Quelles sont les phases des entretiens post-leçons ?

A partir de l'examen de la chronologie des thèmes abordés par les acteurs, quatre phases de l'entretien post-leçon sont identifiées : (1) une ouverture de l'entretien post-leçon, (2) une rétroaction lors de laquelle le superviseur explicite ce qu'il a écrit dans sa grille d'évaluation, (3) une rétroaction du maître de stage, puis (4) une clôture de l'entretien post-leçon. La triade n°4 (figure 63) représente un exemple typique des entretiens post-leçons en triade analysés. La suite du texte présente chacune des phases à partir de la triade n°4. En complément, des exemples issus d'autres triades sont présentés. L'ensemble du séquençage des enregistrements est disponible en annexe 22.

2.3.1 L'ouverture de l'entretien post-leçon

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 l'entretien post-leçon en demandant au stagiaire son appréciation de sa prestation ou de son stage de manière générale (interventions en jaune sur la figure 63). Il dit : « Bien voilà, savoir un peu comment toi tu te sens ? » (MDS, triade n°4, 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 63), ce qu'il ne fera pratiquement plus dans la phase de rétroaction. Il dit, par exemple : « 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°4, 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°3). Durant cette phase, le superviseur évalue globalement la prestation du stagiaire. Il dit : « Allez, chouette, tant mieux. Bien 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°3, 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 content. » (S, triade n°6, 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°5, 0 min 12 s).

A plusieurs reprises, cette phase se termine lorsque le superviseur propose au maître de stage de prendre la parole. Il organise la structure de l'entretien post-leçon. Par exemple, il dit : « Je ne sais pas si vous voulez commencer avec le débriefing ou pas ou... » (SUP, triade n°8, 1 min 25 s).

Parfois, l'ouverture conduit plus naturellement vers la phase de rétroaction. En effet, dans certains cas (ex. triade n°4), le superviseur ne demande pas au maître de stage s'il veut prendre la parole avant lui, mais il débute sa rétroaction 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°4, 1 min 10 s). Cela amène le superviseur à développer 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°4, 1 min 53 s).

2.3.2 La rétroaction du superviseur

A la suite de cette phase, le superviseur débute une rétroaction durant laquelle il explicite ce qu'il a écrit sur sa grille. Pour rappel, 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 63 (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 j'ai mis plus dans l'ensemble, positif. » (SUP, triade n°4, 2 min 43 s).

Généralement, les thèmes s'enchaînent les uns après les autres (ex. triade n°4), 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 M. [le maître de stage] 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°1, 4 min 53 s). Lorsque le superviseur a explicité son évaluation, il donne la parole au maître de stage (bleu clair sur la figure 63) qui débute à son tour sa rétroaction. Par exemple, il dit : « Voilà, je laisse la parole à M. [le maître de stage] s'il veut ajouter quelque chose. » (SUP, triade n°4, 7 min 03 s).

2.3.3 La rétroaction 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. Sa rétroaction est généralement plus courte que celle 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, M. [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°4, 7 min 44 s). Lorsque la rétroaction du maître de stage est terminée, le superviseur clôture l'entretien post-leçon.

2.3.4 La clôture

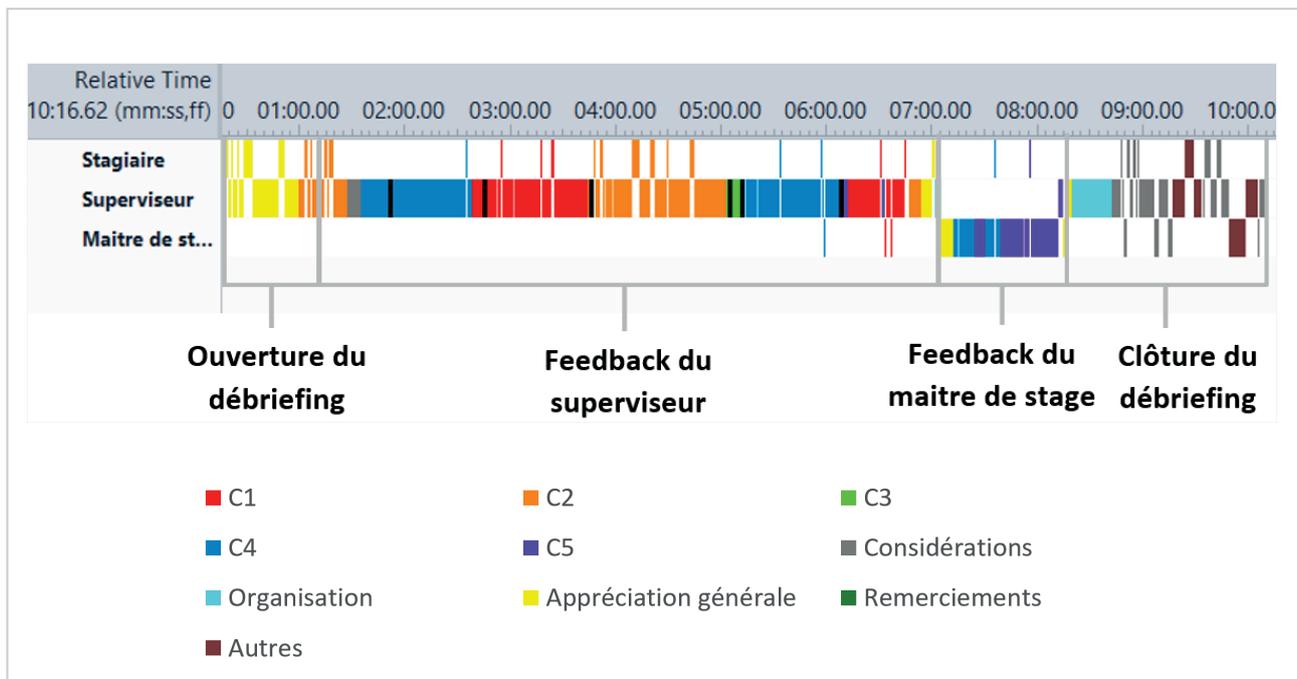
Cette phase, qui intervient à la fin de l'entretien post-leçon, est caractérisée par des propos des trois acteurs portant sur autre chose que les compétences de la grille de supervision (par exemple, sur la suite du stage). La répartition des échanges est plus équilibrée que lors des rétroactions. Pour clôturer l'entretien post-leçon, le superviseur et le maître de stage synthétisent leur appréciation générale du stagiaire. Ils disent : « Voilà, félicitations, sourire

plus, mais voilà, le contact est bon selon moi. (superviseur) ; En classe, il est très bien. (maitre de stage)» (triade n°4, 8 min 11 s). Le superviseur fait ensuite signer les documents administratifs (en bleu clair sur la figure 63). 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°4, 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 63), voire même la future vie professionnelle du stagiaire.

Figure 63

Séquençage de l'entretien post-leçon (triade n°4)



3. Discussion

3.1 La répartition du temps de parole

Les entretiens post-leçons sont relativement courts. Ils durent entre 5 minutes (triade n°6) et 15 minutes (triade n°12). Selon Van Nieuwenhoven et ses collègues (2016), bien que le fait de 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 entretiens post-leçons 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 (FWB, 2000a, 2021a) et une difficulté des enseignants (Colognesi *et al.*, 2021). Aussi, si lors de l'entretien post-leçon « à chaud », peu de temps peut être consacré à la pratique réflexive du stagiaire, il est intéressant d'envisager des moments d'entretien à « froid », en dehors des heures de stage, en complément de cet entretien post-leçon (Simons *et al.*, 2009). Ces entretiens post-leçons 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 rétroactions 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 entretiens post-leçons 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, comme cela avait été identifié dans le chapitre précédent. 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 cadre¹³² particulier, les maîtres de stage pourraient avoir des difficultés à trouver leur place dans la conversation. De plus, comme cela a été souligné précédemment dans la thèse, 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.

Ces résultats questionnent le concept même 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 coconstruit 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.

¹³² Ex. définition des rôles des acteurs de la triade, définition de la participation attendue des acteurs...

3.2 Les thèmes abordés

Les propos abordés portent en bonne partie sur les compétences de la grille, mais les compétences sont inévitablement abordées. **Il y a donc à la fois une sélection et une hiérarchisation des thèmes abordés ainsi qu’une centration de l’attention des acteurs de la triade (De Simone, 2021).** 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 États-Unis, a identifié que les thèmes les plus abordés étaient la gestion de classe et les préparations de leçons. Une étude de la thèse est d’ailleurs consacrée à l’étude du lien entre le contenu des entretiens relatif à la gestion de la classe et l’évolution des pratiques du stagiaire (chapitre n°15).

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 principales de l’enseignement (Beckers, 2007 ; Gauthier *et al.*, 2013 ; Shulman, 1986), il est plus surprenant que le respect des attentes administratives soit le deuxième thème le plus abordé. Le fait que la gestion de classe et la gestion des apprentissages soient parmi les thèmes les plus abordés est en lien avec les propos de De Simone (2021, s’appuyant sur Durand 2002) qui exprime que « la complexité de l’activité enseignante focalise d’abord l’attention des enseignants, en particulier celle des débutants, sur la gestion immédiate du déroulement des événements dans la classe, autrement dit, sur des éléments directement visibles et observables » (p. 81).

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.

3.3 Les phases de l’entretien post-leçon

Plusieurs phases ont pu être identifiées dans les entretiens post-leçons. 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 entretiens post-leçons observés. Des éléments de cette structure d'entretien peuvent être considérés comme « classiques ». En effet, Ben Peretz et Rumney (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 Rumney (1991), les formateurs, d'une manière unidirectionnelle, formulent un commentaire sur la prestation du stagiaire et celui-ci acquiesce. Si, dans la présente étude, on peut identifier une structuration par phases, l'entretien post-leçon 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.

4. Conclusion

Cette étude a présenté l'analyse de 13 entretiens post-leçons 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. Cela rejoint les résultats de l'étude précédente réalisée avec d'autres triades (chapitre n°12).

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 entretiens post-leçons. De manière plus inattendue, il a été identifié qu'une durée importante des entretiens post-leçons 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 l'entretien post-leçon ont pu être identifiées, ainsi que le fait que la grille du superviseur sert de fil conducteur pour une part importante de l'entretien post-leçon. Cela a l'avantage de centrer les échanges sur les compétences attendues par la formation initiale des enseignants.

5. Implications pour la pratique

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 d'entretiens post-leçons qu'elles désirent mettre en place (plus ou moins directifs). Par exemple, la place du stagiaire et ce que l'on attend de lui pourraient 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 d'entretien 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 entretiens post-leçons à chaud.

6. Limites et perspectives

Cette étude apporte différentes informations importantes qui visent à répondre en partie aux limites des études de la première partie de la thèse. Cependant, cette étude comporte elle aussi des limites. En effet, s'il est intéressant d'avoir une vue d'ensemble des entretiens menés par le même superviseur avec des étudiants de deuxième année et de troisième année lors d'une même session de stage, la comparaison entre les deux groupes d'étudiants reste limitée car chacun peut avoir des besoins particuliers. Pour dépasser cette limite, le chapitre suivant présente une comparaison des entretiens vécus par les étudiants de deuxième année lors de cette étude avec ceux qu'ils ont vécus lors de leur stage suivant.

CHAPITRE XIV : L'ÉVOLUTION DES ENTRETIENS POST- LEÇONS (RÉSULTATS DISCUTÉS)

Ce chapitre est issu de la publication suivante :

Baco, C., Borgies, C., Maes, O., & Derobertmeasure, A. (soumis). Entretiens post-leçons en triade : Quelle évolution entre le premier et le deuxième stage de futurs enseignants ?

Chapitre XIV : L'évolution des entretiens post-leçons (résultats discutés)

Le chapitre précédent a présenté une analyse des entretiens post-leçons menés par un même superviseur lors d'une session de stage. Un parcours de formation vise le développement professionnel des apprenants (*cf.* partie introductive). Dès lors, il pourrait être attendu qu'une forme d'évolution de l'agir des acteurs de la triade soit observée au fil des activités de formation. Cela est particulièrement le cas en ce qui concerne la pratique réflexive. Au fil du parcours de formation, il pourrait être attendu que le stagiaire prenne de plus en plus la parole, car il est de plus en plus apte à développer et à partager sa pratique réflexive. De même, les formateurs pourraient amener de plus en plus le stagiaire à identifier des alternatives à sa pratique au fil du parcours de formation, car ses compétences et expériences seraient plus conséquentes.

Afin d'obtenir des informations sur l'évolution des pratiques de la triade à deux moments de la formation (deux entretiens ayant lieu lors de deux stages consécutifs) avec les mêmes étudiants et le même superviseur, cette étude propose d'analyser des enregistrements d'entretiens post-leçons se déroulant lors de deux stages distincts. Elle étend donc l'étude précédente pour 7 des futurs enseignants ayant participé à la première étude (triades n°1 à n°7). À cette fin, la présente étude vise à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

QR1. Quelle est l'évolution de la répartition du temps de parole entre les acteurs de la triade entre l'entretien post-leçon du premier stage et celui du deuxième stage de stagiaires de 2^e année de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) ?

QR2. Quelle est l'évolution, entre le premier et le deuxième stage, du recouvrement¹³³ entre la grille d'évaluation complétée par le superviseur durant l'observation du stagiaire et les thèmes abordés lors des entretiens post-leçons en triade ?

Ce chapitre présente les participants, puis les résultats discutés. L'ensemble de la méthodologie d'analyse dont la grille d'analyse est présentée dans le chapitre n°11.

Les résultats indiquent de fortes disparités entre le temps de parole des trois acteurs, laissant peu l'opportunité au stagiaire de s'exprimer et une place variable au maître de stage. Le style endossé par le superviseur ayant participé à l'étude peut être caractérisé de directif. De plus,

¹³³ Entendu comme le lien entre les compétences discutées lors des entretiens post-leçons et la grille d'évaluation du superviseur.

le superviseur démontre une certaine exhaustivité quant aux thèmes abordés, car durant la durée relativement courte des entretiens (une dizaine de minutes), il passe en revue l'ensemble des compétences de la grille d'évaluation utilisée au sein de son institution. La démarche d'analyse présentée dans cet article pourrait être mobilisée afin de soutenir le développement professionnel des formateurs lors de leur formation de formateurs, mais aussi durant leur formation continue, comme cela est présenté dans la quatrième partie de la thèse.

1. Les participants et les entretiens enregistrés

L'étude a été réalisée auprès des sept étudiants inscrits en 2^e année d'une section de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) pour lesquels un superviseur (enseignant au sein de l'institution de formation) effectuait un entretien post-leçon lors des deux stages effectués durant leur deuxième année (tableau 31). Il s'agit des étudiants des triades n°1 à n°7 présentés dans le chapitre précédent et du même superviseur. Pour faciliter la lecture, ces étudiants conservent le même numéro de triade dans la suite du texte. Un étudiant (triade n°8 dans le chapitre précédent) n'a pas été enregistré à nouveau car il s'est réorienté entre les deux stages.

Les maîtres de stage (N=14) ont, quant à eux, une expérience comme enseignant et comme maître de stage variable. Deux maîtres de stage ont suivi une formation à l'encadrement de stagiaires (triades 5b et 6b). Pour rappel, le superviseur, pédagogue, a une expérience de 8 ans comme superviseur et a déjà enseigné dans l'enseignement secondaire inférieur. Les échanges en triade ont été enregistrés (audio uniquement) deux fois pour chaque étudiant (lors du premier stage et du deuxième stage). Tous les entretiens enregistrés ont eu lieu avec le même superviseur, mais les maîtres de stage sont différents, les étudiants effectuant leur premier et leur deuxième stage auprès de maîtres de stage différents.

Les deux stages ont duré deux semaines chacun et ont eu lieu respectivement lors du premier et du deuxième quadrimestre de l'année académique 2022-2023. Tous les entretiens post-leçons ont eu lieu en présentiel directement après l'observation par le superviseur et le maître de stage de la leçon prestée par le stagiaire. Seul le superviseur utilise une grille (*cf.* chapitre n°11) et la complète lors de son observation de la leçon.

Les entretiens durent entre 5 minutes 21 secondes (triade 6a) et 14 minutes 35 secondes (triade 5b) pour un total de 2 heures 18 minutes et 13 secondes. La différence de durée entre les entretiens post-leçons du premier et du deuxième stage est faible (une minute), en moyenne. La durée parfois courte des entretiens post-leçons s'explique également par des éléments contextuels (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016).

Tableau 31*Description des maitres de stage et des enregistrements*

N° de la triade	Durée de l'entretien post-leçon	Maitre de stage		
		Ancienneté comme enseignant (en années)	Nombre de stagiaire(s) encadré(s)	Formation
Triade 1a	10 min 35 s	2	1 à 4	Non
Triade 1b	9 min 58 s	7	5 à 10	Non
Triade 2a	11 min 40 s	12	5 à 10	Non
Triade 2b	10 min 20 s	12	1 à 4	Non
Triade 3a	10 min 05 s	12	5 à 10	Non
Triade 3b	9 min 29 s	6	1 à 4	Non
Triade 4a	10 min 08 s	6	1 à 4	Non
Triade 4b	9 min 08 s	7	1 à 4	Non
Triade 5a	13 min 25 s	12	1 à 4	Non
Triade 5b	14 min 35 s	11	Plus de 10	Oui
Triade 6a	5 min 21 s	11	5 à 10	Non
Triade 6b	7 min 25 s	5	1 à 4	Oui
Triade 7a	7 min 17 s	24	5 à 10	Non
Triade 7b	8 min 47 s	13	5 à 10	Non
Total	138 min 13 s	/		

2. Résultats

Cette section présente les résultats de l'analyse des entretiens permettant de répondre aux deux questions de recherche qui visent à analyser : l'évolution de la répartition du temps de parole de la triade lors des entretiens post-leçons de deux stages consécutifs (QR1) et l'évolution du recouvrement entre les compétences de la grille d'évaluation du superviseur et les thèmes évoqués par la triade (QR2).

Pour rappel, à cette fin, les entretiens post-leçons ont été analysés à partir d'une grille d'analyse insérée dans un logiciel. Après le codage manuel des entretiens, il a été possible d'obtenir différentes informations permettant de répondre aux questions de recherche (ex. répartition du temps de parole entre les acteurs) (*cf.* chapitre n°11). La suite du texte présente l'évolution de la répartition du temps de parole entre les acteurs.

2.1 QR1. Quelle est l'évolution de la répartition du temps de parole des acteurs de la triade ?

2.1.1 Présentation générale

Comme le présente le tableau 32, la répartition du temps de parole entre les acteurs est proche pour les triades du premier et du deuxième stage. La forte disparité entre le temps de parole des trois acteurs (observée dans l'étude précédente, chapitre n°13) reste stable entre les triades du premier et du deuxième stage, le stagiaire ayant un temps de parole près de deux fois inférieur à celui du maître de stage et trois à quatre fois inférieur à celui du superviseur.

Le temps de parole du superviseur correspond à plus de la moitié du temps de parole de la triade. Plus exactement, son temps de parole représente 62% du temps de parole des triades du premier stage (temps moyen (t. moy.) : 6 min 07 s) et 54% du temps de parole des triades du deuxième stage (t. moy. : 5 min 20 s).

Le temps de parole des maîtres de stage oscille, respectivement entre le premier et le deuxième stage, d'un quart (23%, t. moy. : 2 min 13 s) à près d'un tiers (31% ; t. moy. : 3 min 04 s) du temps de parole. Cette augmentation représente donc une intervention moyenne passant de 2 minutes à 3 minutes.

Le temps de parole des stagiaires est quasiment identique lors des entretiens post-leçons du premier stage et du deuxième stage. Il est très court. Il représente, respectivement, 15% (t. moy. : 1 min 27 s) et 16% (t. moy. : 1 min 33 s) du temps de parole. La suite du texte présente l'évolution du temps de parole pour chaque triade, en accordant une attention particulière aux triades n°1 et n°5 au sein desquelles les différences de répartition sont très importantes.

Tableau 32*Répartition du temps de parole total des acteurs (en minutes et secondes)*

	Stagiaire	Superviseur	Maitre de stage	Total
Triades du premier stage (N=7)	10 min 15 s (15%)	42 min 49 s (62%)	15 min 31 s (23 %)	1 h 08 min 35 s (100%)
Triades du deuxième stage (N=7)	10 min 49 s (16%)	37 min 18 s (54%)	21 min 31 s (31%)	1 h 09 min 38 s (100%)
Total	21 min 4 s (15%)	1 h 20 min 7 s (58%)	37 min 02 s (27%)	2 h 18 min 13 s (100%)

2.1.2 Focus sur deux paires de triades particulières

Comme le montre la figure 64, trois triades (triades n°1, n°5 et n°6) présentent une évolution dans la répartition du temps de parole des acteurs supérieure aux autres. L'évolution pour la triade n°6 s'explique par le temps très court du premier entretien (5 minutes et 21 secondes). Cet entretien était très court à cause d'éléments contextuels (prise en charge de la classe suivante). Il est donc difficilement comparable au deuxième entretien. En effet, il semblerait que le maître de stage se soit mis en retrait pour laisser le temps de parole au superviseur. La suite du texte se centre donc sur les triades n°1 et n°5.

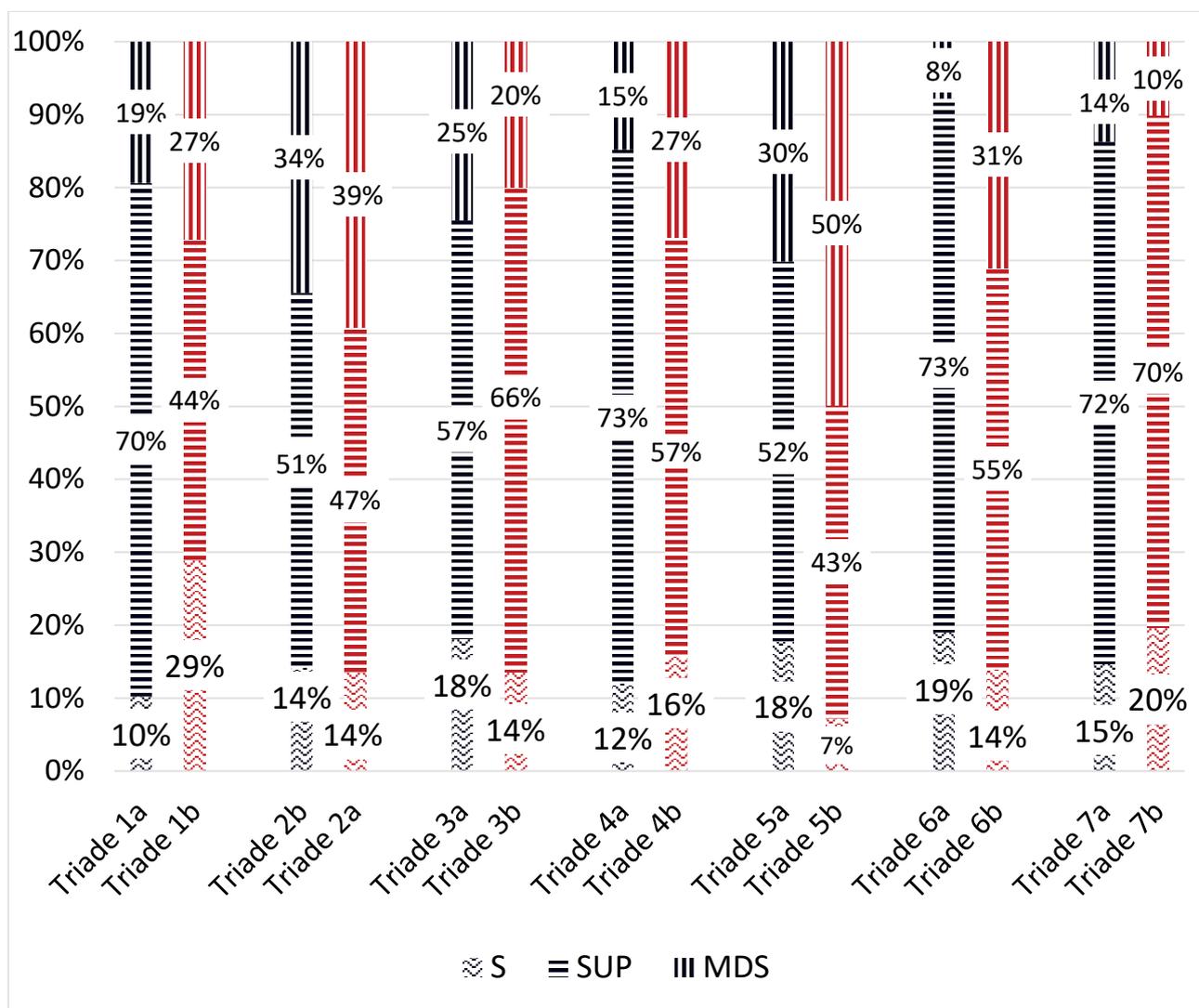
Les triades n°1a et n°1b se distinguent par le fait que le stagiaire présente une proportion du temps de parole la plus faible lors des entretiens du premier stage, mais une proportion du temps de parole la plus importante lors des entretiens du deuxième stage (toutes triades confondues). La triade n°1b est caractérisée par une proportion du temps de parole du superviseur qui est quasiment, avec la triade n°5b, la plus faible (44%) lors de l'entretien du deuxième stage alors que celle-ci était importante lors de l'entretien du premier stage (70%). Les triades n°5a et n°5b se caractérisent par le fait que la proportion du temps de parole du maître de stage de la triade n°5b est beaucoup plus importante que celle du maître de stage de la triade n°5a. Cette différence, de 20%, est la plus importante toutes paires de triades confondues, sans tenir compte de la triade n°6 pour les raisons précédemment évoquées. Il

est à noter que ce maître de stage (triade n°5b) a déclaré avoir reçu une formation à l'encadrement de stagiaires comme le maître de stage de la triade n°6b¹³⁴.

Dans le même sens, la triade n°5b se caractérise également par le fait que le stagiaire et le superviseur ont la proportion du temps de parole la plus faible. Or, la proportion du temps de parole des acteurs de la triade n°5a, lors de l'entretien du premier stage, est relativement proche de la répartition moyenne du temps de parole. La suite du texte présente la chronologie de la prise de parole pour ces deux paires de triades afin d'illustrer la manière dont s'agence le temps de parole entre les acteurs. La chronologie des échanges de toutes les triades est disponible en annexe 23.

Figure 64

Répartition du temps de parole entre les acteurs pour chacune des triades (en %)



¹³⁴ La proportion du temps de parole du maître de stage de la triade n°6b est de 31% du temps de parole de la triade. Cela correspond à la moyenne du temps de parole des maîtres de stage lors des entretiens du deuxième stage.

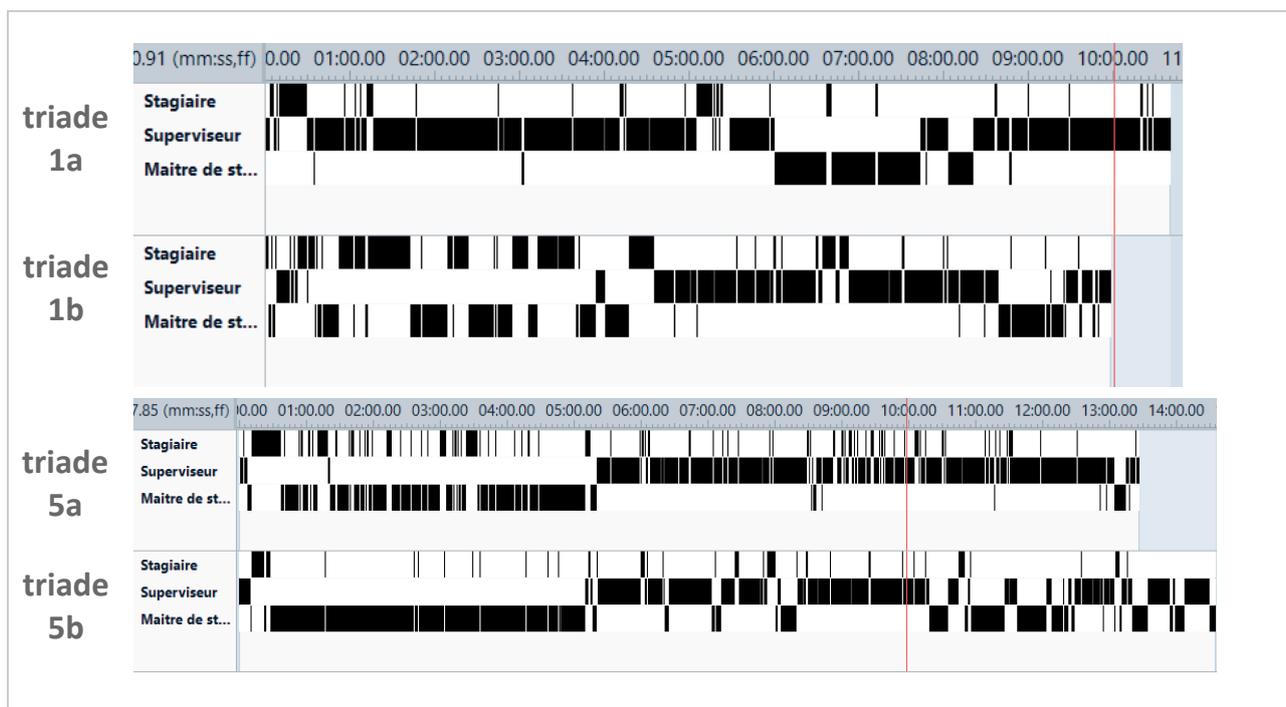
2.1.3 La structure des entretiens des paires de triades particulières

Lors de l'étude précédente, les deux triades n°1a et n°5a ont déjà servi à exemplifier deux structures d'entretiens différentes. La triade n°1a était dite « classique » avec une longue phase de rétroaction du superviseur et peu d'interactions entre les acteurs alors que la triade n°5a se caractérisait par un échange entre le superviseur et le maître de stage au début de l'échange. La suite du texte compare la structure de l'échange en triade lors du premier stage et du deuxième stage pour ces deux paires de triades (1a/1b ; 5a/5b).

La structure des échanges entre les triades n°1a et n°1b diffère fortement (figure 65). Lors de l'entretien du premier stage (triade n°1a), l'échange débute par une prise de parole du superviseur. Ensuite, le stagiaire prend la parole. Puis, c'est le superviseur qui prend la parole pour près de 6 minutes, le maître de stage et le superviseur interagissant très peu avec le stagiaire. Après cela, c'est le maître du stage qui parle quasiment seul. Enfin, le superviseur reprend la parole et l'échange se termine.

En revanche, lors de l'entretien du deuxième stage, près de la moitié de l'entretien est consacré à un échange entre le maître de stage et le stagiaire. Ensuite, le superviseur reprend la parole et a peu d'interactions avec le stagiaire et le maître de stage. Enfin, le maître de stage reprend la parole avant de céder au superviseur qui clôture l'entretien.

Pour ce qui est des triades n°5a et n°5b, les deux entretiens commencent par une brève intervention du superviseur suivie d'une prise de parole du stagiaire. Ensuite, pour ce qui est de la triade n°5a, le maître de stage et le stagiaire interagissent pendant près de 5 minutes contrairement à l'entretien du deuxième stage où c'est le maître de stage qui parle quasiment seul durant la même période. Après cela, pour ce qui est de l'entretien du premier stage, c'est le superviseur qui reprend la parole jusqu'à la fin de l'entretien en interagissant à certains moments avec le stagiaire. Le maître de stage prend très peu la parole durant cette phase. La structure des échanges lors de l'entretien du deuxième stage (triade n°5b) est un peu plus complexe. En effet, le superviseur reprend également la parole après le maître de stage, mais le maître de stage reprend la parole à différents moments malgré tout. Ensuite, à partir de la 10^e minute, on constate une alternance entre les prises de parole du superviseur et du maître de stage. Le stagiaire prend peu la parole tout au long de cet entretien alors qu'il prenait davantage la parole lors de l'entretien du premier stage (triade n°5a).

Figure 65*Chronologie des échanges*

2.2 QR2. Quelle est l'évolution du lien entre la grille d'évaluation et les propos de la triade ?

Comme le montre le tableau 33, le temps de parole consacré aux compétences représente près des trois quarts du temps de parole des triades lors des entretiens du premier stage (76 %) et du deuxième stage (71 %). De plus, un double constat peut être effectué. Premièrement, que cela soit lors des entretiens du premier ou du deuxième stage, les stagiaires (S) et les maîtres de stage (MDS), contrairement au superviseur (SUP), n'évoquent pas l'ensemble des compétences. Deuxièmement, la proportion du temps de parole dédié, pour chacun des acteurs, aux différentes compétences est variable avec peu d'évolution entre les entretiens du premier stage et du deuxième stage, sauf pour deux compétences : celle portant sur les aspects administratifs (C2) et celle portant sur la conception, la conduite, la régulation et l'évaluation des situations d'apprentissage (C4). La suite du texte précise ces constats généraux.

Tableau 33*Répartition du temps de parole, toutes triades confondues (% de temps brut)*

	Entretiens stage 1			Entretiens stage 2		
	S	SUP	MDS	S	SUP	MDS
C1	1%	6%	2%	0%	6%	0%
C2	4%	15%	5%	2%	4%	0%
C3	0%	3%	1%	1%	4%	4%
C4	3%	19%	5%	4%	16%	17%
C5	2%	4%	6%	3%	8%	2%
L'ensemble des autres catégories	5%	15%	4%	6%	16%	7%
Total	15%	62%	23%	16%	54%	30%
Total des triades	100%			100%		

2.2.1 Les compétences avec peu ou pas d'évolution

Les compétences portant sur la capacité du stagiaire à communiquer oralement et à l'écrit (C1) et la connaissance de la matière à enseigner (C3) sont les moins évoquées lors des entretiens du premier stage comme du deuxième stage. Elles représentent, chacune, moins de 10% des échanges lors des entretiens du premier stage comme du deuxième stage. Il est à noter que les stagiaires et les maîtres de stage n'évoquent pas (<4% du temps de parole de la triade) ces compétences lors des entretiens des deux stages, excepté pour la compétence C3 qui est plus développée par les maîtres de stage du deuxième stage. Lorsque cette compétence est évoquée, c'est surtout le superviseur qui l'évoque, seul. Par exemple, le superviseur dit à propos de la compétence C3 : « J'ai mis « belle maîtrise de la matière » pour l'heure de cours observée, tu n'avais pas tes feuilles puis tu as quand même réussi à rebondir. » (SUP, triade n°2b, 2 min 52 s). Durant les entretiens, le superviseur (pédagogue) explique à nouveau qu'il développe peu cette compétence, car elle est du ressort d'autres superviseurs (les didacticiens). Les moments lors desquels sont évoquées ces compétences sont présentés sur la figure 66 pour les triades n°1 et n°5, à titre d'exemples (toutes les triades sont présentées en annexe 23).

La compétence C5 qui porte sur la gestion de la classe est davantage développée que les deux compétences précédentes (C1 et C3). Elle représente respectivement 12% et 13% du temps de parole de la triade lors des entretiens du premier stage et du deuxième stage. Il y a donc très peu d'évolution pour cette compétence entre les entretiens des deux stages. Le superviseur évoque néanmoins plus longuement cette compétence lors des entretiens du deuxième stage que lors des entretiens du premier stage contrairement aux maîtres de stage qui l'évoquent à peine lors du deuxième stage. Par exemple, le superviseur dit lors de l'entretien à un étudiant en réussite : « Pour la C5, c'est positif aussi, mais va chercher un peu plus les élèves qui participent un peu moins pour t'assurer de leur compréhension. Si tu ne connais pas leur prénom, demande-leur de mettre une étiquette. » (SUP, triade n°6a, 3 min 24 s). Lors de l'entretien du deuxième stage, le stagiaire ne rencontre pas, cette fois, les critères attendus. Le superviseur dit : « J'ai mis « moins » en C5 donc en interactions sociales, tu es encore trop sur ta réserve donc j'ai mis douceur en voie d'acquisition [...]. » (SUP, triade n°6b, 2 min 14 s), ce à quoi le stagiaire acquiesce.

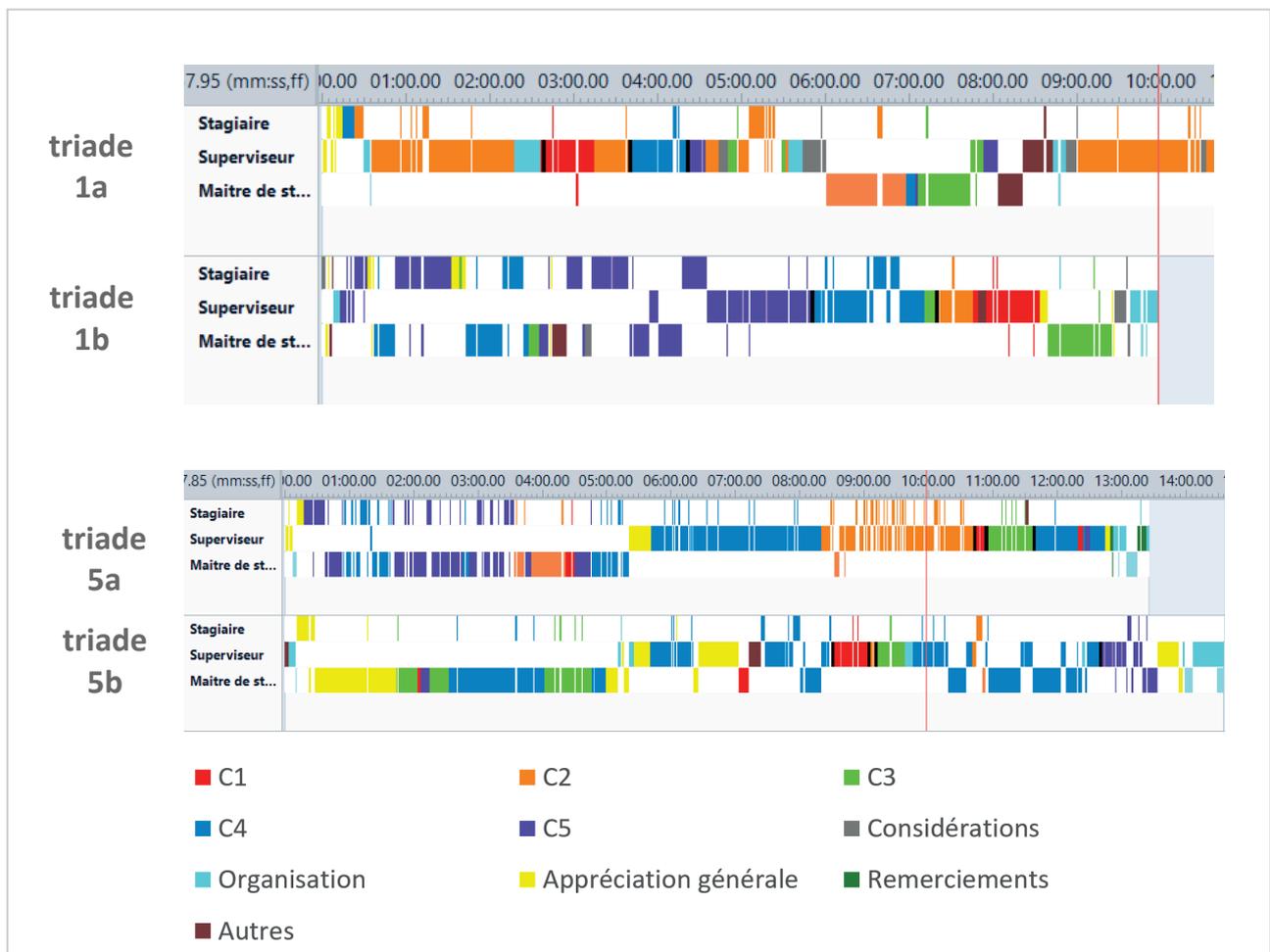
2.2.2 Les compétences avec une grande évolution

La compétence portant sur le respect du cadre déontologique (C2) et celle portant sur la conception, la conduite, la régulation et l'évaluation des situations d'apprentissage (C4) sont les deux compétences les plus développées lors du premier stage (respectivement 24% et 27% du temps de parole des triades). La compétence C2 (en orange sur la figure 66) est particulièrement développée par le superviseur lors du premier stage (15% du temps de parole des triades). Cependant, lors du deuxième stage, cette compétence est beaucoup moins développée (6% du temps de parole des triades). Les maîtres de stage ne l'évoquent même plus.

Le temps de parole consacré à la compétence portant sur la conception, la conduite, la régulation et l'évaluation des situations d'apprentissage (C4) (en bleu sur la figure 66) évolue différemment. Cette compétence qui était la plus développée lors des entretiens du premier stage (27% du temps de parole des triades) l'est encore plus lors des entretiens du deuxième stage (37%). Cela est notamment dû aux maîtres de stage qui l'évoquent plus longuement lors du deuxième stage.

Figure 66

Répartition des thèmes abordés par les acteurs de la triade



3. Discussion

Les résultats portant sur l'évolution de la répartition du temps de parole et du recouvrement entre la grille d'évaluation du superviseur et les propos de la triade sont discutés à la suite du texte.

3.1 L'évolution du temps de parole des acteurs et de la chronologie des échanges

3.1.1 Le style de supervision du superviseur

Lors des entretiens, le superviseur prend majoritairement la parole que cela soit lors des entretiens du premier stage ou du deuxième stage, notamment pour formuler des rétroactions sur les compétences de la grille. Le stagiaire prend, lui, peu la parole. Le superviseur oriente le stagiaire vers les attendus de la grille de supervision (normes « objectives »). De plus, il démontre son *leadership* en organisant les conversations. Ces différentes observations

permettent de soutenir que le style du superviseur est davantage directif que non directif (Vanderclayen *et al.*, 2013), et ce, lors des entretiens des deux stages. Au regard des tensions identifiées par Van Nieuwenhoven et ses collègues (2016), le superviseur, lors de l'entretien, communique à l'étudiant sa propre analyse au lieu de faire émerger celle de l'étudiant. De même, il se consacre davantage à la formulation d'une rétroaction complète à l'étudiant qu'à l'identification des défis à relever par le stagiaire lui-même. Ce constat rejoint également les constats de l'étude portant sur les gestes professionnels (chapitre n°12).

3.1.2 La place du maître de stage

La proportion du temps de parole du maître de stage est généralement inférieure à celle du superviseur. Elle varie fortement et aléatoirement d'une triade à l'autre autant pour les entretiens du premier stage que du deuxième stage. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. En effet, premièrement, les maîtres de stage doivent exercer leur rôle avec peu de balises qui préciseraient les attendus (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). Aussi, potentiellement, ils abordent les entretiens selon leur propre perception de ceux-ci et non en ayant une vision partagée de ce moment de formation. Deuxièmement, cela peut les amener à prendre la parole davantage pour relater leurs observations plutôt que pour questionner le stagiaire (Gouin & Hamel, 2015). Troisièmement, seuls deux maîtres de stage ayant participé à l'étude ont suivi une formation à cette fonction. Or, comme le souligne la littérature (*e.g.* Hoffman *et al.*, 2015), les maîtres de stage n'ayant pas reçu de formation auraient tendance à dispenser des rétroactions directives et à laisser peu d'opportunités aux stagiaires pour s'exprimer. Ces constats rejoignent également ceux des études précédentes (chapitres n°12 et n°13).

3.1.3 La pratique réflexive du stagiaire

Le stagiaire ayant un temps de parole restreint, lors des entretiens du premier stage comme du deuxième stage, il a peu l'occasion, lors des entretiens en triade, de verbaliser sa réflexivité. Cependant, de manière systématique lors des entretiens des deux stages, le superviseur propose aux étudiants de s'exprimer sur leur pratique, mais les réponses des stagiaires sont courtes. Quelques triades diffèrent de ce schéma. Par exemple, un maître de stage entreprend le stagiaire dès le début de l'entretien en lui demandant de s'autoévaluer. Puis, il soutient le stagiaire dans sa pratique réflexive (triade n°5a). Cet exemple rejoint le constat que les étudiants de deuxième année peuvent développer leur réflexivité en étant accompagnés (Hanin & Cambier, 2023). Le fait que l'étudiant n'a pas plus de temps pour s'exprimer peut également s'expliquer par le temps court des entretiens (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016). De même, la disposition émotionnelle du stagiaire doit être prise en compte, car le stage peut être un moment difficile pour lui. Ces constats rejoignent également ceux des études précédentes (chapitres n°12 et n°13).

3.2 L'évolution du temps consacré aux compétences : stage 1 versus stage 2

Comme le discute la suite du texte, l'évocation des compétences représente la majorité du temps de parole des triades lors des entretiens des deux stages. Tous acteurs confondus, la proportion du temps de parole de la triade consacrée aux compétences portant sur le respect du cadre déontologique (C2) et la conception, la conduite, la régulation et l'évaluation des situations d'apprentissage (C4) évolue. Lors des entretiens du premier stage, la compétence portant sur le respect du cadre déontologie (C2) est très développée, mais elle l'est beaucoup moins lors du deuxième stage. De son côté, la compétence portant sur la conception, la conduite, la régulation et l'évaluation des situations d'apprentissage (C4) est la compétence la plus développée lors du premier stage et elle l'est encore davantage lors des entretiens du deuxième stage. Cela montre que les attentes administratives (compétence C2), non rencontrées au premier stage, le sont davantage au deuxième. Cela a permis aux acteurs de porter davantage leur attention sur la gestion des apprentissages (C4). À ce sujet, l'autre fonction de l'enseignement, à savoir la gestion de la classe, est une des compétences évoquées le plus longuement par les acteurs lors des entretiens du premier stage comme lors des entretiens du deuxième stage. Le fait que les compétences portant sur la gestion des apprentissages et la gestion de la classe soient fortement développées rejoint les constats d'autres chercheurs (*e.g.* Banville, 2006).

En outre, la compétence portant sur l'expertise du contenu enseigné est peu développée par le superviseur lors des entretiens du premier stage comme des entretiens du deuxième stage. Cela s'explique par une répartition des rôles entre les superviseurs. En effet, le superviseur (pédagogue) dit explicitement qu'il ne développe pas cette compétence, car cela est effectué par ses collègues didacticiens. Dès lors, le superviseur respecte cette répartition.

4. Conclusion

Ce chapitre a présenté une démarche permettant l'analyse de l'évolution de la répartition du temps de parole des acteurs de la triade et des thèmes de leurs discours lors d'entretiens post-leçons. Les résultats ont montré que la répartition du temps de parole, fortement inégale, entre les acteurs évolue peu entre les deux stages. Cela a permis d'identifier que le style de supervision du superviseur est plutôt directif et que la place du maître de stage est variable d'une triade à l'autre. Le temps de parole très court des stagiaires leur laisse peu l'opportunité de manifester le développement de leur réflexivité durant ces entretiens spécifiquement. Ces constats ne sont pas différents de ceux des études précédentes de la thèse. Ils questionnent donc aussi la mise en œuvre des compétences du RECOMS et du modèle en quatre dimensions pour ce qui est du maître de stage, dans cette situation particulière.

La démarche d'analyse présentée dans cet article pourrait être mobilisée afin de soutenir le développement professionnel des formateurs lors de leur formation de formateurs, mais aussi durant leur formation continue de formateurs. Cela est d'autant plus important dans le contexte de la réforme de la formation initiale des enseignants au sein duquel les dispositifs de formation sont repensés.

Pour ce qui est des **thèmes abordés** par les triades, les aspects administratifs sont beaucoup plus développés durant les entretiens du premier stage que lors de ceux du deuxième stage, car les attentes semblent davantage rencontrées lors du deuxième stage que lors du premier stage. Cela laisse davantage de temps pour évoquer la compétence du stagiaire à gérer les apprentissages des élèves. Ces résultats permettent aux institutions de formation de penser la progression entre les stages à partir de résultats obtenus dans un contexte écologique. Les résultats montrent également une forme d'efficacité du superviseur qui, dans un laps de temps court, évoque l'ensemble des compétences de la grille et donne au moins une fois la parole aux deux autres acteurs. **Au vu de l'importance de la grille lors de l'entretien, il semble important pour les praticiens d'apporter le plus grand soin lors de la conception des outils d'évaluation et de mettre en œuvre des procédures d'évaluation de ceux-ci.**

Des études futures pourraient (1) analyser la variabilité potentielle des styles des superviseurs puisque cette étude n'a été menée qu'avec un seul superviseur (mais une pluralité de stagiaires et de maîtres de stage), (2) prendre en compte la dualité de cette fonction de superviseur, partagée par un pédagogue et des didacticiens et (3) envisager l'évolution de la supervision durant la troisième année de formation.

L'étude suivante (chapitre n°15) propose d'investiguer une piste pour approfondir la compréhension des entretiens post-leçons. Il s'agit d'identifier le lien entre les rétroactions des formateurs et les intentions d'agir formulées par le stagiaire et l'évolution effective des pratiques du stagiaire. Cela est réalisé au sujet spécifiquement de la gestion de classe, car celle-ci est une difficulté des novices (*cf.* chapitre n°1).

CHAPITRE XV : L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES DES
STAGIAIRES AU REGARD DU CONTENU DES ENTRETIENS POST-
LEÇONS (RÉSULTATS DISCUTÉS)

Ce chapitre est issu de la publication suivante :

Version en anglais

Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023a). 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://redfame.com/journal/index.php/jets/article/view/6516>

Version en français

Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2024). Une formation à la gestion de classe efficace pour promouvoir une meilleure éducation : évolution des stratégies des stagiaires après les débriefings en triade, *Working Papers de l'INAS*, WP01/2024, 1-24. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2024/07/WP01-2024_Delbart-Baco-Bocquillon-Derobertmeasure.pdf

La revue *Journal of Education and Training Studies* a été choisie car cet article vise à poursuivre la réflexion initiée par Cutrer Paragra et ses collègues (2023) dans la même revue. De plus, il s'agit d'une revue spécialisée sur l'éducation et la formation, en anglais. Cette revue publie des articles en accès libre.

Chapitre XV : L'évolution des pratiques des stagiaires au regard du contenu des entretiens post-leçons (résultats discutés)

Les trois études précédentes portaient sur l'analyse des gestes professionnels de la triade et des thèmes abordés lors des entretiens post-leçons. Cette étude propose d'aller plus loin en identifiant le lien entre les pistes d'action formulées par les formateurs et le stagiaire et l'évolution des pratiques du stagiaire pour ce qui est de la gestion de classe. Elle consiste en un approfondissement des études précédentes dans le sens où y est examiné le contenu de deux gestes professionnels principaux : les rétroactions des formateurs et les intentions d'agir (les alternatives) proposées par le stagiaire. Elle approfondit également l'objet du discours qui n'était pas analysé aussi finement dans l'étude précédente : la gestion de classe. La suite du texte présente un focus sur la gestion de classe et précise l'importance du maître de stage pour soutenir l'apprentissage du stagiaire de cette compétence.

1. La gestion de classe : focus

Il convient de s'intéresser à une compétence particulière des enseignants : la gestion de classe. En effet, la gestion de classe est une difficulté des enseignants novices (Dicke *et al.*, 2015 ; Dufour, 2010 ; Gagné *et al.*, 2021 ; Nault & Fijalkow, 1999). Plus exactement, pour rappel, la gestion de classe correspond aux actions des enseignants qui permettent d'« établir et maintenir un environnement ordonné pour que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif »¹³⁵ et « d'améliorer le développement social et moral des élèves »¹³⁶ (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4). Cela rejoint la définition de Gaudreau (2017) qui conçoit la gestion de classe comme :

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (p. 7).

¹³⁵ Traduction personnelle de : « *establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning* ».

¹³⁶ Traduction personnelle de : « *enhance students' social and moral growth* ».

Cette compétence est complexe pour plusieurs raisons. Par exemple, elle nécessite une adaptation de l'enseignant au contexte de la classe et à ses élèves (Bissonnette *et al.*, 2016). De plus, elle nécessite la maîtrise d'actions préventives, qui sont mises en œuvre avant l'apparition d'écarts de conduite de la part des élèves, mais aussi correctives, qui sont mises en œuvre pour gérer les écarts de conduite des élèves (Bocquillon *et al.*, 2024 ; Bissonnette *et al.*, 2016 ; Knoster, 2014 ; McIntosh *et al.*, 2009). Elle nécessite également la capacité d'analyser le comportement des élèves afin de réagir adéquatement, en réalisant une analyse fonctionnelle (Poinsot, 2018).

Les difficultés des novices à gérer la classe ont deux conséquences principales : l'augmentation de l'abandon précoce des enseignants (Amamou *et al.*, 2024a ; De Stercke, 2014 ; Jackson *et al.*, 2013, Karsenti *et al.*, 2015) et le renforcement de la pénurie (*cf. infra*) ainsi qu'un potentiel déficit d'apprentissage pour les élèves. En effet, dans les classes bien gérées où un climat positif et sécurisant est mis en place, les élèves mettent en œuvre moins d'écarts de conduite et davantage de temps est consacré à l'enseignement. Les élèves sont donc dans de meilleures conditions pour apprendre (*e.g.* Dufour, 2010). C'est pourquoi la gestion de classe exerce un impact majeur sur la réussite scolaire des élèves (*e.g.* Hattie, 2009). Conséquemment, la formation initiale doit préparer les futurs enseignants à une maîtrise fine de la gestion de classe. Cela implique nécessairement un encadrement sur le terrain de stage, comme le souligne la suite du texte.

2. L'importance du maître de stage pour développer la gestion de classe

Si la gestion de classe repose sur une large base de connaissances accumulées pendant plusieurs décennies (Martineau & Gauthier, 1999), pour être maîtrisée, elle nécessite d'être pratiquée, au moins en partie, dans un contexte écologique. En effet, les dispositifs classiques de micro-enseignement revêtent un caractère relativement artificiel tout en proposant une situation complexe d'exercice (Bocquillon *et al.*, 2024 ; Delbart *et al.* soumis). Lors de ces séances, ce sont parfois les étudiants qui miment des comportements perturbateurs, qui s'éloignent des réactions naturelles des vrais élèves, mais des « écarts de conduite » doivent être gérés. Actuellement, des simulateurs de plus en plus performants permettant de s'exercer à la gestion de classe sont développés, notamment grâce à l'intelligence artificielle (Mahon *et al.*, 2009). Nonobstant, les séances de micro-enseignement sont relativement courtes (*ex.* Bocquillon, 2020) alors que la gestion de classe implique la mise en œuvre d'actions préventives (et correctives) sur une longue période.

Aussi, les stages en formation initiale sont un moyen de permettre de pratiquer la gestion de classe dans un contexte écologique. Afin de s'assurer que le futur enseignant s'exerce à la

gestion de classe dans un milieu relativement sécurisé, il doit pouvoir être encadré par un formateur.

Le maître de stage est un acteur-clef pour soutenir l'apprentissage du stagiaire à gérer la classe, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il a une bonne connaissance de ses élèves, de leur vécu et de leur fonctionnement, ce qui lui permet d'interpréter les réactions des élèves aux différentes situations vécues. Ensuite, il est présent tout au long du stage avec le futur enseignant afin de soutenir le développement professionnel de celui-ci et l'apprentissage de ses élèves (Rey et al., 2001). Cela lui permet, dans l'idéal, de former le stagiaire à certaines pratiques, de lui fournir des rétroactions quotidiennes et de l'amener à développer sa pratique réflexive et son identité professionnelle, qui constituent des objectifs de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Pour rappel, Amamou (2022) a identifié un lien entre la manière dont un maître de stage encadre un stagiaire (style de supervision) et le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe. À ce propos, les pratiques des maîtres de stage visant à varier les styles de supervision pour répondre aux besoins des stagiaires sont celles qui sont corrélées avec un meilleur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1986) de la part de ceux-ci.

Toutefois, la situation du stagiaire lors des stages est délicate et le maître de stage a un rôle clef à jouer à ce sujet. En effet, en arrivant sur le milieu de stage, le stagiaire doit arriver à trouver sa place dans une classe où un fonctionnement est déjà présent et restera après lui (Valencia *et al.*, 2009). Le maître de stage peut alors favoriser potentiellement l'installation du stagiaire dans la classe pour limiter cette difficulté.

3. L'étayage des questions de recherche

Le choix de s'attarder sur la gestion de classe a été posé, car celle-ci représente une difficulté majeure pour les enseignants novices (*cf.* introduction de la thèse). De plus, malgré l'importance de la formation des futurs enseignants à la gestion de classe, on sait très peu de choses sur les pratiques effectives de gestion de classe des futurs enseignants et leur évolution au fil des stages.

Le travail doctoral de Bocquillon (2020) a permis de mieux connaître les pratiques de gestion des apprentissages des futurs enseignants. Toutefois, les résultats de ce travail doctoral (Bocquillon, 2020) mettent en évidence la nécessité d'étudier de manière plus précise les stratégies de gestion de classe des futurs enseignants. La présente étude, dans le champ de la

gestion de classe, investigate d'une certaine manière les perspectives proposées par Cutrer-Párraga et ses collègues (2023) qui expliquent que les futures recherches devraient quantifier l'influence des pratiques de rétroaction sur les pratiques et l'efficacité de celles-ci.

Cette étude présente donc l'évolution des pratiques effectives de futurs enseignants belges francophones observés à deux reprises au cours de leur stage (Observation 1 et Observation 2) au regard des rétroactions formulées par les formateurs et des intentions d'agir formulées par les futurs enseignants lors de l'entretien post-leçon suivant l'observation 1 (O1). Dans ce contexte, ce chapitre vise à répondre aux questions de recherche suivantes :

QR1. Quelle est l'évolution des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants à deux moments de leur stage (Observation 1 et Observation 2) ?

QR2. Les futurs enseignants mettent-ils en œuvre lors du deuxième moment de stage observé (O2) les rétroactions qui leur ont été formulées par le superviseur universitaire et par le maître de stage et les intentions d'agir qu'ils ont formulées lors d'un entretien post-leçon en triade à l'issue de la première observation (O1) ?

Pour ce faire, la méthodologie d'analyse des entretiens post-leçons réplique la démarche de Baco et ses collègues (2023b) (*cf.* chapitre n°11). Elle nécessite également l'utilisation d'une grille d'observation conçue à partir de la littérature (Delbart *et al.*, 2023b) dont la conception est présentée dans le chapitre méthodologique de cette partie de la thèse (chapitre n°11). Le présent chapitre présente l'analyse discutée des résultats. D'abord, le contexte de l'étude et les participants sont présentés. Ensuite, les résultats permettant de répondre aux questions de recherche sont présentés et discutés.

Les résultats indiquent certaines évolutions positives des pratiques des futurs enseignants, ainsi que des pistes d'amélioration de leurs pratiques. Ils indiquent également que les futurs enseignants ont suivi la moitié des rétroactions qui leur ont été formulées par leurs formateurs.

4. Le contexte de l'étude

Cette étude s'ancre dans un dispositif de formation de futurs enseignants se destinant à enseigner en 4^e, 5^e et 6^e années¹³⁷ de l'enseignement secondaire en Belgique francophone. Il s'agit donc d'étudiants inscrits à l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). Pour rappel (*cf.* introduction), le cursus suivi par ces enseignants est très différent de celui des futurs Agrégés de l'Enseignement Secondaire Inférieur qui ont participé aux trois

¹³⁷ Cela correspond pour le Québec aux années IV et V de l'enseignement secondaire et à la première année du collégial. Cela correspond pour la France au niveau du Lycée.

études précédentes. Le cursus des Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur est réalisé après un Master ou durant celui-ci dans le cadre d'un Master à finalité didactique.

L'AESS « est organisée selon un découpage qui correspond aux disciplines classiquement organisées dans les Universités » (Bocquillon *et al.*, 2018, p. 9). Ainsi, l'AESS en sciences économiques et de gestion s'obtient en Faculté d'Economie et de Gestion. Au sein de l'Université où cette étude a été menée, les futurs Agrégés de l'Enseignement Secondaire Supérieur issus de facultés différentes sont réunis pour certains cours dont le micro-enseignement. C'est notamment le cas des étudiants de la Faculté d'Economie et de Gestion et de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Ces futurs enseignants issus de deux facultés différentes sont également supervisés par les mêmes superviseurs (les « pédagogues », qui interviennent dans les deux facultés), mais aussi par des superviseurs différents (les « didacticiens », qui interviennent dans une seule faculté).

4.1 Les participants

Comme le montre le tableau 34, cette étude a été réalisée auprès de trois futurs enseignants inscrits à l'AESS : 2 futurs enseignants ont pour finalité les sciences économiques et de gestion et un futur enseignant a pour finalité les sciences psychologiques et de l'éducation.

Ces 3 futurs enseignants sont les seuls des 7 futurs enseignants inscrits dans ce cursus à respecter les critères d'inclusion de cette recherche, à savoir avoir participé à l'ensemble du dispositif de formation pratique. Ce dispositif se réalise en deux temps : de septembre à décembre, au sein de l'institution de formation avec notamment des activités de préparation aux stages (dont une séance de micro-enseignement), des séances théoriques (dont une consacrée à la gestion de classe) et de janvier à juin, sur le terrain, avec des visites de stage dont deux ont été filmées et suivies d'un entretien post-leçon en triade et sur lesquelles se centre ce chapitre.

Les stagiaires (S) ont réalisé deux stages de 20 heures entre janvier et juin 2023. Ces deux stages sont organisés avec des maitres de stage (MDS) différents, dans des contextes différents. Le superviseur (enseignant au sein de l'institution de formation et superviseur depuis 2 ans) (SUP) a effectué toutes les observations et a participé à tous les entretiens post-leçons. Il a également été enseignant dans l'enseignement secondaire supérieur pendant 8 ans. Les maitres de stage ont une ancienneté comme enseignant variable, de 7 ans (MDS3) à plus de 30 ans (MDS2). Deux d'entre eux ont encadré entre 1 et 4 futurs enseignants et un maitre de stage a encadré entre 5 et 10 futurs enseignants (MDS1). Aucun maitre de stage n'a suivi de formation spécifique à l'encadrement des stages.

Tableau 34*Description de l'échantillon et des enregistrements*

Triade	Futur enseignant	Maitre de stage		Superviseur	
	Finalité	Ancienneté comme enseignant (en années)	Nombre de futurs enseignants encadrés	Ancienneté comme superviseur	Ancienneté comme enseignant du secondaire
1	Sciences psychologiques et de l'éducation	12	5 à 10	2 ans	8 ans
2	Sciences économiques et de gestion	Plus de 30	1 à 4		
3	Sciences économiques et de gestion	7	1 à 4		

4.2 Les enregistrements

Comme le présente le tableau 35, les leçons filmées ont une durée moyenne de 42 minutes et 17 secondes, pour un total de 253 minutes 47 secondes (plus de 4 heures). L'observation la plus courte est de 38 minutes et 2 secondes (S3_O1¹³⁸) et la plus longue dure 45 minutes et 38 secondes (S1_O2). Les entretiens post-leçons sont enregistrés en contexte écologique et ont lieu en présentiel, directement après la prestation du futur enseignant. Lors de ces échanges, le superviseur est le seul à employer la grille d'observation sur la gestion de classe¹³⁹. La durée des échanges varie de 19 minutes 37 secondes à 26 minutes 11 secondes pour un total de 68 minutes et 3 secondes. La différence de durée des entretiens post-leçons

¹³⁸ Dans la suite du texte, les abréviations suivantes sont utilisées : le chiffre après le diminutif de l'acteur de la triade (S, MDS ou SUP) fait référence au numéro de la triade. Par exemple « S1 » fait référence au stagiaire de la triade 1. « O » fait référence à l'observation. O1 fait référence à la première observation et O2 à la deuxième.

¹³⁹ Disponible à cette adresse (Delbart *et al.*, 2023c) : <https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP02-2023.pdf>

peut s'expliquer par des éléments contextuels (ex. durée de la pause, dernier cours de la journée, *etc.*) (Ben-Peretz & Rumney, 1991). La suite du texte présente les résultats de l'étude.

Tableau 35

Durée des enregistrements

Triade	Durée de l'observation 1	Durée de l'entretien post-leçon	Durée de l'observation 2
Triade 1	44 min 11 s	26 min 11 s	45 min 38 s
Triade 2	40 min 45 s	22 min 15 s	39 min 39 s
Triade 3	38 min 2 s	19 min 37 s	45 min 32 s
Total	122 min 58 s	68 min 3 s	130 min 49 s
Total observations (observations 1 + observations 2) : 253 min 17 s			
Moyenne observations (observations 1 + observations 2) : 42 min 17 s			

5. Résultats

Cette section présente les résultats en deux temps. D'abord, l'évolution des stratégies de gestion de classe des futurs enseignants est présentée (QR1). Ensuite, l'évaluation de la mise en œuvre des rétroactions des formateurs et des intentions d'agir des futurs enseignants est présentée (QR 2).

Pour rappel, pour identifier l'évolution des pratiques, le superviseur a filmé et codé en direct les pratiques de gestion de classe des stagiaires lors de deux leçons. Ce codage manuel a été facilité par l'utilisation du logiciel Vosaic® (*cf.* chapitre n°11). Après la première observation, un entretien en triade a eu lieu. Il a également été enregistré. Les rétroactions des formateurs et les intentions d'agir du stagiaire ont été répertoriées. Enfin, sur base des résultats du codage des deux leçons, à partir d'indicateurs observables, la mise en œuvre effective des pistes d'action de la triade a été identifiée. La suite du texte présente l'évolution des stratégies de gestion de classe des futurs enseignants.

5.1 QR1. L'évolution des stratégies effectives de gestion de classe

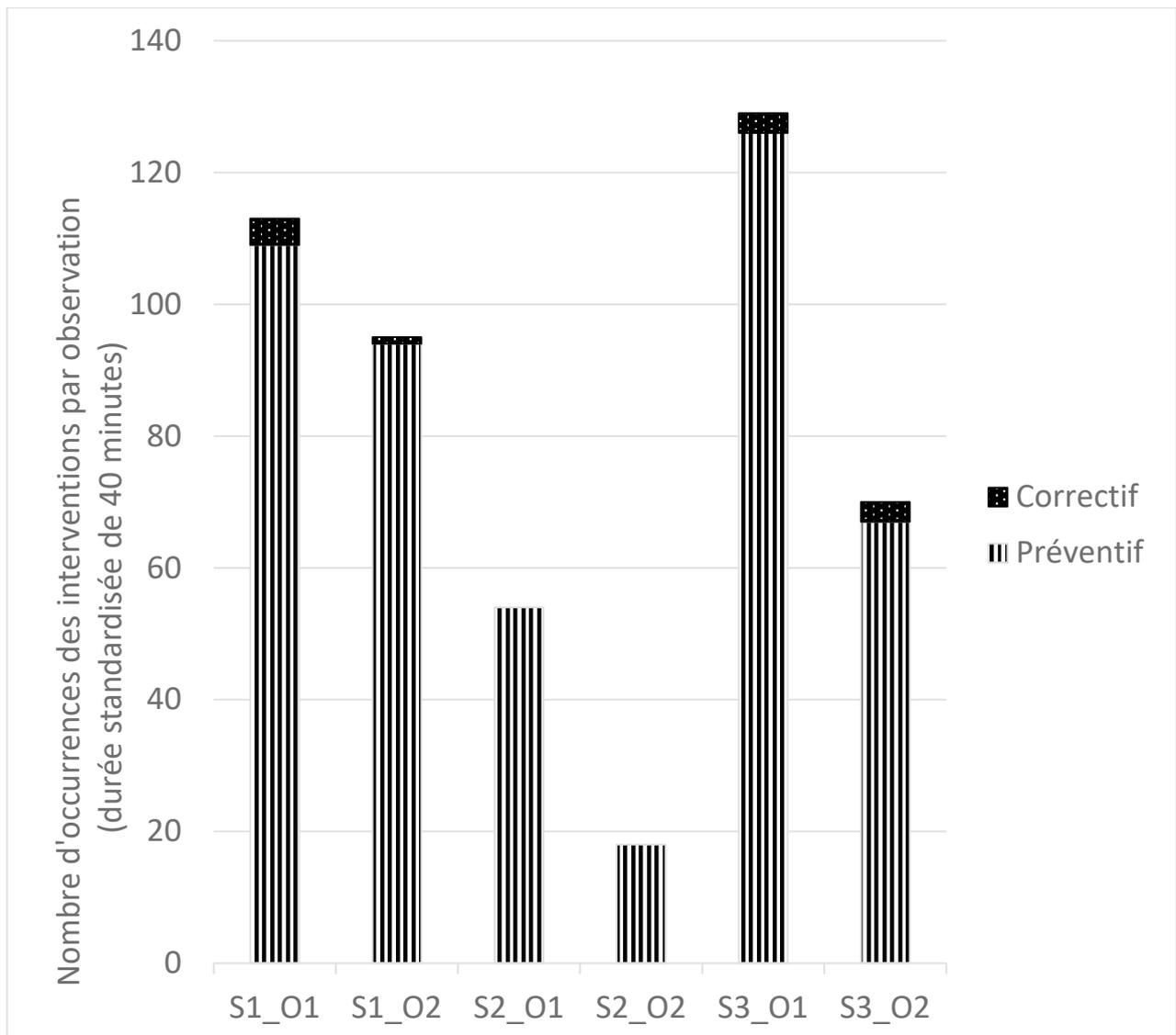
Étant donné que les leçons étaient d'une durée variable, les résultats présentés à la suite ont été calculés pour une leçon d'une durée standardisée de 40 minutes pour pouvoir comparer les observations d'une leçon à l'autre (Bocquillon, 2020). En moyenne, toutes observations confondues, lors d'une leçon d'une durée standardisée de 40 minutes, les futurs enseignants ont mis en œuvre entre 18 (S2_O2) et 129 (S3_O1) stratégies de gestion de classe pour une moyenne de 99 stratégies de gestion de classe par leçon lors de l'O1 et de 61 stratégies lors de l'O2. Comme le montre la discussion, cette variation importante entre les futurs enseignants est notamment due à des éléments contextuels.

5.1.1 Analyse générale des stratégies de gestion de classe

Lors des deux observations, l'ensemble des futurs enseignants privilégie fortement les interventions préventives car celles-ci représentent de 95% (S3_O2) à 100% (S2_O1 et S2_O2) des stratégies de gestion de classe qu'ils mettent en place. Néanmoins, comme cela est présenté dans la figure 67, des différences entre les futurs enseignants peuvent être mises en évidence. Le futur enseignant S1 favorise encore davantage les stratégies préventives aux interventions correctives lors de la seconde observation (94 stratégies soit 99% des stratégies mises en place par S1) comparativement à la première observation (104 stratégies soit 97% des stratégies). Le futur enseignant S2 ne mobilise que des stratégies préventives lors des deux observations. Le futur enseignant S3 a, en termes de nombre d'occurrences, mobilisé moins de stratégies préventives lors de la seconde observation (O2=67) comparativement à la première (O1=126). Cependant, si l'on prend en compte la proportion des interventions de gestion de classe préventives par rapport à l'ensemble des stratégies de gestion de classe, la différence est moins marquée car les interventions préventives représentent 95% des stratégies mobilisées lors de l'O2 contre 97% lors de l'O1. La suite du texte présente la répartition des différents types d'interventions préventives.

Figure 67

Répartition des interventions de gestion de classe pour chaque futur enseignant par observation



5.1.2 Focus sur les types d'interventions préventives

L'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage est la catégorie relative à la gestion préventive la plus mobilisée par l'ensemble des futurs enseignants (lors des deux observations) avec une moyenne de 72 stratégies lors de l'O1 et de 49 stratégies lors de l'O2. L'analyse du nombre d'occurrences (figure 68) montre que l'ensemble des futurs enseignants a moins mobilisé de stratégies favorisant l'engagement des élèves sur la tâche lors de la seconde observation (ex. 91 occurrences (S1_O1) et 77 occurrences (S1_O2)). Néanmoins, si on analyse la proportion des stratégies de cette catégorie comparativement à l'ensemble des interventions préventives mises en œuvre, on remarque que le futur enseignant S1 et le futur enseignant S2 l'utilisent de manière constante (84% (S1_O1) et 82% (S1_O2)). Seul le futur

enseignant S3 a mobilisé plus de stratégies favorisant l'engagement des élèves lors de l'O2, en passant de 73% à 88%.

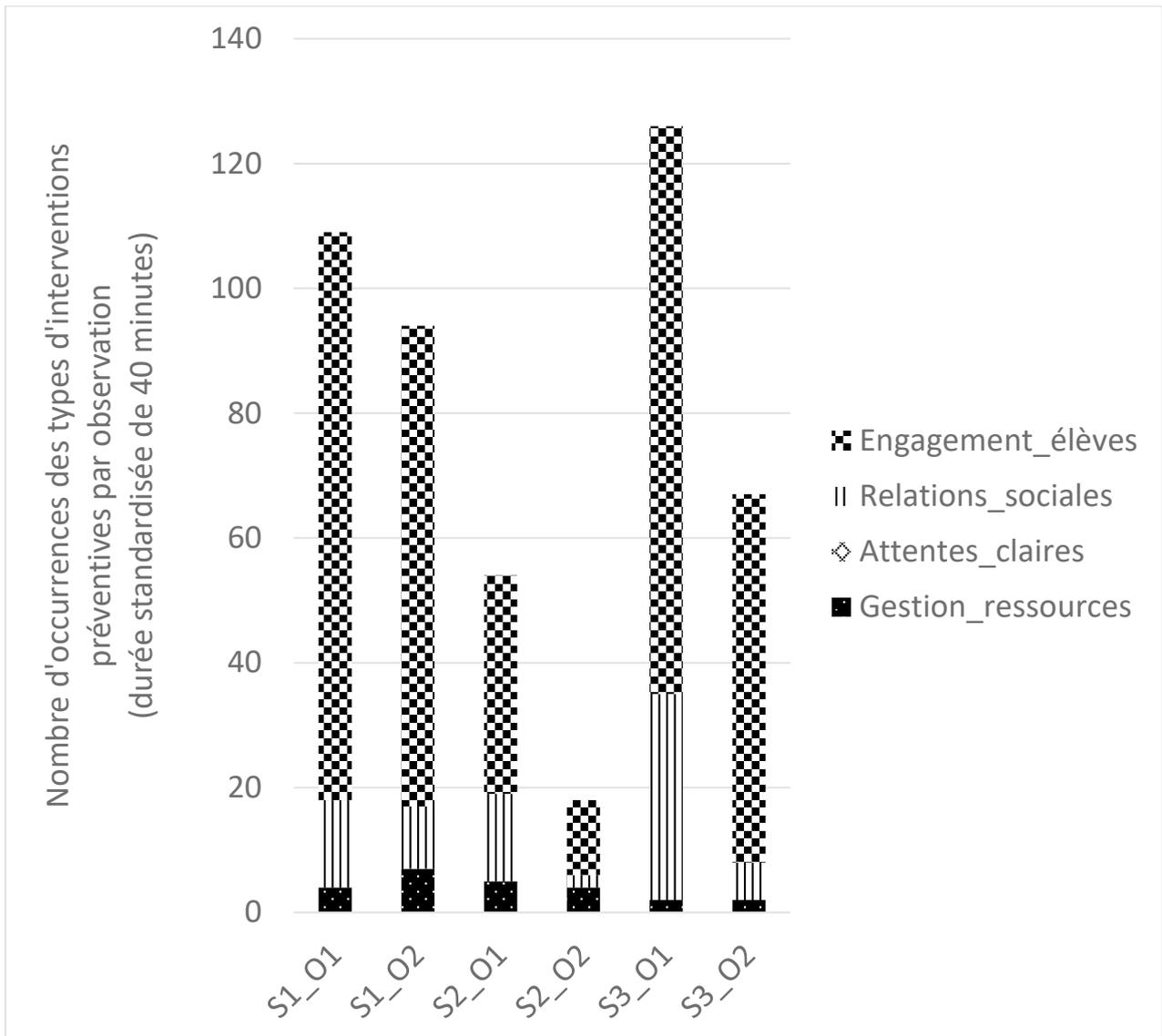
Le développement de relations sociales est la seconde catégorie relative à la gestion préventive la plus mobilisée avec une moyenne de 20 stratégies lors de l'O1 et de 9 stratégies lors de l'O2. De manière générale, l'ensemble des futurs enseignants ont mobilisé moins de stratégies visant le développement de relations sociales avec les élèves lors de l'O2. Cette diminution se note particulièrement chez le futur enseignant S2 (O1=14 ; O2=2) et le futur enseignant S3 (O1=33 ; O2=6).

La gestion des ressources est une stratégie moins mobilisée par les futurs enseignants comparativement aux stratégies précitées avec une moyenne de 4 stratégies lors de l'O1 et de l'O2. Les observations diffèrent pour chaque futur enseignant : on remarque une augmentation de l'utilisation de cette stratégie pour le futur enseignant S1 (O1=4 ; O2=7), une constance dans l'emploi de cette stratégie pour le futur enseignant S3 (2 occurrences lors de chaque observation) et une légère diminution de cette stratégie par le futur enseignant S2 (O1=5 ; O2=4). Néanmoins, si on analyse la proportion de ces stratégies comparativement à l'ensemble des stratégies préventives mises en œuvre, on constate une augmentation de l'emploi de cette stratégie par l'ensemble des futurs enseignants (ex. 8% pour S2_O1 et 22% pour S2_O2).

Enfin, les futurs enseignants ne mettent en place aucune stratégie en lien avec l'établissement d'attentes claires que ce soit l'enseignement des règles de conduite, des procédures et des routines, des rétroactions sur les comportements des élèves ou des renforcements des comportements appropriés.

Figure 68

Répartition des types d'interventions préventives par futur enseignant par observation



5.1.3 Focus sur les pratiques correctives

Comme indiqué précédemment, les futurs enseignants mobilisent peu d'interventions correctives. Le futur enseignant S2 n'en mobilise d'ailleurs aucune au cours des deux observations. Le futur enseignant S1 mobilise moins ces stratégies lors de la seconde observation (O2=1 ; O1=4). Seul le futur enseignant S3 mobilise ce type d'interventions de manière constante avec 3 occurrences pour chaque observation. La diversité des interventions correctives mobilisées est plus importante lors de la première observation pour le futur enseignant S1 et pour le futur enseignant S3. Par exemple, lors de la première observation, le futur enseignant S1 mobilise des interventions indirectes en faisant un geste pour ramener le silence en classe pendant une activité de lecture à voix haute (doigt sur la bouche) et en se

déplaçant dans la classe pour amener les élèves mettant en œuvre des écarts de conduite à prendre note de la matière vue dans leur journal de classe.

Lors des premières observations, deux futurs enseignants (S1 et S2) ont mobilisé une intervention verbale reconnue comme efficace par la littérature : la redirection. Le futur enseignant S1 redirige un élève sur la tâche en rappelant un comportement attendu lors de la synthèse orale réalisée en fin de cours : « Vous voulez bien retourner [à] votre cours s'il vous plait » (O1, 40 min 39 s). Le futur enseignant S3 a également redirigé plusieurs élèves sur la tâche à réaliser lors de la supervision d'un exercice de groupe.

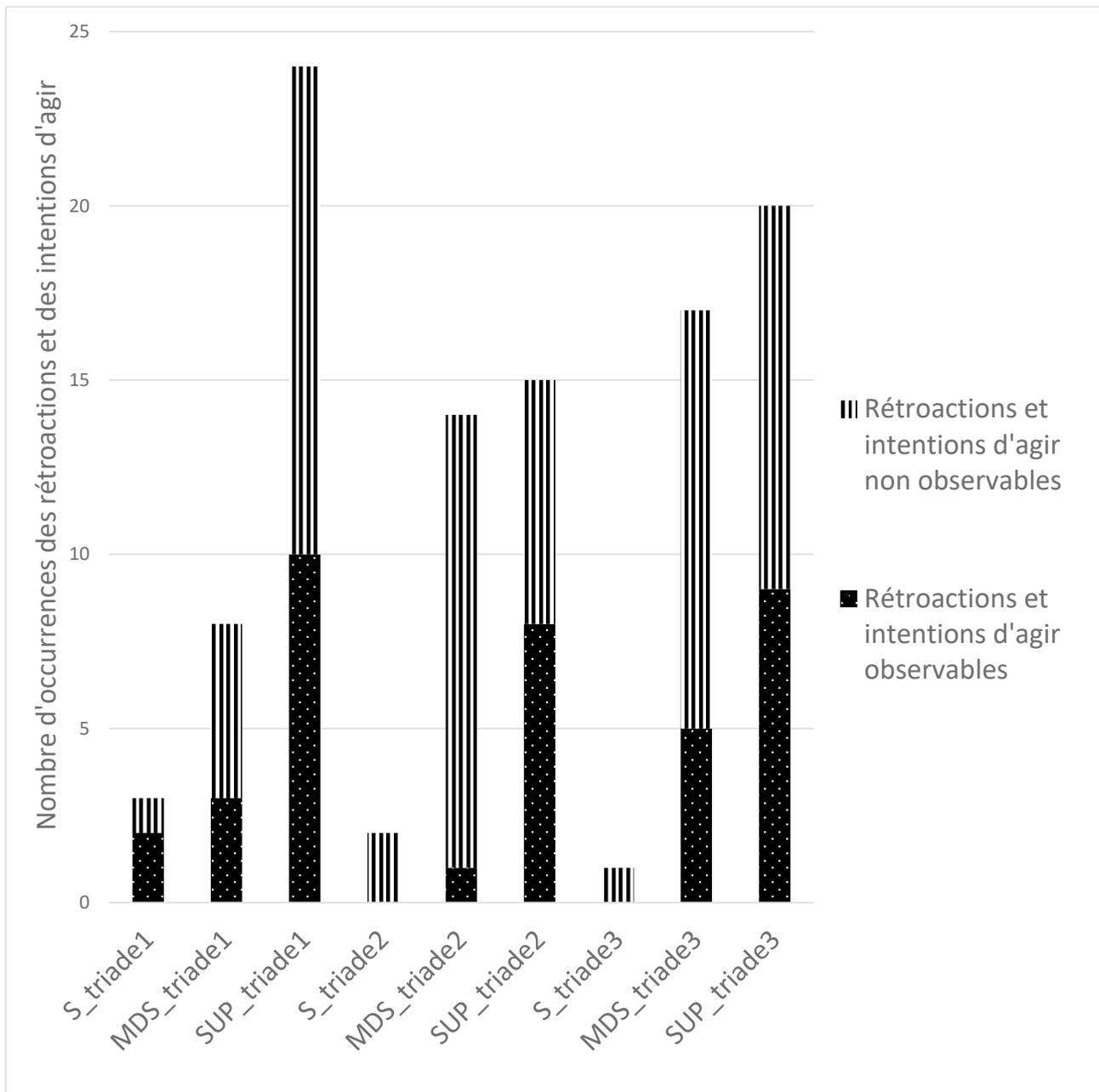
Lors des deux observations, deux futurs enseignants (S1 et S3) ont utilisé des réprimandes verbales. Le futur enseignant S1 mobilise cette stratégie une fois lors de chaque observation. Pour le futur enseignant S3, on constate une légère augmentation lors de la seconde visite (O2=3 ; O1=2). Ces réprimandes prennent la forme de simple rappel à l'ordre tel que : « Les gars, on se calme, s'il vous plait. » (S3_O1, 19 min 36 s) mais ne précisent pas le comportement attendu aux élèves (dans ce cas précis, écouter les consignes données par l'enseignant pour la réalisation d'un exercice). Aucun futur enseignant ne mobilise (1) l'ignorance intentionnelle des écarts de conduite, (2) les interventions hors de la classe (telles que le retrait de l'élève de la classe) et (3) les interventions punitives.

5.2 QR2. La mise en œuvre des rétroactions et des intentions d'agir

Comme le présente la figure 69, le superviseur a donné davantage de rétroactions que les maîtres de stage. Les futurs enseignants ont, pour leur part, formulé très peu d'intentions d'agir (maximum 3, S1). Parmi les intentions d'agir formulées par les futurs enseignants, deux portent sur la gestion de classe et sont observables. Parmi les 59 rétroactions fournies par le superviseur (toutes triades confondues), 27 portent sur la gestion de classe et sont observables. Pour ce qui est des maîtres de stage, parmi les 39 rétroactions dispensées (toutes triades confondues), 9 portent sur la gestion de classe et sont observables. La suite du texte présente les aspects de la gestion de classe sur lesquels portent les 38 rétroactions et intentions d'agir observables de gestion de classe. La suite du texte présente également la proportion de rétroactions et d'intentions d'agir mises en œuvre par les futurs enseignants lors de la 2^e observation.

Figure 69

Répartition des rétroactions et des intentions d'agir observables et non observables pour les trois triades



Comme le montre la figure 70, 85% des rétroactions ou des intentions d'agir observables portent sur la gestion de classe préventive (N=32) et 15% portent sur la gestion de classe corrective (N=6), tous acteurs confondus. Parmi les 32 rétroactions ou intentions d'agir portant sur la gestion de classe préventive (toutes observations confondues), 23 portent sur l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, 6 sur le développement de relations sociales avec les élèves, 2 sur la gestion des ressources et un seul sur l'établissement d'attentes claires. Pour ce qui est des rétroactions ou des intentions d'agir portant sur la gestion de classe

corrective, 3 portent sur des interventions directes et 3 sur des interventions indirectes (toutes observations confondues).

La moitié des rétroactions et intentions d'agir observables formulées par chacun des acteurs ont été mises en œuvre lors de la seconde observation. En effet, une des deux intentions d'agir des futurs enseignants a été mise en œuvre ainsi que 5 des 9 rétroactions des maitres de stage et 13 de 27 rétroactions du superviseur. La suite du texte présente la répartition des rétroactions et des intentions d'agir suivies ou non suivies par les futurs enseignants, en fonction des différentes interventions de gestion de classe.

5.2.1 Focus sur les intentions d'agir des futurs enseignants

Des trois futurs enseignants, seules les intentions d'agir du futur enseignant S1 sont observables. Ce dernier a exprimé deux intentions d'agir : interroger un maximum les élèves (S1_EPL, 1 min 37 s) et ne pas se mettre dos aux élèves afin de mieux superviser la classe (S1_EPL, 25 min 20 s). De ces deux intentions, une seule a été mise en place par le futur enseignant S1 qui a effectué plus de supervisions des activités d'apprentissage, à travers plus de déplacements dans la classe lors des activités de groupe et plus de contacts visuels lors de l'explication de la matière ou des consignes, en passant d'une seule occurrence (O1) à sept occurrences (O2). Concernant la deuxième intention d'agir, même si le futur enseignant S1 a mis en place des stratégies basées sur les rétroactions du superviseur et du maitre de stage pour la désignation des élèves, notamment en diversifiant les techniques de désignation, on remarque que lors de la seconde observation, le futur enseignant S1 a moins interrogé les élèves (O1=90 ; O2=70).

5.2.2 Focus sur les rétroactions des formateurs

Parmi les 36 rétroactions formulées par le superviseur et le maitre de stage, 21 traitent de l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, dont 10 qui ont été mises en application par les futurs enseignants. Les rétroactions suivies par les futurs enseignants concernent principalement la désignation des élèves en classe (7 rétroactions sur les 10). Par exemple, lors de la seconde observation, le futur enseignant S1 a géré la participation des élèves de manière plus efficace notamment en mettant en place un système de désignation aléatoire (O2=8) ainsi qu'en réduisant les prises de parole spontanée (O2=41 ; O1=59) et la désignation parmi les élèves volontaires (O2=5 ; O1=14). Le futur enseignant S2 a également pris en compte les rétroactions portant sur la gestion de la participation. En effet, il a continué à désigner les élèves qui ne prenaient pas la parole pour vérifier l'avancement des travaux de chaque élève (O2=2).

Concernant le futur enseignant S3, lors de l'entretien post-leçon, il lui avait été conseillé d'éviter le tour de table pour la correction des exercices individuels et ce système de désignation a été abandonné lors de la seconde observation. Cependant, le futur enseignant S3 n'a pas mis en œuvre l'ensemble des rétroactions formulées par le maître de stage et le superviseur au sujet de la désignation des élèves. En effet, la seconde observation montre qu'il ne varie pas les manières de désigner les élèves et qu'il ne fait pas participer tous les élèves étant donné que 34 prises de paroles restent des prises de parole spontanées des élèves (soit 62% des désignations du futur enseignant S3 lors de la seconde observation).

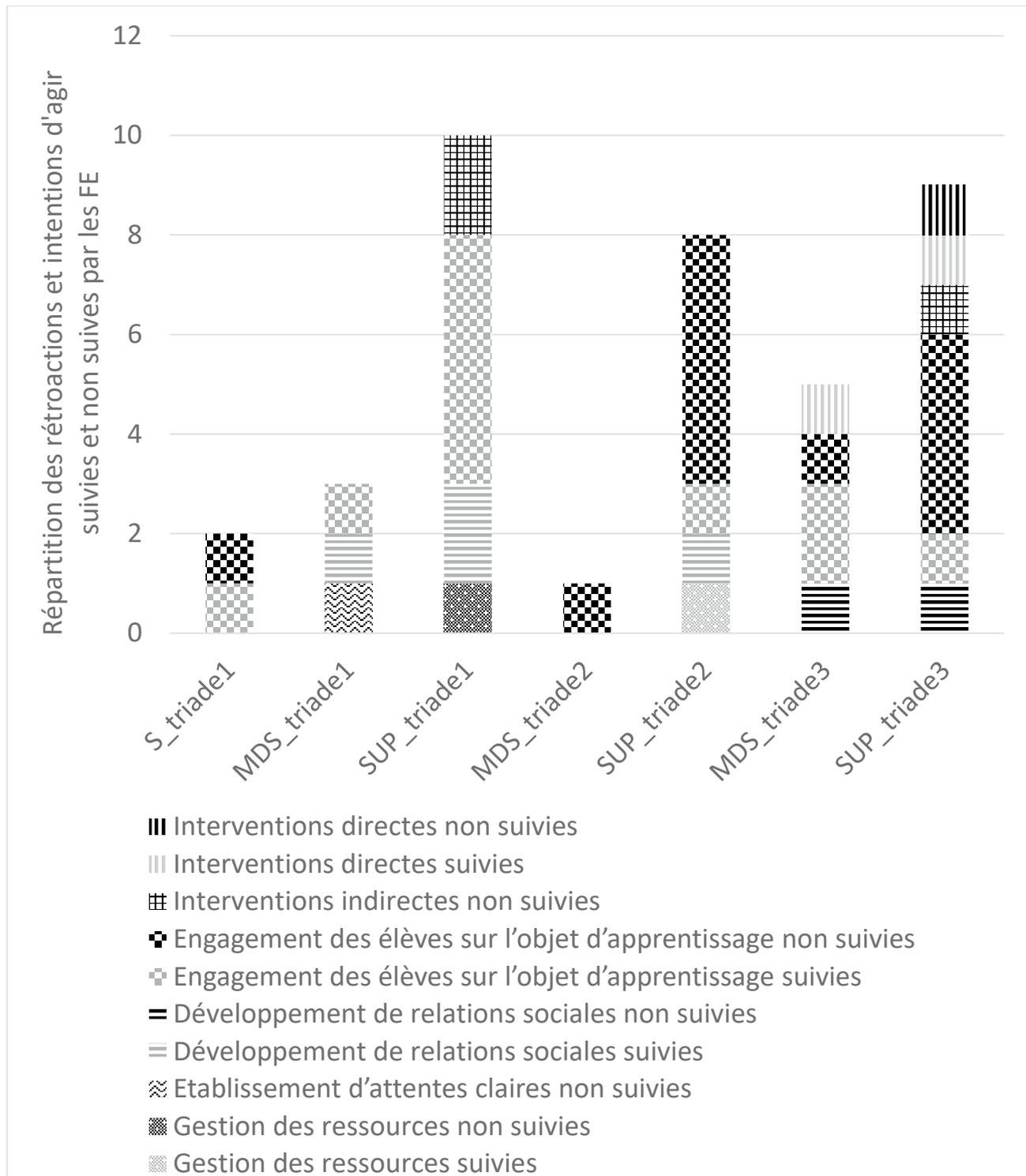
Parmi les 21 rétroactions concernant l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, 9 concernent la supervision des activités. Le futur enseignant S1 et le futur enseignant S3 ont mis en place les conseils proposés par le superviseur et le maître de stage (N=3 pour les deux futurs enseignants), contrairement au futur enseignant S2 qui n'a pas mis en place les 6 conseils formulés par le superviseur et le maître de stage concernant la supervision des activités. En effet, lors de la seconde observation, le futur enseignant S2 est le seul futur enseignant qui a mobilisé moins de stratégies en lien avec la supervision de la classe (O1=5 ; O2=2).

La deuxième catégorie de rétroactions la plus souvent formulée concerne le développement de relations positives avec les élèves. Sur les 6 rétroactions formulées, 4 ont été suivies par les futurs enseignants. Ces rétroactions concernent principalement le fait de désigner les élèves par leur prénom et ont été suivies par le futur enseignant S1 et le futur enseignant S2. Seul le futur enseignant S3 n'a pas continué d'utiliser cette stratégie lors de la seconde visite (O1=34 ; O2=4) contrairement à ce qui avait été demandé par le maître de stage et le superviseur.

Six rétroactions formulées par le maître de stage et le superviseur concernent les interventions correctives. Ces rétroactions ont été formulées à deux futurs enseignants (S1 et S3) car des écarts de conduite mineurs des élèves avaient été observés par le superviseur (S1_O1=1 ; S3_O1=5). Le superviseur a conseillé à ces deux futurs enseignants d'avoir recours à un système de gestion des comportements graduel privilégiant les interventions indirectes en premier recours pour gérer les écarts de conduite mineurs. Il a également conseillé au futur enseignant S3 d'expliquer aux élèves les comportements attendus lorsqu'il gère un écart de conduite (redirection). Néanmoins, ces conseils n'ont pas été suivis par les futurs enseignants qui ont privilégié les réprimandes verbales, sans rappel des comportements attendus, comme unique intervention pour gérer les écarts de conduite (S1_O2= 1 ; S2_O2=3).

Figure 70

Répartition des rétroactions et des intentions d'agir suivies et non suivies en fonction des types d'interventions de gestion de classe



Note : La couleur (noir ou gris) indique si la rétroaction ou l'intention d'agir a été mise en œuvre. La couleur noire indique que la rétroaction ou l'intention d'agir n'a pas été mise en œuvre, contrairement à la couleur grise.

6. Discussion

La première question de recherche de cette étude traite de l'évolution des pratiques de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants à deux moments de leur stage (O1 et O2). L'analyse des stratégies de gestion de classe mises en place par les futurs enseignants a permis de mettre en relief certaines évolutions positives de leurs pratiques professionnelles, ainsi que des pistes d'amélioration de leurs pratiques et du dispositif de formation.

6.1 La gestion de classe préventive

Lors des deux observations, les futurs enseignants ont mis en place des stratégies préventives pour prévenir les écarts de conduite et favoriser un climat de classe positif. Selon la littérature scientifique, les enseignants efficaces interviennent avant la manifestation d'écarts de conduite et mobilisent des stratégies qui favorisent l'adoption de bons comportements (*e.g.* Bissonnette *et al.*, 2016 ; Knoster, 2014 ; Simonsen *et al.*, 2008). Il est donc positif de voir que les futurs enseignants ayant participé à cette recherche mobilisent ces stratégies, et ce, de manière récurrente. En effet, ces stratégies représentent entre 95% (S3_O2) et 100% (S2_O1) des stratégies de gestion de classe qu'ils mettent en place.

De plus, à la suite des entretiens post-leçons avec le superviseur et le maître de stage, les futurs enseignants ont modifié leur manière de désigner les élèves afin de mettre en place des stratégies plus efficaces. Par exemple, le futur enseignant S1 et le futur enseignant S3 ont moins laissé de place aux prises de paroles spontanées des élèves (par exemple, S1_O1=59 ; S1_O2=41). De même, les trois futurs enseignants ont moins souvent désigné les élèves parmi les volontaires. La littérature scientifique montre que le fait de désigner les élèves uniquement parmi ceux qui sont volontaires ou de laisser les élèves prendre la parole de manière spontanée à de nombreuses reprises ne permet pas à l'enseignant d'obtenir une participation active de l'ensemble de la classe et de vérifier la compréhension de tous les élèves (*e.g.* Bocquillon *et al.*, 2024 ; Gauthier *et al.*, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009). En effet, les élèves volontaires ont généralement peu de difficultés avec la question posée par l'enseignant et en connaissent la réponse (*e.g.* Gauthier *et al.*, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009).

De même, le futur enseignant S3 a abandonné le tour de table¹⁴⁰ comme conseillé par le superviseur, car cette technique de désignation ne permet pas de conserver l'attention des élèves et de vérifier leur compréhension, étant donné que les élèves savent à quel moment ils vont être interrogés (Good & Brophy, 2008). La seconde observation a permis de voir la mise

¹⁴⁰ Cette technique consiste à interroger les élèves les uns après les autres, en suivant la disposition des bancs dans la classe.

en place de stratégies efficaces de désignation des élèves telles que l'emploi d'un système de désignation aléatoire. En effet, le futur enseignant S1 a intégré ce système de désignation à la suite du premier entretien post-leçon avec le superviseur et le maître de stage. Selon plusieurs auteurs (*e.g.* Gauthier *et al.*, 2013 ; Hollingsworth & Ybarra, 2009), cette stratégie permet de maintenir les élèves engagés lors des activités d'apprentissage, car ils peuvent être interrogés à tout moment et cela permet à l'enseignant de vérifier la compréhension de tous les élèves. Il convient de souligner que ce type de système de désignation doit être préparé et utilisé avec soin et explicité aux élèves. Il est en effet important qu'ils en comprennent l'objectif, qui est de vérifier la compréhension du plus grand nombre, et non de les « punir » (Bocquillon *et al.*, 2024).

Toujours en ce qui concerne l'engagement des élèves sur l'objet d'apprentissage, des évolutions ont été notées dans la supervision des élèves. Deux futurs enseignants (S1 et S2) utilisent plus de stratégies de supervision des élèves lors de la seconde observation (par exemple, S1_O1=1 ; S1_O2=7), notamment en balayant la classe du regard et en se déplaçant entre les bancs lors d'exercices individuels ou en groupe. Le fait de superviser la classe de manière constante permet de maintenir les élèves engagés dans la tâche et réduit donc les possibilités d'apparition d'écarts de conduite (Simonsen *et al.*, 2008).

Bien que les futurs enseignants aient mis en œuvre de nombreuses stratégies préventives, ils n'ont pas mis en œuvre une stratégie préventive considérée comme fondamentale dans la littérature scientifique, à savoir l'enseignement explicite des comportements attendus (*e.g.* Simonsen *et al.*, 2008).

6.2 La gestion de classe corrective

La littérature scientifique montre que les enseignants efficaces mobilisent principalement des interventions préventives mais lorsqu'un écart de conduite se manifeste, l'enseignant doit mettre en place des interventions correctives afin que cet écart de conduite n'impacte les autres élèves (*e.g.* Knoster, 2014 ; Simonsen *et al.*, 2008). Knoster (2014) a mis en évidence que les enseignants les plus efficaces mettent en œuvre environ 80% d'interventions préventives et 20% d'interventions correctives. Les observations réalisées montrent que les futurs enseignants ne mettent pas suffisamment en place d'interventions correctives alors que des élèves manifestent des écarts de conduite dans leurs classes. Cette situation pourrait s'avérer problématique car selon Bissonnette et ses collègues (2016), afin de maintenir un environnement propice aux apprentissages, l'enseignant ne doit pas rester indifférent aux écarts de conduite même mineurs et laisser une forme de laxisme s'instaurer dans la classe. De plus, les observations ont montré que deux futurs enseignants (S1 et S3) ont tendance à mobiliser des interventions correctives moins efficaces et moins diversifiées lors de la

seconde observation. En effet, alors que durant la première observation, ils mobilisent des interventions correctives directes et indirectes « efficaces » tels que le contrôle par la proximité ou la redirection, lors de la seconde observation, ils ont recours majoritairement aux réprimandes verbales. Cependant, selon Marzano et ses collègues (2003), les réprimandes verbales sont des stratégies peu efficaces car même si elles permettent de faire cesser le comportement indésirable dans l'immédiat, elles n'enseignent pas le comportement attendu à l'élève.

Il est à noter, par ailleurs, que malgré le recours aux réprimandes verbales, le nombre d'écarts de conduite a presque doublé lors de la seconde observation du futur enseignant S3 (O1= 5 ; O2= 9). Ce recours aux réprimandes verbales peut potentiellement s'expliquer par un problème de compréhension des rétroactions formulées par le maître de stage et le superviseur. En effet, selon Tochon (1996), les formateurs et les futurs enseignants ne comprennent pas toujours de la même manière certains concepts des sciences de l'éducation. Dans ce cas-ci, le futur enseignant S3 n'a peut-être pas compris l'entièreté de la rétroaction formulée par le superviseur qui soulignait que le futur enseignant avait su intervenir auprès d'un élève pour lui signifier qu'il mettait en œuvre un écart de conduite (réprimande verbale), mais qu'il devait aussi lui préciser le comportement attendu (redirection).

Ces observations mettent également en relief que les futurs enseignants n'ont pas mis en œuvre un système de gestion de classe gradué qui favorise dans un premier temps le recours à des interventions indirectes. Il est pourtant primordial que les enseignants planifient et mettent en œuvre un système cohérent de gestion de classe, en identifiant les écarts de conduite qui pourraient se produire et en établissant des règles et des conséquences formatrices en cas de transgression (Simonsen *et al.*, 2008 ; Sugai & Horner, 2009). Une planification de la gestion des écarts de conduite permet à l'enseignant d'enseigner les comportements attendus aux élèves en début d'année et de les informer des conséquences en cas de transgression de la règle. Ce système permet à l'enseignant de ne pas prendre de décisions « à chaud » et de proposer des sanctions qui soient réfléchies et mesurées par rapport à l'écart de conduite observé (Bissonnette *et al.*, 2016 ; Rhode *et al.*, 1993).

6.3 La mise en œuvre des rétroactions et des intentions d'agir

La deuxième question de recherche de cette étude investigate la mise en œuvre, par les futurs enseignants, des rétroactions formulées par le superviseur et le maître de stage et des intentions d'agir formulées par les futurs enseignants lors d'un entretien post-leçon en triade à l'issue de la première observation (O1). Les résultats indiquent que sur les 38 rétroactions et intentions d'agir formulées observables, 19 ont été mis en œuvre. Cela rejoint les résultats de plusieurs études ayant montré une évolution positive des pratiques d'enseignants en

exercice à la suite d'entretiens post-leçons au cours desquels le formateur leur avait formulé des conseils pour modifier leurs pratiques (*e.g.* Baco *et al.*, 2023b ; De Jager *et al.*, 2002).

Toutefois, certaines rétroactions et intentions d'agir n'ont pas été mise en œuvre. Cela rejoint les résultats de De Jager et ses collègues (2002) qui ont montré que les enseignants ayant participé à leur étude ont amélioré certaines de leurs pratiques, mais qu'ils n'ont pas réussi à implémenter toutes les pratiques d'enseignement visées. Ces résultats peuvent s'expliquer par différents éléments. Tout d'abord, le futur enseignant doit gérer beaucoup d'éléments de natures différentes qui se produisent rapidement durant ses stages (Doyle, 1986). Étant novice, il ne sait pas tout gérer simultanément et fait des choix parmi les événements à traiter.

Cette situation peut aussi s'expliquer par des raisons contextuelles. Par exemple, le futur enseignant S2 a mis en place moins de stratégies en lien avec le développement de relations positives avec les élèves lors de la seconde observation (O1= 14 ; O2= 2) parce qu'une partie des élèves étaient absents. De même, on remarque que le futur enseignant S3 est l'enseignant qui mobilise le plus ce geste avec 33 occurrences lors de la première observation. Néanmoins, lors de la seconde observation, ce geste n'est mis en œuvre que 6 fois, ce qui peut être expliqué par le fait que le futur enseignant connaît moins les élèves de cette classe. Cette situation peut finalement s'expliquer par une certaine résistance aux changements. Cutrer-Párraga et ses collègues (2023) identifient deux raisons à cette résistance : soit certains enseignants sont engagés dans le processus d'ajustement de leur identité professionnelle et ont besoin de temps pour modifier leurs pratiques, soit ils préfèrent attendre de voir comment cette stratégie fonctionne chez leurs collègues.

L'analyse des entretiens post-leçons fait également ressortir que la répartition de la parole entre les différents acteurs de la triade n'est pas égale. En effet, les futurs enseignants formulent peu d'intentions d'agir lors des entretiens post-leçons. Cela rejoint les observations réalisées dans d'autres contextes lors des trois études précédentes de la thèse.

Plusieurs pistes d'explication sont plausibles. Pour rappel, le futur enseignant est placé dans une situation d'évaluation. Cela peut induire qu'il ne prend pas la parole de manière authentique pour assurer sa certification (Perrault & Levené, 2019). De plus, les futurs enseignants désirent recevoir des rétroactions lors des entretiens post-leçons (Hoffman *et al.*, 2015), ce qui est souvent le cas (Ben-Peretz & Rumney, 1991 ; Cutrer-Párraga *et al.*, 2023). Toutefois, cette abondance de rétroactions peut submerger le futur enseignant qui ne parvient pas à mettre en place toutes les rétroactions données.

7. Limites et recherches futures

Si cette étude a permis d'identifier, sur la base d'indicateurs observables, un lien entre les rétroactions énoncées par les formateurs (superviseur et maître de stage) et les stratégies de gestion de classe mises en œuvre par les futurs enseignants lors de la 2^e observation, on ne peut pas identifier un lien de causalité entre les conseils des formateurs et la mise en œuvre de certaines stratégies de gestion de classe par les futurs enseignants. En effet, les futurs enseignants pourraient mettre en place certaines stratégies de gestion de classe pour d'autres raisons (ex. la lecture d'un ouvrage, les conseils d'un proche). Pour statuer sur le lien de causalité entre les rétroactions des formateurs et les stratégies mises en œuvre par les futurs enseignants, une méthodologie de type expérimental (avec comparaison d'un groupe expérimental et d'un groupe contrôle) devrait être mise en place.

Par ailleurs, de futures recherches pourraient s'intéresser à l'utilisation de l'outil d'observation décrit dans cet article par les futurs enseignants eux-mêmes. En effet, il serait intéressant de proposer aux futurs enseignants d'analyser des vidéos de leurs pratiques à l'aide d'une grille insérée dans un logiciel d'observation, comme le propose Dye (2007). Ces recherches pourraient investiguer si l'utilisation d'un tel outil enrichit l'analyse réflexive des futurs enseignants.

Enfin, les résultats obtenus permettent de formuler des pistes d'amélioration du dispositif de formation qui pourraient, à leur tour, faire l'objet de recherches. Ainsi, étant donné les difficultés éprouvées par les futurs enseignants pour gérer les écarts de conduite des élèves, il serait intéressant d'enrichir les activités de micro-enseignement proposées aux futurs enseignants par des situations au cours desquelles ils seraient amenés à gérer des écarts de conduite des « élèves ».

8. Conclusion

Les résultats de cette recherche ont permis de mieux connaître l'évolution des stratégies de gestion de classe mises en œuvre par de futurs enseignants en situation de stage au regard des rétroactions des formateurs et des intentions d'agir des futurs enseignants lors des entretiens post-leçons. La moitié des rétroactions formulées par les formateurs (superviseur et maître de stage) à l'issue d'une première observation ont été mises en œuvre par ces futurs enseignants lors d'une deuxième observation. Ces résultats encourageants confortent les initiatives relatives à la mise en place de dispositifs de formation à la gestion de classe efficace basés notamment sur l'observation des pratiques effectives des futurs enseignants et les entretiens post-leçons en triade. Ils permettent aussi de formuler des pistes d'amélioration de ce type de

dispositif de formation. Par exemple, les futurs enseignants pourraient mobiliser la grille d'analyse pour s'auto-observer en étant soutenus par leurs formateurs.

Le fait de mener des entretiens post-leçons en triade, en se basant notamment sur des observations précises synchronisées à la vidéo de la pratique du futur enseignant, représente une piste prometteuse pour former les enseignants à la gestion de classe. Cependant, lors de ces entretiens, une place plus importante pourrait être offerte aux étudiants pour les amener à formuler par eux-mêmes davantage de pistes d'amélioration.

Comme le montrent les résultats discutés des études précédentes, des liens peuvent être tissés entre les quatre études de cette partie de la thèse. La suite du texte présente une conclusion intégrant les résultats de ces quatre dernières études.

Conclusion de la troisième partie

Afin d'approfondir la compréhension des besoins de formation des maîtres de stage et de dépasser les limites de la deuxième partie de la thèse, qui proposait une analyse des besoins de formation à partir des déclarations des acteurs, les quatre études de cette troisième partie de la thèse ont analysé les pratiques effectives de la triade.

A cette fin, des entretiens post-leçons ont été analysés, car c'est à ce moment que les acteurs de la triade sont réunis. De plus, ce moment est crucial pour la formation des futurs enseignants (Leriche *et al.*, 2010). En effet, l'entretien post-leçon est le seul moment lors duquel le stagiaire peut recevoir une rétroaction à partir d'une leçon dispensée dans un contexte écologique. C'est également le seul moment où le superviseur peut questionner le stagiaire pour construire son jugement évaluatif.

Dans un premier temps, la situation des acteurs de la triade lors des entretiens post-leçons (chapitre n°9) ainsi que les gestes professionnels et les thèmes des discours de la triade (chapitre n°10) ont été présentés. Après cela, le chapitre n°11 a présenté les méthodologies de recueil et d'analyse des quatre études. Ces études sont parentes d'un point de vue méthodologique dans le sens où elles mobilisent toutes une méthodologie nécessitant une grille d'analyse pour analyser les pratiques de la triade.

Les chapitres n°12 à n°15 ont présenté les résultats discutés des quatre études. D'abord, le chapitre n°12 a présenté l'analyse des gestes professionnels de la triade en interaction. Cela a permis notamment d'identifier que l'agir du maître de stage était variable d'une triade à l'autre.

Après cela, le chapitre n°13 a présenté une analyse des thèmes évoqués par la triade au regard de la grille d'évaluation du superviseur. Les résultats indiquent que le superviseur évoque l'ensemble des compétences de la grille contrairement au maître de stage. Le stagiaire, quant à lui, dispose d'un temps de parole très court, ce qui questionne la possibilité qui lui est offerte pour développer sa réflexivité.

En complément de cette étude, le chapitre n°14 a présenté une analyse de l'évolution des thèmes évoqués par la triade entre les entretiens post-leçons réalisés lors de deux stages consécutifs. Lors du deuxième stage, le superviseur a eu l'opportunité de prendre plus de temps pour évoquer les aspects pédagogiques (gestion des apprentissages) de la fonction enseignante que lors du premier stage, probablement car les stagiaires présentaient moins de besoins quant à la tenue de leurs documents administratifs. Cependant, l'agir du maître de stage est très variable d'une triade à l'autre et le stagiaire dispose d'un temps de parole court.

Le chapitre n°15 a proposé de faire un pas de plus en analysant le lien entre l'évolution des pratiques effectives de gestion de classe des futurs enseignants et les propos de la triade lors des entretiens post-leçons. Les résultats indiquent que 50 % des rétroactions formulées par les formateurs (maitre de stage et superviseur) ont été mises en œuvre par les stagiaires, ce qui est encourageant. Toutefois, les futurs enseignants, quant à eux, ont proposé peu d'intentions d'agir.

La suite du texte conclut cette troisième partie de la thèse en mettant en relation les constats établis dans les quatre études de cette partie. Quatre points sont développés : (1) la nécessité de soutenir la parole du stagiaire ; (2) la nécessité de soutenir le développement professionnel des formateurs ; (3) la nécessité de préparer (planifier) les entretiens post-leçons ; (4) la nécessité d'approfondir les recherches sur les pratiques effectives de la triade. Des premières pistes pour la recherche et la formation sont évoquées.

1. La nécessité de soutenir la parole du stagiaire

Tout d'abord, les études de cette partie de la thèse montrent que les entretiens post-leçons peuvent avoir une durée très courte (chapitres n°12, n°13 et n°14). Ce constat n'est pas nouveau (*e.g.* Van Nieuwenhoven *et al.*, 2016), mais il montre qu'aujourd'hui aussi les entretiens en triade ne permettent pas nécessairement aux acteurs d'avoir un temps de parole suffisant pour développer pleinement leurs idées. Souvent, le contexte de l'entretien (lors d'un intercoures) explique en partie sa courte durée. Aussi, des modalités permettant un entretien court sur le terrain suivi d'un entretien plus long par visioconférence pourraient être investiguées. Cela nécessiterait d'identifier quels sont les thèmes qui doivent être traités prioritairement lors des entretiens post-leçons à chaud (sur le terrain, juste après la leçon) et ceux qui devraient être évoqués par après (à froid). Par exemple, lors de l'entretien à chaud, outre un retour global, les éléments devant être pris en compte prioritairement par le stagiaire pour le bon suivi des élèves pourraient être abordés alors que les autres éléments pourraient attendre l'entretien à « froid ». Cela serait également particulièrement le cas pour la tenue des documents administratifs (*cf.* chapitres n°13 et n°14). De façon complémentaire, l'entretien « à froid » pourrait être utilisé pour réaliser une analyse plus distante, avec plus de recul, de certains éléments évoqués une première fois lors de l'entretien à chaud. Enfin, certains gestes professionnels sont très peu observés malgré leur utilité. Par exemple, les gestes relatifs à la gestion du développement professionnel du stagiaire pourraient être davantage mis en œuvre si les entretiens étaient plus longs ou en deux parties (à chaud et à froid).

Comme cela a été souligné, les entretiens post-leçons sont des moments importants pour le développement professionnel du stagiaire. Dès lors, une attention particulière à leur qualité

doit être portée. Si cette qualité ne se résume pas au temps de parole des acteurs, un temps de parole très court ne permet pas non plus aux acteurs d'avoir des échanges dont la qualité est optimale.

A ce propos, les institutions de formation pourraient user de leur liberté pour encadrer la durée des entretiens et offrir des balises pour préciser ce qui est attendu de ce moment de formation. Ces balises pourraient également avoir deux fonctions : assurer « l'égalité de traitement » (Dupriez & Dumay, 2008) des étudiants et perfectionner l'encadrement des stagiaires. En effet, l'étude présentée dans le chapitre n°14 montre que l'agir des maîtres de stage semble variable lors du premier stage comme du deuxième stage. Aussi, les stagiaires ne semblent pas tous traités de la même manière, certains bénéficiant de plus d'interactions que d'autres.

Le fait de soutenir la parole des étudiants est un acte important pour qu'ils puissent développer leur pratique réflexive, qui est un objectif du décret de la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a). Or, les résultats des études de cette partie de la thèse montrent que le stagiaire a un temps de parole très court et que les entretiens sont eux-mêmes parfois très brefs. Pourtant, au vu de l'importance de ce moment de formation et du coût tant humain que financier des visites de stage (enseignants mobilisés, coût des trajets, organisation des visites du superviseur...), il semblerait qu'il soit pertinent d'étendre la durée des entretiens, quitte peut-être, à réduire le volume de prestation en stage. Globalement, ces études complètent donc les études précédentes qui ont souligné que la pratique réflexive des stagiaires ne va pas de soi (*e.g.* Derobertmeasure, 2012) et nécessite un soutien important de la part des formateurs.

Pour dépasser cette difficulté, l'étude portant sur les gestes professionnels (chapitre n°12) a identifié un ensemble de gestes qui sont de nature à soutenir particulièrement la pratique réflexive des stagiaires. Il s'agit des rétroactions visant l'autorégulation. C'est pourquoi l'impératif d'amener les stagiaires à s'exprimer ne se limite pas à les laisser parler, mais comprend aussi (et surtout) la nécessité pour le formateur de stimuler et soutenir leur parole.

Enfin, **la gestion d'un entretien post-leçon, dans une visée de formation du stagiaire, est une gestion complexe et multidimensionnelle d'une situation interactive**. En effet, les résultats de cette partie pointent qu'il est nécessaire de gérer le temps de parole des acteurs, d'aborder l'ensemble des thèmes prévus tout en gérant au besoin les émotions du stagiaire. Cela demande donc **un vrai tact et des compétences spécifiques** de la part des formateurs.

2. La nécessité de soutenir le développement professionnel des formateurs

Avant la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale (septembre 2023), il n'y avait pas de formation initiale spécifique à l'encadrement des stagiaires pour les formateurs (superviseur et maître de stage). À l'heure d'écrire ces lignes, il y a désormais une formation initiale spécifique pour les futurs superviseurs¹⁴¹ mais celle prévue pour les maîtres de stage par le décret (FWB, 2019a) n'est pas mise en œuvre.

Les constats des études de cette partie de la thèse pointent que l'agir des formateurs (maître de stage et superviseur) pourrait être amélioré. Ces constats montrent également que la gestion des entretiens post-leçons n'est pas évidente, car elle nécessite la mise en œuvre de nombreux gestes professionnels par trois acteurs différents qui ont peu l'occasion de se rencontrer. Aussi, il semble qu'une formation « initiale » et « continue » à la supervision soit nécessaire pour les formateurs d'enseignants. Cette formation pourrait aborder, en particulier, la gestion des entretiens post-leçons. Elle pourrait permettre de sensibiliser les formateurs (1) aux enjeux des entretiens post-leçons, (2) à leur préparation lors de la phase d'observation, (3) aux gestes professionnels et (4) aux styles de supervision. En particulier, il pourrait être attendu d'amener les formateurs à identifier le ou les styles qu'ils utilisent habituellement, à découvrir les autres styles ainsi qu'à mobiliser des styles en fonction des besoins du stagiaire.

Sans cela, il peut être difficilement attendu de l'ensemble des formateurs qu'ils mettent en œuvre, avec tact, les gestes professionnels permettant de soutenir le développement professionnel du stagiaire de manière optimale, au vu de la complexité de la gestion des entretiens post-leçons.

3. La nécessité de planifier les entretiens post-leçons

Trois études (chapitres n°13, n°14 et n°15) ont porté une attention au lien entre une grille d'observation/d'évaluation et le contenu des entretiens post-leçons. Ces trois études montrent qu'il existe un lien très fort entre une grille d'observation/d'évaluation et le contenu des entretiens post-leçons. En effet, un superviseur (chapitre n°13, n°14) passe en revue l'ensemble des compétences de sa grille d'observation/évaluation. L'autre superviseur (chapitre n°15) se base notamment sur les catégories de sa grille portant sur la gestion de classe pour formuler des rétroactions au stagiaire. Ces outils semblent pertinents pour soutenir l'agir du superviseur et lui permettre d'être exhaustif au regard des attentes de l'institution.

¹⁴¹ Il s'agit du Master de Spécialisation en Formation des Enseignants (MSFE).

Aussi, une attention particulière devrait être portée à la conception de ces outils qui impactent fortement les entretiens post-leçons. Conséquemment, les cadres théoriques mobilisés pour les rédiger devraient être apparents, comme cela est le cas pour la grille sur la gestion de classe (Delbart *et al.*, 2023a). De plus, une réflexion devrait être portée sur les limites des cadres théoriques mobilisés pour permettre aux superviseurs de rester attentifs à d'autres aspects, complémentaires, qui ne se retrouvent pas dans la grille. Par exemple, la grille d'analyse ne porte pas sur les facteurs internes à la personne (ex. le sens qu'elle accorde personnellement à ses expériences).

En outre, le lien entre le contenu des grilles et les compétences du futur enseignant attendues par le législateur devrait être manifesté pour souligner la pertinence de la grille. Enfin, des procédures d'évaluation, comme cela a été réalisé en partie par les études précédentes, devraient être réalisées régulièrement. En complément de l'analyse des pratiques effectives, l'avis des acteurs de la triade pourrait aussi être investigué (*e.g.* Borgies *et al.*, 2024).

4. La nécessité d'approfondir les recherches sur les pratiques effectives

Cette troisième partie de la thèse visait à dépasser les limites de la deuxième partie de la thèse. Elle a permis d'obtenir un ensemble de résultats importants pour le développement professionnel des futurs enseignants. Une méthodologie permettant l'analyse fine des pratiques effectives de la triade et en particulier de leurs gestes professionnels a été élaborée. Cependant, ces études comportent elles aussi des limites qu'il convient de souligner.

D'abord, les participants ont été informés de l'enregistrement de la conversation, par respect des règles éthiques. Un biais de désirabilité sociale ne peut donc être totalement exclu, même s'il est modéré par le fait que le chercheur n'était pas présent lors des entretiens post-leçons¹⁴². Les participants ont donc pu privilégier des pratiques qu'ils jugeaient préférables. De plus, il s'agit d'études multicas. Les résultats ne peuvent donc pas être généralisés à large échelle, mais ils permettent de comprendre le fonctionnement de triades. Cependant, une triangulation de ces résultats avec d'autres recherches (*e.g.* Clarke *et al.*, 2014 ; Crasborn *et al.*, 2011 ; Hoffman *et al.*, 2015) soutient la portée d'un ensemble de constats, comme le style souvent directif des superviseurs.

L'étude des pratiques effectives, comme cela a été réalisé, permet de manière objective¹⁴³ et très précise (découpage pouvant être inférieur à une seconde) de documenter l'agir des acteurs. Cela est indispensable si l'on veut pouvoir décrire et analyser le fonctionnement de

¹⁴² Il est à noter que, lors de l'étude présentée dans le chapitre n°15, l'un des chercheurs (également superviseur) était présent lors des enregistrements. L'auteur de la présente thèse n'était pas présent lors des enregistrements.

¹⁴³ L'objectivité du codage est assurée par la réalisation d'une validation inter-juges.

l'interaction entre les acteurs de la triade afin de faire progresser la formation des enseignants. Cependant, cette méthodologie employée seule ne permet pas d'obtenir (a) les représentations des acteurs quant aux objets étudiés (ex. styles de supervision) ni (b) l'intention, déclarée par les acteurs, de leur manière d'agir. Pour cela, des méthodologies complémentaires pourraient être employées comme l'entretien semi-directif.

En définitive, les prochaines recherches devraient allier une observation objective et précise des gestes professionnels, tout en venant confronter cela à des aspects moins visibles (comme les intentions déclarées). Cela permettrait de dépasser les limites respectives des méthodologies portant sur l'observation des pratiques observables et celles visant à comprendre les perceptions et les intentions des acteurs.

La suite du texte, la quatrième et dernière partie de la thèse, offre une conclusion générale de la thèse. Elle met en relation les huit études de la thèse pour établir des constats quant aux enjeux pointés dans l'introduction. Elle offre également des pistes pour la pratique et pour la recherche.

QUATRIÈME PARTIE : DES PISTES POUR L'AMÉLIORATION DE
LA FORMATION DES STAGIAIRES AINSI QUE LA MISE EN PLACE
D'UNE FORMATION POUR LES MAITRES DE STAGE ET LES
SUPERVISEURS

Introduction de la quatrième partie

Comme l'a montré la partie I du manuscrit, la formation des enseignants est une formation professionnelle. Elle ne peut être abordée sans porter une attention particulière aux défis du système éducatif au sein duquel travailleront les futurs enseignants. Pour rappel, à ce sujet, la partie contextuelle de la thèse (chapitre n°1) a montré que, face à des défis d'envergure, le législateur belge francophone réforme à la fois l'enseignement et la formation initiale des enseignants (*cf.* chapitre n°1). Ces deux réformes portent des mesures qui semblent pertinentes (ex. codiplômation), mais d'autres qui sont soit floues (ex. le rôle du maître de stage), soit non mises en œuvre (formation des maîtres de stage). D'autres encore semblent ne pas bénéficier des moyens nécessaires pour être pleinement appliquées (ex. allonger les études sans revaloriser les enseignants) (*cf.* chapitre n°1).

La formation initiale est donc dans une période particulière de son histoire, nécessitant une réflexion profonde sur la pertinence des mesures proposées par le législateur. Nonobstant ce contexte, comme les formations professionnelles en général, la formation des enseignants comporte, indispensablement (Giret & Issehnane, 2012), des stages qui sont des « outil[s] de professionnalisation » (Glmann *et al.*, 2015, p. 6) et s'organisent selon une approche par compétences. Potentiellement, les stages permettent, notamment, de développer les compétences du stagiaire et de réduire le choc de la réalité. Cependant, la littérature scientifique pointe aussi de nombreux freins au plein potentiel formateur des stages. Par exemple, les attentes des maîtres de stage et des superviseurs diffèrent, les temps de rencontre sont brefs, les acteurs sont peu formés...

Dès lors, dans ce contexte, les parties II et III de la thèse ont présenté huit études portant respectivement sur la formation des maîtres de stage (la validation d'un référentiel et une analyse des besoins de formation) et sur l'analyse des entretiens post-leçons en triade. La partie III de la thèse visait à dépasser une limite de la partie II qui ne portait que sur des déclarations et non sur l'analyse des pratiques effectives des acteurs. La partie suivante (partie IV) est la dernière partie de la thèse. Elle vise à mettre en relation les résultats des huit études de la thèse afin de conclure sur un ensemble d'éléments relevant de la mise en œuvre de la formation professionnelle des enseignants, particulièrement en ce qui concerne l'encadrement durant les stages. **Elle se structure en trois pistes d'action pour la pratique et quatre pistes d'investigation pour la recherche.**

CHAPITRE XVI : CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES

Chapitre XVI : Conclusion générale et perspectives

L'objet de cette section est de proposer trois pistes pour la pratique (dont des exemples d'outils) ainsi que quatre pistes pour les recherches futures. Les pistes pour la pratique portent sur a) la nécessité de conférer au maître de stage un statut de formateur, b) la mise en œuvre d'une formation initiale et continue pour les maîtres de stage et le développement de la collaboration de leurs formateurs et c) l'intensification de la collaboration entre les maîtres de stage et les superviseurs.

Les pistes pour la recherche portent sur a) l'approfondissement de la modélisation de l'agir des acteurs de la triade et l'impact des modalités d'entretiens post-leçons, b) l'étude de l'impact de la formation initiale et continue des maîtres de stage, c) l'étude de la proximité des compétences des maîtres de stage avec celles d'autres acteurs de la formation des enseignants (ex. mentors lors de l'insertion professionnelle) ainsi que de la proximité des compétences des maîtres de stage de différents groupes professionnels (ex. enseignement, psychologie...) et d) l'étude des conceptions et des pratiques de la triade au regard de l'alternance intégrative et des types de stages. La suite du texte développe ces différentes pistes.

1. Les pistes pour la pratique

1.1 Piste pour la pratique n°1 : Instituer le maître de stage comme formateur

Comme l'a présenté la partie introductive et contextuelle (partie I), le législateur propose très peu de balises quant à ce qui est attendu de l'action des maîtres de stage auprès des stagiaires. Aucun référentiel actuel de compétences pour cette fonction n'est proposé ou reconnu par le législateur. L'analyse de la pertinence des compétences des maîtres de stage montre que ceux-ci ne valorisent pas le soutien de la pratique réflexive autant que les autres compétences. L'analyse des pratiques effectives en contexte écologique confirme en partie ce constat en identifiant un agir variable des maîtres de stage, qui sont, dans l'ensemble, peu portés à soutenir la verbalisation de la pratique réflexive du stagiaire lors des entretiens post-leçons.

Dans le cadre de cette thèse, l'agir du maître de stage a été abordé par la conceptualisation et la modélisation de ses compétences (partie II) ainsi que par ses pratiques effectives (partie III). Au vu des résultats, il semble nécessaire de définir plus précisément, de clarifier, ce qui est attendu des maîtres de stage dans la visée de soutenir le développement professionnel du stagiaire, comme l'envisage la suite du texte.

1.1.1 La clarification du statut et de l'agir du maître de stage : formateur ou accompagnateur ?

Au Québec, Correa Molina (2008), Correa Molina et Gervais (2024), Desbiens et ses collègues (2012), Portelance (2008), Portelance et ses collègues (2008, 2018) ou Dufour et ses collègues (2021), comme Perrenoud (1994) ou Zinguinian et André (2017), en Suisse, identifient le maître de stage comme un « **formateur** », comme l'est aussi le superviseur. Il y a donc un rapport de statut **égalitaire** entre les maîtres de stage et les superviseurs. Cela renforce la reconnaissance de l'expertise du maître de stage, ancrée dans la pratique, et implique de sa part une intention « formatrice » vis-à-vis du stagiaire. D'ailleurs, dans le canton de Vaud (en Suisse), on appelle le maître de stage « praticien **formateur** ». Correa Molina et Gervais (2024), pointant qu'être un bon enseignant ne suffit pas pour être pleinement un formateur, soulignent l'importance de s'assumer comme formateur et de manifester les compétences correspondantes : « **Un formateur** qui accompagne un futur professionnel se doit de manifester **des compétences spécifiques à ce rôle**. Comment pourrait-on former des enseignants professionnels **avec des formateurs qui ne s'assureraient pas comme des professionnels ?** » (p. 63).

Il y a 25 ans, en Belgique francophone, pour rappel, Rey & Kahn (2001), pointaient que les maîtres de stage n'ont jamais été « **intronisés formateurs d'enseignants et, par conséquent, ils ne s'en sentent ni la légitimité, ni la compétence** » (p. 14). Conférer un statut de formateur au maître de stage se justifie notamment par le fait que celui-ci doit développer des compétences spécifiques (Villeneuve & Moreau, 2010) et que « sa fonction de formateur de terrain déborde de toutes parts son expérience de l'enseignement, bien que cette dernière en constitue le fondement et qu'elle lui serve de référent de base » (Portelance, 2008, p. 60).

Une abondante littérature francophone mobilise le concept « d'accompagnement » comme cadre pour la fonction de maître de stage. Dès lors, le maître de stage est vu comme un *accompagnant / accompagnateur*. **Cette littérature est primordiale. De nombreux travaux ont découlé de cette conception et ont permis une compréhension beaucoup plus fine des enjeux de l'encadrement des stagiaires.** Toutefois, nous pouvons questionner le rôle assigné au maître de stage. Paul (2009), pour rappel, définit l'accompagnement comme le fait d'« être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95). Amamou et ses collègues (2022), s'appuyant sur Duchesne (2010), évoquent que la popularité du mot « accompagnement » tient au fait qu'il appelle « le rejet de la prise en charge » (Amamou *et al.*, 2022, p. 145) de la personne en formation. Le Bouëdec (2002, cité par Duchesne, 2010), complète en précisant que

l'accompagnement concerne les situations dans lesquelles il y a un acteur principal que, d'une manière ou d'une autre, il s'agit de soutenir, de protéger, d'honorer, de servir, d'aider à atteindre son but ; **en aucun cas il ne s'agit de supplanter en prenant sa place ou le devant de la scène, de le diriger** (p. 240).

Aussi, de ces définitions, il est possible d'identifier un refus de permettre au maître de stage de devoir, à un moment, diriger le futur enseignant.

Cela est différent de la vision proposée par Colognesi et ses collègues (2019b) qui proposent un modèle des postures de l'accompagnement¹⁴⁴. Dans leur texte, Colognesi et ses collègues (2019b) insistent sur le côté relationnel de l'accompagnement et pointent cinq postures allant de « **l'imposeur** » à « l'émancipateur ». Il y a donc une variabilité des pratiques d'accompagnement qui peuvent inclure, selon les besoins, la nécessité de « diriger » le stagiaire. Cette variabilité peut être envisagée au sein d'un même stage, mais aussi selon le cheminement du stagiaire dans le parcours de formation. Dans tous les cas, c'est bien l'apprentissage du stagiaire qui est au centre et l'objectif est de développer son pouvoir d'agir dans la visée de soutenir son développement professionnel.

Le terme « accompagnement » est également utilisé pour évoquer l'accompagnement des novices (diplômés) par des mentors. Dans la relation qui lie un mentor et un novice, qui se développe **hors d'un cadre de formation**, sans objectifs de formation ni certification à la clef, le terme « accompagnement » semble indiscutable. Cependant, dans le cadre de la formation initiale des enseignants, sans rejeter l'apport – **crucial** – des recherches sur l'accompagnement, le statut du maître de stage pourrait être celui d'un **formateur** de stagiaires. Cela permettrait d'ailleurs également de positionner la fonction de maître de stage au regard de celle du mentor (enseignant accompagnant un enseignant en insertion professionnelle), dans une visée d'envisager le soutien offert aux enseignants tout au long de leur carrière.

Conférer au maître de stage le statut de formateur lui offrirait aussi un statut égal à celui des superviseurs et ne gommerait pas le cadre, bien réel, de la formation des enseignants. Au vu des missions prioritaires de l'enseignement (*cf.* partie I) et de la complexité des compétences des futurs enseignants, pour soutenir le développement professionnel des stagiaires et l'apprentissage des élèves, le fait de conférer un statut de formateur au maître de stage semble

¹⁴⁴ Pour une présentation en vidéo : Un entretien avec Olivier Maes et Stéphane Colognesi réalisé par l'auteur de la thèse (Baco *et al.*, 2023f) : <https://www.youtube.com/watch?v=11Adq5KxgF8>

nécessaire. De plus, cela n'enlève rien à la place prépondérante du stagiaire et à son agentivité, désignant « la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement » (Jézégou, 2022, p. 41).

Dans le RECOMS et dans cette thèse, comme dans l'ouvrage de Correa Molina et Gervais (2024), une articulation entre formation et accompagnement est proposée. Dans le cadre de cette thèse spécifiquement, le maître de stage est vu comme un formateur avec différentes compétences. Il peut mobiliser des styles plus ou moins directifs. Cela l'amène à prendre une posture d'accompagnement à certains moments, mais aussi à diriger le stagiaire à d'autres moments, selon les besoins de celui-ci. De façon plus profonde, il peut aussi former le stagiaire à certaines pratiques dans un climat réflexif / critique visant à maintenir une relation dialogique. En d'autres mots, comme cela a été évoqué dans le premier chapitre au sujet des modèles de formation des enseignants, le maître de stage peut lui aussi mobiliser différentes approches. **Lui conférer un statut de formateur l'aiderait même à cela.** Correa Molina et Gervais (2024) indiquent, pour leur part, que l'accompagnement « sous forme de mise en relation/mise en chemin » (p. 36) proposé par Paul (2016) permet de « faciliter l'analyse de la pratique par le stagiaire lui-même » (p. 36). Toutefois, les auteurs stipulent que cette modalité ne répond pas nécessairement à tous les besoins du stagiaire. Dès lors, un encadrement du stagiaire peut aussi être mis en œuvre, en particulier pour ce qui a trait aux rétroactions post-observation, à l'évaluation et à la construction d'un plan d'intervention avec le stagiaire (Correa Molina & Gervais, 2024).

Conférer au maître de stage le statut de formateur pourrait s'incarner dans différentes dispositions. Tout d'abord, il serait possible de lui reconnaître une intention formatrice, au regard des compétences attendues de la formation initiale des enseignants. Des moments de concertation et de collaboration avec des représentants des institutions de formation pourraient alors être formellement prévus afin d'identifier ce qui pourrait être attendu respectivement du maître de stage et des superviseurs, comme formateurs. Ces mesures soutiendraient l'alternance intégrative désirée par le législateur (FWB, 2019a). Cela est d'autant plus nécessaire qu'une étude récente (Jochmans et al., soumis)¹⁴⁵ souligne que la pratique réflexive et la planification de la gestion des apprentissages sont moins encadrées par les maîtres de stage que les superviseurs, alors que ce sont eux qui sont quotidiennement auprès du stagiaire durant un stage.

Ensuite, les compétences spécifiques des maîtres de stage devraient être développées dans le cadre d'une formation certifiante initiale puis d'une formation continue, comme pour tout formateur. Le RECOMS pourrait servir de base à cette formation. Correa Molina et Gervais

¹⁴⁵ Dont l'auteur de la thèse est deuxième auteur.

(2024), pour leur part, exposent explicitement, dans une section univoque « Qu'est-ce qu'assumer un rôle de formateur ? Avec quelles compétences ? » de leur ouvrage, ce qui peut être attendu d'un formateur : utiliser un vocabulaire spécifique ; être un enseignant compétent apte à démontrer ses compétences ; avoir des capacités de *counseling* ; être apte à déterminer des objectifs selon les besoins du stagiaire ; avoir des connaissances sur le développement professionnel ; manifester de l'ouverture et porter un regard critique sur sa pratique ainsi que manifester un esprit de collégialité. Cela rejoint *grosso modo* les propositions formulées dans le cadre de la thèse.

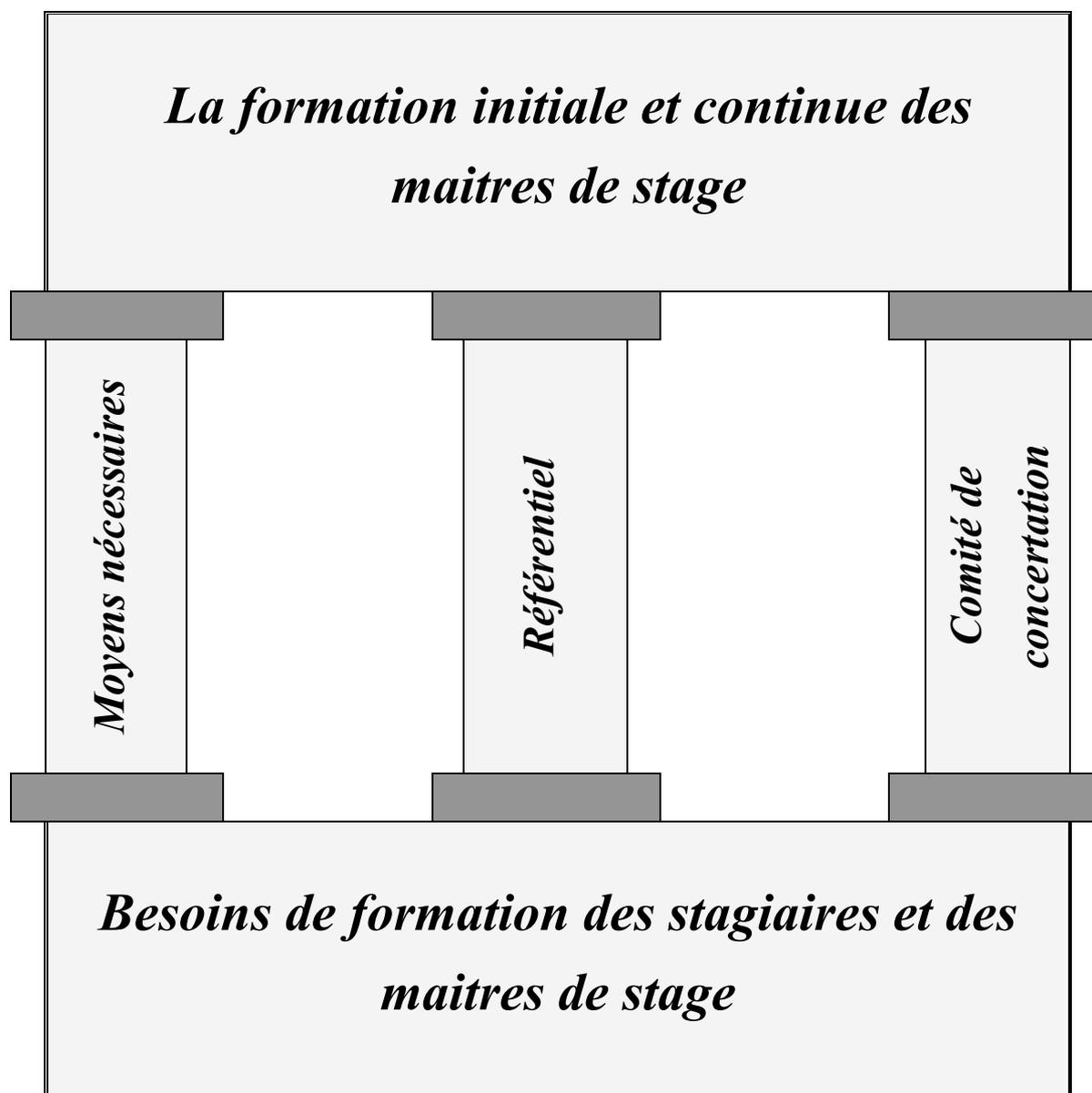
La reconnaissance du statut de formateur est impossible sans différentes dispositions complémentaires. Il convient que le maître de stage puisse bénéficier d'un temps de travail dédié à la formation des stagiaires. Cela prendrait a minima en compte le temps de concertation avec les superviseurs, de préparation de son travail avec le stagiaire (ex. préparation du modelage cognitif (cf. infra)), de certains moments de travail avec le stagiaire (ex. coplanification), le temps de correction des leçons du stagiaire... Enfin, comme pour tout travail spécialisé, comme formateur, le maître de stage devrait recevoir une rémunération adéquate, supérieure à celle qu'il reçoit actuellement (Lessard et al., 2004).

1.2 Piste pour la pratique n°2 : Mettre en place une formation initiale et continue des maîtres de stage et développer la collaboration de leurs formateurs

Les résultats exposés dans les deux parties empiriques de la thèse soutiennent la nécessité de mettre en œuvre une formation pour les maîtres de stage. La suite du texte présente différents aspects de la mise en œuvre de la formation des maîtres de stage. Tout d'abord, différents dispositifs de formation existants sont présentés. Ensuite, cette formation qui devrait s'enraciner dans les besoins de formation des acteurs, comme le montre la figure 71, nécessite aussi de moyens et un référentiel. De plus, elle bénéficierait d'une collaboration entre les acteurs de cette formation. Cela est également développé dans la suite du texte.

Figure 71

Pistes pour la pratique concernant la formation des maitres de stage



1.2.1 Des dispositifs de formation pour les maitres de stage

Correa Molina et Gervais (2024) rappellent que « s’engager dans la formation des stagiaires, c’est accepter d’endosser un véritable rôle de « formateur » [cf. section précédente] et de s’outiller pour le faire » (p. 1). Afin d’outiller / former les maitres de stage, différents dispositifs existent. Ceux-ci sont variables en termes de durée et d’organisation et l’impact de ceux-ci sur le développement professionnel des participants est rarement évalué. Certains dispositifs, comme celui offert à l’Université du Québec à Trois-Rivières, sont dispensés par des maitres de stage qui conçoivent, ensemble, des activités de formation (Baco & Portelance,

soumis). Ces activités visent à identifier comment le formateur de terrain peut soutenir le développement professionnel des compétences des futurs enseignants. De ce fait, les compétences professionnelles sont au centre de la formation. En complément de cela, le dispositif se base en grande partie sur l'expérience des participants ainsi que sur la littérature scientifique par la lecture de textes.

Le dispositif est donc inspiré des communautés de pratique. Généralement, la communauté de pratique est définie en référence à Wenger et ses collègues (2002) (Savard & Côté, 2021). Selon Wenger et ses collègues (2002) et ceux qui s'y réfèrent (Dameron & Josserand, 2007 ; Desmeules *et al.*, 2020 ; Pontbriand, 2022), une communauté de pratique est un groupe de praticiens qui se rassemblent dans l'intention de partager et d'apprendre les uns des autres. Ces personnes partagent un intérêt commun en lien avec une pratique commune. Par leurs échanges, elles peuvent approfondir leurs connaissances et leurs expertises, analyser leurs difficultés et résoudre des problèmes. Elles se développent donc mutuellement sur le plan professionnel, « enrichissent leur répertoire d'actions et contribuent ainsi à faire avancer leur domaine en mettant en valeur leurs savoirs d'expérience » (Savard & Côté, 2021, p. 44) et en mobilisant des connaissances issues de la recherche (Portelance & Caron, 2021). Leurs échanges et leurs discussions autour d'une pratique et d'une expertise partagées stimulent l'émergence et la consolidation d'une identité commune (Dameron & Josserand, 2007) et ont également pour effet de briser l'isolement parfois ressenti dans leur quotidien professionnel.

Aux États-Unis, comme cela a été esquissé précédemment, Childre et Van Rie (2015) proposent un autre type de dispositif. Celui-ci est hybride, car les participants peuvent habiter loin du centre de formation. D'une durée de 30 heures, il a été pensé pour pouvoir être soutenable dans le temps selon les moyens de l'institution. Ce dispositif centre fortement les contenus de formation sur les attentes du programme des futurs enseignants (ex. orientation du programme, les normes et les évaluations) ainsi que sur les pratiques fondées sur des données probantes.

En ce qui concerne la planification pédagogique, les contenus sont stratégiquement répartis entre des moments de face-à-face et des modules en ligne. En effet, ne sont abordés en présentiel que les éléments qui ne peuvent pas être réalisés en autonomie et ceux dont l'expertise du formateur peut nourrir l'intérêt du maître de stage, comme l'incitation « à voir la pertinence des pratiques fondées sur des données probantes pour leur pratique de classe et leur rôle de mentor »¹⁴⁶ (Childre & Van Rie, 2015, p.12). En présentiel, en plus de la présentation d'informations, des études de cas et des vidéos à analyser sont proposées pour

¹⁴⁶ Traduction personnelle de : « ...to see the relevance of evidence-based practices to their classrooms and their role as mentors ».

générer des discussions. En ce qui concerne les modules en ligne, pour passer d'un module à l'autre, une évaluation doit être réussie avec un score de minimum 80% (Childre & Van Rie, 2015). Comme le montre la vignette suivante, en Suisse et en Belgique, des dispositifs s'inspirent du RECOMS.

En Suisse, la HEP BEJUNE, met en œuvre une formation¹⁴⁷ de 10 crédits (ECTS) qui se déploie sur six semestres (trois ans). Cela représente le volume de formation envisagé par le décret belge francophone (FWB, 2019a). Elle est structurée autour d'une adaptation des compétences du RECOMS (excepté la compétence portant sur la présentation des gestes professionnels qui n'est pas explicitement reprise). La formation est constituée de modules contenant notamment des séminaires de cours portant sur des contenus théoriques, sur la pratique, mais aussi des moments d'analyse de pratiques. Les participants sont également soutenus dans la rédaction d'un journal réflexif qu'ils doivent présenter oralement à la fin de leur formation. Les frais d'inscription sont d'une centaine d'euros et les autres frais de formation sont à charge de la Haute École Pédagogique (HEP).

En Belgique, à la Haute École provinciale de Hainaut-Condorcet, une formation de deux jours est désormais proposée aux maîtres de stage dans le cadre de la formation continue habituelle des enseignants. Cette formation vise plusieurs objectifs, tels que présenter la nouvelle mouture des compétences des enseignants (FWB, 2019a) et le nouveau dispositif de formation des enseignants (coenseignement stagiaire-maître de stage). Elle vise également à développer les compétences d'encadrement des maîtres de stage. Pour cela, des activités sont proposées aux participants, notamment à partir des compétences du RECOMS et d'outils proposés dans la quatrième partie de cette thèse.

En Belgique également, à la Haute École en Hainaut, une formation de deux jours est proposée aux maîtres de stage. Cette formation vise à renforcer les liens entre l'institution de formation et les maîtres de stage et à développer les compétences de ces derniers. Les formateurs mobilisent également, en partie, le RECOMS pour l'établissement de leurs activités de formation. La préparation de ces activités s'appuie aussi sur des outils partagés par des formateurs québécois ayant une longue expérience de cette formation. Ces activités visent, notamment, à mettre en valeur l'expérience et les connaissances des maîtres de stage en soutenant les échanges entre les participants (coformation).

¹⁴⁷ Présentation de la formation : <https://www.hep-bejune.ch/fr/Formations-continues/Formations-postgrades/CAS/Formateur-en-etablissement-FEE/CAS-Formateur-ou-formatrice-en-etablissement.html>

1.2.2 La nécessité d'une formation soutenue par des moyens en Belgique francophone

En Belgique francophone, il semble également pertinent que cette formation puisse être développée par les acteurs des institutions responsables de la codiplômation des enseignants (Hautes Écoles et Universités). Paulsen et ses collègues (2015) montrent, par exemple, que les relations nouées lors de la formation des maitres de stage ont renforcé les liens entre l'institution de formation et le milieu scolaire : « lorsque les maitres de stage avaient des questions ou des inquiétudes au sujet d'un futur enseignant, ou d'une manière spécifique de gérer une situation, après la formation, ils ont immédiatement contacté le superviseur »¹⁴⁸ (p. 104).

Il semble tout autant pertinent que cette formation se base sur l'expérience des maitres de stage, car certains sont maitres de stage depuis des dizaines d'années. Cependant, cette formation doit aussi être nourrie par les recherches scientifiques sur la formation des enseignants. Le contenu doit, pour sa part, être fortement didactisé, partant du fait que les enseignants n'ont pas l'habitude de suivre ce type de formation relativement « longue ». Par exemple, des vignettes et des études de cas, comme le proposent Paulsen et ses collègues (2015), peuvent, en partie, être utilisées (exemple, annexe 24). Comme cela est présenté par après, différents outils pourraient être utilisés pour étayer la pratique des maitres de stage.

De plus, les moyens nécessaires pour permettre aux enseignants de suivre ces formations et aux formateurs de les dispenser doivent être envisagés. De même, les moyens financiers nécessaires à la revalorisation du statut de maitre de stage doivent être prévus.

Dans l'idée d'une appropriation progressive, cette formation pourrait être répartie sur deux à trois ans. Pour permettre une vraie formation – professionnelle – des maitres de stage, ceux-ci pourraient avoir des travaux pratiques à réaliser lors de l'accueil de stagiaires. Ils pourraient, par exemple, enregistrer et analyser leurs conversations avec le stagiaire. Dans le même sens, une formation continue des maitres de stage devrait être envisagée dans la continuité de leur formation initiale. La suite du texte souligne la nécessité de l'existence d'un référentiel reconnu par le législateur pour cette formation.

¹⁴⁸ Traduction personnelle de : « *when mentor teachers had questions or concerns about a teacher candidate, assignment, or specific way to handle a situation, after the training, they immediately contacted the field-based coordinator/faculty member or the university mentor* ».

1.2.3 La publication d'un référentiel reconnu par le législateur

La formation précitée devrait être élaborée à partir d'un référentiel de formation. Celui-ci, au regard du référentiel métier et de la définition du rôle du maître de stage (*cf. supra*), permettrait d'harmoniser les formations des maîtres de stage en Belgique francophone. Il permettrait, de même, de soutenir la professionnalité des maîtres de stage. **L'approche par compétences, également utilisée pour la formation des enseignants, semble particulièrement pertinente.** Elle permet une vue exhaustive de l'agir du maître de stage et d'assurer le lien entre les compétences des enseignants et celles des formateurs. De plus, celle-ci peut être compatible, comme c'est le cas dans le RECOMS, avec d'autres conceptualisations (ex. les postures ou les rôles). En effet, la compétence n°2 du RECOMS propose, notamment, que le maître de stage puisse endosser différents rôles.

Dans le cadre de cette thèse, un travail non négligeable a été réalisé pour identifier la pertinence théorique et empirique d'un référentiel : le RECOMS. Cela permet de légitimer, aux yeux des acteurs, la pertinence de la proposition de référentiel et évite que les documents soient peu exhaustifs ou trop idéologiques. De plus, celui-ci s'inscrit dans la continuité des référentiels préexistants afin de mutualiser les réflexions des acteurs sur la formation des maîtres de stage.

Dans le même sens, le RECOMS est contextualisé en Belgique francophone, mais des liens étroits sont établis entre celui-ci et d'autres référentiels préexistants, afin de permettre la mise en lien des avancées relatives à la conceptualisation de l'agir des maîtres de stage (*cf. section suivante*). **Aussi, le RECOMS semble offrir une base non négligeable à la proposition d'un référentiel par le législateur.**

1.2.4 Le développement d'outils opérationnalisant et didactisant les compétences des formateurs

Afin de soutenir l'appropriation des compétences du RECOMS ou des gestes professionnels du modèle de l'agir de la triade, il semble pertinent de concevoir des outils. Ces outils pourraient être utilisés en formation et sur le terrain par les maîtres de stage. Cette section présente donc, de manière non exhaustive, des exemples d'outils opérationnalisant des compétences du RECOMS et des gestes professionnels de la grille MGT.

1.2.4.1 Outil n°1 : La présentation de pratiques dans un cadre réflexif

Pour ce qui a trait à la présentation de pratiques dans un cadre réflexif (compétence n°3 du RECOMS), comme le montre le tableau 36, un canevas pourrait être donné aux maîtres de stage et aux stagiaires pour les aider dans la présentation de pratiques et l'analyse afférente. Celui-ci orienterait le regard du stagiaire quant aux pratiques présentées (modelage) par le maître de stage. Le maître de stage, quant à lui, pourrait préparer sa présentation (modelage) en amont. Ce canevas comprend également des espaces pour spécifier dans quels contextes ces pratiques semblent être importantes selon le maître de stage. Le stagiaire peut, lui aussi, se positionner quant aux pratiques qui lui sont présentées, qu'il voit mises en œuvre. Ce canevas sert donc ensuite à une discussion visant l'argumentation et la réflexion quant aux pratiques enseignantes. Ainsi, il s'agit bien d'un modelage « cognitif » évitant la reproduction mécanique, mais visant davantage à développer le répertoire comportemental du stagiaire et sa réflexion. Il est à noter que ce canevas est actuellement utilisé lors de formations de maîtres de stage.

Tableau 36

Outil n°1 : canevas pour le modelage cognitif

Pratique présentée :	
Démarche mise en œuvre (ce que je fais)	Réflexion interne (ce que je me dis et pourquoi je le fais)
Éléments importants	Contextes d'utilisation
Justification de la pertinence de cette pratique	
Réflexion du stagiaire	

Note : la partie grisée est complétée par le maitre de stage alors que la dernière case (en blanc) est complétée par le stagiaire.

1.2.4.2 Outil n°2 et outil n°3 : La pratique réflexive

En ce qui concerne la pratique réflexive (compétence n°4 du RECOMS), il est possible d'identifier des questions à poser pour stimuler des processus réflexifs (*cf.* chapitre n°10) particuliers chez le stagiaire. Cela soutient le maître de stage pour développer la pratique réflexive des stagiaires selon les 3 niveaux de la réflexivité (Bocquillon *et al.*, 2019, 2024). Plus encore, cet outil peut également être utilisé par le formateur pour auto-analyser sa pratique d'enseignant ou de formateur, en référence à la proximité des compétences des différents acteurs (*cf. infra*). Une adaptation de l'outil pourrait aussi être utilisée par le stagiaire lui-même. Actuellement, Baco et ses collègues testent cet outil avec un superviseur (Baco *et al.*, en cours). Le tableau 37 présente un tel outil.

Tableau 37

Outil n°2 : outil pour soutenir la réflexivité de façon générale (Baco et al., 2024f, p. 26)

Niveaux de réflexivité	Processus réflexifs	Exemple de questions
Niveau I	Narrer/décrire sa pratique	Pourrais-tu décrire ta pratique ?
	Questionner	Quelles questions te poses-tu au sujet de ta pratique ?
	Prendre conscience	De quoi te rends-tu compte au sujet de ta pratique ?
	Pointer ses difficultés/ses problèmes	Quelles ont été tes difficultés ?
Niveau II	Légitimer sa pratique	Comment justifies-tu ta pratique ?
	Intentionnaliser sa pratique	Quelle était ton intention ?
	Évaluer sa pratique	Que penses-tu de ta prestation ?
	Diagnostiquer	Pourquoi as-tu eu des difficultés à ce moment de ta prestation ?
Niveau III	Proposer une ou des alternatives	Que pourrais-tu faire la prochaine fois ?
	Explorer une ou des alternatives	Quelle est l'alternative qui te semble la plus pertinente ?
	Théoriser	Quelle règle issue de ton expérience pourrait guider tes prochaines actions ?

Il est également possible d'orienter, **pour les formateurs**, le questionnement réflexif au regard du modèle de l'agir de la triade. L'outil suivant, figure 72, invite le formateur à porter un regard réflexif sur sa pratique de formateur et/ou l'agir des acteurs de la triade selon les trois niveaux de réflexivité pour chacune des dimensions.

Figure 72

Outil n°3 : outil pour développer la réflexivité des formateurs (agir général)

<i>Au regard du modèle de l'agir de la triade...</i>	
<p>L'agir de la triade</p> <ul style="list-style-type: none"> Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques <ul style="list-style-type: none"> • Favorisation de la collaboration • Organisation et leadership • Réflexivité (niveaux) • Marques de suivi de la conversation Objectiver la compréhension et rétroagir <ul style="list-style-type: none"> • Objectivations de la compréhension • Rétroactions (niveaux) Soutenir et former à des gestes professionnels <ul style="list-style-type: none"> • Aide pédagogique • Aide émotionnelle • Monstration de gestes • Échanges autour des pratiques présentées 	Quelles actions ai-je mises en œuvre ?¹⁴⁹
	Quelles questions je me pose au sujet de ma pratique ?
	De quoi je me rends compte au sujet de ma pratique ?
	Quelles ont été mes difficultés ?
	Comment je justifie ma pratique ?
	Quelle était mon intention ?
	Pourquoi ai-je rencontré des difficultés à ce moment de ma prestation ?
Quelle est l'alternative qui me semble la plus pertinente ?	
Quelle règle issue de mon expérience pourrait guider mes prochaines actions ?	
<p>Légende</p> <ul style="list-style-type: none"> Niv. I Niv. II Niv. III 	

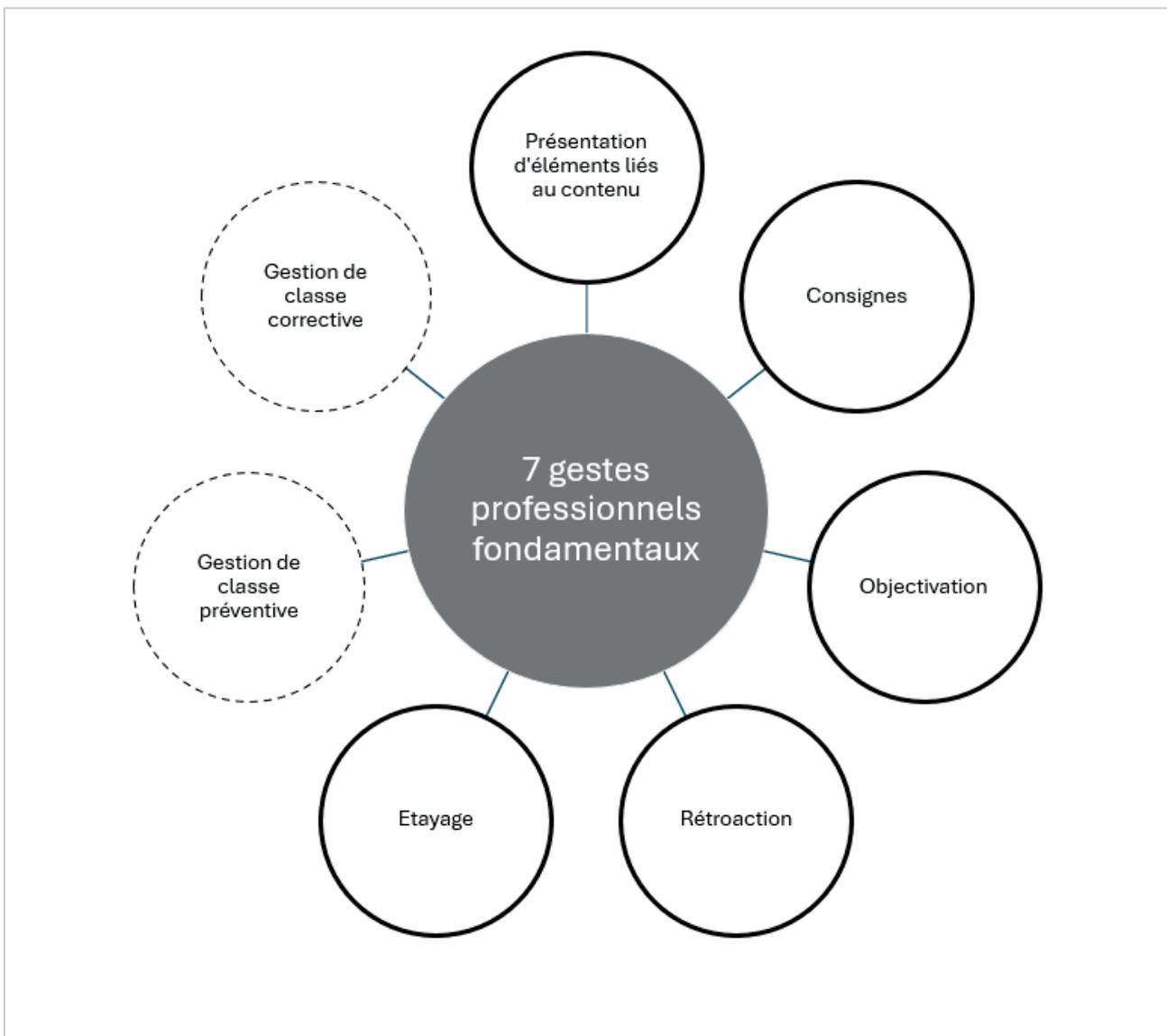
¹⁴⁹ Ces questions peuvent être adaptées pour porter davantage sur « la triade » : Quelles actions avons-nous mises en œuvre ?

1.2.4.3 Outil n°4 : L'observation du stagiaire

En ce qui concerne la compétence « Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer », il est possible d'observer les stagiaires à l'aide de grilles d'observation centrées sur les gestes professionnels fondamentaux de la pratique enseignante. Par exemple, Bocquillon et ses collègues (2024) proposent un ensemble de grilles, à faible inférence, portant sur des gestes professionnels précis (figure 73). L'observation des stagiaires à l'aide de ce type de grilles peut alimenter les rétroactions fournies aux stagiaires. Ce type d'observation peut tout autant contribuer au développement de la pratique réflexive du futur enseignant (compétence n°4) en alimentant des discussions réflexives relatives à un ensemble de gestes professionnels importants.

Figure 73

Outil n°4 : les gestes professionnels fondamentaux (Bocquillon et al., 2024, p. 91)



1.2.4.4 Outil n°5 et outil n°6 : L'observation des pratiques des formateurs

Concernant l'observation des pratiques des formateurs lors des entretiens post-leçons, la grille MGT (annexe 19) peut être utilisée sur le terrain pour identifier un ensemble de gestes professionnels au sein de la triade. La figure 74 présente une opérationnalisation de la grille MGT en grille d'observation pour ce qui est des rétroactions. Elle s'inspire des travaux de Banville et Rikard (2014), de Gunn et ses collègues (2021) et de Bocquillon et ses collègues (2024). Ainsi, comme l'expliquent Bocquillon et ses collègues (2024), pour compléter ce type de grille, l'observateur noircit une case à chaque fois qu'il observe un geste professionnel de la grille. Dans l'exemple proposé (figure 74), cela lui permet de relever, dans l'ordre chronologique (une colonne à la fois), l'ensemble des rétroactions mises en œuvre.

Figure 74

Outil n°5 : outil pour observer les rétroactions

			Les rétroactions (<i>feedbacks</i>)											
Maitre de stage	R +	Tâche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Processus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R -	Tâche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Processus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R	Autorégulation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Superviseur	R +	Tâche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Processus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R -	Tâche	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Processus	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		Soi	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	R	Autorégulation	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Dans cet exemple, c'est d'abord le maitre de stage qui émet une rétroaction positive sur la tâche puis le processus. Ensuite, le superviseur émet une rétroaction positive sur le processus puis sur la tâche.

Maitre de stage		Superviseur	
R (total) :		R (total) :	
R+ :	(%)	R+ :	(%)
R- :	(%)	R- :	(%)
R Autorégulation :	(%)	R Autorégulation :	(%)

Notes

Il est également possible d'observer davantage **l'interaction entre les formateurs et le stagiaire**. Par exemple, il est possible d'identifier, pour chaque rétroaction, si celle-ci est suivie ou non de la réflexivité du stagiaire, comme le présente la figure 75.

Figure 75

Outil n°6 : outil pour observer les interactions rétroaction / réflexivité

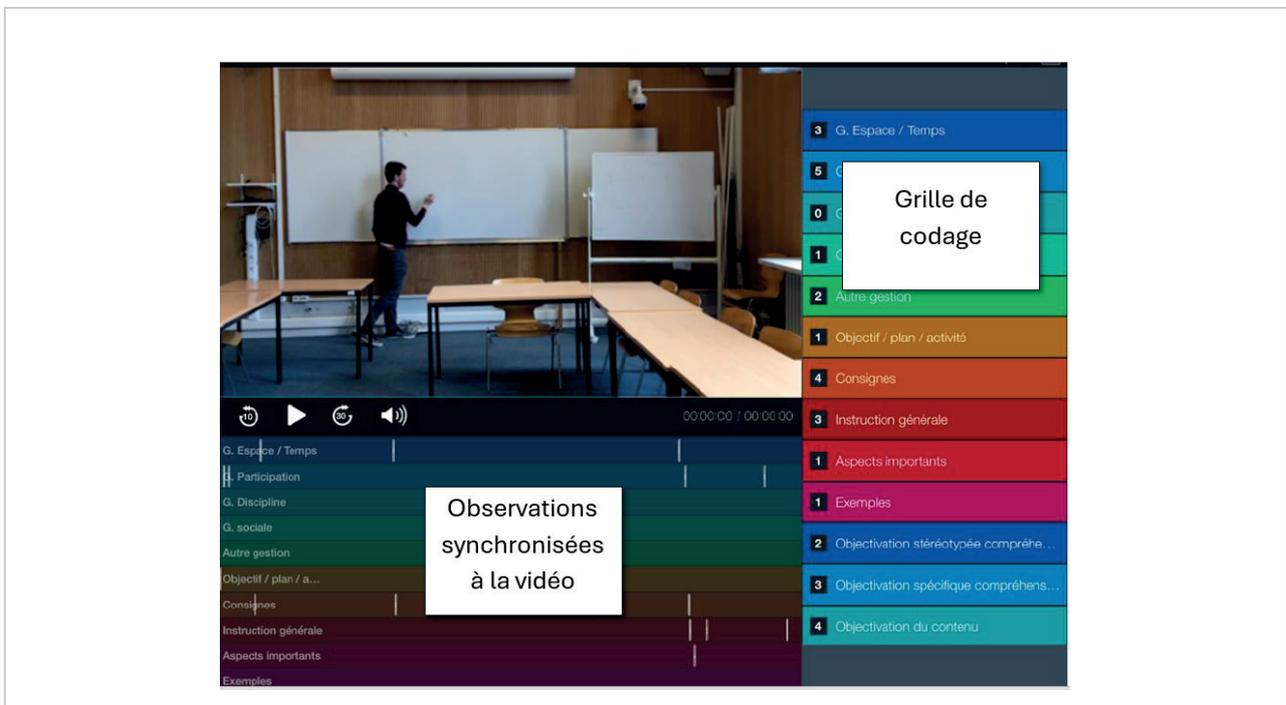
			Processus réflexif du stagiaire			Autre
			Niv I	Niv II	Niv III	
Maitre de stage	R+	Tâche				
		Processus				
		Soi				
	R-	Tâche				
		Processus				
		Soi				
	R	Autorégulation				
Superviseur	R+	Tâche				
		Processus				
		Soi				
	R-	Tâche				
		Processus				
		Soi				
		Autorégulation				
Maitre de stage			Superviseur			
R (total) :			R (total) :			
R suivie de réflexivité : (%)			R suivie de réflexivité : (%)			
R suivie par autre action : (%)			R suivie par autre action : (%)			
Notes						

L'observateur indique dans une case le nombre de fois qu'une rétroaction d'autorégulation est suivie de la réflexivité du stagiaire (Niveau I)

Il serait possible d'insérer ce type de grille (par exemple, une grille d'observation centrée sur les différentes rétroactions de la grille MGT) dans un logiciel d'observation pour permettre aux (futurs) formateurs d'observer des entretiens post-leçons, en direct ou en différé. Ce type de logiciel a l'avantage de permettre la synchronisation des observations réalisées à la vidéo, ce qui permet ensuite aux acteurs de reVISIONNER des extraits précis de la vidéo à des fins notamment d'analyse réflexive. Par exemple, Bocquillon (2020) et Delbart et ses collègues (2023a) proposent un dispositif d'observation constitué de deux tablettes pour outiller les superviseurs lors des observations en stage et des entretiens post-leçons : à l'aide d'une grille d'observation centrée sur les gestes professionnels fondamentaux des futurs enseignants insérée dans le logiciel d'observation Vosaic®, le superviseur relève une série de gestes professionnels mis en œuvre par le stagiaire. Plus précisément, à chaque fois qu'un geste professionnel faisant partie de la grille apparaît, le superviseur appuie sur le bouton correspondant dans le logiciel installé sur la tablette n°1. Les observations se synchronisent ainsi à la vidéo filmée par la tablette n°2, ce qui permet au superviseur et au futur enseignant de reVISIONNER les extraits concernés lors de l'entretien post-leçon (figure 76).

Figure 76

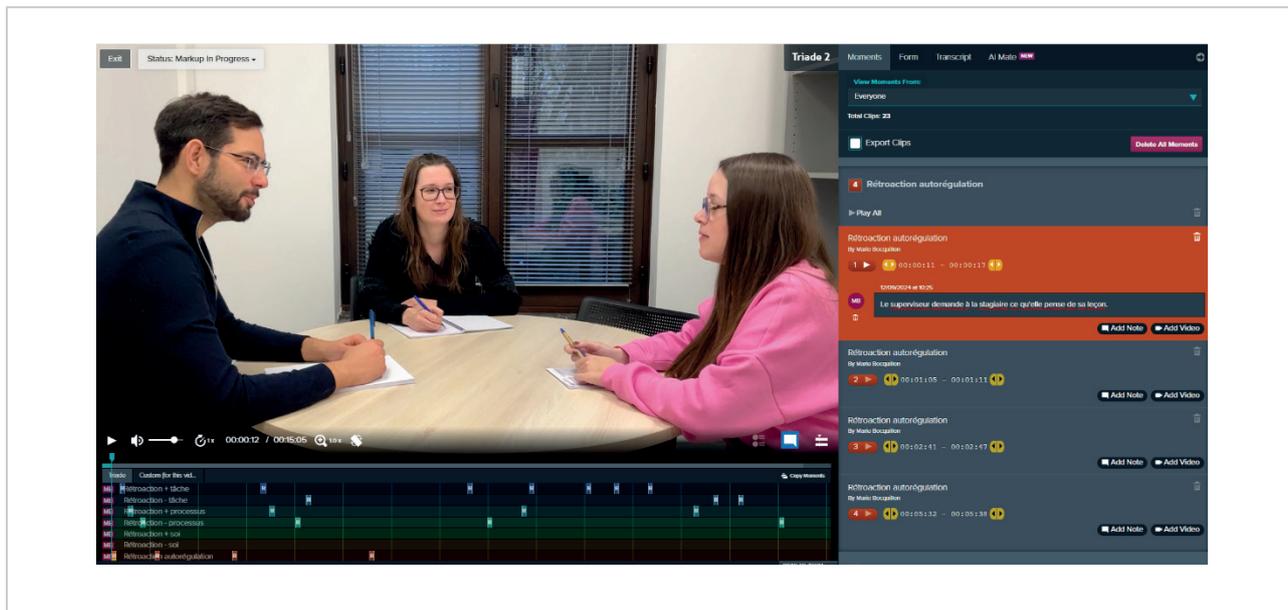
Interface de Vosaic utilisée par Bocquillon et al. (2022b, p. 516) pour alimenter l'entretien post-leçon à l'aide d'observations précises synchronisées à la vidéo



Par ailleurs, avec le même type de logiciel (par exemple, Vosaic®), il est également possible, en différé, d'annoter des vidéos, c'est-à-dire d'écrire des notes à des endroits particuliers de la vidéo (figure 77).

Figure 77

Interface du logiciel Vosaic® permettant d'insérer des notes qualitatives dans la vidéo



Ainsi, on pourrait étendre l'utilisation de ce type de logiciel à la formation de formateurs. Par exemple, un maître de stage pourrait observer la vidéo d'un de ses entretiens post-leçons à l'aide d'un des modules de la grille MGT (par exemple, les types de rétroactions) inséré dans un logiciel d'observation. Il pourrait également y insérer des notes de manière plus qualitative. Cela lui permettrait ensuite de revoir ses observations et/ou ses notes synchronisées à la vidéo pour porter un regard réflexif sur celles-ci, de manière autonome et/ou avec l'aide d'un formateur de formateurs.

Les entretiens post-leçons peuvent aussi être préparés sous forme d'un canevas. Par exemple, Palmeri et Peters (2019) ont réalisé et utilisé un protocole visant trois objectifs : cultiver l'apprentissage des stagiaires ; permettre la médiatisation par les formateurs de l'apprentissage de pratiques complexes ; permettre l'utilisation de *feedbacks* « éducatifs » par les formateurs (protocole, voir annexe 25). Pour leur part, Soslau et Alexander (2021) proposent un protocole de 15 questions portant sur le cadre d'apprentissage des élèves (ex. objectifs de la leçon) ; l'enseignement centré sur l'élève (quelles informations concernant les élèves permettent de guider les actions futures) ; la révision et la réflexion ; l'enseignant comme « humain » (ex. en quoi l'enseignant était membre de la communauté « classe »). Un groupe de questions est d'un niveau « méta », invitant le stagiaire à prendre du recul sur son apprentissage et sa façon de réfléchir (ex. comment la réflexivité impacte la pratique de ce jour).

En somme, ces mesures viseraient, **comme un enseignant prépare son activité d'enseignement-apprentissage**, à préparer finement les entretiens par l'établissement de balises et de canevas qui soutiendraient les acteurs du stage lors de ce moment de formation. Cela pourrait être fait au bénéfice du stagiaire en profitant du moment de planification (phase préactive) pour mettre à plat les objectifs de l'entretien et la manière de les atteindre.

Comme cela a été présenté dans les sections précédentes, pour chaque compétence du RECOMS et ses différents gestes professionnels (grille MGT), pour différents moments de formation du stagiaire (ex. entretiens post-leçons), des outils de ce type pourraient être développés. Ces outils peuvent soutenir la pratique et la formation des formateurs ou du stagiaire (ex. outils sur la pratique réflexive), mais aussi servir à analyser la pratique d'un des acteurs de la triade. La suite du texte aborde un autre point important concernant les pistes pour la pratique relatives à la formation des maîtres de stage, à savoir le développement de la collaboration des acteurs de la formation des maîtres de stage.

1.2.5 La mise en place d'un comité interuniversitaire belge et international

Les acteurs de la formation des maîtres de stage pourraient se rencontrer régulièrement pour actualiser la formation des maîtres de stage et harmoniser leurs pratiques. Une initiative de ce type existe au Québec. Une structure réunit régulièrement les responsables de la formation des enseignants associés (maîtres de stage) de toutes les institutions de formation du Québec qui se rencontrent pour échanger sur les avancées de leur formation. Cette structure, dénommée Comité Interuniversitaire pour l'Actualisation du Cadre de Référence (CIACRE), a permis également la réalisation d'un matériel de formation partagé et l'actualisation de différents guides portant sur la formation pratique des enseignants. L'entretien suivant (figure 78) avec Isabelle Vivegnis (Université de Montréal), réalisé par l'auteur de la thèse, présente le CIACRE.

Figure 78

Présentation du CIACRE par Isabelle Vivegnis (Baco & Vivegnis, 2023)



Dès lors, les formateurs de maitres de stage gagneraient à s'organiser à un niveau micro (ex. consortium), mais aussi macro (système éducatif, international). Cela est proposé par Baco et ses collègues (en cours), comme le présente la deuxième piste de recherche sur l'évaluation de l'impact de la formation des maitres de stage.

1.3 Piste pour la pratique n°3 : Institutionnaliser la collaboration entre les maitres de stage et les superviseurs

La formation professionnelle qui sous-entend, en partie, une formation pratique et une alternance intégrative nécessite la mise en œuvre d'un coencadrement des stagiaires. Les parties II et III du travail doctoral ont abordé le coencadrement des stagiaires. En effet, dans la deuxième partie de la thèse, il a été identifié que les maitres de stage lient la collaboration avec le superviseur avec l'analyse de leurs propres pratiques, ce qui laisse entendre qu'ils n'envisagent pas leur action auprès du stagiaire uniquement comme le fait de respecter les points d'un contrat établi par l'institution de formation, mais qu'ils attendent une approche réflexive de la collaboration qui inclut une réflexion sur leurs propres pratiques (chapitre n°5). Par ailleurs, il a également été montré que cette collaboration leur semble importante et que la mise en œuvre de celle-ci constitue une difficulté (chapitres n°6, n°7 et n°8). Une des pistes d'explication, partagée par les maitres de stage et les superviseurs, est le manque de communication (chapitre n°8) ou le manque de reconnaissance (AEQES, 2014 ; Baco *et al.*, 2022d).

Dans le cadre de la troisième partie de la thèse, une forte disproportion entre le temps de parole des superviseurs et des maitres de stage a été observée, le superviseur ayant un temps de parole souvent beaucoup plus long que le maître de stage. De plus, il a été identifié que l'agir est très variable d'un maître de stage à l'autre. Par exemple, certains maitres de stage s'engagent dans un échange réflexif relativement long avec le stagiaire, alors que d'autres ne le font pas (chapitres n°13 et n°14). De même, les maitres de stage ne dispensent pas nécessairement beaucoup de rétroactions lors des entretiens post-leçons en triade, mais offrent des éléments contextuels pour soutenir le jugement évaluatif du superviseur (chapitre n°15). Cela peut être assimilé à une forme de collaboration de la part du maître de stage (Baco *et al.*, 2023c). De plus, les maitres de stage et les superviseurs émettent très rarement des points de vue différents sur les sujets abordés. Pour ce qui est des thèmes abordés par les acteurs (chapitres n°13 et n°14), il a été identifié qu'à partir de la grille d'évaluation, le superviseur donne une rétroaction au stagiaire sur l'ensemble des compétences de la grille, contrairement au maître de stage qui n'en cible souvent que quelques-unes.

De ce fait, de la partie II, il est possible de conclure que des difficultés liées au coencadrement des stagiaires et plus particulièrement à la collaboration entre le maître de stage et le

superviseur sont actuelles. Cependant, lors des entretiens post-leçons, cette difficulté est un peu plus nuancée, selon la partie III. En effet, des différences de points de vue entre les maîtres de stage et les superviseurs ne sont pas observées, mais le maître de stage peut avoir une place en retrait, contrairement au superviseur qui mobilise une grande partie du temps de parole de la triade.

Des pistes pour soutenir la collaboration au sein de la triade ont été proposées par les acteurs dans le chapitre n°8 et dans le cadre d'une autre publication (Baco *et al.*, 2024d). Une des pistes pour les institutions de formation serait, comme le propose un participant (chapitre n°8), d'institutionnaliser la collaboration, c'est-à-dire qu'elle puisse être encadrée au niveau institutionnel (voire législatif) et ne pas reposer uniquement sur la bonne volonté des acteurs. Cela est particulièrement différent du cadre très ouvert des décrets encadrant la formation des enseignants (FWB, 2000a, 2001a, 2019a) qui, jusqu'à ce jour, ne donnent que très peu de balises quant à la fonction de maître de stage et au coencadrement. Toutefois, le cadre décretaal insiste désormais sur l'alternance intégrative qui nécessite une forme de collaboration entre les acteurs. Cependant, sans encadrement, la mise en œuvre de cette collaboration pourrait se confronter à des défis importants. De plus, il est à noter que la collaboration entre le maître de stage et le superviseur ne fait pas partie de l'objectif de la formation des maîtres de stage (FWB, 2019a).

Il convient aussi de mettre à la disposition des acteurs les moyens nécessaires pour mettre en œuvre la collaboration visée. L'observation de Lessard et ses collègues (2004), émise il y a 20 ans, peut donc être renouvelée. Selon ces auteurs,

il importe de mettre à la disposition des acteurs **les ressources nécessaires** à l'implantation réussie de la réforme de la formation des maîtres. **Celles-ci sont requises pour consolider les partenariats avec les écoles dans la formation pratique, pour reconnaître la valeur réelle du travail effectué par les maîtres de stage [...]** (p. 33).

2 Les pistes pour la recherche

2.1 Piste pour la recherche n°1 : Approfondir la modélisation de l’agir des acteurs de la triade et étudier l’impact des modalités d’entretiens post-leçons

Les recherches effectuées dans le cadre de ce travail doctoral pourraient être poursuivies en approfondissant la modélisation de l’agir de la triade et en étudiant l’impact des modalités d’entretiens post-leçons sur les pratiques de la triade.

2.1.1 L’impact des modalités d’entretiens post-leçons sur les pratiques du stagiaire

Avec beaucoup de prudence, en contextualisant les observations, l’étude investiguant le lien entre les conseils des formateurs et les intentions d’agir du stagiaire et les pratiques de celui-ci (chapitre n°15) a identifié qu’un certain nombre de conseils avaient été mis en œuvre. Les autres études de la partie III de la thèse ont identifié la variabilité des pratiques des acteurs (ex. certains maîtres de stage prennent plus longuement la parole que d’autres). Par ailleurs, la partie II a identifié que les compétences des maîtres de stage concernant l’encadrement des stagiaires peuvent être améliorées.

Une piste subséquente de recherche serait d’identifier les apports et les limites de différents types d’entretiens. Cette évaluation pourrait être multidimensionnelle (pratiques, bien-être, identité professionnelle, sentiment d’efficacité...). Dès lors, différents types d’entretiens, naturels ou provoqués (ex. selon un guide d’entretien) pourraient être testés. Cela permettrait d’obtenir une compréhension beaucoup plus fine des entretiens et des éléments qui impactent les pratiques des acteurs au sein de l’entretien, mais aussi, ensuite, les pratiques des stagiaires. À ce propos, dans la suite logique de ce qui vient d’être énoncé, l’étude des prestations des stagiaires pourrait être double, c’est-à-dire que l’on pourrait étudier les pratiques effectives des stagiaires, mais aussi, leurs intentions.

A cette fin, deux types de méthodologies pourraient être particulièrement mobilisées pour allier recherche et formation (pratique). Comme le proposent Borgies et ses collègues (2024), il s’agit de la recherche-action (Bezeau, 2019) et de la recherche collaborative (Colognesi *et al.*, 2020 ; Morrissette, 2013 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015).

L’objectif de la recherche-action serait de développer des designs d’entretiens post-leçons (canevas/outils) visant à répondre aux interrogations/difficultés des équipes éducatives quant à la mise en œuvre de ce moment de formation. Ensuite, les entretiens réalisés selon ces canevas ou soutenus par des outils (ex. outil n°2, présenté supra) seraient évalués selon

différents indicateurs (analyse des pratiques effectives, ressenti des acteurs...). Après cela, un nouveau canevas/un nouvel outil pourrait être établi/adapté et évalué.

Cette recherche pourrait devenir une recherche collaborative dans le cas où les acteurs de la formation concevraient ensemble ces canevas d'entretiens/outils (et non les chercheurs seuls). Les entretiens réalisés selon ces canevas/avec ces outils pourraient être coanalysés par les acteurs. Sur base de ces analyses, de nouveaux canevas/outils pourraient être établis/adaptés et testés.

2.2 Piste pour la recherche n°2 : Développer les recherches sur la formation des maitres de stage

Comme l'a montré le travail doctoral, les réflexions entourant la formation des maitres de stage ne sont pas récentes. Il est probable que cette formation se développe durant les prochaines années en Fédération Wallonie-Bruxelles. Pour cette raison, comme le précise la suite du texte, il convient de documenter l'évolution de la formation des maitres de stage et d'évaluer l'impact de cette formation.

2.2.1 La documentation de la situation de la formation des maitres de stage

La première étude du travail doctoral a permis d'identifier quels sont les besoins de formation ressentis par les maitres de stage belges francophones avant la mise en place d'une formation à large échelle et même avant que le groupe de travail soutenu par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) émette ses propres balises. Aussi, dans une perspective de suivi, il sera nécessaire de pouvoir continuer à documenter cette situation. Par exemple, il sera nécessaire d'identifier combien de maitres de stage bénéficient effectivement de cette formation, quels en sont les freins et quels sont les éléments facilitants. De plus, il serait intéressant de pouvoir identifier si le sentiment de compétence des maitres de stage en Belgique francophone évolue après la mise en œuvre de cette formation. Cela compléterait des études plus ciblées permettant d'identifier l'impact (les retombées/la plus-value) des formations mises en œuvre sur un ensemble de variables (sentiment de compétence, agir des maitres de stage et des stagiaires, bien-être des stagiaires...).

Plus encore, la situation de la formation des maitres de stage dans différents systèmes éducatifs devrait être documentée. Elle semble émergente en Belgique francophone, mais rien n'assure qu'elle sera effectivement mise en œuvre. Dès lors, afin de poursuivre l'étude de l'évolution du système éducatif, il semble important de continuer à évaluer les politiques éducatives relatives à la formation des maitres de stage en Belgique francophone, comme ailleurs. Cela permettra de mieux comprendre les contextes et d'identifier comment certains systèmes éducatifs ont réussi à relever différents défis (ex. harmoniser les formations des

maitres de stage). Cette piste est actuellement investiguée par Baco et ses collègues (en cours) pour la Belgique francophone, le Québec et la Suisse (Canton de Vaud). Plus encore, comme cela est fait pour différents indicateurs permettant le suivi du groupe professionnel enseignant (Lothaire, 2021), des indicateurs quant à la formation des maitres de stage pourraient être documentés par la Fédération Wallonie-Bruxelles.

2.2.2 L'évaluation de l'impact des formations des maitres de stage

Mettre en œuvre une formation pour les maitres de stage, comme pour toute formation, comporte un coût. Dans le cas présent, celui-ci se justifie par la nécessité d'améliorer encore la formation des stagiaires en vue de répondre aux défis du système éducatif. Aussi, il convient d'identifier l'impact des formations des maitres de stage, comme le feront Baco et ses collègues (en cours), en Belgique francophone, Suisse (Canton de Vaud) et au Québec. Cela permettrait, d'une part, d'obtenir de l'information afin de perfectionner les formations et, d'autre part, de mieux comprendre l'intérêt des efforts consentis pour mettre en œuvre ces formations.

Cela implique de porter une attention toute particulière aux dispositifs proposés et de mettre en œuvre des procédures permettant d'en identifier les retombées. Par exemple, Guskey (2002), cité dans la partie II de la thèse, propose un modèle en plusieurs niveaux permettant d'appréhender l'efficacité d'un programme de développement professionnel. Un autre exemple est le modèle de Brinkerhoff (Brinkerhoff, 2005 ; Dragone *et al.*, 2023) qui prend en compte les besoins des acteurs dans son évaluation. Dans le même sens, il serait pertinent d'appréhender comment se construit la professionnalité (le développement professionnel) des maitres de stage. Par exemple, il serait pertinent d'identifier comment ils révisent leurs pratiques à partir des activités de formation proposées. Différentes méthodologies peuvent être mobilisées, comme des méthodologies qualitatives.

Ces recherches pourraient également être menées, en partie, à partir d'enregistrements de pratiques authentiques de maitres de stage avant et après la formation. Ces analyses pourraient aussi être complétées par des méthodologies permettant d'identifier les raisons qui ont poussé les acteurs à agir de la sorte. Plus encore, des études expérimentales permettant de comparer des groupes de maitres de stage (ex. ceux ayant suivi une formation / ceux n'ayant pas suivi de formation) au sujet de diverses variables (ex. gestes professionnels, pratiques des futurs enseignants) pourraient être menées, à l'instar d'études menées dans d'autres systèmes éducatifs (*e.g.* Giebelhaus & Bowman, 2002). Cela permettrait de soutenir une « culture qualité » (Lanarès, 2010) visant l'amélioration continue des formations proposées aux maitres de stage. Cela permettrait aussi de guider les concertations et décisions prises à

différents niveaux (des acteurs et des institutions aux décideurs politiques) ainsi que de tendre vers une harmonisation (et non une uniformisation) des dispositifs de formation.

En complément de cela, la mise en œuvre de ces dispositifs et l'analyse de leurs retombées pourraient également se réaliser en collaboration avec des acteurs d'autres systèmes éducatifs ayant, eux aussi, développé une expertise sur la question de la formation des maîtres de stage. Par exemple, Baco et ses collègues (2023e, en cours) étudient les retombées d'une communauté de pratique (Desmeules *et al.*, 2020 ; Mercure *et al.*, 2021 ; Wenger *et al.*, 2002 ; Rinne *et al.*, 2023) établie sur les principes de la coformation (Maulini, 2005) et du codéveloppement professionnel (Caron & Portelance, 2017) de formateurs d'enseignants associés (maîtres de stage) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Selon ce design, pour rappel, ce sont des maîtres de stage qui suivent une formation courte à l'université et qui coconstruisent ensuite une formation pour les maîtres de stage. Après cela, ces formateurs de maîtres de stage bénéficient de rencontres périodiques (3 par an à l'Université du Québec à Trois-Rivières) pour échanger sur leurs pratiques et se perfectionner. Aussi, il pourrait être intéressant d'analyser les dispositifs de formation de maîtres de stage (et de leurs formateurs) pour en apprécier l'impact sur différentes variables.

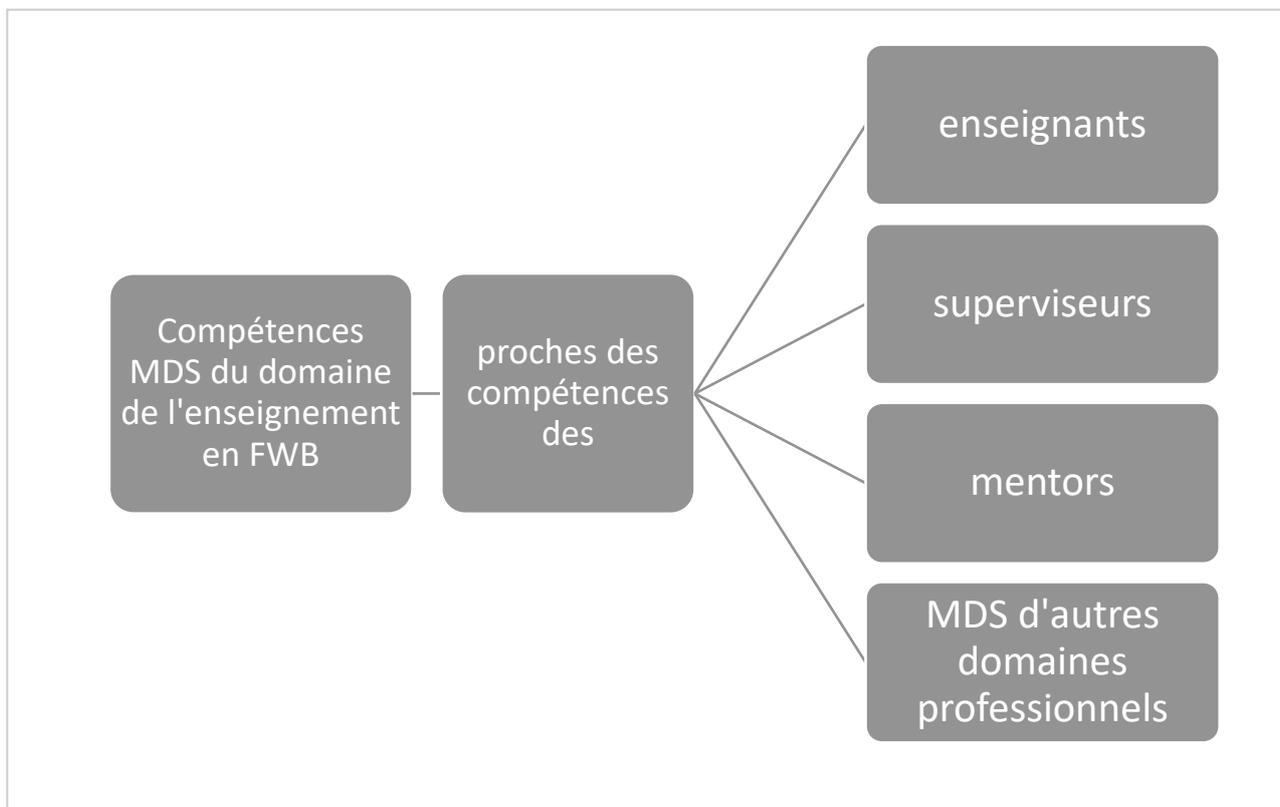
2.3 Piste pour la recherche n°3 : Développer les recherches sur le caractère transversal des compétences des maîtres de stage

Comme cela est souligné au sein de la grille MGT, il y a une proximité entre les compétences des maîtres de stage et celles des superviseurs. Cette section analyse la transversalité des compétences des maîtres de stage. Des pistes pour la recherche sont présentées ensuite.

L'approche par compétences a été abordée dans la partie II comme dans la partie III de la thèse. En effet, le RECOMS (Baco *et al.*, 2021a) est explicitement construit selon une approche par compétences. La définition de la compétence retenue, la définition issue du cadre légal, se rapproche de la notion de « savoir-agir » (Tardif, 2006, cité par Tardif 2017). Mobiliser une approche par compétences semble d'autant plus cohérent qu'il est attendu des formateurs d'enseignants qu'ils soutiennent le développement des « compétences » des futurs enseignants (FWB, 2019a). Plus encore, les compétences des maîtres de stage sont proches, moyennant certaines adaptations, des compétences des enseignants, des superviseurs et des mentors, comme le montre la figure 79 et le développe la suite du texte. Elles sont également proches des compétences des maîtres de stage d'autres domaines professionnels, comme celui de la psychologie clinique et de l'orthopédagogie clinique.

Figure 79

Liens entre les compétences des maitres de stage en enseignement et d'autres acteurs



2.3.1 La proximité des compétences des maitres de stage et de celles des enseignants

La proximité entre les compétences des enseignants et celles des maitres de stage s'observe, par exemple, lors des entretiens post-leçons. En effet, lors de la deuxième étude, les compétences des futurs enseignants discutées par les membres de la triade ont pu être identifiées (chapitres n°13 et n°14), ainsi qu'un ensemble de gestes professionnels des formateurs et des stagiaires lors des entretiens post-leçons. Ces gestes professionnels peuvent être proches des compétences des futurs enseignants. Par exemple, le futur enseignant peut donner des rétroactions aux élèves, comme les formateurs peuvent fournir des rétroactions aux stagiaires. En effet, bien que les compétences d'un maitre de stage soient différentes de celles d'un enseignant (Vanderclayen, 2012), certaines compétences nécessaires pour les enseignants le sont aussi pour les maitres de stage, moyennant une adaptation au contexte de la formation pour adultes. Par exemple, les enseignants comme les maitres de stage doivent formuler des rétroactions, fournir de l'aide à leurs élèves et/ou leurs stagiaires. Dès lors, en se développant comme maitre de stage, les enseignants peuvent aussi développer leurs compétences d'enseignant et non uniquement de maitre de stage (Pellerin *et al.*, 2021 ; Baco *et al.*, 2023c). Il peut y avoir, en partie, un transfert du développement des compétences des maitres de stage à d'autres contextes (ex. l'enseignement à des élèves). À ce propos, Pellerin

et ses collègues (2021) évoquent une triple retombée de la professionnalisation des maîtres de stage. En effet, celle-ci peut avoir des effets bénéfiques sur (1) la professionnalité de l'acteur comme maître de stage, (2) la professionnalité de l'acteur comme enseignant et (3) les compétences du stagiaire.

Précisons toutefois que, bien que les gestes professionnels ne soient pas assimilables aux compétences (qui renvoient à un concept plus large), ceux-ci en sont, au moins en partie, les manifestations. En effet, selon Legendre (2008), on constate « les manifestations [de la compétence] à travers la pratique professionnelle, mais elle demeure un postulat par lequel on explique certaines caractéristiques observables de l'activité » (pp. 32-33). Comme le montre la suite du texte, les compétences du maître de stage sont également proches de celles des superviseurs et des mentors¹⁵⁰. C'est pourquoi en adaptant les compétences aux bénéficiaires (futur enseignant, enseignant en formation, enseignant en cours de carrière) et au rôle (ex. maître de stage, superviseur, enseignant), il est possible d'identifier des compétences « transversales », « socles ».

2.3.2 La proximité des compétences des maîtres de stage et de celles des superviseurs

Le référentiel de Derobertmeasure et ses collègues (2011) et celui de Portelance et ses collègues (2008) font le lien entre les compétences des maîtres de stage et celles des superviseurs. Celui de Derobertmeasure et ses collègues (2011) ne différencie pas les compétences des deux acteurs. Dans le référentiel de Portelance et ses collègues (2008), les compétences des maîtres de stage et celles des formateurs sont listées.

Aussi, il est possible d'identifier qu'il existe des liens forts entre les compétences de ces deux acteurs. Par exemple, il est attendu qu'ils nouent avec le stagiaire une relation « personnelle et professionnelle empreinte de respect » (Portelance *et al.*, 2008, p. 103). Cela est d'autant plus probant pour la compétence portant sur le développement des compétences professionnelles du stagiaire pour laquelle il est attendu des deux acteurs qu'ils « guident le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue fondée » (Portelance *et al.*, 2008, p. 101). De même, il est attendu des deux acteurs qu'ils collaborent.

Par ailleurs, si ces compétences sont très proches, des compétences spécifiques sont aussi attendues pour chacun des acteurs. Par exemple, il est attendu du superviseur qu'il établisse et laisse établir « par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels » (Portelance *et al.*, 2008, p. 102). Cela semble pertinent au vu de sa position vis-à-vis de l'institution de formation. Toutefois, dans une visée de professionnalisation des

¹⁵⁰ Entendus comme les personnes qui soutiennent les enseignants dans leur insertion professionnelle.

maîtres de stage, il pourrait être envisagé que, pour certains concepts particuliers (éléments théoriques), ce support à la réalisation de liens entre la théorie et la pratique soit également attendu du maître de stage. Cela permettrait de développer le pouvoir d'agir du maître de stage et diminuerait la hiérarchie, souvent implicite (et non recherchée), entre celui-ci et le superviseur. Il est à noter que l'initiative du législateur de faire correspondre une partie de l'objectif de la formation des maîtres de stage avec celui de la formation des superviseurs (Master de Spécialisation en Formation d'Enseignants) rejoint, pour une part, l'idée d'un rapprochement des compétences des deux formateurs.

Plus récemment, Dionne (2024 ; Dionne *et al.*, 2021), sur base de l'analyse de cinq cadres de référence pour la pratique des superviseurs (Burns *et al.*, 2016 ; Cohen *et al.*, 2013 ; Gervais & Desrosiers, 2005 ; Portelance *et al.*, 2008 ; Villeneuve & Moreau, 2010), a proposé un modèle (figure 80) comportant 5 fonctions : accompagnement, médiation, collaboration, évaluation et administration.

Selon la fonction d'accompagnement, le formateur s'ajuste au stagiaire et soutient une relation positive avec celui-ci. Cela se rapproche des compétences n°1 et n°2 du RECOMS, à savoir « Interagir avec le futur enseignant » et « Adopter la double identité d'un maître de stage ». La compétence « Adopter la double identité... » est proche de cette fonction, car il est attendu que le maître de stage s'ajuste aux besoins du stagiaire.

Selon la fonction de médiation, le superviseur amène le stagiaire à faire des liens entre la théorie et la pratique. Comme cela est précisé ci-avant, cette compétence est potentiellement plus de l'ordre du superviseur. Cependant, il est également attendu du maître de stage qu'il soutienne le stagiaire dans sa pratique réflexive, ce qui implique de l'aider dans la justification de ses pratiques à partir d'arguments théoriques (compétence n° 4).

Selon la fonction de collaboration, le superviseur soutient la collaboration avec le maître de stage pour coencadrer le stagiaire. Cela correspond à la compétence n°6 du RECOMS, intitulée « Coencadrer le futur enseignant ».

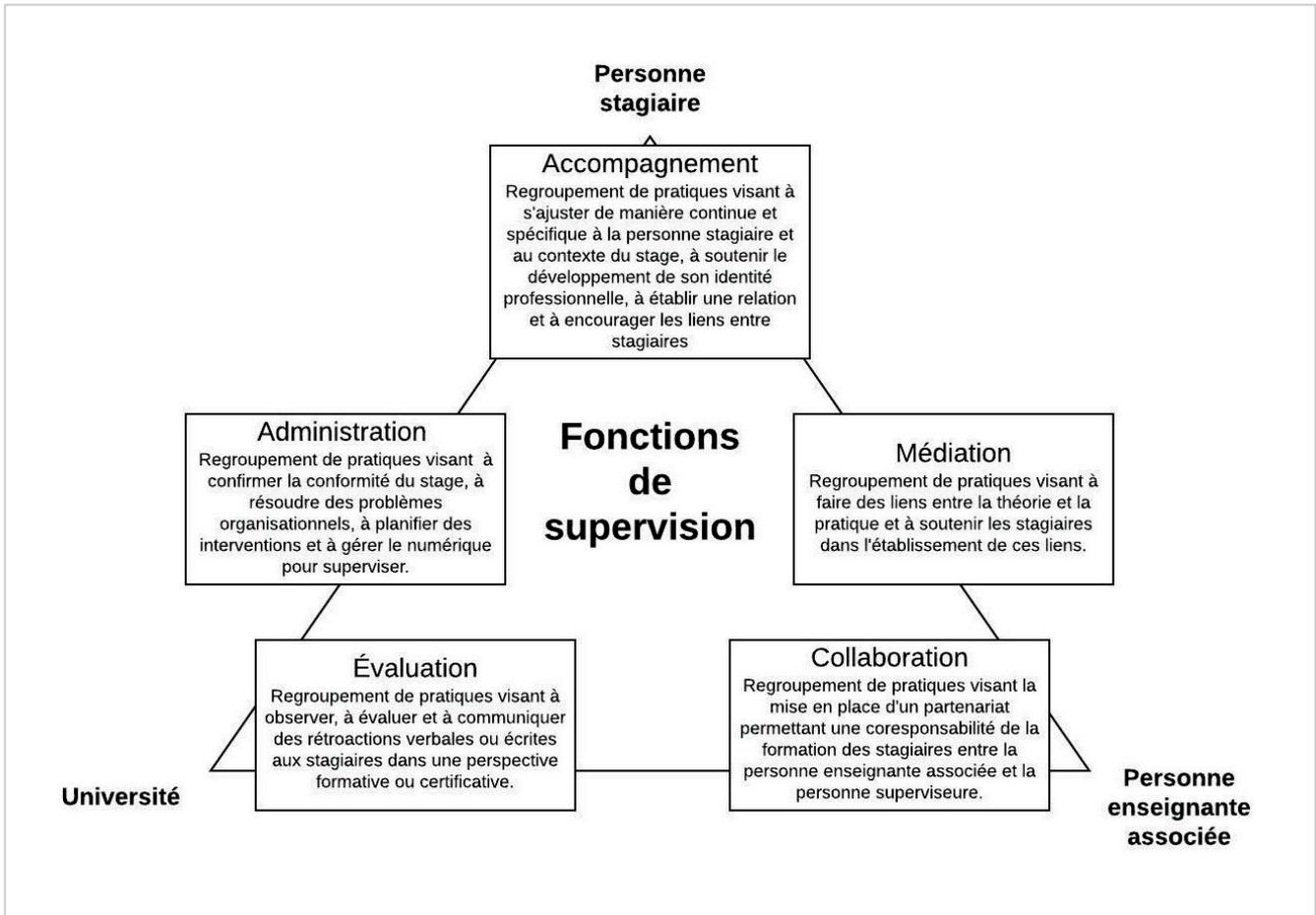
Selon la fonction d'évaluation, le superviseur observe et évalue (de manière formative et certificative) le stagiaire. Cela se rapproche de la compétence n°4 : « Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer ». Deux différences peuvent être observées. L'évaluation certificative n'est pas du ressort du maître de stage en Belgique francophone et la compétence du RECOMS précitée comprend également de façon plus générale l'aide fournie au stagiaire.

Selon la fonction « Administration », le superviseur s'assure de la conformité du stage et gère les problèmes organisationnels. Une telle compétence n'est pas reprise pour les maîtres de

stage. Elle semble davantage spécifique aux superviseurs. Par ailleurs, une compétence n'est pas explicitement reprise dans le modèle de Dionne (2024). Il s'agit de la formation à des gestes professionnels (compétences n°3 du RECOMS). Il est possible que cette compétence soit comprise comme l'une des manières de répondre aux besoins du stagiaire (fonction « accompagner »).

Figure 80

Fonctions de l'accompagnement (Dionne, 2024, p. 173)



2.3.3 La proximité des compétences des maitres de stage et de celles des mentors

Une autre plus-value de l'approche par compétences est la proximité entre les compétences des maitres de stage et celles attendues des accompagnateurs de néo-enseignants en insertion professionnelle, les mentors. À ce sujet, à partir du cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs (Portelance *et al.*, 2008), Vivegnis (2016, 2020) identifie quatre compétences pour l'accompagnement de l'insertion professionnelle, comme le montre le tableau 38.

Tableau 38

Compétences pour l'accompagnement de l'insertion professionnelle (Vivegnis, 2016, p. 86)

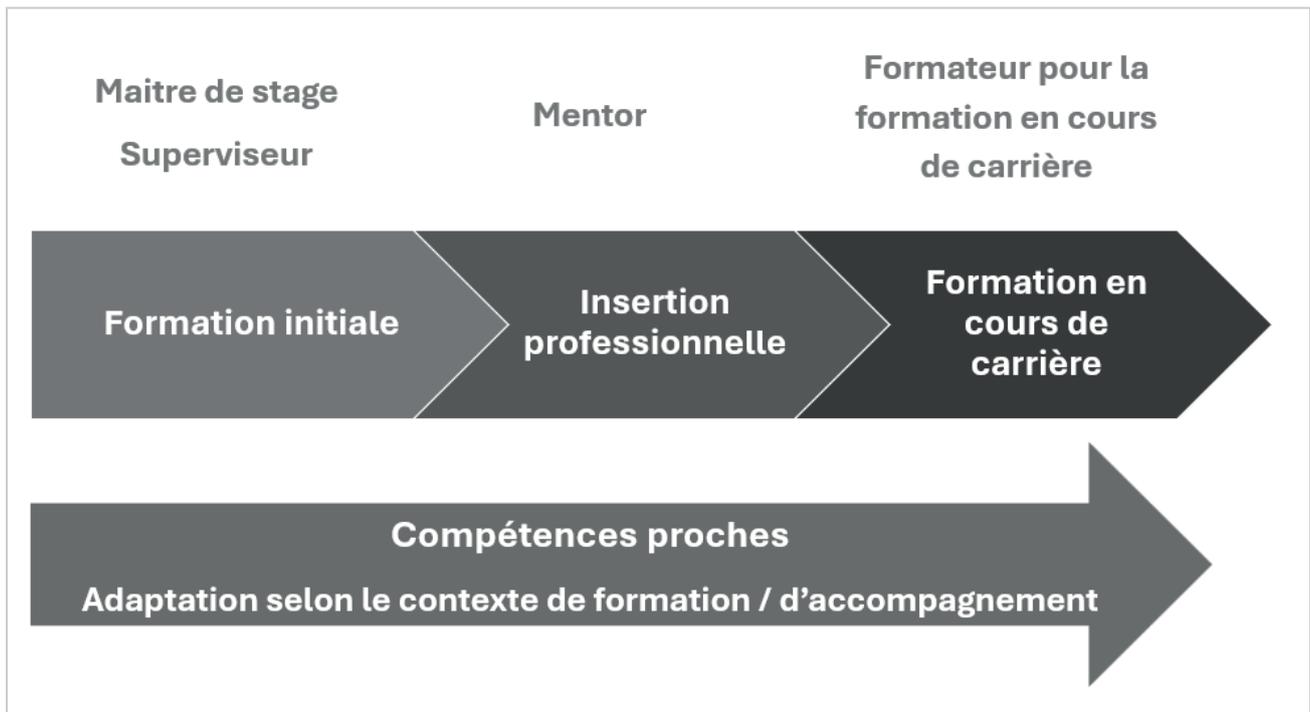
Les compétences	
1.	Favoriser une relation de soutien empreinte de confiance et de respect à l'égard de l'enseignant débutant.
2.	Soutenir l'enseignant débutant dans le développement de son identité professionnelle.
3.	Conduire un entretien à visée réflexive avec l'enseignant débutant et lui permettre d'adopter un regard critique sur sa pratique professionnelle.
4.	Guider l'enseignant débutant dans l'apprentissage de la pratique enseignante et dans le développement des compétences professionnelles.

Travailler sur la proximité des compétences des enseignants selon les différents statuts (maitre de stage, mentor...) qu'ils peuvent prendre a d'autant plus de sens que le Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017) appuie la nécessité d'accompagner les enseignants novices et que peu de programmes de mentorat sont mis en œuvre en Belgique francophone. De plus, selon la littérature, cela peut favoriser la rétention des novices (*e.g.* De Stercke, 2014) et donc limiter la pénurie à laquelle sont confrontés différents systèmes éducatifs.

De ce fait, en synthèse des points précédents, il est possible qu'une forme de lien unisse les compétences des formateurs d'enseignants, comme le présente la figure 81. La suite du texte envisage le lien entre les compétences des maitres de stage dans le domaine professionnel de l'enseignement et les compétences des maitres de stage d'un autre domaine professionnel, celui de la psychologie et de l'orthopédagogie clinique.

Figure 81

Continuum des acteurs de la formation et de l'accompagnement des (futurs) enseignants



2.3.4 La proximité des compétences des maitres de stage en enseignement et de celles des maitres de stage d'autres domaines

Il est possible de faire un pas de plus. Dans le cadre d'une recherche en cours, Baco et ses collègues (en cours) ont mis en évidence le lien fort qui existe également entre les compétences des maitres de stage en enseignement et celles des maitres de stage d'autres domaines, en particulier dans le cadre des stages en psychologie clinique et en orthopédagogie clinique. Moyennant une adaptation au contexte de ces disciplines, chaque compétence du RECOMS a été identifiée par des responsables de ces programmes comme pertinente pour la formation des maitres de stage desdites disciplines.

Plus encore, une correspondance avec de nombreux éléments de la littérature portant sur la supervision des stages a pu être établie. Par exemple, l'utilisation du modelage en tant qu'outil pédagogique par le maitre de stage est une pratique reconnue comme efficace, favorisant l'apprentissage du (futur) professionnel, mise en avant dans différents secteurs tels que ceux de la formation de professionnels apparentés à la psychologie clinique et à l'orthopédagogie clinique (Audétat *et al.*, 2017 ; Barrett *et al.*, 2019 ; Eva, 2004 ; Falender & Shafranske, 2007 ; Stalmeijer *et al.*, 2010) ou l'enseignement (Baco *et al.*, 2021a, 2022a, 2023a ; Bashan & Holsblat, 2012 ; Childre & Van Rie, 2015 ; Christensen, 2021 ; Cutrer-Párraga *et al.*, 2022 ; Ellis *et al.*, 2020 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019). De même, on peut identifier que les définitions sont proches. Par exemple, la définition proposée par Stalmeijer et ses collègues

(2010) est proche de celle développée dans le RECOMS. Ces définitions soulignent que le modelage est une verbalisation du raisonnement implicite en vue de partager une expertise. Selon Stalmeijer et ses collègues (2010) « par le biais du modelage, un enseignant clinique rend explicites les processus tacites qui sous-tendent cette expertise, de sorte qu'à l'étape suivante (coaching [pratique guidée]), les étudiants peuvent observer, mettre en œuvre et pratiquer ces processus avec l'aide de l'enseignant [du formateur] »¹⁵¹ (p. 1736). Toutefois, le concept de modelage cognitif (Cutrer-Párraga *et al.*, 2022), mobilisé dans la partie II de la thèse, propose d'aller plus loin en insistant sur une vision réflexive du modelage (*cf.* chapitre n°3).

Ce type d'initiative est intéressant à plus d'un titre. Par exemple, cela permet un double éclairage par lequel les différents domaines professionnels s'éclairent mutuellement par les recherches et les intérêts spécifiques de chacun d'entre eux. Ainsi, Bocquillon et ses collègues (2019, 2024), à partir des travaux initiaux de Derobertmeasure (2012), proposent un modèle de la pratique réflexive mobilisé prioritairement dans le domaine de l'enseignement et Hawkins et McMahon (2020, cités par McMahon *et al.*, 2022), proposent le modèle des 7 regards afin de porter un focus sur (1) le bénéficiaire, (2) l'intervention du supervisé, (3) la relation entre le supervisé et le bénéficiaire, (4) le supervisé, (5) la relation de supervision, (6) le superviseur et (7) le contexte général (pour une présentation, voir McMahon *et al.*, 2022). La confrontation des deux modèles permet un enrichissement de la compréhension de la pratique réflexive. Concrètement, le modèle de Bocquillon et ses collègues (2019, 2024) porte sur les processus réflexifs (*cf.* chapitre n°12), mais ne propose pas de porter des focus différents sur les différents intervenants. Aussi, le modèle de Bocquillon et ses collègues (2019, 2024) pourrait encore être bonifié pour soutenir la pratique des maîtres de stage avec les apports des travaux d'Hawkins et McMahon (2020).

Ce type de réflexion pourrait être poursuivi sur de multiples thèmes, comme le soutien, le raisonnement clinique et le raisonnement « enseignant ». Par exemple, au sujet du raisonnement clinique, Audétat et Maupetit (2019) proposent notamment de « faire expliciter » le (futur) professionnel en lui demandant de résumer, justifier le raisonnement qui sous-tend ses hypothèses et de prioriser les diagnostics possibles. Cela rejoint, au fond, la proposition de Bocquillon et ses collègues (2019, 2024) qui proposent, *grosso modo*, de décrire (résumer), prendre du recul (évaluer) et identifier des alternatives (prioriser) de la pratique enseignante. Par ailleurs, il y a probablement un lien entre le raisonnement clinique

¹⁵¹ Traduction personnelle de : « *through modeling, a clinical teacher makes the tacit processes underlying this expertise explicit so that in the next step (coaching) students can observe, enact, and practice these processes with guidance from the teacher* ».

et le raisonnement d'un enseignant dans l'action, car un enseignant doit lui aussi faire un ensemble de choix, durant une leçon, en fonction de ce qu'il observe. Il réalise d'ailleurs, lui aussi, des évaluations « diagnostiques ». De plus, des démarches utilisées à des fins de recherche et de formation, comme l'entretien d'explicitation, qui amène un acteur à décrire précisément ses actions (Lainé & Mayen, 2019) sont mobilisées pour la supervision des résidents en médecine (*e.g.* Lievin *et al.*, 2008), comme dans le domaine de l'enseignement (*e.g.* Ishikawa, 2015).

Un troisième exemple pourrait être celui portant sur les biais cognitifs. En effet, Coen et ses collègues (2022), dans le domaine de la supervision clinique, proposent, pour leur part, une analyse des biais cognitifs fréquents pouvant fausser le raisonnement clinique. Par exemple, le biais de confirmation serait souvent présent. Celui-ci correspond au fait, pour un professionnel, de chercher uniquement les signes (symptômes) pouvant confirmer un diagnostic présumé (Coen *et al.*, 2022). Or, les enseignants (et certainement les maîtres de stage) peuvent également être victimes de biais lors de l'évaluation des élèves (Frayssinhes, 2022). Par exemple, l'enseignant qui a une bonne impression d'un élève peut être davantage porté à être attentif aux éléments qui confirment celle-ci et à ne pas être objectif. Le partage des analyses de la pratique d'acteurs de différents groupes professionnels (*ex.* enseignement, psychologie clinique) permet donc d'approfondir la compréhension respective des pratiques des acteurs des différentes disciplines.

En outre, le fait de mettre en relation les champs professionnels permet de partager des problématiques actuelles. Ainsi, dans le domaine de l'enseignement comme dans celui de la supervision clinique, la supervision à distance est en essor et nécessite des approfondissements. Dans le domaine de la supervision clinique, par exemple, les défis quant à l'éthique ont été identifiés (*e.g.* Deane *et al.*, 2015 ; Flanagan *et al.*, 2017) ainsi que des désavantages : la limitation des échanges entre les participants à cause de la réduction du contact visuel et de la sensibilité de même que des différences dans l'aisance de l'utilisation des technologies (Powel, 2012, cité par Flanagan *et al.*, 2017). Dans le domaine de l'enseignement, Petit et ses collègues (2021), par exemple, ont analysé les pratiques déclarées des superviseurs visant à créer de la présence enseignante malgré la distance. Les résultats indiquent notamment que les superviseurs offrent un accompagnement plus étroit lorsque celui-ci s'effectue à distance par rapport à un accompagnement offert en présentiel. De même, ces auteurs documentent que le numérique doit notamment être mobilisé pour servir les intentions pédagogiques au regard des objectifs du stage.

2.3.5 Piste pour la recherche afférente

Des constats précédents, une piste pour la recherche semble particulièrement novatrice. Il s'agit de l'étude de la transversalité des compétences des maitres de stage.

Comme nous l'avons esquissé, des liens unissent les compétences des maitres de stage dans le secteur de l'enseignement et celles des maitres de stage d'autres champs professionnels. Des études à la fois qualitatives et quantitatives pourraient investiguer les points communs et les différences des conceptions et de l'agir des maitres de stage selon leur champ professionnel. Cela permettrait de mieux comprendre les compétences des acteurs au regard des contextes professionnels variés. **Cela permettrait en particulier de renforcer l'établissement d'une base de connaissances partagée – transprofessionnelle – de l'agir des formateurs.** Ces études et cette mutualisation des savoirs permettraient de renforcer la formation des acteurs de la formation des différents champs disciplinaires investigués.

Ces recherches pourraient être pluri/inter/transdisciplinaires. Cela permettrait un éclairage multiple des objets d'études. Selon Nicolescu (1996, cité par Chamak, 2022) :

la pluridisciplinarité est l'étude d'un objet ou d'un sujet par plusieurs disciplines à la fois ; **l'interdisciplinarité** concerne le transfert des méthodes d'une discipline à l'autre ; **la transdisciplinarité** fait référence à ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline, avec pour finalité la compréhension du monde présent (p. 9).

Dans ce sens, l'analyse des compétences des maitres de stage de différents domaines professionnels pourrait être abordée selon différents angles d'analyse, différentes disciplines.

2.4 Piste pour la recherche n°4 : L'étude des conceptions et des pratiques de la triade au regard de l'alternance intégrative et des types de stages

Les recherches réalisées dans le cadre de cette thèse pourraient être poursuivies par l'étude des conceptions et des pratiques de la triade au regard de l'alternance intégrative et des types de stage (filés ou massés).

Dans la première partie de la thèse, les difficultés importantes quant à l'harmonisation des discours entre les maitres de stage et les superviseurs ont été identifiées dans la littérature. Dans le même sens, dans la deuxième partie de la thèse, ce sont des difficultés de communication et de collaboration entre les maitres de stage et les superviseurs qui ont été

identifiées (en particulier dans les chapitres n°7 et n°8). Dans le cadre des études de la troisième partie, les connaissances et les expériences de l'institution de formation ont été mobilisées de façons différentes selon les superviseurs et les dispositifs. Ces éléments questionnent la mise en œuvre de l'alternance intégrative qui est désormais attendue par le législateur (FWB, 2019).

Une piste pertinente serait de mieux comprendre les conceptions et les pratiques des acteurs au sujet de l'alternance. Il serait possible d'identifier les savoirs théoriques (promus par l'institution de formation) mobilisés en stage et les expériences du stage mobilisées au sein de l'institution de formation. Cela permettrait d'identifier si cette alternance peut être ou non qualifiée d'intégrative.

Plus encore, l'alternance (intégrative) étant fortement en lien avec les dispositifs de stages et le va-et-vient des stagiaires, il serait également pertinent d'étudier la plus-value des différents types de stages (filés¹⁵² ou massés¹⁵³) et de différents types de dispositifs pour la mise en œuvre de l'alternance intégrative. La mobilisation des savoirs (théoriques et expérientiels) et des expériences dans les deux milieux par les acteurs de la triade, selon les types de stages, pourrait aussi être investiguée, selon différentes méthodologies (ex. entretiens, analyse des discussions entre les acteurs...). Cela est d'autant plus nécessaire que le stage de longue durée (FWB, 2019a), en Belgique francophone, pourra être organisé sous la forme de stages filés ou massés (assurés seul ou en équipe). Il est également possible de faire un pas de plus et d'identifier la plus-value des types de stages (et de l'agir des acteurs dans le cadre de ces types de stages) pour la préparation à l'insertion professionnelle des enseignants car cette dernière peut s'avérer très délicate (*cf.* chapitre n°1).

¹⁵² Les stages filés sont des stages lors desquels le stagiaire est présent pour de courtes durées, de façon répétée sur le lieu de stage (ex. un jour par semaine toute l'année).

¹⁵³ Les stages massés sont des stages lors desquels le stagiaire est présent pour une longue durée sur le lieu (ex. plusieurs mois). Il effectue alors des allers-retours moins fréquents entre le milieu de stage et l'institution de formation.

Conclusion de la quatrième partie

Ce chapitre a présenté une mise en relation des résultats des huit études de la thèse et a permis de développer un ensemble de pistes pour la pratique et la recherche. Le tableau 39 synthétise l'ensemble des pistes évoquées en trois pistes majeures pour la pratique et quatre pistes majeures pour la recherche. Ces pistes ont le même degré d'importance et n'ont pas d'ordre de préséance. Elles concluent la thèse et sont nécessaires pour l'amélioration du système éducatif, notamment pour améliorer l'efficacité et l'équité de celui-ci ainsi que pour contribuer à la diminution de la pénurie des enseignants.

Tableau 39

Pistes pour la pratique et la recherche

Pistes pour la pratique	
1.	Instituer les maitres de stage comme formateurs d'enseignants.
2.	Mettre en place une formation initiale et continue des maitres de stage et développer la collaboration de leurs formateurs.
3.	Institutionnaliser la collaboration entre les maitres de stage et les superviseurs.
Pistes pour la recherche	
1.	Développer les recherches sur la modélisation de l'agir des acteurs de la formation initiale des enseignants en interaction et l'impact de leurs actions.
2.	Développer les recherches sur la formation initiale et continue des maitres de stage.
3.	Développer les recherches sur la transversalité des compétences des maitres de stage.
4.	Développer les recherches sur les conceptions et les pratiques de la triade au regard de l'alternance intégrative et des types de stages.

L'ultime partie de la thèse, l'épilogue, offre un dernier regard sur l'ensemble du manuscrit et souligne une dernière fois la nécessité d'offrir une formation pour les maitres de stage.

Épilogue

Une haute responsabilité est assignée à tous les maîtres de stage, car c'est à eux qu'est confié le stagiaire pour faire ses premiers pas sur le terrain du *plus beau métier du monde*, dans ce qu'il a parfois de plus déroutant, mais aussi d'enthousiasmant. À travers le globe, des efforts considérables sont déployés pour tenter d'améliorer la qualité de la formation des enseignants, acteurs incontournables de l'École, à qui des missions majeures, vitales, sont confiées. Ces efforts sont d'autant plus cruciaux que le système belge francophone se caractérise par une forte iniquité et une pénurie d'enseignants importante. Face à tout cela, de nombreuses recherches pointent la pertinence d'une formation des maîtres de stage.

A ce propos, les systèmes éducatifs n'ont pas progressé à la même vitesse ces dernières décennies... Dans certains, des cadres de référence sont déjà établis et des formations sont proposées dans toutes les institutions de formation. Plus encore, des structures permettent aux acteurs de la formation de se rencontrer, de mutualiser leurs pratiques et de les réviser. Le Canton de Vaud (Suisse) a même estimé que cette formation devait devenir obligatoire pour encadrer des stagiaires. Dès lors, nous ne pouvons que nous questionner sur la lenteur de la mise en œuvre d'une telle formation pour les maîtres de stage en Belgique francophone. Dans le même temps, le contexte est favorable à la mise en place d'une telle formation. La déclaration de politique communautaire (2024-2029) est explicite sur ce point. Toutefois, proposer une formation ne suffira pas pour en assurer la pérennité ni la pertinence. Il conviendra donc de l'établir sur un cadre solide, tout en prenant en compte l'avis des acteurs. Les moyens tant financiers qu'humains nécessaires devront également être mobilisés.

Les résultats de cette thèse soutiennent, à la suite de plusieurs autres études, la pertinence de la mise en œuvre d'une formation des maîtres de stage et de son financement, et ce, pour le développement professionnel des futurs enseignants et, *in fine*, la favorisation des apprentissages des centaines de milliers d'élèves qui leur seront confiés. **Ils soutiennent aussi l'intérêt de disposer d'un référentiel – de compétences – solide et partagé par les acteurs.**

En conséquence, pour les générations futures, concluant ce manuscrit, j'espère que les résultats obtenus dans le cadre de cette thèse de doctorat pourront contribuer à l'amélioration de la formation des enseignants et au développement de recherches futures visant une meilleure compréhension de l'agir de la triade et une meilleure efficacité de la formation des enseignants. L'enjeu est crucial. Il s'agit du projet de la société de former des citoyens responsables, en mesure de contribuer à une société à la fois démocratique, solidaire et pluraliste... tout en offrant des chances égales d'émancipation sociale (FWB, 2019a).

LEXIQUE DES CONCEPTS PRINCIPAUX DE LA THÈSE

Lexique des concepts principaux de la thèse

Agentivité

En référence à Jézégou (2022), l'agentivité « désigne la capacité de l'être humain à agir de façon intentionnelle sur lui-même, sur les autres et sur son environnement » (p. 41). Ce terme peut être traduit en anglais par « *agentivity* ».

Autorégulation

L'autorégulation correspond au « contrôle et à la régulation du comportement des élèves [des stagiaires] par la planification, la correction des erreurs et l'utilisation de stratégies d'amélioration »¹⁵⁴ (Hattie & Timperley, 2007, p. 94). Ce terme peut être traduit en anglais par « *self-regulation* ».

Besoin de formation

Selon le législateur belge francophone, les besoins de formation sont des « écarts entre une situation actuelle, intégrant des apprentissages déjà réalisés, et une situation souhaitée ou souhaitable, qu'une formation est susceptible de diminuer. L'analyse des écarts va déterminer des objectifs de formation » (FWB, 2021b, p. 6). Ce terme peut être traduit en anglais par « *training need* ».

Codéveloppement professionnel

Dans ce travail doctoral, le codéveloppement professionnel est conçu, à la suite de Caron et Portelance (2017), comme la « 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). Le codéveloppement professionnel s'appuie donc de manière prépondérante sur les capacités réflexives des participants (Lameul *et al.*, 2014). Ce terme peut être traduit en anglais par « *professionnal codeveloppement* ».

Collaboration

Le terme collaboration vient du latin *collaborare* (travail en commun des époux afin d'obtenir des bénéfices)¹⁵⁵. Dans ce manuscrit, nous définissons la collaboration comme une modalité de travail collectif. Elle se caractérise, en partie, par un but commun partagé par les

¹⁵⁴ Traduction personnelle de : « *self-management is the monitoring and regulating of students' ongoing behavior through planning, correcting mistakes, and using fixup strategies* ».

¹⁵⁵ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/collaboration>

participants, des échanges authentiques qui peuvent amener des confrontations d'idées. Contrairement à la coopération, les tâches ne sont pas nécessairement partagées entre les participants, mais ceux-ci doivent travailler ensemble. Ce terme peut être traduit en anglais par « *collaboration* ».

Communauté de pratique

La communauté de pratique est définie en référence à Wenger (2002) (Savard & Côté, 2021). Selon Wenger (2002) et ceux qui s'y réfèrent (Dameron & Josserand, 2007 ; Desmeules *et al.*, 2020 ; Pontbriand, 2022), une communauté de pratique est un groupe de praticiens qui se rassemblent dans l'intention de partager et d'apprendre les uns des autres. Ces personnes partagent un intérêt commun en lien avec une pratique commune. Par leurs échanges, elles peuvent approfondir leurs connaissances et leurs expertises, analyser leurs difficultés et résoudre des problèmes. Ce terme peut être traduit en anglais par « *community of practice* ».

Compétence

Dans ce manuscrit, en référence au cadre légal belge francophone, une compétence est une faculté évaluable pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné ; par ressources, il faut entendre notamment les connaissances, savoir-faire, expériences, aptitudes, savoir-être et attitudes (FWB, 2013, p. 12).

Ce terme peut être traduit en anglais par « *competence* ».

Développement professionnel

A partir de plusieurs auteurs, la définition suivante est proposée (*cf.* introduction de la première partie) : Le développement professionnel consiste en la construction et la révision de compétences ainsi qu'en une transformation identitaire lors de la formation initiale et l'ensemble de la carrière de l'enseignant. Elle peut être fortement impactée par des activités spécifiques visant à perfectionner ses pratiques, mais aussi résulter d'un processus individuel de changement dans le cadre de l'exercice de sa fonction. Dans l'idéal, ce processus permet d'améliorer la qualité de l'enseignement, lorsque cela est nécessaire, au regard des fins morales de l'éducation. En anglais, ce terme peut être traduit par « *professional development* ». Cependant, dans cette langue, ce terme renvoie le plus souvent aux dispositifs de formation.

Efficacité

Du latin « *efficax* », le terme « efficace » signifie « qui produit l'effet attendu » (Bocquillon, 2020, p. 10). Par efficacité, nous entendons donc le sens commun, c'est-à-dire le degré d'atteinte des objectifs (Bocquillon et al., 2024), en l'occurrence ici ceux des « missions prioritaires » (FWB, 2019b). Dans ce sens, un enseignement efficace doit également être équitable. D'ailleurs, la définition de Bloom (1979) abonde dans ce sens. Selon cet auteur, un enseignement efficace est caractérisé par trois éléments indissociables : 1) une augmentation de la moyenne des résultats des élèves, 2) une diminution de la variance des résultats et 3) une diminution de la corrélation entre les caractéristiques initiales des élèves (par exemple, l'origine sociale) et leurs résultats. En anglais, ce terme peut être traduit par « *effectiveness* ».

Encadrement (des stagiaires)

Le décret balisant la formation des enseignants (FWB, 2019a) utilise le terme « encadrement » pour évoquer l'action des formateurs vis-à-vis du stagiaire au sujet des situations professionnelles de formation. De plus, au sein de ce même décret, est défini l'objectif pour une formation des maîtres de stage sanctionné par « un certificat en **encadrement** de stages pour enseignants en formation ». Le terme « encadrement » est mobilisé dans cette thèse de la même façon. Ce terme est parfois traduit en anglais par « *mentoring* ».

Entretien post-leçon

Un entretien post-leçon est l'entretien entre un enseignant en formation et l'un de ses formateurs (maître de stage ou superviseur) qui a lieu après une leçon. Cet entretien peut être effectué juste après la leçon (à chaud) ou plus tard (à froid). Il peut également être réalisé en triade, avec le stagiaire, le maître de stage et le superviseur. Cet entretien est également dénommé par les termes « débriefing post-observation » (Ria, 2007), « entretien post-observation » (Correa Molina, 2011) ou encore « entretien de supervision » (Correa Molina, 2011). Ce terme peut être traduit en anglais par « *post-lesson conference* » ou « *mentoring conversation* » (De Simone, 2021).

Étayage

Dans ce manuscrit, l'étayage et un soutien momentané apporté à un stagiaire durant son apprentissage, ainsi que l'aide que peut apporter un stagiaire lorsqu'il agit en partenariat/en collaboration avec ses formateurs (ex. coconstruction d'une leçon). Sont également concernées d'autres formes d'aides comme le fait, pour les formateurs, de sécuriser et de rassurer le stagiaire. Il convient de souligner que l'aide fournie par les formateurs est adaptée

tout au long du stage en fonction des besoins du stagiaire (Colognesi *et al.*, 2019b). Ce terme peut être traduit en anglais par « *scaffolding* » (Bocquillon, 2020). Cela renvoie aussi à l'idée d'un « échafaudage » que l'on utilise momentanément lors de la réalisation de travaux. Cela montre le caractère « supportant » et « transitoire » de l'étayage.

Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)

La Fédération Wallonie-Bruxelles (ou anciennement Communauté française de Belgique) est l'une des trois communautés fédérées de la Belgique (avec la communauté flamande et la communauté germanophone). Par extension, la Fédération Wallonie-Bruxelles désigne aussi le législateur belge francophone. Son gouvernement est compétent dans la région de langue française et la région bilingue de Bruxelles-Capitale. Elle exerce des compétences en matière d'« **enseignement**, de culture, de sport, de l'aide à la jeunesse, de recherche scientifique et de maisons de justice » (Wallonie.be).

Aussi, en Belgique, l'enseignement est principalement communautaire (sauf en ce qui concerne, par exemple, l'âge de l'instruction obligatoire et les pensions des enseignants). Chaque communauté est compétente pour organiser et réformer l'enseignement et la formation des enseignants.

Dans ce manuscrit, le terme « Belgique francophone » renvoie à la communauté francophone de la Belgique. Ce terme peut être traduit en anglais par « *French-speaking Belgium* ».

Formation des formateurs

La formation des formateurs renvoie à la formation que reçoivent éventuellement les formateurs d'enseignants (maîtres de stage et superviseurs) pour encadrer des stagiaires. Elle permet de développer des compétences particulières nécessaires à la formation des enseignants. Elle peut être initiale lorsqu'il s'agit d'une première formation. Cela peut être recommandé avant de débiter l'encadrement des stagiaires. Elle peut aussi être continue / en cours de carrière pour soutenir le développement professionnel des formateurs. Pour les maîtres de stage, ce terme peut être traduit par « *cooperating teacher training* » ou « *professional development for mentors* »¹⁵⁶.

Futur enseignant

Dans ce manuscrit, le terme « futur enseignant » renvoie à l'enseignant en formation initiale. Il peut être dénommé « stagiaire » lorsque celui-ci réalise un stage. Il est parfois dénommé

¹⁵⁶ Comme cela est expliqué au sujet du terme « développement professionnel », ce terme renvoie régulièrement, dans la littérature anglo-saxonne, aux dispositifs de formation.

« étudiant ». En anglais, ce terme est souvent traduit par « *pre-service teacher* ». Il est plus rarement traduit par « *mentee* » ou « *intern* ».

Gestes professionnels

Plusieurs conceptions des « gestes professionnels » existent. Dans ce manuscrit, comme cela est développé, c'est la définition de Brudermand et Pélissier (2008) qui est mobilisée. Selon ces auteurs, les gestes professionnels peuvent être définis comme

des « actions » menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non-compréhension) (p. 22).

En anglais, ce terme peut être traduit par « *professional practices* ».

Gestion des apprentissages

Dans le manuscrit, « la gestion des apprentissages ou instruction renvoie à toutes les actions par lesquelles l'enseignant enseigne les notions prévues au programme et s'assure que les élèves les maîtrisent » (Bocquillon, 2020, p. 67). Ce terme peut être traduit en anglais par « *learning management* ».

Gestion de classe

Dans ce manuscrit, la gestion de classe correspond aux actions des enseignants qui permettent d' « établir et maintenir un environnement ordonné pour que les élèves puissent s'engager dans un apprentissage académique significatif »¹⁵⁷ et « d'améliorer le développement social et moral des élèves »¹⁵⁸ (Evertson & Weinstein, 2006, p. 4). Cela rejoint la définition de Gaudreau (2017) qui conçoit la gestion de classe comme :

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel enseignant conçoit, organise et réalise pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou

¹⁵⁷ Traduction personnelle de : « *establish and sustain an orderly environment so students can engage in meaningful academic learning* ».

¹⁵⁸ Traduction personnelle de : « *enhance students' social and moral growth* ».

restaurer un climat favorisant l'engagement des élèves dans leurs apprentissages et le développement de leurs compétences (p.7).

Ce terme peut être traduit en anglais par « *classroom management* ».

Liberté d'enseignement

En Belgique francophone, la liberté d'enseignement est garantie par l'article 24 de la constitution belge (1831). Elle « implique la liberté de création des écoles, la liberté de choix des parents et la liberté pédagogique au sein des établissements, à condition de respecter le socle minimal prévu par la loi » (de Bouttemont, 2004, p. 105). Ce terme peut être traduit en anglais par « *freedom of education* ».

Maitre de stage

En Belgique francophone, l'enseignant qui accueille un stagiaire dans sa classe le temps d'un stage est appelé « maitre de stage ». Le terme « maitre » vient du latin *magister* (chef, directeur, celui qui enseigne)¹⁵⁹. Sa fonction dépasse celle que laisse entendre son étymologie. Il a une fonction plus large d'encadrement des stagiaires pouvant endosser un agir plus ou moins directif. Il est appelé « enseignant associé » au Québec, « formateur de terrain » ou « praticien formateur » en Suisse, « enseignant coopérant » et parfois « tuteur » en France. Dans la littérature anglophone, il est appelé « *cooperating teacher* » et parfois « *mentor* » ou encore « *mentor teacher* ». Il est à noter que le terme « mentor » parfois utilisé en anglais est lourd de sens. Bien que son acception ait évolué, le terme « mentor » renvoie initialement au personnage de Mentor de l'Odyssée d'Homère, conseiller avisé, précepteur de Télémaque (Ellis *et al.*, 2020).

Modelage

Le terme « modelage » renvoie à une pratique professionnelle visant à présenter de façon claire un contenu (ex. multiplication écrite) ou des manières d'agir comme enseignant (ex. façon de débiter une leçon). Cela implique de montrer et de partager oralement ce qui motive les choix réalisés pendant l'action (Cutrer Paragra *et al.*, 2022). Dans le domaine de la formation des enseignants, il est également attendu que le stagiaire et le formateur discutent des considérations qui entourent la pratique modelée. Cela permet d'éviter l'écueil d'une

¹⁵⁹ <https://www.cnrtl.fr/etymologie/stage>

reproduction sans réflexion et permet le partage de points de vue. Ce terme peut être traduit en anglais par « *modeling* ».

Modélisation

Dans le cadre de cette thèse, la modélisation est envisagée selon deux procédés. Selon le premier procédé, il s'agit de créer un modèle à partir de l'analyse de réponses à un questionnaire (*cf.* deuxième partie de la thèse). Selon le deuxième procédé, il s'agit d'identifier des phases dans l'enregistrement d'un entretien post-leçon à partir d'indicateurs particuliers (ex. thèmes abordés par les acteurs). Ce terme peut être traduit en anglais par « *modeling* ».

Niveau de maîtrise déclaré

Ce terme renvoie au degré de maîtrise d'un geste professionnel ou d'une compétence qui est déclaré par un professionnel. Il s'agit donc de l'autoévaluation subjective d'un professionnel de son propre degré de maîtrise. En anglais, ce terme peut être traduit par « *degree of reported mastery* ».

Niveau de maîtrise « idéal »

Ce terme renvoie au degré de maîtrise optimal d'un geste professionnel ou d'une compétence selon un professionnel pour exécuter une tâche de sa fonction. La différence entre le niveau de maîtrise idéal et le niveau de maîtrise déclaré permet d'approcher les besoins de formation d'un professionnel. En anglais, ce terme peut être traduit par « *ideal level of mastery* ».

Objectivation de la compréhension

L'objectivation de la compréhension est un geste professionnel permettant à un acteur de vérifier la compréhension de son interlocuteur. Elle peut être essentiellement de deux types : stéréotypée ou spécifique (Bocquillon, 2020). L'objectivation stéréotypée ne permet pas de vérifier en profondeur la compréhension de son interlocuteur. Il s'agit d'interventions telles que : « Ok ? Ça va ? D'accord ? ». À l'inverse, les objectivations spécifiques nécessitent que l'interlocuteur développe davantage sa réponse. Il s'agit d'interventions telles que : « Peux-tu me réexpliquer ce que tu as compris ? ». Ce terme peut être traduit en anglais par « *Checking for understanding* ».

Pacte pour un Enseignement d'excellence

Le Pacte pour un Enseignement d'excellence fait référence à une vaste réforme de l'éducation menée en Belgique francophone depuis près de 10 ans. Celle-ci se base sur l'avis n°3 du Groupe central « Pacte pour un Enseignement d'excellence ». Les objectifs de la mise en

œuvre de cette réforme sont planifiés pour 2030. Littéralement, ce terme peut être traduit en anglais par « *Pact for excellence in education* ».

Pratiques effectives

Dans ce manuscrit, le terme « pratiques effectives » renvoie à des actions (ou gestes professionnels) appréhendables par les sens d'une personne externe (ex. une parole, un geste). Ce terme est utilisé en opposition au terme « pratiques déclarées » qui sont les pratiques qui sont déclarées et non appréhendées directement par une personne externe ou par un enregistrement. Le terme « pratiques effectives » est aussi utilisé pour distinguer les pratiques directement appréhendables des conceptions, des croyances ou encore des avis... En anglais, ce terme peut être traduit par « *actual practices* ».

Pratique réflexive

Par pratique réflexive est entendu le fait de permettre « par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993) » (Dubois *et al.*, 2019, p. 217). Cela nécessite des processus métacognitifs et « la compréhension à la fois de la situation et de la manière dont la personne s'y prend pour être efficace dans cette situation » (Gervais *et al.*, 2008, p. 158). La notion de pratique réflexive a pour origine contemporaine les apports de Dewey, fondés sur une éducation établie à partir de l'« expérience, la réflexion et la communication » (Presseau *et al.* 2002, p. 171). En anglais, ce terme peut être traduit par « *reflective practice* »

Référentiel de compétences

Un référentiel de compétences est un document reprenant un ensemble de compétences nécessaires à l'exercice d'une fonction. Il peut s'agir d'un référentiel « métier » qui reprend les compétences nécessaires à l'exercice d'un métier ou d'un référentiel « de formation » qui reprend les compétences à développer lors d'une formation. Des référentiels peuvent avoir les deux fonctions. En anglais, ce terme peut être traduit par « *competence reference framework* ».

Réforme de la formation initiale des enseignants

En Belgique francophone, ces 30 dernières années, deux grandes réformes de la formation des enseignants ont eu lieu. Elles sont reprises dans trois documents principaux. Il s'agit, d'abord, de la réforme des années 2000 avec le décret définissant la formation des instituteurs et des régents (FWB, 2000) et celui définissant la formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (FWB, 2001). Les régents exercent prioritairement dans l'enseignement secondaire inférieur alors que les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur exercent

dans l'enseignement secondaire supérieur. L'enseignement secondaire inférieur est à rapprocher du collège en France et l'enseignement secondaire supérieur du lycée. Plus récemment, une autre réforme de la formation initiale a été votée en 2019 (et modifiée en 2021). Celle-ci est mise en œuvre depuis l'année académique 2023-2024. Elle est présentée dans le premier chapitre. En anglais, ce terme peut être traduit par « *reform of initial teacher education / teacher training* ».

Rétroaction

Dans le cadre de cette thèse, ce terme est utilisé comme synonyme du mot « *feedback* ». Le terme *feedback* est la contraction, porteuse de sens, de « nourrir » (*to feed*) et « en retour » (*back*). Il s'agit donc de « nourrir en retour » de l'expérience. Il est à noter qu'une rétroaction peut être donnée par un formateur, mais aussi par beaucoup d'autres personnes ou artefacts, par exemple un livre ou les élèves eux-mêmes.

Ségrégation scolaire

Par ségrégation scolaire, il est entendu le fait que les élèves de milieux socio-économiques différents ne fréquentent pas les mêmes établissements alors qu'ils habitent dans le même environnement (Devleeshouwer & Danhier, 2021). En anglais, ce terme peut être traduit par « *school segregation* ».

Stage

Le stage, du latin *stadium* (résidence, demeure¹⁶⁰), est aujourd'hui une période pendant laquelle un futur enseignant observe et/ou prend en charge des tâches de la profession enseignante. En Belgique francophone, ces stages ont lieu dans la classe d'un maître de stage. Souvent, les superviseurs se déplacent sur le terrain du stage pour observer la prestation du stagiaire. Cela est fréquemment suivi d'un entretien post-leçon. Il convient de souligner que ce n'est « qu'à sa sixième édition, en 1835, que l'Académie française cesse de circonscrire le concept [de stage] au domaine de l'Église et l'élargit à d'autres champs d'études » (Correa Molina & Gervais, 2024, pp. 5-6). En anglais, le mot « stage » est souvent traduit par « *internship* ». Parfois, il est traduit par « *practicum* ».

Style de supervision

Le terme « style de supervision » renvoie à la manière d'agir d'un formateur lorsqu'il est avec un futur enseignant dans un contexte de stage, et en particulier lors d'un entretien post-leçon. Cette manière d'agir est plus ou moins temporaire. Les différents styles de supervision ne sont

¹⁶⁰ [STAGE : Etymologie de STAGE \(CNRTL.fr\)](https://www.cnrtl.fr/etymologie/stage)

pas des traits personnels ou des fonctionnements préférentiels peu réfléchis, mais bien des manières d’agir mobilisables selon les besoins du stagiaire. En anglais, ce terme peut être traduit par « *supervision style* ».

Superviseur

Le superviseur, du latin *supervisor* (celui qui contrôle, qui surveille¹⁶¹), dérivé de *supervidere*, formé de *super* (au-dessus) et *videre* (voir, remarquer, prendre des mesures pour...) ¹⁶², est un professionnel de l’enseignement représentant l’institution de formation. Son rôle ne correspond pas nécessairement au sens étymologique du terme. Sa fonction est davantage celle de former le stagiaire et de soutenir son développement professionnel que de le « contrôler ». Toutefois, le superviseur peut être plus ou moins directif dans sa manière d’agir. En Belgique francophone, certains superviseurs dispensent des cours au sein de l’institution de formation (ex. pédagogues ou didacticiens) et d’autres sont des acteurs de l’enseignement (ex. enseignants) qui sont détachés pour réaliser de la supervision pour une institution de formation. Certains sont maitres de formation professionnelle (MFP) (appelés désormais « enseignants praticiens »). Il s’agit d’enseignants qui exercent comme enseignants (ex. enseignement primaire) une partie de leur temps de travail et dispensent des activités de formation au sein de l’institution de formation. Ils supervisent également les stages. Dans la littérature anglophone, le terme « superviseur » est souvent traduit par « *supervisor* ».

Thème /objet

Dans cette thèse, le terme « thème » ou « objet » est utilisé pour désigner ce sur quoi portent les propos de la triade (ex. les compétences mobilisées par le futur enseignant). En anglais, ces termes peuvent être traduits par « *theme* » ou « *subject* ».

Triade

La triade, du latin *trias*, *triadis* (groupe de trois), issu du grec ancien (*τριάς*)¹⁶³, est le concept utilisé pour évoquer le stagiaire, le maitre de stage et le superviseur lorsqu’ils sont « ensemble ». Parfois, ce terme est utilisé même si un acteur n’est pas présent physiquement, mais qu’il est présent par un rapport qu’il a écrit ou des consignes qu’il a données. De plus, de façon métonymique, on peut renvoyer à la « triade » pour évoquer les acteurs de la triade. De cette façon, il sera évoqué « les gestes professionnels de la triade » pour évoquer « les

¹⁶¹ <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S3450>

¹⁶² [Définition de superviser | Dictionnaire français \(lalanguefrancaise.com\)](#)

¹⁶³ [TRIADE : Etymologie de TRIADE \(CNRTL.fr\)](#)

gestes professionnels des acteurs de la triade ». En anglais, ce terme peut être traduit par « *triad* ».

Validation

Dans cette thèse, le terme « validation » renvoie à l'action d'identifier la pertinence d'un référentiel. Deux validations d'un référentiel sont proposées. La première est réalisée via l'évaluation à large échelle, par des maitres de stage, de la pertinence des compétences du référentiel. La deuxième est réalisée en confrontant le contenu du référentiel à une autre revue de la littérature sur le même sujet. En anglais, ce terme peut être traduit par « *validation* ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Références bibliographiques

Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) (2022). *Référentiel de compétences – Master de spécialisation en formation d'enseignants*. https://mesetudes.be/fileadmin/sites/hops/plugins/fwbhops/import/RC2045_MA-SP_Formation-enseignants.pdf

Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES) (2024, 17 juillet). *Foire aux questions*. RFIE.ARES. <https://rfie.ares-ac.be/faq>

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

Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES). (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. AEQES (éditeur responsable : C. Duykaerts). <http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>

Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 14(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494495>

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

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

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 UdeS Dépôt institutionnel. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19160/amamou_salem_PhD_2022.pdf?sequence=4

Amamou, S., Desbiens, J.-F., & Vanderleyen, 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), 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>

Amamou, S., Desbiens, J.-F., Vanderclayen, F., & Araújo-Oliveira, A. (2024a). Sentiment d'efficacité personnelle des personnes stagiaires à gérer la classe : influence des caractéristiques personnelles. *Revista Da FAEEDA*, 33(74), 17-34. <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2024.v33.n74.p17-34>

Amamou, S., Portelance, L., Pellerin, G., Baco, C., Bocquillon, M., Lizotte, E., & Stoloff, S.-R. (2024b, 20 avril). *La collaboration entre les formateurs de stagiaires : points de vue de formateurs de terrain et de superviseurs* [Communication]. 4e Forum citoyen international de l'éducation, Sousse, Tunisie.

Ambroise, C., Toczek, M.-C., & Brunot, S. (2017). Les enseignants débutants : vécu et transformations. *Éducation et socialisation*, 46, 1-20. <https://doi.org/10.4000/edso.2656>

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

Ambrosetti, A. (2015) Professional placements, mentoring practices and workplace readiness: What are the connections? *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 2(1), 25-33.

https://www.researchgate.net/publication/277137903_Professional_Placements_Mentoring_Practices_and_Workplace_Readiness_What_are_the_Connections

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

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. Guilford Press.

Audétat, M.-C., Laurin, S., Dory, V., Charlin, B., & Nendaz, M. (2017). Diagnosis and Management of Clinical reasoning difficulties : Part II. Clinical Reasoning Difficulties : Management and remediation Strategies. *Medical Teacher*, 39(8), 1-5. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2017.1331034>

Audétat, M.-C., & Maupetit, C. (2019). *Oser la réflexivité grâce au raisonnement clinique... quels enjeux pour l'enseignement ?* [Communication]. 27ièmes Journées d'Études Européennes de l'AFEDI, Lyon, France.

https://www.researchgate.net/publication/331980494_Oser_la_pratique_reflexive_grace_au_raisonnement_clinique_quels_enjeux_pour_l%27enseignement

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]. ORBI UMONS. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/45268>

Baco, C., & Amamou, S. (2023, 12 avril). *Interview de Salem Amamou (UQAM) : Types d'accompagnement et SEP des stagiaires en gestion de classe* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=RZ-OXgU1CWQ>

Baco, C., Bocquillon, M., Delbart, L., & Derobertmeasure, A. (2023b). Explicit Instruction: Evaluating the Fidelity of a Teacher's Practice Supported by Professional Development and Directive Coaching - a Case Study. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(5), 1-25. <http://dx.doi.org/10.14221/1835-517X.5965>

Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2022c). 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*, WP02/2022, 1-55.

https://www.researchgate.net/publication/360454879_Comment_obsERVER_les_etapes_de_l'enseignement_explicite_La_grille_Miroir_des_etapes_de_l'enseignement_explicite_MEEE_un_outil_de_recherche_et_de_formation

Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024f). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive : un rapport pluriel, complexe [Numéro spécial coordonné par A. Araújo-Oliveira, I. Vivegnis & S. Amamou]. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 23-27.

Baco, C., Borgies, C., Bocquillon, M., Maes, O., & Derobertmeasure, A. (2024e, 2 février). Maître de stage et superviseur : comment s'approprient-ils l'évaluation du stagiaire lors des entretiens post-leçon en triade ? Dans I. Vivegnis & B. Wentzel (Coordinateurs), *La recherche dans les programmes de formation à l'enseignement : entre objets et médiations* [Symposium]. 8^e 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., Colognesi, S., Maes, O., & Merchez, F. (2023f, 4 juillet). *Postures et construction du jugement évaluatif des formateurs d'enseignants* [Vidéo]. Les Cafés de l'INAS, 15. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=11Adq5KxgF8>

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

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (accepté). Triad Educational Supervision : Developing a Model and Observe the Triad in Action. *Journal of Educational Supervision*.

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., & Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education & formation*, e-322, 105-125. https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibrée

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. (2021c, 1^{er} décembre). Conférence d'ouverture « A quelles conditions le stage est-il formateur ? » [Communication]. Communication présentée en ouverture de l'après-midi de réflexion « A quelles conditions le stage est-il formateur ? », Mons, Belgique. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.21898.85447>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022a). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/150>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2022d, 30 mai). *Agir ensemble lors des stages en enseignement, le point de vue des maîtres de stage* [Communication]. 32^e Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire, Rennes, France. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26384.48641>

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. (2023c). 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>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2023d). Formation initiale des enseignants : Validation d'un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage. *Working Papers de l'INAS*, WP01/2023, 1-42.
<https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/06/Baco-et-al.-2023-VF.pdf>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2024c, 15 mai). Analyse des pratiques professionnelles observées de la triade lors des entretiens post-leçon. Dans M. Petit, F. Vanderclayen & M. Boutet (Coordinateurs), *Diversité des cadres d'analyse de la pratique des personnes formatrices de terrain/superviseuses en situation de stages en enseignement* [Symposium]. 91e Congrès de l'Acfas, Ottawa, Canada.
https://www.researchgate.net/publication/380605929_Analyse_des_pratiques_professionnelles_observees_de_la_triade_lors_des_entretiens_post-lecon#:~:text=Face%20au%20manque%20d%E2%80%99%C3%A9tudes%20observationnelles%20des%20gestes%20de
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2024g). What are the competences needed to be a cooperating teacher in French-speaking Belgium? Analysis of the results of a large-scale survey of professionals. *Working Papers de l'INAS*, WP04/2024, 1-37. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.30576.26881>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (accepté). Évaluation émancipatrice des besoins de formation des formateurs·trices de terrain belges francophones. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M., & Delbart, L. (2024a). 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 ?* De Boeck.
- Baco, C., & Malo, A. (2023, 21 mars). *Interview d'Annie Malo : la formation des superviseurs* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=JrbKOWtBMHc>

- Baco, C., & Provencher, A. (2023, 21 mars). *Interview d'Ariane Provencher : la formation des enseignants associés (maitres de stage)* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=tuoOfAwmhhg>
- Baco, C., & Portelance, L. (2023a, 23 mai). *Entretien avec Liliane Portelance : la formation des enseignants associés (maitres de stage)* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DlOpGMYPZ9k>
- Baco, C., & Portelance, L. (2023b, 23 mai). *La collaboration au sein de la triade* [Vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=E8Ufiu2YjZE&list=PLxXEiNYFnzZawpgM8Tel7EhLiWqu_vw2I&index=21
- Baco, C., Portelance, L., Borgies, C., Ganzitti, M., Jochmans, B., & Maes, O. (2024d). La collaboration au sein de la triade, une nécessité [Numéro spécial coordonné par C. Baco présentant la conférence de la Prof. Liliane Portelance (UQTR) et les ateliers réalisés avec des professionnels (étudiants, maitres de stage, superviseurs) qui ont suivi la conférence]. *Enseignement et Apprentissages*, 11, 1-28. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2024/04/EA_avril2024_online.pdf
- Baco, C., Portelance, L., & Derobertmeasure, A. (2023^e, 20 septembre). *Codéveloppement professionnel : Quels sont les éléments facilitants, les défis, les obstacles et les apports d'une coformation des formateurs d'enseignants associés (maitres de stage) ?* [Communication]. Biennale de l'éducation 2023, Paris, France. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/46442>
- Baco, C. & Vanmeerhaeghe, S. (2024, 24 septembre). *Les stages, une situation authentique ?* [vidéo]. Les cafés de l'INAS, 39. <https://www.youtube.com/watch?v=phW2CzGVUgw>
- Baco, C., & Vivegnis, I. (2023, 1^{er} juin). *Interview d'Isabelle Vivegnis : Le CIACRE* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=QMFD7r3Rfcs>
- Bandura, A. (1986). The explanatory and predictive scope of self-efficacy theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/07303084.2001.10605739>
- Barrett, J., Gonsalvez, C. J., & Shires, A. (2019). Evidence-based practice within Supervision during Psychology Practitioner Training : a Systematic review. *Clinical Psychologist*, 24(2), 31-15. <https://doi.org/10.1111/cp.12196>
- Bashan, B., & Holsblat, R. (2012). Co-Teaching through modeling processes: Professional development of students and instructors in a teacher training program. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(2), 207–226. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.678972>
- Baus, M. (2024, 7 février). Futurs profs: -23% d'inscrits en première année de la formation passée à 4 ans. *La Libre.be*. <https://www.lalibre.be/belgique/2024/02/07/futurs-profs-23-dinscrits-en-premiere-annee-MUWVNFFW7NEYJKFPPI5L2N6DBM/#:~:text=Tout%20savoir%20sur%20la%20r%C3%A9forme%20de%20la%20formation,pass%C3%A9s%20de%205%20610%20%C3%A0%204%20340%20t%C3%AAtes%29>.
- Beaulieu, M., Chochard, Y., Dubeau, A., Jutras-Dupont, C., & Plante, I. (2021). Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 175-194. <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Beckers, J. (1999). Réformer la formation initiale des enseignants : les enseignements dégagés des paradigmes de formation. *Puzzle*, 6, 2-7. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/21386/1/R%c3%a9former%20la%20formation%20initiale.pdf>
- Beckers, J. (2005). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité en Communauté française de Belgique. Echos d'une enquête. *Puzzle*, 18, 3-9. <https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/21254/1/Attirer%20former%20et%20retenir%20des%20enseignants.pdf>
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles: L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. De Boeck Supérieur.
- Beckers, J. (2009). Contribuer à la formation de « praticiens réflexifs ». Pistes de réflexion. *Puzzle*, 26, 4-14.

<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/21227/1/Contribuer%20%c3%a0%20la%20formation.pdf>

Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., & Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* Ministère de la Communauté française. https://www.researchgate.net/publication/277218236_Quels_dispositifs_favorisent_le_developpement_des_compétences_professionnelles_dans_l'enseignement_supérieur_Et_à_quelle_s_conditions_Rapport_final_Partie_Demarches_et_resultats

Beckers, J., & Voos, C. (2008). Chapitre 2. Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de cadrage d'une réforme en Communauté française de Belgique. Dans F. Audigier (Ed.), *Compétences et contenus: Les curriculums en questions* (pp. 51-64). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.audig.2008.01.0051>

Bednarz, N., Lafontaine, J., Auclair, M., Morelli, C., & Leroux, C. (2009). Pour une plus grande harmonisation dans la transition du primaire au secondaire en mathématiques. *Bulletin AMQ*, 49(1), 7-18. https://archimede.mat.ulaval.ca/amq/bulletins/mar09/Article_Bednarz.pdf

Béland, S., Cousineau, D., & Loye, N. (2017). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(3), 791–804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>

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)

Berger, J., & D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue Française de Pédagogie*, 175, 113-146. <https://doi.org/10.4000/rfp.3113>

Bernstein Colton, A., & Sparks-Langer, G. (1992). Restructuring student teaching experiences. Dans C. D. Glickman (Ed.), *Supervision in transition* (pp. 155–168). Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED344277>

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*. Dunod.

Bezeau, D. (2019). *L'accompagnement d'enseignantes en éducation physique et à la santé visant l'optimisation de leurs pratiques évaluatives en éducation à la santé* [Thèse de

doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS Dépôt institutionnel. <http://hdl.handle.net/11143/14931>

Biémar, S., Deprit, A., Salamon, A.-J., Van Nieuwenhoven, C., Vifquin, J.-M., Voz, G., & Zuanon, E. (2016). Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur la formation initiale en Belgique francophone : le cas des régents. Dans C. Van Nieuwenhoven & M. Cividini (Eds.), *Quand l'étudiant devient enseignant : préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (pp. 99-109). Presses universitaires de Louvain

Bloom, B. S. (1972). L'innocence en pédagogie. Traduction par G. De Landsheere de l'article de Bloom, B. S. (1972). Innocence in Education. *The School Review*, 80(3), 333-352. https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/96696/1/DeLandsheere_1972.pdf

Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles : Editions Labor.

Blondeau, M. (2023). *Apprendre à faire la classe : analyse de l'évolution de l'activité des enseignants stagiaires en formation initiale d'instituteur primaire en FWB* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL.pr. <http://hdl.handle.net/2078.1/274056>

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Education.

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]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022a). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Tome 1, pp. 490-503). Raison et Passions.

Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022b). 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). Raison et Passions.

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. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7(1), 8-23. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2018-1-page-8?lang=fr&contenu=resume>
- 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://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/03/WP10_2019_Guide_5_reflexivite-2019-2020.pdf
- Boies, I. (2012). *L'apport de la collaboration à la persévérance chez les enseignants en insertion professionnelle* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/5173/>
- Boies, I., & Portelance, L. (2014). La collaboration dans les milieux d'accueil des enseignants débutants. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (Eds.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?* (pp. 191-209). Les Presses de l'Université du Québec.
- Borgies, C., Baco, C., & Ganzitti, M. (2024, 21 mars). *La collaboration au sein de la triade ou comment valoriser et documenter le point de vue des acteurs ?* [Communication]. La journée de la recherche en Haute École, Mons, Belgique. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.15672.15360>
- Borko, H., & Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11(5), 501-518. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(95\)00008-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(95)00008-8)
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121-139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>
- Bourdoncle, R., & Lessard, C. (2003). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 2. Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Revue française de pédagogie*, 142, 131-181. https://www.persee.fr/issue/rfp_0556-7807_2003_num_142_1

- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 81-94). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89. <https://doi.org/10.7202/1024591ar>
- Boyan, N. J., & Copeland, W. D. (1974). A training program for supervisors: Anatomy of an educational development. *Journal of Educational Research*, 68(3), 100-116. <https://www.jstor.org/stable/27536696>
- Bradbury, L. U., & Koballa, T. R. (2008). Borders to cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2132-2145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.03.002>
- Brau-Antony, S., & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et formation*, 72, 27-40. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2022>
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maitres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260
- Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maitre et l'étude des pratiques enseignantes. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 35-52. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
- Bressoux, P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. De Boeck
- Bressoux, P. (2011). Chapitre 15. Effet-maître et pratiques de classe. Dans E. Bourgeois (Ed.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 221-231). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2011.01.0221>
- Bressoux, P. (2012). L'influence des pratiques enseignantes sur les acquisitions scolaires des élèves. *Regards croisés sur l'économie*, 12(2), 208-217. <https://doi.org/10.3917/rce.012.0208>
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, 97-110. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1097>

- Brinkerhoff, R. O. (2005). The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1523422304272172>
- Brodsky, T. (2010). Les effets de Pairs dans l'Éducation : une Revue de Littérature. *Revue d'Economie Politique*, 120(5), 739-757. <https://doi.org/10.3917/redp.205.0739>
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. <https://doi.org/10.7202/012355ar>
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de Pédagogie*, 138, 63-73. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2864>
- Brudermann, C., & Péliissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 5(2), 21-33. <https://doi.org/10.7202/037472ar>
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Ed. G. Morin.
- Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Quantitative Data Analysis with SPSS 12 and 13: A Guide for Social Scientists* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203498187>
- Buchanan, R. (2020). An Ecological Framework for Supervision in Teacher Education. *Journal of Educational Supervision*, 3(1). <https://doi.org/10.31045/jes.3.1.6>
- Bullough, R., & Draper, R. (2004). Mentoring and the emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30(3), 271-288. <https://doi.org/10.1080/0260747042000309493>
- Burgraff, E. (2023, 10 avril). Deux cortèges d'enseignants dans les rues de Bruxelles le 27 avril. *Le Soir.be*. <https://www.lesoir.be/506470/article/2023-04-10/deux-corteges-denseignants-dans-les-rues-de-bruxelles-le-27-avril>
- Campbell, S., & Dunleavy, T. K. (2016). Connecting University Course Work and Practitioner Knowledge through Mediated Field Experiences. *Teacher Education Quarterly*, 43, 49-70. https://www.researchgate.net/publication/306227171_Connecting_university_coursework_and_practitioner_knowledge_through_mediated_field_experiences
- Campbell, T., & Lott, K. (2010) Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903518396>

- Carter, N., Bryant-Lukosius, D., Di Censo, A., Blythe, J., & Neville, A. (2014). The Use of Triangulation in Qualitative Research. *Oncology Nursing Forum*, 41(5), 545–547. <https://doi.org/10.1188/14.ONF.545-547>
- Cartier, M., & Lechien, M. (2017). Asseoir sa légitimité professionnelle auprès des parents. Les stratégies de légitimation éducative des assistantes maternelles. *Revue française des affaires sociales*, 2, 265-281. <https://doi.org/10.3917/rfas.172.0265>
- Caron, J. (2019). *Utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignantes associées d'un groupe de codéveloppement professionnel dans leur encadrement réflexif de stagiaires*. [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio, le dépôt institutionnel de l'UQTR. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8806/>
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45, 1-16. <https://doi.org/10.4000/edso.2555>
- Caron, J., Portelance, L., & Marzoul, A. (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 27, 35-56.
- Carré, P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, 5, 9-50. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009>.
- Carter, H., Abbott, J., Herzberg, L., Hindman, A., & Swainston, P. (2023). A Collaborative Self-Study of Supervisors in a University-Based Literacy Clinic: Exploring Tensions in Support, Feedback, and Conflict Resolution. *Journal of Educational Supervision*, 6(1), 64-84. <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.5>
- Casey, B. M., Howson, P. (1993). Educating preservice students based on a problem-centered approach to teaching. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 361–369. <https://doi.org/10.1177/0022487193044005006>
- Centre National d'Étude des systèmes SCOLaires (CNESCO). *Lutter contre les difficultés scolaires : le redoublement et ses alternatives ?* [Dossier de synthèse de la conférence de consensus]. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2024/07/CC-Cnesco_Redoublement_Dossier-de-synthese.pdf
- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche & Formation*, 35, 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>

Chaliès, S., & Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP&S.*, 330, 53-70.

Chamak, B. (2023). Transdisciplinarité : à la recherche de passerelles... *Cahiers de PréAut/Cahiers de PREAUT*, 19(1), 9-23. <https://doi.org/10.3917/capre1.019.0009>

Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A Systematic Review of the Effects of Schoolwide Intervention Programs on Student and Teacher Perceptions of School Climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23(3), 185-200. <https://doi.org/10.1177/1098300720940168>

Chauvigné, C. (2010). Les référentiels en formation : Des normes en confrontation. *Recherche et formation*, 64, 77-90. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.210>

Chessex, C., Clerc, A., & Martin, D. (2010). Le développement des compétences professionnelles : entre imitation et invention de pratiques. Dans L. M., Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy & L. Lafortune (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 11-24). Presses de l'Université du Québec

Childre, A. L., & Van Rie, G. L. (2015). Mentor teacher training : a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34(1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/875687051503400104>

Christensen, M. (2021). *Mentor Modeling Mismatch: Power Dynamics in Cooperating Teacher's Modeling for Preservice Teachers* [Doctoral thesis, Brigham Young University]. Brigham Young University ScholarsArchive. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd11512>

Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), 4–18. <https://doi.org/10.7202/1012560ar>

Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. <https://ro.uow.edu.au/sspapers/903>

Coen, C., Bocquillon, M., Baco, C., Gonzalez Vargas, E., & Delbart, L. (2024). What are the reported classroom management strategies of a sample of novice teachers in French-speaking Belgium, and what do they base their choices on?". *European Journal of Education. Research, development and policy*. <https://doi.org/10.1111/ejed.12857>

- Coen, M., Sader, J., Junod-Perron, N., Audétat, M., & Nendaz, M. (2022). Clinical reasoning in Dire Times. Analysis of cognitive biases in clinical cases during the COVID-19 pandemic. *Internal and Emergency Medicine*, 17(4), 979-988. <https://doi.org/10.1007/s11739-021-02884-9>
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1995). University Supervisors and Preservice Teachers: Clarifying Roles and negotiating Relationships. *The Teacher Educator*, 30, 44–56. <https://doi.org/10.1080/08878739509555086>
- Colognesi, S., Ayivor, Y., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Quand des maitres de stage et des superviseurs cheminent ensemble pendant deux ans : quels effets sur leur développement professionnel ? *Phronesis*, 7(4), 36–48. <https://doi.org/10.7202/1056318ar>
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., & Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 11(2), 1-14. <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Maes, O., & Van Nieuwenhoven, C. (2020). Une recherche collaborative visant à interroger un dispositif de coévaluation des stages en formation à l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 43(1), 7–31. <https://doi.org/10.7202/1076964ar>
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). La relation maitre de stage –stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maitre de stage – stagiaire. *Éducation et formation*, 315(Décembre), 13-27. <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363>
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. Dans P. Guibert, X. Dejemeppe, J. Desjardins & O. Maulini (Eds.), *Questionner et valoriser le métier d'enseignant. Une double contrainte en formation* (pp. 139-156). De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélair, L. M. (2019b). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5–21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- COmmission de COordination de la Formation Initiale des Enseignants (COCOFIE). (2023a). *Niveau de maitrise minimale des compétences visées à l'article 5, §1er du décret du 7 février*

2019 définissant la formation initiale des enseignants (Avis n°2-2023).
https://drive.google.com/file/d/10Gmb9TtoUK2bZDlq8sHzp7fmy2Z4_Wjn/view

Commission de COordination de la Formation Initiale des Enseignants (COCOFIE). (2023b). *Durée et balises opérationnelles et organisationnelles minimales communes relatives au stage de longue durée* (Avis n°3-2023).
https://drive.google.com/file/d/1_uDqZBzRbXgGPVfxbEcq6qdIzZWG1zkN/view

Commission de COordination de la Formation Initiale des Enseignants (COCOFIE). (2024). *Avis relatif à la gestion de la pénurie des enseignants* (Avis n°01-2024).
<https://drive.google.com/file/d/1Gwni1UfTvw7GNvmZXNLJg-nx9PNH9bLI/view>

Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466-472.
<http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.001>

Coppe, T., März, V., & Raemdonck, I. (2022). Rencontre entre l'enseignant de deuxième carrière et son établissement scolaire : un mariage sans idylle. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 57(3), 178-198.
<https://doi.org/10.7202/1109003ar>

Correa Molina, E. (2004). Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus.
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/17673/Correa_Molina_Enrique_2004_these.pdf?sequence=1

Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp.73-89). Presses de l'Université du Québec.

Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.
<https://doi.org/10.7202/1008988ar>

Correa Molina, E., & Gervais, C. (2011). Se former professionnellement par la pratique : une dynamique individuelle et collective. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 231-236.
<https://doi.org/10.7202/1008984ar>

Correa Molina, E., & Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires. L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.

- Correa Molina, E., Sanchez, C., & Fryer, C. (2008). L'expérience à la clinique Pierre-H.-Ruel : Une formation à la pratique collaborative. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques* (1st ed., pp. 177–194). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgp0t.13>
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Cosnefroy, O., & Rocher, T. (2004). Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. *Education & formations*, 70, 73-82. <https://media.education.gouv.fr/file/13/1/5131.pdf>
- Coulet, J. (2011). La notion de compétence : un modèle pour décrire, évaluer et développer les compétences. *Travail Humain*, 74(1), 1-30. <https://doi.org/10.3917/th.741.0001>
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). De Boeck.
- Crahay, M. (Ed.). (2019). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck Supérieur.
- Crahay, M., Issaieva, E., & Monseur, C. (2014). Les enseignants face au redoublement : ceux qui y croient et ceux qui n'y croient pas. *Revue française de pédagogie*, 187, 35-53. <https://doi.org/10.4000/rfp.4467>
- 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>
- Cuneo, L. (2023, 5 décembre). Pisa : pourquoi l'étude est si réputée... mais aussi critiquée. *Le Point.fr*. https://www.lepoint.fr/education/pisa-pourquoi-l-etude-est-si-reputee-mais-aussi-critiquee-05-12-2023-2545763_3584.php#11
- Curry, J. R., Webb, A. W., & Latham, S. J. (2016). A Content Analysis of Images of Novice Teacher Induction: First-Semester Themes. *Journal of Educational Research and Practice*, 6(1), 43-65. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2016.06.1.04>
- Cutrer-Párraga, E. A., Ellsworth Miller, E., Gjini, E., & Fonoimoana Garrett, M. (2023). Coaching Elementary Teachers in Literacy: Does Feedback Type Matter for Low Implementers? *Journal of Education and Training Studies*, 11(3), 57-67. <https://doi.org/10.11114/jets.v11i3.5975>

Cutrer-Párraga, E. A., Hall-Kenyon, K. M., Miller, E. E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E., et Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling: affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher development*, 26(4), 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>

Dachet, D. (2024). *Umbrella Review : De sa méthodologie aux considérations méthodologiques relatives à son application dans le champ des sciences de l'Éducation* [Thèse de doctorat, Université de Liège]. ORBi-University of Liège. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/309207>

Dameron, S., & Josserand, E. (2007). Le développement d'une communauté de pratique: Une analyse relationnelle. *Revue française de gestion*, 174, 131-148. <https://doi.org/10.3166/rfg.174.131-148>

Danhier, J., & Jacobs, D. (août 2017). *Aller au-delà de la ségrégation scolaire. Analyse des résultats à l'enquête PISA 2015 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Fondation Roi Baudouin. https://www.researchgate.net/publication/319422951_Aller_au-delà_de_la_segregation_scolaire_Analyse_des_resultats_a_l'enquete_PISA_2015_en_Flandre_et_en_Federation_Wallonie-Bruxelles

Deane, F. P., Gonsalvez, C., Blackman, R. J., Saffioti, D., & Andresen, R. (2015). Issues in the development of e-supervision in professional psychology: A review. *Australian Psychologist*, 50(3), 241-247. <https://doi.org/10.1111/ap.12107>

de Bouttemont, C. (2004). Le système éducatif belge. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 37, 101-108. <https://doi.org/10.4000/ries.1466>

De Bruyckere, P., Kirschner, P.A., & Hulshof, C.D. (2015). *Urban myths about learning in education*. Elsevier.

de Chambrier, A.-F., & Dierendonck, C. (2022). Vers l'implémentation du modèle de Réponse à l'Intervention dans les systèmes éducatifs d'Europe francophone ? *Année psychologique (L')*, 122, 301-337. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/6059>

Déclaration de Politique Communautaire (DPC) 2024-2029. *Avoir le courage de changer pour que l'avenir s'éclaire*. Mouvement Réformateur et Les Engagés. <https://www.mr.be/wp-content/uploads/2024/07/DPC2024-2029.pdf>

De Commer, B. (2005). De Pisa 2000 au Contrat pour l'école. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1878-1879, 1-70. <https://www.crisp.be/librairie/catalogue/1519-pi2000-au-contrat-pour-lecole.html>

- Degand, M., & Dejemeppe, X. (2014). Enseignant : un métier fantasmé ? L'impossible cohérence en formation initiale d'enseignants entre le métier prescrit et le métier réel ? Dans L. Paquay (Ed.), *Travail réel des enseignants et formation: Quelle référence au travail des enseignants dans les objectifs, les dispositifs et les pratiques ?* (pp. 49-63). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2014.01.0049>
- Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Franssen, A., & Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Centre d'études sociologiques des FUSL. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:150995>
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, F., Noël, S., & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- De 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)
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV(1), 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Delahu, P. (2008). L'insertion professionnelle des enseignants débutants en Communauté Française de Belgique. Formation et pratiques d'enseignement en questions. *Revue des HEP*, 8, 77-98. https://revuedeshep.ch/pdf/08/05_delahu.pdf
- De Landsheere, G. (1990), *Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française de la Commission scientifique d'études de la formation des enseignants*. Communauté française de Belgique.
- De Landsheere, G., & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe* (3^e éd.). Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études.
- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023a). 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>
- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2024). Une formation à la gestion de classe efficace pour promouvoir une meilleure éducation : évolution des stratégies

- des stagiaires après les débriefings en triade, *Working Papers de l'INAS*, WP01/2024, 1-24. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.24618.84166>
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023b). A guide to analyze classroom management strategies. *Working Papers de l'INAS*, WP03/2023, 1-32. [Online]. <https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP03-2023.pdf>
- Delbart, L., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2023c). Guide pour analyser des pratiques de gestion de classe. *Working Papers de l'INAS*, WP02/2023, 1-32. [Online]. <https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/10/WP02-2023.pdf>
- Delporte, F. (2023a). *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]. ORBI UMONS. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/46186>
- Delporte, F., Baco, C., Bocquillon, M. & Demeuse, M. (2024). Évaluation des stagiaires : Perceptions et ressentis des maitres de stage de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(2), 43-70. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-2-43>
- Demeuse, M., & Baye, A. (2008). Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe. *Education & Formations*, 78, 137–149. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408372/document>
- Demeuse, M., & Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2^e éd.). De Boeck Université.
- De Pascale, C., Draelants, H., & Helgetun, J. (2024). Quand les meilleures preuves échouent : de l'usage politique des méta-analyses pour légitimer une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone. *Action publique*, 21(2), 33-46.
- Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire*. [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL.pr. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:284069#:~:text=C%E2%80%99est%20pourquoi%20cette%20th%C3%A8se%20vise%20%C3%A0%20comprendre%20comment%20se>
- Deprit, A., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources utilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel ? *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(1), 222-241. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.1.14>

- Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 41(3), 726–752. <https://www.jstor.org/stable/26570566>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèses-en-ligne). <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., & Demeuse, M. (2019). Instructionnisme ou socioconstructivisme : (faux) débat ou (vraie) tension en formation des enseignants ? Dans P. Guibert, X. Dejemepe, J. Desjardins & O. Maulini (Eds.), *La formation des enseignants, amie critique de la profession ? Entre questionnement et valorisation des pratiques* (pp. 29-41). De Boeck Supérieur.
- Derobertmeasure, A., & Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24–44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Bocquillon, M. (2015). Limites de l'activité réflexive : analyse des propos sur la pratique d'une enseignante en formation initiale. *Transformation*, 13-14, 1-13. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/201>
- 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
- Desaulniers, M.-P. (2002a). Quelques pistes pour analyser et résoudre des problèmes éthiques en supervision des stages. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 153-165). Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. (2002b). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 129-140). Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). Introduction Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges & C. Spallanzani (Eds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés* (pp. 1-11). Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F., Correa Molina, E., & Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, e-314, 69-81. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>

Desbiens, J., Habak, A., & Martineau, S. (2019). Analyser l'expérience du stage en enseignement au travers du prisme des difficultés et des échecs de stagiaires québécois : réflexion basée sur les écrits spécialisés. *Éducation et Socialisation*, 54, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.8390>

Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2013). Présentation de l'ouvrage. Dans J.-F. Desbiens, C. Spallanzani & C. Borges (Eds.), *Quand le stage en enseignement déraile, Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (pp. 1-6). Presses de l'Université du Québec.

De Simone, S. (2019). Analyse des types de savoirs et des opérations de pensée entre tuteurs et stagiaires, dans le cadre du dispositif de recherche-formation de Mentoring Conversation Studies (MCS). *Education & Formation*, 314. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>

De Simone, S. (2021). Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS). [Thèse de doctorat, Université de Genève]. ORFEE. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5445>

De Simone, S. (2023). *Des médiations au cœur de la transmission du métier enseignant*. Peter Lang, Série Exploration, vol. 210. <https://doi.org/10.3726/b21337>

De Simone, S., Mauroux, L., & Balslev, K. (2024). Contenus, positionnements, régulations et apprentissages mobilisés dans des écrits réflexifs en formation en alternance. *Phronesis*, 13, 97-115. <https://doi.org/10.7202/1109899ar>

Desmeules, A., Hamel, A., St-Pierre, M.-C., & Desmarais, C. (2020). Une communauté de pratique en ligne à propos de l'enseignement de la compréhension de lecture au primaire : analyse des interactions et des niveaux de participation. *Revue hybride de l'Éducation*, 4(1), 65-93. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i1.985>

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : La relève issue des Hautes Écoles* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL thèses en ligne. <https://theses.hal.science/tel-00999263>

De Stercke, J., De Lièvre, B., Temperman, G., Cambier, J.-B., Renson, J.-M., Beckers, J., Leemans, M., & Marechal, C. (2010). Difficultés d'insertion professionnelle dans l'enseignement secondaire ordinaire en Belgique francophone. *Education & Formation*, e-294, 138-148.

https://www.researchgate.net/publication/260579582_Difficultes_d%27insertion_professionnelle_dans_l%27enseignement_secondaire_ordinaire_en_Belgique_francophone#:~:text=D%E2%80%99origines%20individuelle%20et%20syst%C3%A9mique,%20ces%20difficult%C3%A9s

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

De Thier, V., & Pineux, C. (2024, 3 juillet 2024). Emploi : voici les 162 métiers critiques et en pénurie en Wallonie. *RTBF.be*. <https://www.rtbef.be/article/emploi-voici-les-162-metiers-critiques-et-en-penurie-en-wallonie-infographies-11399100>

Devleeshouwer, P., & Ganhier, J. (2021). La ségrégation scolaire. Cas de la Communauté française de Belgique. Dans F. Lorcerie (Ed.), *Education et Diversité. Les fondamentaux de l'action* (pp. 117-133). Presses universitaires de Rennes.

Devos, C., Mouton, M., & Marigliano, S. (2013). Perception du mentorat. Le mentorat : Comment ce dispositif est-il perçu par les enseignants débutants et expérimentés ? *Éducation & Formation*, e-299, 36-51. https://www.researchgate.net/publication/278396758_Perception_du_mentorat_Le_mentorat_Ccomment_ce_dispositif_est-il_percu_par_les_enseignants_debutants_et_experimentes

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A., & Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>

Dionne, L. (2024). Portrait de pratiques de personnes superviseuses universitaires de stage en enseignement professionnel dans un dispositif de formation hybride [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS Dépôt institutionnel. <http://hdl.handle.net/11143/21729>

Dionne, L., Gagnon, C., & Petit, M. (2021). Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 75-94. <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>

- Di Stefano, C., Zhu, M., & Mindrila, D. (2009). Understanding and Using Factor Scores: Considerations for the Applied Researcher. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 14(20), 1-11. <https://doi.org/10.7275/da8t-4g52>
- Donnay, J., Dejean, K., & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maitres de stage dans la formation initiale des enseignants*. Ministère de l'Éducation.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 392-431) (3e éd.). Macmillan.
- Draelants, H. (2018). Le redoublement est-il vraiment moins efficace que la promotion automatique ? Une évidence à réinterroger. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 113, 1-20. <https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/113.pdf>
- Dragone, L., Temperman, G., & De Lièvre, B. (2023). Impact d'une formation à distance sur l'enseignement de la proportionnalité chez des enseignants de la Fédération Wallonie-Bruxelles [Conférence]. Université de Craiova, Craiova, Roumanie. https://www.researchgate.net/publication/375912435_Impact_d'une_formation_a_distance_sur_l'enseignement_de_la_proportionnalite_chez_des_enseignants_de_la_Federation_Wallonie-Bruxelles#:~:text=Impact%20d%E2%80%99une%20formation%20%C3%A0%20distance%20sur%20l%E2%80%99enseignement%20de%20la
- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., & Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le Travail Humain*, 82(3), 213-251. <http://dx.doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-254. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Duchesne, S., & Haegel, F. (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*. Nathan.
- Dufour, F. (2010). *L'incidence d'un dispositif de soutien en gestion de classe sur les pratiques disciplinaires et le sentiment d'efficacité d'enseignants débutants* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus : dépôt institutionnel. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3939>

- Dufour, F., & Labelle, K. (2024). Les enseignantes marraines. Une réponse au besoin d'accompagnement des stagiaires de 4e année en situation d'emploi. *Apprendre & Enseigner Aujourd'hui*, 13(2), 43-47. <https://www.erudit.org/fr/revues/aea/2024-v13-n2-aea09329/1111362ar/>
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., & Boies, I. (2019). Regard d'enseignants sur la formation initiale. La préparation à l'insertion dans la profession : regards d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec. *Education et Formation*, e-315, 29-46.
- Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G., & Boisvert, G. (2021). La formation initiale à l'enseignement prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 293-310. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-16-Dufour-Portelance-pellerin-Boisvert>
- Dunn, T. G., & Taylor, C. A. (1993). Cooperating teacher advice. *Teaching And Teacher Education*, 9(4), 411-423. [https://doi.org/10.1016/0742-051x\(93\)90007-4](https://doi.org/10.1016/0742-051x(93)90007-4)
- Dupriez, V., & Cattonar, B. (2018). Les politiques d'accompagnement des enseignants, entre professionnalisation et accountability. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi & S. Beusaert (Eds.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (pp. 249-264). Presses Universitaires de Louvain.
- Dupriez, V., & Dumay, X. (2008). L'égalité à l'école : qu'en pensent les enseignants du primaire en Belgique francophone ? *Revue française de pédagogie*, 163, 77-89. <http://journals.openedition.org/rfp/993>
- Dye, B.R. (2007). *Reliability of Pre-Service Teachers Coding of Teaching Videos Using Video-Annotation Tools* [Thèse de doctorat, Brigham Young University]. BYU ScholarsArchive. <https://scholarsarchive.byu.edu/etd/990/>
- Eck, C. J., & Ramsey, J. W. (2019). An analysis of cooperating teacher feedback : a qualitative inquiry. *Journal of Research in Technical Careers*, 3(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.9741/2578-2118.1058>
- Egeberg, H. M., McConney, A., & Price, A. (2016). Classroom Management and National Professional Standards for Teachers: A Review of the Literature on Theory and Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(7). <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n7.1>

Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2015). *La profession enseignante en Europe : pratiques, perceptions et politiques Rapport Eurydice*. Office des publications de l'Union Européenne. <https://op.europa.eu/fr/publication-detail/-/publication/36bde79d-6351-489a-9986-d019efb2e72c>

Eva, K. W. (2004). What every teacher needs to know about clinical reasoning. *Medical Education*, 39(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.01972.x>

Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). Classroom Management as a Field of Inquiry. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management : Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 4-15). Routledge.

Fagnant, A., & Goffin, C. (2021). Note de synthèse – Comment se conjuguent « évaluation » et « développement professionnel des enseignants » dans les écrits scientifiques de l'Admee ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(3), 5-26. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-7-3-5>

Falender, C. A., & Shafranske, E. P. (2007). Competence in competency-based supervision practice: Construct and application. *Professional Psychology: Research and Practice*, 38(3), 232–240. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.38.3.232>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1997). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre (24 juillet 1997). *Moniteur belge*, 23 septembre 1997, p. 24653.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (1999). Décret relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des Hautes Écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française. *Moniteur belge*, 29 avril 1999, p. 14447.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000a). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000b). Compte rendu intégral de la séance du lundi 11 décembre 2000. <https://archive.pfwb.be/01089CCFI201054>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000c). Projet de décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents. <https://archive.pfwb.be/00326CCFI195652>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001a). 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. (2001b). Circulaire 92 du 14/06/2001 - Hautes Écoles - Réforme de la formation initiale des instituteurs et des régents. https://www.galilex.cfwb.be/fr/cir_res_03.php?ncda=25866&referant=c03&actesDesign=0
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2002). Décret définissant le Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'Enseignement supérieur (CAPAES) en hautes écoles et dans l'enseignement supérieur de promotion sociale et ses conditions d'obtention (17 juillet 2002). *Moniteur belge*, 24 août 2002, p. 37330.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2005). Contrat pour l'école. http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=8087&do_check
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (7 novembre 2013). *Moniteur belge*, 18 décembre 2013, p. 99347.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2016). Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement (4 février 2016). *Moniteur belge*, 22 février 2016, p. 13229.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un enseignement d'excellence Avis N°3 du Groupe central.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2018). Projet de décret définissant la formation initiale des enseignants. <https://archive.pfwb.be/1000000020a2084>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun. *Moniteur belge*, 19 septembre 2019, p. 87072.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019c). Décret portant diverses dispositions relatives à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement et octroyant plus de souplesse organisationnelle aux Pouvoirs organisateurs. *Moniteur belge*, 27 mars 2019, p. 31320.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019d). *Personnels de l'enseignement. Année scolaire 2018-2019*. Fédération Wallonie-Bruxelles et ETNIC (éditeurs responsables : F. Delcor & L. Bonjean). http://old.etic.be/actualites/statistiques/?no_cache=1

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2020). *Les indicateurs de l'enseignement 2020* (15e éd.). Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'Enseignement. Direction générale du Pilotage du Système éducatif – Service de l'analyse et de la prospective - Direction de l'exploitation des données. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28344&navi=4706>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021a). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2 décembre 2021). *Moniteur belge, 2 février 2022, p. 8551*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021b). Décret portant le Livre 6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et portant le titre relatif à la formation professionnelle continue des membres de l'équipe éducative des écoles et des membres du personnel de l'équipe pluridisciplinaire des Centres PMS (17 juin 2021). *Moniteur belge, 30 juillet 2021, p. 77195*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021c). Projet de décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants. <https://archive.pfwb.be/1000000020cf04e>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2022). Décret portant diverses dispositions en matière d'enseignement supérieur, d'enseignement de promotion sociale et de recherche scientifique. *Moniteur belge, 11 août 2022, p. 61893*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023a). Décret portant diverses mesures relatives à l'enseignement supérieur et à la formation initiale des enseignants. *Moniteur belge, 31 janvier 2024, p. 12144*.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2023b). *Les indicateurs de l'enseignement*. Fédération Wallonie-Bruxelles (éditeur responsable : Quentin David). <http://www.enseignement.be/public/docs/les-indicateurs-de-l-enseignement-2023-m-j-du-05-03-2024-.PDF>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024a). Circulaire 9192. Demande d'allocation des maîtres de stage pour l'année scolaire 2023-2024. [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000004/FWB%20-%20Circulaire%209192%20\(9447_20240312_135446\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000004/FWB%20-%20Circulaire%209192%20(9447_20240312_135446).pdf)

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2024b). Circulaire 9380. Informations destinées aux établissements d'enseignement supérieur concernant l'organisation des stages dans les programmes de la formation initiale des enseignants (FIE). [http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000004/FWB%20-%20Circulaire%209380%20\(9635_20241108_132256\).pdf](http://www.enseignement.be/upload/circulaires/000000000004/FWB%20-%20Circulaire%209380%20(9635_20241108_132256).pdf)
- Fenstermacher, G. D., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181. <https://doi.org/10.7202/1018328ar>
- Fernandez, M. L., & Erbilgin, E. (2009). Examining the Supervision of Mathematics Student Teachers through Analysis of Conference Communications. *Educational Studies in Mathematics*, 72(1), 93–110. <http://www.jstor.org/stable/40284610>
- Ferrier-Kerr, J. L. (2009). Establishing professional relationships in practicum settings. *Teaching and Teacher Education* 25(6), 790-797. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.001>
- Flanagan, P. G., Cottrell, C., Graham, H., Marsden, V., Roberts, L., & Young, J. (2017). Ethics, relationships and pragmatics in the use of e-technologies in counselling supervision. *New Zealand Journal of Counseling*, 37(1), 24–43. <http://dx.doi.org/10.24135/nzjc.v37i1.207>
- Frayssinhes, J. (2022). Le rôle des biais cognitifs dans l'apprentissage. *Education permanente*, 4, 147-154. <https://shs.cairn.info/revue-education-permanente-2022-4-page-147?lang=fr&ref=doi>
- Friant, N. (2012). *Vers une école plus juste : Entre description, compréhension et gestion du système*. [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL. <https://theses.hal.science/tel-00752087>
- Friant, N. (2015). Les ségrégations scolaires en Belgique francophone. Un aperçu. *Diversité*, 181(1), 105-110. <https://doi.org/10.3406/diver.2015.4108>
- Friend, M., & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5e éd). Pearson Education.
- Gagné, A., Cody, N., Coulombe, S., Doucet, M., & Nadeau-Tremblay, S. (2021). Promoting links between courses and internships: challenges and knowledge emerging from discussions between interns and school and university staff as part of an intermodular co-training program in teaching. *Revue hybride de l'éducation*, 4(5), 165-186. <https://doi.org/10.1522/rhe.v4i5.857>

- Galand, G., Lafontaine, D., Baye, A., Dachet, D., & Monseur, M. (2019). Le redoublement est inefficace, socialement injuste, et favorise le décrochage scolaire. *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation*, 38, 1-29. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/234067>
- Gareis, C. R., & Grant, L. W. (2014). The efficacy of training cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 39, 77-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.007>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de bœuf. *Formation et profession*, 24 (3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>
- Gauthier, C. (2023). Dix leçons sur la pédagogie ou le chemin d'une quête professionnelle. *Enseignement et Apprentissages*, 7, 3-20. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/03/EA_07_mars2023_online.pdf
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 271-291. <https://doi.org/10.7202/032001ar>
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 411-442). Éditions du CRP.
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences à l'acte d'enseigner. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Explicitation de pratiques pendant les stages. Les stages en formation à l'enseignement Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153- 175). Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2001). Les stages: un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 26(3), 263-282. <https://doi.org/10.2307/1602208>
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching Mentors : Is It Worth the Effort ? *The Journal Of Educational Research*, 95(4), 246-254. <https://doi.org/10.1080/00220670209596597>

- Gilbert, M.-C. & Dufour, F. (2024). Enjeux du stage en situation d'emploi. De la formation initiale à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 13-17.
- Gilly, M., Fraisse, J., & Roux J. P. (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A.N. Perret-Clermont et M. Nicolet (Eds.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp. 79-101). L'Harmattan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir. *Éducation et socialisation*, 35, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.714>
- Glenn, W. J. (2006). Model versus Mentor : Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95. <https://www.jstor.org/stable/23478736>
- Good, T. L., & Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Pearson Education.
- Gouin, J.-A., & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-27. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.38.3.08>
- 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>
- Goyette, N., & Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experiences : Perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1118-1129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.007>

- Gravel, C., Le Bossé, Y., & Fournier, G. (2019). L'écart entre la valorisation de la collaboration entre enseignant·e·s et la difficulté de sa mise en œuvre formelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 215-240. <https://doi.org/10.7202/1064612ar>
- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J., & White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340-353. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
- Groupe de Travail des 4 Opérateurs de la formation initiale (GT4O). *Propositions pour une réforme des formations initiales des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Document destiné au comité de suivi du 19 mai 2016. GT4O, 1-28.
- Guillemette, F. (2006). *L'engagement des enseignants du primaire et du secondaire dans leur développement professionnel* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Dépôt institutionnel de l'UQTR. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1690/>
- Gunn, B., Smolkowski, K., Strycker, L. A., & Dennis, C. (2021). Measuring Explicit Instruction Using Classroom Observations of Student–Teacher Interactions (COSTI). *Perspect Behav Sci.*, 44, 267-283. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00291-1>
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professionnel Development*. Corwin Press.
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8, 381-391. [10.1080/135406002100000512](https://doi.org/10.1080/135406002100000512)
- Guskey, T. R. (2012). The Rules of Evidence : Focus on Key Points to Develop the Best Strategy to Evaluate Professional Learning. *Journal of Staff Development*, 33(4), 40-43. <https://learningforward.org/journal/data-2/the-rules-of-evidence/>
- Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E., & Caselles-Desjardins, B. (2021). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 107–127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>
- Hammond, L., & Moore, W. M. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction : The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7), 110-133. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>
- Hanin, V., & Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Revue Canadienne De l'éducation*, 1, 1-37. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615496>

- Hart, A. (2020). Interpersonal Dynamics of the Supervisory Triad of Pre-Service Teacher Education: Lessons Learned from 15 Years of Research. *Georgia Educational Researcher*, 7(2), 1-28. <http://dx.doi.org/10.20429/ger.2020.170203>
- Hartley, S. L., & MacLean, W. E. Jr. (2006). A review of the reliability and validity of Likert-type scales for people with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(11), 813-827. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00844.x>
- Hascoët, M., Lepareur, C., & Lima, L. (2024). *Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*. De Boeck Supérieur.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J. A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helgevold, N., Næsheim-Bjørkvik, G., & Østrem, S. (2015). Key focus areas and use of tools in mentoring conversations during internship in initial teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 49, 128-37. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.005>
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F. A. J., & Bergen, Th. (2008). Mapping mentor teachers' roles in mentoring dialogues. *Educational Research Review*, 3, 168-186. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.01.001>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., & Vlasch, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hollingsworth, J., & Ybarra, S. (2009). *Explicit Direct Instruction. The Power of Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781452218977>
- Holmes, W. H., & Rinaman, W. C. (2015). *Statistical Literacy for Clinical Practitioners*. Springer International Publishing.

- Horner, R. H., Sugai, G., & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children*, 42(8), 1-14. <https://doi.org/10.17161/foec.v42i8.6906>
- Hoy, A. W., & Weinstein, C. S. (2006). Student and Teacher Perspectives on Classroom Management. Dans C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice and Contemporary Issues* (pp. 181-219). Routledge.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Huet, A., Maes, O., März, V., & Van Nieuwenhoven, C. (2024). Formateurs d'enseignants dans un contexte de réforme. Perceptions des formateurs d'une Haute École par rapport à la réforme de la formation initiale. *Éducation et Formation*, e-322, 127-144. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=42&page=3>
- Huguiet, M., & Boëlle, P.-Y. (2013). *Biostatistiques pour le clinicien*. Springer-Verlag.
- Idir, A., & Negaz, M. (2021). La supervision en milieu de pratique : comment mieux accompagner un stagiaire ? *Revue Académique des Études Sociales et Humaines* 13(1), 3-16. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/13/3/144385>
- Ippolito, J. (2010). Three Ways That Literacy Coaches Balance Responsive and Directive Relationships with Teachers. *The Elementary School Journal*, 111(1), 164-190. <https://doi.org/10.1086/653474>
- Ishikawa, F. (2015). Objectivation subjective de la subjectivité. *Cahiers de L'ACEDLE*, 12(2). <https://doi.org/10.4000/rdlc.706>
- Jackson, C., Simoncini, K., & Davidson, M. (2013). Classroom Profiling Training: Increasing Preservice Teachers' Confidence and Knowledge of Classroom Management Skills. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 30-46. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.2>
- Jézégou, A. (2022). Agentivité. Dans A. Jorro (Ed.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 41-44). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0041>
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité. Une éthique pour la civilisation technologique*. Les Editions du Cerf.

- Kalampalikis, N. (2011). Un outil de diagnostic des représentations sociales : le focus group. *Rev. Diálogo Educ., Curitiba, 11(33)*, 435-467. <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/4405>
- Karsenti, T. P., Correa Molina, E. A., Desbiens, J.-F., Gauthier, C., Gervais, C., Lepage, M., Lessard, C., Martineau, S., Mukamurera, J., Raby, C., Tardif, M. et Collin, S. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. [Rapport de recherche n° 2012-RP-147333] Fonds de recherche Société et culture du Québec. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/08/prs_karsentit_rapport_decrochage-nouveaux-enseignants.pdf
- Killian, J. E., & McIntyre, D. J. (1986). Quality in the Early Field Experiences : A Product of Grade Level and Cooperating Teachers' Training. *Teaching & Teacher Education, 2*, 367–376. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(86\)90029-6](https://doi.org/10.1016/0742-051X(86)90029-6)
- Knight, J. (2019). Instructional Coaching for Implementing Visible Learning: A Model for Translating Research into Practice. *Education Sciences, 9(2)*, 101. <https://doi.org/10.3390/educsci9020101>
- Knoster, T. (2014). *The Teacher's Pocket Guide for Effective Classroom Management* (2e éd.). Paul H. Brookes Publishing Co.
- 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>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research, 86(3)*, 643-680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education, 22(8)*, 1020-1041. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>

- Kuhn, C., Hagenauer, G., Gröschner, A., & Bach, A. (2024) Mentor teachers' motivations and implications for mentoring style and enthusiasm. *Teaching and Teacher Education*, 139, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104441>
- Lainé, A., & Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles: Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Éducagri éditions. <https://doi.org/10.3917/edagri.laine.2021.01>
- Lafferty, K. E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185425>
- Lanarès, J. (2010). Culture Qualité et Evaluation de la recherche. *The Journal of Quality in Education*, 1(1), 1-4. <https://journal.amaquen.org/index.php/joqie/issue/view/joqie1>
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251-266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>
- Lapointe, J. (1995). *Conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199–217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in preservice teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1799-1812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.02.008>
- Legendre, M.-F. (2008). La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur ? Dans F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus. Les curriculums en questions* (pp. 27-50). De Boeck.
- Lenoir, Y. (2002). La question éthique en supervision de stage en enseignement : quelle éthique et pour qui ? Dans M. Boutet et N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 197-214). Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. (2010). La notion de référentialité dans la formation à l'enseignement. *Recherche et formation*, 64, 91-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.213>
- Leriche, 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>
- Lessard, C., & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? 1. Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 139, 131-153. https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_139_1_2889
- Lessard, C., & D'Arrisso, D. (2010). L'universitarisation de la formation des enseignants. *Recherche et Formation*, 65, 31-44. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.127>
- Lessard, C., Santiago, P., Hansen, J., & Kucera, K. M. (2004). Attirer, former et retenir des enseignants de qualité : Note de synthèse : Communauté française de Belgique. *OCDE*, 1-50.
- Liesa, E., Mayoral, P., Giralt-Romeu, M., & Angulo, S. (2023). Video-Based Feedback for Collaborative Reflection among Mentors, University Tutors and Students. *Educ. Sci.* 13, 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci13090879>
- Lievin, T., Fortin, M., Millette, B., Auberge, A., & De Korwin, J. (2008). L'entretien d'explicitation : une approche potentiellement féconde pour faciliter la supervision clinique des résidents. *Pédagogie Médicale*, 9(4), 221-233. <https://doi.org/10.1051/pmed:2008259>
- Lothaire, S., (2021). *Le groupe professionnel enseignant et ses marchés du travail en Fédération Wallonie-Bruxelles. Étude de la construction des modes de régulation et de leur impact sur l'entrée dans la carrière et les parcours professionnels des enseignants débutants* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. HAL. <https://hal.science/tel-03429227>
- Lothaire, S., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2022). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier Hebdomadaire*, 2564-2565(39), 5-78. <https://doi.org/10.3917/cris.2564.0005>
- 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 & Apprentissages*, 10, 1-27. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2024/02/EA_10_fevrier2024_online.pdf
- Lumpkin, A. (2022). Checking for understanding strategies using formative assessments for student learning. *Global research in higher education*, 5(1), 1-9. <https://doi.org/10.22158/grhe.v5n1p50>
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel*

[Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL.pr.
<http://hdl.handle.net/2078.1/244745>

Maes, O. & Baco, C. (3 juillet 2024) *Lors des entretiens post-observation, les futurs enseignants ont-ils voix au chapitre [Communication] ? XVIIIes Rencontres du Réseau international francophone de recherche en éducation et formation*, Fribourg, Suisse.

Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Education et Formation, e-308*, 96-108.
https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/1446/1/e-308_3.pdf

Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-500.
<https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>

Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Évaluer les stages dans un contexte d'accompagnement... mission impossible. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven & C. Jacqmot (Eds), *Accompagner les étudiants. Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 291-306). De Boeck.

Maes, O., Deprit, A., Blondeau, M., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 245 -265. <https://revuedeshp.ch/pdf/27/27-Complet.pdf>

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 3-23.
<https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/142>

Maes, O., Van Nieuwenhoven C., & Colognesi, S. (2022). The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Frontiers in Education*, 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848547>

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & 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>

- Mahon, J., Bryant, B., Brown, B., & Kim, M. (2010). Using Second Life to enhance classroom management practice in teacher education. *Educational Media International*, 47(2), 121–134. <https://doi.org/10.1080/09523987.2010.492677>
- Malo, A. (2008). Le stagiaire comme praticien réflexif : un point de vue constructiviste et non déficitaire du développement du savoir professionnel en enseignement. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 103–124). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgp0t.10>
- Martineau, S., & Gauthier, C. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467–496. <https://doi.org/10.7202/032010ar>
- Maubant, P., Lenoir, Y., Routhier, S., Araujo Oliveira, A., Lisée, V., & Hassani, N. (2005). L'analyse des pratiques d'enseignement : le recours à la vidéoscopie. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation*, 14, 61-75. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2005.1209>
- Maroy, C. (2007). Pourquoi et comment réguler le marché scolaire. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 55, 1-14. <https://shs.hal.science/halshs-00563862>
- Maroy, C. (2008). Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique. *Recherche et Formation*, 57, 23-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.810>
- Marzano, R. J., Frontier, T., & Livingston, D. (2011). *Effective supervision. Supporting the art and science of teaching*. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Masseran, A., & Chavot, P. (2006). *Un artefact participatif : le focus group, potentialités et limites*. L'Harmattan.
- Matsko, K. K., Ronfeldt, M., Greene Nolan, H., Klugman, J., Reiningger, M., & Brockman, S. L. (2018). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177%2F0022487118791992>
- Maulini, O. (2005, 14-15 février). *Division du travail et développement des compétences entre formateurs d'enseignants : intérêts et limites d'un dispositif de co-formation* [Communication]. 5e Colloque international "Recherche(s) et Formation : Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences", Nantes, France.

- Mc Cormack, B., Baecher, L. H., & Cuenca, A. (2019). University-Based Teacher Supervisors: Their Voices, Their Dilemmas. *Journal of Educational Supervision*, 2(1). <https://doi.org/10.31045/jes.2.1.2>
- Mc Ewan, E. K. (1997). *Leading your team to excellence: How to make quality decisions*. Thousand Oaks.
- 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>
- Mc Intosh, K., Horner, R. H., & Sugai, G. (2009a). Sustainability of Systems-Level Evidence-Based Practices in Schools: Current Knowledge and Future Directions. In W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive Behavior Support* (pp. 327-352). Springer.
- Mc Mahon, A., Jennings, C., & O'Brien, G. (2022). A naturalistic, observational study of the Seven-Eyed model of supervision. *The Clinical Supervisor*, 41(1), 47-69. <https://doi.org/10.1080/07325223.2021.2022060>
- Mercier, J., Brodeur, M., & Deaudelin, C. (2008). Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage. Dans E. Correa Molina & C. Gervais (Eds.), *Stages en formation à l'enseignement: Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 125–150). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pgp0t.11>
- Mercier-Brunel, Y., Bucheton, D., Jore, F., Mercier, M., Passemier, S., Pennec, G., & Grassineau, P. (2015, 30 juin-3 juillet). *L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération ?* [Communication]. Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles, Paris, France. [hal-01188391](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188391)
- Mercure, C. (2001). Des groupes de codéveloppement interétablissement dans la région de Laval, *Interactions*, 5(1), 75-84. https://www.usherbrooke.ca/psychologie/fileadmin/sites/psychologie/espace-etudiant/Revue_Interactions/Volume_5_no_2/V5N2_MERCURE_Celine_p75-84.pdf
- 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>
- Mills, G. E., & Gay, L. R. (2019) *Education research: Competencies for analysis and applications* (12^e éd.). Pearson Education.

- Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. (2021). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. *Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 1-106*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competchances_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- Mok, S. Y., & Staub, F. C. (2021). Does Coaching, Mentoring, and Supervision Matter for Pre-Service Teachers' Planning Skills and Clarity of Instruction? A Meta-Analysis of Experimental and Quasi-Experimental Studies. *Teaching and Teacher Education, 107*, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103484>
- Morin, E. (2024). *La méthode de la Méthode. Le manuscrit perdu*. Actes Sud.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? *Nouvelles pratiques sociales, 25*(2), 35–49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Mottier Lopez, L., & Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation, 3*, 465-482. <http://dx.doi.org/10.24452/sjer.30.3.4798>
- Mukamurera, J., & Gingras, C. (2005). La formation initiale vue par des enseignants du secondaire issus des programmes de formation en cours au Québec depuis 1970. Dans C. Gervais, & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 41-63). Éditions du CRP.
- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives, 26*(1), 110–138. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>
- Nault, T. (1999). Écllosion d'un moi professionnel personnalisé et modalités de préparation aux premières rencontres d'une classe. Dans H. Héту, L. Lavoie & S. Baillauquès (Eds.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?* (pp. 139-160). De Boeck.
- Nault, T., & Fijalkow, J. (1999). Introduction. La gestion de la classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation, 25*(3), 451–466. <https://doi.org/10.7202/032009ar>
- 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>

O'Brien, H., Marks, M., & Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action): un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie médicale*, 4, 184-191. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2003008>

Odum, M. (2011). *Factor scores, structure and communality coefficients: A primer* [Communication]. Annual meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, États-Unis. <https://eric.ed.gov/?id=ED516588>

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, Former et retenir des enseignants de qualité*.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE). (2018). Gestion de la classe : Comment les enseignants développent-ils leurs connaissances et leur confiance ? : Observations tirées d'une étude pilote. *L'enseignement à la loupe*, 19. <https://doi.org/10.1787/e85395dd-fr>

Palmeri, A. B., & Peter, J. A. (2019). Conflated Constructs: Disentangling the Educative and Evaluative Functions of Preservice Teacher Supervision. *Journal of Educational Supervision*, 2(2), 67-82. <https://doi.org/10.31045/jes.2.2.5>

Paquay, L., Wouters, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). L'évaluation, frein ou levier du développement professionnel ? Dans L. Paquay, C. Van Nieuwenhoven & P. Wouters (Eds.), *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 9-34). De Boeck.

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5), 1189–1208. https://www.researchgate.net/publication/12710628_Enhancing_the_Quality_and_Credibility_of_Qualitative_Analysis

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

Paulsen, K., DaFonte, A., & Barton-Arwood, S. (2015). The Role of Mentors in Developing and Implementing High-Quality Field-Based Placements. *Intervention in School and Clinic*, 51(2), 97-105. <https://doi.org/10.1177/1053451215579271>

Pellerin, G., Amamou, S., Baco, C., Bocquillon, M., Portelance, L., & Lizotte, É. (9 mai 2024a). *La collaboration en stage : conception de superviseurs universitaires québécois et belges*. Dans A. Araújo-Oliveira, S. Amamou & I. Vivegnis (Coordinateurs), *Le travail collaboratif et interprofessionnel de co-construction des connaissances comme levier de*

développement professionnel continu des personnes enseignantes [Symposium]. 11e colloque international en éducation, Montréal, Canada.

Pellerin, G., Portelance, L., Boisvert, G., & Vivegnis, I. (2024b). Émancipation chez les responsables de la formation des enseignants associés. Émancipation professionnelle des responsables universitaires en collaboration avec le milieu scolaire par rapport aux attentes ministérielles. *Education & Formation, e-320*, 120-130.

Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I., & Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill, 55*(1), 12-34. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9757>

Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I., & Boisvert, G. (2021). La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 27*, 195-210. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-11-Pellerin-Portelance-Vivegnis-Boisvert>

Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 28*(1), 1- 14. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>

Perrault, L., & Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : Quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 35*(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>

Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ? Dans F. Clerc & P.-A. Dupuis (Eds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Éditions CRDP de Lorraine.

Petit, M., Babin, J., & Desrochers, M.-E. (2021). Présence enseignante lors des stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, 27*, 57-74. <https://revuedeshep.ch/pdf/27/27-Compleet.pdf>

Petit, M., Dionne, L., & Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation, 21*(1), 96-118. <https://doi.org/10.7202/1061719ar>

Pharand, J., Portelance, L., & Borges, C. (2011). Conclusion. Mieux comprendre la collaboration pour mieux collaborer. Dans L. Portelance, C. Borges, & J. Pharand (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation* (pp. 215–224). Presses de l'Université du Québec.

Poinsot, R. (2018). 6. Analyse fonctionnelle. Dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek & R. Poinsot (Eds.), *Thérapies comportementales et cognitives: En 37 notions* (pp. 37-46). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.chape.2018.02.0037>

Poncelet, D. & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-9. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>

Pontbriand, S. (2022). *Communauté de pratique : facteurs et indicateurs de réussite pour en favoriser la mise en œuvre* [Mémoire de Maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognitio, le dépôt institutionnel de l'UQTR. <https://depote.uqtr.ca/id/eprint/10671/1/eprint10671.pdf>

Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Éditions du CRP.

Portelance, L. (2008). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 55-71). Presses de l'Université du Québec.

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 (Eds.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 27-43). Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L. (2023). La collaboration au sein de la triade, une nécessité [Conférence]. Université de Mons, Mons. <https://www.youtube.com/watch?v=Qv2UUbfUQQ&t=742s>

Portelance, L., & Caron, J. (2010). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage. Dans L. Bélair, N. Lebel, N. Sorin & A. Roy (Eds.), *Régulation et*

- évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 81-97). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., & Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Portelance, L., & 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/pdf/27/27-Complet.pdf>
- Portelance, L., Caron, J., & Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation et Formation*, e-314, 85-96. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Portelance, L., & Durant, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4(2). <https://doi.org/10.25071/1916-4467.17006>
- Portelance, L., Gervais, C., 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://shs.cairn.info/revue-phronesis-2018-4-page-65?lang=fr>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (Québec). https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep_ste/documents/Rapport_Cadre_reference_2009.pdf
- Portelance, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et Francophonie*, 38(2), 1-5. <https://doi.org/10.7202/1002159ar>
- Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche et formation*, 64, 15-30. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.185>
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.

Presseau, A., Martineau, S., & Miron, J.-M. (2002). Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 167-181). Presses de l'Université du Québec.

Quittre, V., & Crépin, F. (2017). Les compétences des jeunes de 15 ans en sciences, en mathématiques et en lecture. Résultats de l'enquête PISA 2015 en Fédération Wallonie-Bruxelles. *Les cahiers des sciences de l'éducation*, 37. [https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/218401/1/Cahier%20PISA2015%20\(37\).pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/218401/1/Cahier%20PISA2015%20(37).pdf)

Raby, C. & Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. Pour diversifier son enseignement* (2^e éd.). Les éditions CEC.

Ramus, F. (2018, 4 février). L'Education nationale ne peut se passer de la science. *Libération*. https://www.liberation.fr/france/2018/02/04/l-education-nationale-ne-peut-se-passer-de-la-science_1627368/

Reid, L. (2005). Les sources d'invalidité et de biais. Dans S. Bouchard et C. Cyr (Eds.), *Recherche psychosociale. Pour harmoniser recherche et pratique* (2^e éd.) (pp. 50-110). Presses de l'Université du Québec.

Renard, F. (2024). Analyse des nouveaux modes de pilotage en Belgique francophone : des dispositions légales à leur appropriation par les acteurs scolaires [Thèse de doctorat, Université de Mons].

Renard, F., & Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>

Rey, B., & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maitres de stage dans la formation initiale des enseignants* [Rapport de recherche]. Université Libre de Bruxelles <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>

Rey, B., Kahn, S., Donnay, J., Dejean, K., & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maitres de stage dans la formation initiale des enseignants. Proposition d'un dispositif de formation*. Université Libre de Bruxelles.

Rhode, G., Jenson, W. R., & Reavis, H. K. (1993). *The Tough Kid Book: Practical Classroom Management Strategies*. Sopris West.

- 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
- Richard, M. (2020). Le rôle du développement professionnel dans la mise en œuvre du modèle de la réponse à l'intervention. *Enfance en difficulté*, 7, 51–79. <https://doi.org/10.7202/1070383ar>
- Richard, M., Carignan, I., Gauthier, C., & Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? Une synthèse de connaissances* [Rapport de recherche n°215-AP-187763]. Fonds de recherche Société et culture du Québec. <https://r-libre.telug.ca/1099/1/Rapport%20scientifique%20FRQSC-MRichard.pdf>
- Richardson, G., Yost, D., Conway, T., Magagnosc, A., & Mellor, A. (2019). Using Instructional Coaching to Support Student Teacher-Cooperating Teacher Relationships, *Action in Teacher Education*, 42(3), 271-289. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1649744>
- Rinne, I., Windsor, S., Hipkiss, A. M., Yildirim, A., & Brkovic, I. (2023). “I give, and they give back”: teachers' views on the professional implications of mentoring. *Professional Development in Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2291366>
- Rock, M. L., Gregg, M., Thead, B. K., Acker, S. E., Gable, R. A., & Zigmond, N. P. (2009). Can you hear me now? Evaluation of an online wireless technology to provide real-time feedback to special education teachers-in-training. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 64-82. <https://doi.org/10.1177/0888406408330872>
- Rock, M. L., Schoenfeld, N., Zigmond, N., Gable, R. A., Gregg, M., Ploessl, D. M., & Salter, A. (2013). Can you Skype me Now? Developing Teachers' Classroom Management Practices through Virtual Coaching. *Beyond Behavior*, 22(3), 15-23. <https://doi.org/10.1177/107429561302200303>
- Rock, M. L., Schumacker, R. E., Gregg, M., Howard, P. W., Gable, R. A., & Zigmond, N. (2014). How Are They Now? Longer Term Effects of eCoaching Through Online Bug-In-Ear Technology. *Teacher Education and Special Education*, 37(2), 161-181. <https://doi.org/10.1177/0888406414525048>
- Ronfeldt, M., Truwit, M., Bardelli, E., Schaaf, K., & Smith, B. (2023). Cultivating Stronger Coaching in Clinical Mentors: An Experimental Evaluation of the Mentors Matter

- Professional Development Initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0(0). <https://doi.org/10.3102/01623737231183414>
- Rosenshine, B. (2012). Principles of instruction. Research-based strategies that all teachers should know. *American Educator*, 36(1), 12-19, 39. <https://www.aft.org/sites/default/files/periodicals/Rosenshine.pdf>
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Third Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). Macmillan.
- Roy, A., Portelance, L., Dufresne, M., & Simard, A. (2021). L'apport d'une communauté de pratique au développement professionnel de superviseurs de stage en enseignement. *Phronesis*, 10(1), 93–108. <https://doi.org/10.7202/1076184ar>
- Saunders, S., Pettinger, K., & Tomlinson, P. (1995). Prospective Mentors' Views on Partnership in Secondary Teacher Training. *British Educational Research Journal*, 21(2), 199-217. <https://doi.org/10.1080/0141192950210206>
- Savard, I., & Côté, L. (2021). Optimiser le potentiel d'une communauté de pratique auprès de professionnels en santé : des clés de succès. *Pédagogie Médicale*, 22, 43-52. <https://doi.org/10.1051/pmed/2021002>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 123-147). CRP.
- Schillings, P., André, M., Matoul, A., & Dupont, V. (2023). *PIRLS 2021, Note de synthèse*. <https://hdl.handle.net/2268/307957>
- Schillings, P., Géron, S., & Dupont, V. (2017). Les résultats de l'enquête PIRLS 2016 sur la compréhension en lecture des élèves de quatrième année primaire. *Caractères*, 58, 7-20. https://ablf.be/images/stories/ablfdocs/Caracteres_58_art1.pdf
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Scott, P., & Ametller, J. (2007). Teaching science in a meaningful way: Striking a balance between 'opening up' and 'closing down' classroom talk. *School Science Review*, 88(324), 77–83.
- SEcrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SEGEC) (2021). *Mission de l'école chrétienne. Projet éducatif de l'enseignement catholique*. https://enseignement.catholique.be/wp-content/uploads/2022/02/mission_ec_2021-v03.pdf

- Service juridique du Sénat, Belgique. (2019). *La constitution belge. Belgique* : Service juridique du Sénat. Dépôt légal D / 2019 / 3427 / 7. https://www.senate.be/doc/20190719_CONSTITUTION.pdf
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. Dans M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3^e éd., pp. 3-36). Macmillan.
- 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>
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008) Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education and Treatment of Children*, 31(3), 351-380. <https://www.jstor.org/stable/42899983>
- Slavin, R. E. (2009). *Educational Psychology: Theory and practice* (9^e éd.). Pearson Education.
- Smith, E. R. (2005). Learning to talk like a teacher : Participation and negotiation in co-planning discourse. *Communication Education*, 54(1), 52-71. <https://doi.org/10.1080/03634520500076778>
- Smith, K. S., & Simpson, R. D. (1995). Validating teaching competencies for faculty members in higher education: A national study using the Delphi method. *Innov High Educ*, 19, 223–234 <https://doi.org/10.1007/BF01191221>
- Soslau, E. G. (2012). Opportunities to develop adaptive teaching expertise during supervisory conferences. *Teaching And Teacher Education*, 28(5), 768-779. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.02.009>
- Soslau, E. G. (2015). Exploring intersubjectivity between student teachers and field instructors in student teaching conferences. *Cogent Education*, 2(1), 1045219. <https://doi.org/10.1080/2331186x.2015.1045219>
- Soslau, E., & Alexander, M. (2021). *The comprehensive guide to working with student teachers: tools and templates to support reflective professional growth*. Teachers College Press.
- Sparks-Langer, G. M., Simmons, J. M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32. <https://doi.org/10.1177/002248719004100504>

- Stalmeijer, R. E., Dolmans, D., Wolfhagen, I. H. A. P., Muijtjens, A. M. M., & Scherpbier, A. (2010). The Maastricht Clinical Teaching Questionnaire (MCTQ) as a valid and reliable instrument for the evaluation of clinical teachers. *Academic Medicine*, 85(11), 1732-1738. <https://doi.org/10.1097/acm.0b013e3181f554d6>
- Stephens, D., & Boldt, G. (2004). School/university partnerships: rhetoric, reality, and intimacy. *Phi Delta Kappan*, (9)85, 703–707. <https://doi.org/10.1177/003172170408500912>
- Stevens, E. A., Capin, P., Stewart, A., Swanson, E., & Vaughn, S. (2023). Examining the Type and Direction of Teacher Feedback Provided in Fourth-Grade Classrooms to Inform Teacher Preparation. *Elementary School Journal*, 124(1) 110-128. <https://doi.org/10.1086/725668>
- Stîngu, M. M. (2012). Reflexive practice in teacher Education : Facts and trends. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 617-621. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.195>
- Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(3), 135–140. <https://doi.org/10.1177/070674379403900303>
- 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>
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Struyk, L. R., & McCoy, L. H. (1993). Pre-Service Teachers' Use of Videotape for Self-Evaluation. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 67(1), 31-34. <https://doi.org/10.1080/00098655.1993.9956012>
- Stuhlman, M. W., Hamre, B. K., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2009). *A Practitioner's Guide to Conducting Classroom Observations: What the Research Tells Us about Choosing and Using Observational Systems*. University of Virginia, Center for advanced study of teaching and learning. https://www.researchgate.net/publication/266463750_A_Practitioner's_Guide_to_Conducting_Classroom_Observations_What_the_Research_Tells_Us_about_Choosing_and_Using_Observational_Systems/citations
- Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Defining and Describing Schoolwide: Positive Behavior Support. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai & R. Horner (Eds.), *Handbook of Positive*

- Behavior Support. Issues in clinical child psychology* (pp. 307-326). Springer Nature.
https://doi.org/10.1007/978-0-387-09632-2_13
- Sylvia, R. D., & Hutchison, T. (1985). What Makes Ms. Johnson Teach? A Study of Teacher Motivation. *Human Relations*, 38(9), 841–856.
<https://doi.org/10.1177/001872678503800902>
- Tardif, J. (2017). Chapitre 1. Des repères conceptuels à propos de la notion de compétence, de son développement et de son évaluation. Dans M. Poumay, J. Tardif & F. Georges (Eds.), *Pédagogies en développement* (pp. 15-37). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.pouma.2017.01.0015>
- Tigelaar, D. E. H., Dolmans, D. H. J. M., Wolfhagen, I. H. A. P., & van der Vleuten, C. P. M. (2004). The development and validation of a framework for teaching competencies in higher education. *Higher Education*, 48, 253–268.
<https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4>
- Tillema, H. H. (2009). Assessment for Learning to Teach: Appraisal of Practice Teaching Lessons by Mentors, Supervisors, and Student Teachers. *Journal of Teacher Education*, 60(2), 155-167. <https://doi.org/10.1177/0022487108330551>
- Tochon, F. V. (1996). Rappel stimulé, objectivation clinique, réflexion partagée. Fondements méthodologiques et applications pratiques de la rétroaction vidéo en recherche et en formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 467-502.
<https://doi.org/10.7202/031889ar>
- Touré, E. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5–27. <https://doi.org/10.7202/1085130ar>
- Tremblay, G. (2003). Les partenariats : stratégies pour une économie du savoir. *Le temps du partenariat*, 2(1), 191-208. <https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2003-2-page-191?lang=fr>
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique. Mythes et réalités*. Retz.
- Tunney, J. W., & van Es, E. A. (2016). Using Video for Teacher-Educator Professional Development. *The New Educator*, 12(1), 105–127.
<https://doi.org/10.1080/1547688X.2015.1113348>

- UCLouvain (2024, 16 juillet). *L'UCLouvain dépoussière le serment de Socrate*. <https://uclouvain.be/fr/facultes/fial/actualites/l-uclouvain-depoussiere-le-serment-de-socrate.html>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Valencia W. S., Martin, S. D., Place, N. A., & Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching, Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177/00224871093336543>
- 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]. DIAL.pr <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Vandercléyen, 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. <http://books.openedition.org/pucl/2099>
- Vandercléyen, F. (2019). Le groupe de codéveloppement professionnel comme approche de formation continue. Définition, principes et fonctionnement. Dans F. Vandercléyen, M. L'hostie & M.-J., Dumoulin (Eds.), *Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires. Conditions, enjeux et perspectives* (pp. 15-30). Presses de l'Université du Québec.
- 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 De Ridder, J. M. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C., & Ten Cate, O. T. J. (2008), What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x>
- Vanhulle, S. (2009). Dire les savoirs professionnels: savoirs de référence et logique d'action. Dans R. Hofstetter et B. Schneuwly (Eds.), *Savoirs en (trans)formation* (pp. 245-264). De Boeck.

- Vanhulle, S., Merhan, F., & Ronveaux, C. (2007). Introduction. Du principe d'alternance aux alternances en formation des adultes et des enseignants : un état de la question. Dans F. Merhan (Ed.), *Alternances en formation* (pp. 7-45). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.merha.2007.01.0007>
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Vanmeerhaeghe, S. (2023). *De l'appropriation des stages en formation initiale des enseignants du secondaire inférieur* [Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles] Bruxelles. HAL. <https://theses.hal.science/tel-04344706>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Interacções*, 9(27), 118-138. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/Investigar%20em%20Educa%C3%A7%C3%A3o>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *e-JIREF*, 1(2), 103-121. <http://hdl.handle.net/2078.1/165239>
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp.139-150). De Boeck Supérieur.
- 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>
- Veal, M. L., & Rikard, L. G. (1998). Cooperating Teachers' Perspectives on the Student Teaching Triad. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 108-119. <https://doi.org/10.1177/0022487198049002004>
- Vierset, V., Frenay, M., & Bédard, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2), 1-21. <http://journals.openedition.org/ripes/976>
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (Ed), *Accompagner des étudiants Quels rôles pour*

l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? (pp.443-470). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rauce.2010.01.0443>

Vivegnis, I. (2016). Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières]. Archipel, dépôt institutionnel UQAM. <http://www.archipel.uqam.ca/9331/>

Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://doi.org/10.7202/1066584ar>

Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants ? Étude multicas. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>

Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation*, 3(3), 47-60. <https://doi.org/10.3406/refor.1988.917>

Voz, G. (2020). L'insertion professionnelle d'enseignants novices : identification des facteurs dans leurs récits autobiographiques. *Phronesis*, 9, 80-96. <https://doi.org/10.7202/1069710ar>

Walkowiak, P. (2024, 28 juin). Enseignement : revoir le Pacte d'excellence et retour à l'ancien « décret Paysage » dans le supérieur. *RTBF.be*. <https://www.rtbf.be/article/enseignement-revoir-le-pacte-d-excellence-et-retour-a-l-ancien-decret-paysage-dans-le-superieur-11396555>

Wathelet, V., Dontaine, M., Massart, X., Parmentier, P., Vieillevoys, S., & Romainville, M. (2016). Exactitude, déterminants, effets et représentations de l'autoévaluation chez des étudiants de première année universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 32(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.1102>

Waxman, H. C., Tharp, R. G., & Hilberg, R. S. (2004). *Observational Research in U.S. Classrooms New Approaches for Understanding Cultural and Linguistic Diversity*. Cambridge University Press

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Communities of Practice and their Value to Organizations. Cultivating Communities of Practice*. Harvard Business School Press. 518

- 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>
- Wiliam, D. (2018). *Creating The Schools Our Children Need. Why What We're Doing Now Won't Help Much (And What We Can Do Instead)*. Learning Sciences International.
- Wills, H. P., Caldarella, P., Williams, L., Fleming, K., & Chen, P. Y. (2023). Middle school classroom management: A randomized control trial of class-wide function-related intervention teams for middle schools (CW-FIT MS). *Journal of Behavioral Education*, 32(2), 189-211. <https://doi.org/10.1007/s10864-021-09455-0>
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Zeichner, M. K., & Liston, D. (1985). Varieties of discourse in supervisory conferences. *Teaching and Teacher Education*, 1(2), 155-174. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(85\)90013-7](https://doi.org/10.1016/0742-051X(85)90013-7)
- Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6, 71-

Thèse de Doctorat

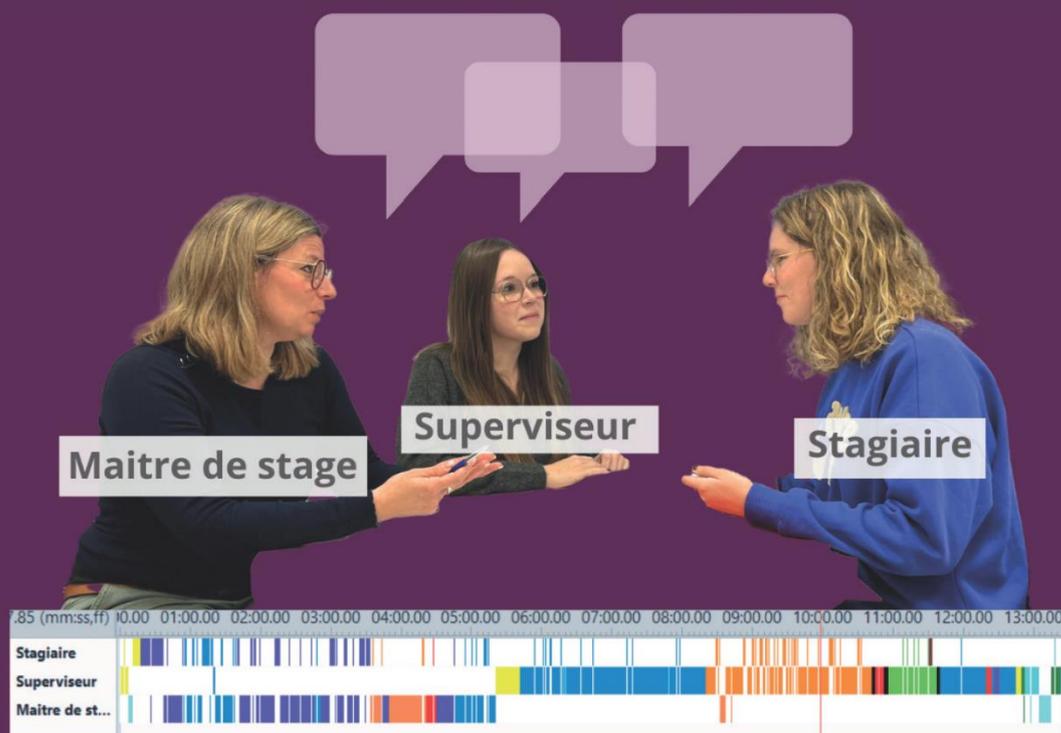
2025

Volume 2

Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ?

Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)

Christophe Baco



Université de Mons

Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation



**Comment soutenir le développement
professionnel des futurs enseignants et de leurs
formateurs ?**

**Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens
post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)**

Volume 2

Christophe Baco

Thèse défendue le 20 mars 2025 pour l'obtention du diplôme de Docteur en Sciences
de l'éducation et enseignement

Jury

Prof. Antoine Derobertmeasure (promoteur), Université de Mons

Prof. Marc Demeuse (copromoteur), Université de Mons

Prof. Stéphane Colognesi, Université Catholique de Louvain

Prof. Enrique Correa Molina, Université de Sherbrooke

Prof. Justine Gaugue, Université de Mons

Prof. Gaëtan Temperman, Université de Mons

Table des annexes

ANNEXES	9
ANNEXE 1 : LE SERMENT DE SOCRATE TEL QUE REMANIÉ PAR L'UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN	3
ANNEXE 2 : LES 13 COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS (FWB, 2000A, 2001A)	5
ANNEXE 3 : LES 4 COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS (FWB, 2021A)	7
ANNEXE 4 : LE NIVEAU MINIMAL D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES	11
ANNEXE 5 : LES NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU	25
ANNEXE 6 : LE RÔLE, LES MISSIONS ET LES TÂCHES DES RÉFÉRENTS	27
ANNEXE 7 : LES COMPÉTENCES À DÉVELOPPER DANS LE CADRE DU MASTER DE SPÉCIALISATION EN FORMATION D'ENSEIGNANTS	29
ANNEXE 8 : LES ITEMS DU QUESTIONNAIRE	31
ANNEXE 9 : L'OMEGA DE McDONALD ET L'ALPHA DE CRONBACH EN CAS DE SUPPRESSION D'UN ITEM (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	35
ANNEXE 10 : L'OMEGA DE McDONALD ET L'ALPHA DE CRONBACH EN CAS DE SUPPRESSION D'UN ITEM (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE) ..	37
ANNEXE 11 : LA COMPARAISON DE L'ÉCHANTILLON AVEC LA POPULATION DES ENSEIGNANTS BELGES FRANCOPHONES	39
ANNEXE 12 : LES GRAPHIQUES DES NUAGES DE POINTS (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	45
ANNEXE 13 : LES GRAPHIQUES DES NUAGES DE POINTS (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	47
ANNEXE 14 : LES GRAPHIQUES Q-Q (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	49
ANNEXE 15 : LES GRAPHIQUES Q-Q (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	51
ANNEXE 16 : LE TEST DE BONFERRONI	53
ANNEXE 17 : LES TESTS DE LEVENE	55
ANNEXE 18 : LA GRILLE D'ÉVALUATION DU SUPERVISEUR	57
ANNEXE 19 : LA GRILLE MIROIR DES GESTES DE LA TRIADE (MGT)	59
<i>Partie I : Les catégories de niveau I et de niveau II relatives au futur enseignant</i>	<i>61</i>
<i>Partie II : Les catégories de niveau I et de niveau II relatives au maître de stage et au superviseur</i>	<i>69</i>
ANNEXE 20 : LA GRILLE D'ANALYSE DES THÈMES	79
ANNEXE 21 : LES STATISTIQUES DESCRIPTIVES (TEMPS DE PAROLE ET NOMBRE D'INTERVENTIONS VERBALES) (CHAPITRE N°12)	95
ANNEXE 22 : LES RÉSULTATS DU CODAGE DES 13 TRIADES (CHAPITRE N°13)	97
ANNEXE 23 : LES RÉSULTATS DU CODAGE DES 14 TRIADES (CHAPITRE N°14)	99
ANNEXE 24 : LES VIGNETTES ET LES ÉTUDES DE CAS	101
ANNEXE 25 : LE PROTOCOLE D'ENTRETIEN POST-LEÇON DE PALMERI & PETERS (2019)	105

Liste des tableaux

TABLEAU 1 <i>COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS (FWB, 2000A, 2001A)</i>	5
TABLEAU 2 <i>COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS (FWB, 2021A)</i>	7
TABLEAU 3 <i>NIVEAU MINIMAL D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES (COCOFIE, 2023, PP. 1-3)</i>	11
TABLEAU 4 <i>NIVEAUX D'ACQUISITION DES COMPÉTENCES À TRAVERS LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL INITIAL ET CONTINU (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, 2020, P. 86)</i>	25
TABLEAU 5 <i>LES LIENS ENTRE LES COMPÉTENCES DU RECOMS ET LES ITEMS DU QUESTIONNAIRE PERMETTANT AUX MAITRES DE STAGE D'ÉVALUER LEUR PROPRE NIVEAU DE MAITRISE AINSI QUE CELUI QU'ILS JUGENT IDÉAL</i>	31
TABLEAU 6 <i>OMEGA DE McDONALD ET ALPHA DE CRONBACH EN CAS DE SUPPRESSION D'UN ITEM (PREMIÈRE PARTIE DU QUESTIONNAIRE, NIVEAU DE MAITRISE ACTUEL)</i>	35
TABLEAU 7 <i>OMEGA DE McDONALD ET ALPHA DE CRONBACH EN CAS DE SUPPRESSION D'UN ITEM (DEUXIÈME PARTIE DU QUESTIONNAIRE, NIVEAU DE MAITRISE IDÉAL)</i>	37
TABLEAU 8 <i>COMPARAISON DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION EN CE QUI CONCERNE LE SEXE ET L'ÂGE MOYEN</i>	39
TABLEAU 9 <i>RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION SELON LE NIVEAU DANS LEQUEL ILS ENSEIGNENT AU MOINS À MI-TEMPS</i>	40
TABLEAU 10 <i>RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION SELON LA PROVINCE/LA RÉGION DANS LAQUELLE ILS ENSEIGNENT</i>	41
TABLEAU 11 <i>RÉPARTITION DES ENSEIGNANTS DE L'ÉCHANTILLON ET DE LA POPULATION SELON LE RÉSEAU DANS LEQUEL ILS ENSEIGNENT</i>	42
TABLEAU 12 <i>RÉPARTITION DES MAITRES DE STAGE DE L'ÉCHANTILLON SELON L'ANCIENNETÉ ET LE NOMBRE DE STAGIAIRES ENCADRÉS</i>	43
TABLEAU 13 <i>RÉPARTITION DES MAITRES DE STAGE DE L'ÉCHANTILLON SELON LE NOMBRE DE STAGIAIRES QU'ILS ONT ENCADRÉS ET LE FAIT D'AVOIR OU NON SUIVI UNE FORMATION À L'ENCADREMENT DE STAGIAIRES</i>	43
TABLEAU 14 <i>INSTITUTION(S) DE FORMATION AU SEIN DE LAQUELLE / DESQUELLES LES MAITRES DE STAGE ONT EFFECTUÉ LEUR FORMATION À L'ENCADREMENT DE STAGIAIRES</i>	44
TABLEAU 15 <i>TEST DE BONFERRONI RÉALISÉ SUR LES 4 FACTEURS POUR COMPARER DES SOUS-GROUPES DE MAITRES DE STAGE EN FONCTION DU NOMBRE DE STAGIAIRES ENCADRÉS</i>	53
TABLEAU 16 <i>TEST DE LEVENE POUR CHACUNE DES ANOVA PERMETTANT D'IDENTIFIER LES DIFFÉRENCES DE MOYENNES ENTRE LES MAITRES DE STAGE RÉPARTIS SELON LE NOMBRE DE STAGIAIRES ENCADRÉS (3 SOUS-GROUPES)</i>	55
TABLEAU 17 <i>TEST DE LEVENE POUR CHACUNE DES ANOVA PERMETTANT D'IDENTIFIER LES DIFFÉRENCES DE MOYENNES ENTRE LES MAITRES DE STAGE RÉPARTIS SELON LE FAIT D'AVOIR SUIVI OU NON UNE FORMATION À L'ENCADREMENT DE STAGIAIRES (2 SOUS-GROUPES)</i>	55
TABLEAU 18 <i>CONTENU DE LA GRILLE D'OBSERVATION/D'ÉVALUATION DU SUPERVISEUR</i>	57
TABLEAU 19 <i>PRÉSENTATION DES CATÉGORIES DE NIVEAU I ET DE NIVEAU II DE LA DIMENSION « FAVORISER LA COLLABORATION ET ANALYSER SES PRATIQUES »</i>	61
TABLEAU 20 <i>PRÉSENTATION DES CATÉGORIES DE NIVEAUX I ET II DE LA DIMENSION « OBJECTIVER LA COMPRÉHENSION ET RÉTROAGIR »</i>	64
TABLEAU 21 <i>PRÉSENTATION DES CATÉGORIES DE NIVEAUX I ET II DE LA DIMENSION « SOUTENIR ET FORMER À DES GESTES PROFESSIONNELS »</i>	65
TABLEAU 22 <i>PRÉSENTATION DE LA CATÉGORIE DE NIVEAU I ET DE LA CATÉGORIE DE NIVEAU II COMPLÉMENTAIRES (AUTRES PROPOS)</i>	67
TABLEAU 23 <i>PRÉSENTATION DES CATÉGORIES DE NIVEAU I ET DE NIVEAU II DE LA DIMENSION « FAVORISER LA COLLABORATION ET ANALYSER SES PRATIQUES »</i>	69
TABLEAU 24 <i>PRÉSENTATION DES CATÉGORIES DE NIVEAU I ET DE NIVEAU II DE LA DIMENSION « OBJECTIVER LA COMPRÉHENSION ET RÉTROAGIR »</i>	72
TABLEAU 25 <i>PRÉSENTATION DES CATÉGORIES DE NIVEAU I ET DE NIVEAU II DE LA DIMENSION « SOUTENIR ET FORMER À DES GESTES PROFESSIONNELS »</i>	75
TABLEAU 26 <i>PRÉSENTATION DE LA CATÉGORIE DE NIVEAU I ET DE LA CATÉGORIE DE NIVEAU II COMPLÉMENTAIRES (AUTRES PROPOS)</i>	78
TABLEAU 27 <i>MODULE « C1 : COMMUNIQUER DE MANIÈRE ADÉQUATE »</i>	80

Liste des tableaux

TABLEAU 28 MODULE « C2 : RESPECTER UN CADRE (DÉONTOLOGIQUE) ET ADOPTER UNE DÉMARCHÉ ÉTHIQUE »	83
TABLEAU 29 MODULE « C3 : MAITRISE DE LA MATIÈRE, CURIOSITÉ INTELLECTUELLE, RESPECT DES PROGRAMMES ET ADAPTATION DE LA MATIÈRE AU NIVEAU DES ÉLÈVES »	85
TABLEAU 30 MODULE « C4 : CONCEVOIR, CONDUIRE, RÉGULER ET ÉVALUER DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE »	87
TABLEAU 31 MODULE « C5 : CRÉER ET DÉVELOPPER UN ENVIRONNEMENT PROPRE À STIMULER LES INTERACTIONS SOCIALES ET LE PARTAGE D'EXPÉRIENCES »	90
TABLEAU 32 MODULE « CATÉGORIES ÉMERGENTES »	92
TABLEAU 33 STATISTIQUES DESCRIPTIVES (CHAPITRE N°12)	95
TABLEAU 34 EXEMPLES DE VIGNETTES (TRADUITES DE PAULSEN ET AL., 2015, P. 99)	101
TABLEAU 35 ÉTUDE DE CAS « LONGUE » (TRADUITE DE PAULSEN ET AL., 2015, P. 100)	102
TABLEAU 36 PROTOCOLE D'ENTRETIEN POST-OBSERVATION DE PALMERI & PETERS (2019, P. 72).....	105

Liste des figures

FIGURE 1 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « COENCADRER ET ANALYSER SES PROPRES PRATIQUES » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	45
FIGURE 2 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « OBSERVER ET ÉVALUER » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	45
FIGURE 3 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « S'ADAPTER, SOUTENIR ET FORMER AUX GESTES PROFESSIONNELS » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	46
FIGURE 4 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DU STAGIAIRE » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	46
FIGURE 5 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « COENCADRER ET ANALYSER SES PROPRES PRATIQUES » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	47
FIGURE 6 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « OBSERVER ET ÉVALUER » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	47
FIGURE 7 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « S'ADAPTER, SOUTENIR ET FORMER AUX GESTES PROFESSIONNELS » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	48
FIGURE 8 GRAPHIQUE DES NUAGES DE POINTS ENTRE L'ANCIENNETÉ DES ENSEIGNANTS (EN ANNÉES) ET LEURS SCORES FACTORIELS POUR LA DIMENSION « DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DU FUTUR ENSEIGNANT » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	48
FIGURE 9 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « COENCADRER ET ANALYSER SES PROPRES PRATIQUES » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	49
FIGURE 10 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « OBSERVER ET ÉVALUER » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	49
FIGURE 11 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « S'ADAPTER, SOUTENIR ET FORMER AUX GESTES PROFESSIONNELS » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	50
FIGURE 12 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DU STAGIAIRE » (PARTIE 1 DU QUESTIONNAIRE)	50
FIGURE 13 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « COENCADRER ET ANALYSER SES PROPRES PRATIQUES » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	51
FIGURE 14 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « OBSERVER ET ÉVALUER » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	51
FIGURE 15 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « S'ADAPTER, SOUTENIR ET FORMER AUX GESTES PROFESSIONNELS » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	52
FIGURE 16 GRAPHIQUE Q-Q REPRÉSENTANT LA NORMALITÉ DES RÉSIDUS STUDENTISÉS DE LA RÉGRESSION DE L'ANCIENNETÉ COMME ENSEIGNANT ET DES SCORES FACTORIELS À LA DIMENSION « DÉVELOPPER LA RÉFLEXIVITÉ DU FUTUR ENSEIGNANT » (PARTIE 2 DU QUESTIONNAIRE)	52
FIGURE 17 RÉPARTITION DES THÈMES ABORDÉS PAR LES ACTEURS DE LA TRIADE (CHAPITRE N°13)	97
FIGURE 18 RÉPARTITION DES THÈMES ABORDÉS PAR LES ACTEURS DE LA TRIADE (CHAPITRE N°14)	99

ANNEXES

Annexe 1 : Le serment de Socrate tel que remanié par l'Université Catholique de Louvain

Cette annexe présente le serment de Socrate remanié par l'UCLouvain :

Au moment d'intégrer la profession enseignante,

je m'engage solennellement à mettre toutes mes forces et toute ma compétence au service de l'éducation de chacune et chacun des élèves qui me seront confiés.

J'exercerai mes fonctions avec intégrité, empathie et respect.

Je fournirai un cadre d'apprentissage inclusif, solidaire et stimulant, qui encourage la curiosité, la créativité, l'esprit critique et l'émancipation de chacune et chacun de mes élèves. Je continuerai à interroger et améliorer mes pratiques d'enseignement autant que je le pourrai.

En prêtant ce serment, je reconnais l'importance de mon rôle dans l'épanouissement et l'enrichissement culturel de mes élèves, dans la formation de citoyens responsables et dans la construction d'une société plus humaine. (UCLouvain, 2024, s.p.).

Annexe 2 : Les 13 compétences des enseignants (FWB, 2000a, 2001a)

Cette annexe présente les 13 compétences des enseignants (FWB, 2000a, 2001a) (tableau 1).

Tableau 1

Compétences des enseignants (FWB, 2000a, 2001a)

Les compétences (FWB, 2001a, p. 1)	
1.	Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2.	Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
3.	Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
4.	Maitriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5.	Maitriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
6.	Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
7.	Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8.	Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9.	Travailler en équipe au sein de l'école.
10.	Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
11.	Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12.	Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13.	Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Annexe 3 : Les 4 compétences des enseignants (FWB, 2021a)

Cette annexe présente les 4 compétences des enseignants (FWB, 2021a) (tableau 2).

Tableau 2

Compétences des enseignants (FWB, 2021a)

Les compétences (FWB, 2021a, pp. 4-5)	
1.	<p>Les compétences de l'acteur institutionnel, social et culturel. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">a) agir comme acteur social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, intégrer la diversité et développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale ;b) comprendre les enjeux éthiques et respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité ;c) analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et agir en son sein notamment en interagissant avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de :<ul style="list-style-type: none">I. s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la Communauté française ;II. faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection ;d) maîtriser sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel ;
2.	<p>Les compétences de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none">a) s'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations ;b) identifier ses besoins de formation individuelle et participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique ;c) contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par celles-ci ou par l'expérience ;

Les compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes :

- a) maîtriser les contenus disciplinaires, leurs fondements épistémologiques, leur évolution scientifique et technologique, leur didactique et la méthodologie de leur enseignement ;
- b) maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement ;
- c) maîtriser la langue française écrite et orale de manière approfondie pour enseigner et communiquer de manière adéquate dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession ;
- d) prendre en compte et développer les dimensions langagières des apprentissages et enseignements, en étant attentif à la langue de scolarisation ou langue d'apprentissage et conscient du caractère socialement et culturellement inégal de la familiarisation à celle-ci ;
- e) agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers :
 3. i. la conception et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage, comprenant des pratiques variées de nature à renforcer la motivation et la promotion de la confiance en soi des élèves et à développer leur créativité et leur esprit d'initiative et de coopération ;
 - ii. la conception, le choix et l'utilisation de supports didactiques, de manuels, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques ;
 - iii. la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation, cette dernière étant spécifiquement à visée compréhensive et formative, favorisant la responsabilisation et la participation de l'élève dans ses apprentissages ;
 - iv. la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques impliquant la mise en œuvre d'aménagements raisonnables et reposant notamment sur le coenseignement ou la co-intervention pédagogique ;
 - v. la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires ;
- f) maîtriser l'intégration des technologies numériques dans ses pratiques pédagogiques ;

- g) prendre en compte l'éducation aux médias, l'EVRAS ainsi que le genre de manière transversale ;
- h) créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage notamment familial, ainsi qu'avec les collègues ;
- i) gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante ;

Les compétences du praticien réflexif. Ces compétences se traduisent par les capacités suivantes :

- 4.
- a) lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle ;
 - b) mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité ;
 - c) construire progressivement son identité professionnelle, notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tel que le portfolio.

Annexe 4 : Le niveau minimal d'acquisition des compétences

Cette annexe présente, *in extenso*, l'avis de la COCOFIE relatif au niveau minimal d'acquisition des compétences (tableau 3).

Tableau 3

Niveau minimal d'acquisition des compétences (COCOFIE, 2023, pp. 1-3)

DOMAINE 1 : LES COMPÉTENCES DE L'ACTEUR INSTITUTIONNEL, SOCIAL ET CULTUREL		
Les compétences de l'acteur institutionnel, social et culturel se traduisent par les capacités suivantes	Niveau de maîtrise minimale des compétences (Formation initiale)	Compétences professionnelles à développer en cours de carrière (lors de l'exercice du métier) et au cours de la formation continue¹
<p>1.1. Agir comme acteur social et culturel au sein de l'école et de la société, y compris dans leur transformation, intégrer la diversité et développer des pratiques citoyennes pour plus de cohésion sociale</p>	<p>Identifier les difficultés spécifiques des élèves précarisés par rapport à l'école</p> <p>Identifier des actions scolaires, sociales et culturelles en lien avec le projet d'établissement</p> <p>Participer à des dispositifs pédagogiques privilégiant des pratiques citoyennes invitant aux interactions entre les acteurs de la société (membres des équipes éducatives*, des centres PMS*, des familles, ...)</p>	<p>Participer à des échanges avec des pairs</p> <p>Questionner les missions prioritaires de l'établissement et de l'enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'inscrire dans les changements liés à l'évolution du métier, les changements structurels et les dispositifs d'apprentissage, d'enseignement, d'évaluation • S'engager dans une approche évolutive des apprentissages : une démarche visant la réussite, l'école inclusive, la lutte contre les inégalités scolaires, les discriminations, les mythes et préjugés... • Activer une démarche de l'approche éducative de l'orientation
<p>1.2. Comprendre les enjeux éthiques et respecter les cadres déontologiques et réglementaires de la profession dans une perspective démocratique et de responsabilité</p>	<p>Connaitre des prescrits légaux et les normes éthiques guidant à l'exercice de la profession</p> <p>Identifier les valeurs éducatives (Code de l'enseignement, projet éducatif du Pouvoir organisateur, projet pédagogique de l'école...) inhérentes au métier d'enseignant et à son engagement dans l'institution</p>	<p>Connaitre des prescrits légaux et les normes éthiques guidant à l'exercice de la profession</p> <p>Identifier les valeurs éducatives (Code de l'enseignement, projet éducatif du Pouvoir organisateur, projet pédagogique de l'école...) inhérentes au métier d'enseignant et à son engagement dans l'institution</p>

	Construire son identité professionnelle en prenant conscience de son rôle d'acteur de changement	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des actions et des dispositifs visant les transitions socio-écologiques • Renforcer ses compétences psycho-sociales • Rédiger, développer, gérer, évaluer des projets éducatifs • S'impliquer dans un processus formatif individuel et institutionnel (portfolio, plan de formation*)
1.3. Analyser l'environnement organisationnel et institutionnel du système éducatif et agir en son sein notamment en interagissant avec les collègues, les parents, la direction et d'autres acteurs afin de : <ul style="list-style-type: none"> • s'inscrire dans la démarche de pilotage de l'école et de participer aux démarches d'amélioration du système éducatif de la Communauté française ; • faire de l'école un lieu où les élèves apprennent, se développent et se forment dans un climat positif, et non un lieu de sélection 	<p>Décrire les orientations politiques et leurs enjeux participant à l'amélioration du système éducatif</p> <p>Analyser l'organisation de l'enseignement ainsi que les rôles de ses acteurs, ses partenaires et les tiers</p> <p>Privilégier des pratiques organisationnelles et institutionnelles plaçant l'élève dans des conditions d'apprentissage favorables</p> <p>Articuler l'attention au bien-être de l'élève et l'entrée progressive dans les apprentissages</p>	
1.4. Maitriser sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel	<p>Connaitre le cadre statutaire et réglementaire de la profession.</p> <p>Mettre en œuvre les démarches administratives nécessaires pour sa future insertion professionnelle</p>	<p>Maitriser sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel</p>

DOMAINE 2 : LES COMPÉTENCES DE L'ACTEUR D'UNE ORGANISATION APPRENANTE DANS UNE DYNAMIQUE COLLECTIVE		
Les compétences de l'acteur d'une organisation apprenante dans une dynamique collective	Niveau de maîtrise minimale des compétences	En cours de carrière
2.1. S'investir dans le travail collaboratif au sein d'une équipe éducative afin d'en augmenter le professionnalisme et l'expertise par la mobilisation de l'intelligence collective, notamment au cours de concertations	S'investir dans le travail collaboratif (travail avec ses pairs, coenseignement, maîtres de stage, professeurs/formateurs d'enseignants, PMS...)	
	Définir collectivement un objectif commun, des modalités de travail collaboratif et des modalités d'évaluation Contextualiser son rôle, ses fonctions, ses responsabilités au sein de l'équipe et de l'institution Inclure et écouter activement ses collègues dans un travail d'équipe Produire et communiquer des traces (y compris numériques) du travail collaboratif*, du coenseignement* et de la co-intervention* Reconnaitre et valoriser la contribution de ses pairs et la communiquer	Assurer la cohérence entre les réflexions/actions menées et l'objectif commun et ses modalités d'évaluation Reconnaitre les enjeux relatifs aux différents rôles et les fonctions des membres de l'équipe (et de l'institution) Intégrer les nouveaux collègues et les stagiaires, soutenir activement l'ensemble de l'équipe Mobiliser les traces (y compris numériques) du travail collaboratif pour le faire évoluer Questionner la pertinence de sa contribution et son engagement dans le travail d'équipe
	Mobilisation de l'intelligence collective	
	Maitriser des méthodes et des outils de travail collaboratif (y compris numériques) Adapter des méthodes et outils collaboratifs à la situation	Réguler les tâches et la charge de travail des différents membres en adéquation avec leurs compétences, aspirations et disponibilités en vue d'atteindre l'objectif commun.

	<p>Organiser le temps, les espaces, les outils, les règles... nécessaires au bon fonctionnement d'une équipe</p> <p>Répartir de façon équilibrée des tâches en fonction des compétences, aspirations et disponibilités des membres de l'équipe</p> <p>Proposer des pistes de développement (orientées solutions) pour rencontrer les objectifs</p>	<p>Rechercher des méthodes et outils de travail collaboratif (y compris numériques)</p> <p>Mutualiser les méthodes et outils collaboratifs</p> <p>Proposer des pistes de développement (orientées solutions) pour rencontrer les objectifs, tout en tenant compte des contraintes</p> <p>Proposer et utiliser des outils participatifs adéquats pour mesurer les effets de la collaboration sur les apprenants (en lien avec les objectifs communs)</p>
<p>2.2. Identifier ses besoins de formation individuelle et participer à l'identification des besoins de formation de l'équipe pédagogique</p>	<p>Etablir un état des lieux des compétences nécessaires pour participer à une organisation apprenante</p> <p>Identifier ses besoins de formation personnelle liés à l'exercice du métier</p>	<p>Dissocier ses besoins individuels, de ceux de l'équipe éducative et des contraintes du contexte</p> <p>Prioriser ses besoins de formation par rapport aux objectifs communs (à l'équipe éducative)</p> <p>Rechercher activement des ressources formatives pour soi et ses collègues.</p>
<p>2.3. Contribuer à la diffusion, au sein de l'équipe éducative, des acquis liés aux formations continues suivies ou des capacités développées par ces formations ou par l'expérience</p>	<p>Synthétiser ses apprentissages (connaissances théoriques, pratiques, méthodes, outils, expériences ...) afin de les mutualiser</p> <p>Relayer les informations pertinentes (par rapport aux objectifs de l'équipe) en utilisant les canaux de communication adéquats.</p>	<p>Synthétiser ses apprentissages (connaissances théoriques, pratiques, méthodes, outils ...) et en faire ressortir les éléments pertinents/enjeux pour les objectifs de l'équipe</p> <p>Mettre en place un système de partage ordonné et concerté de ressources (outils éducatifs, didactiques...)</p>

DOMAINE 3 : LES COMPÉTENCES DE L'ORGANISATEUR ET ACCOMPAGNATEUR D'APPRENTISSAGES DANS UNE DYNAMIQUE ÉVOLUTIVE		
Les compétences de l'organisateur et accompagnateur d'apprentissages dans une dynamique évolutive se traduisent par les capacités suivantes :	Niveau de maîtrise minimale des compétences	En cours de carrière
<p>3.1. Maîtriser les contenus disciplinaires, leurs fondements épistémologiques, leur évolution scientifique et technologique, leur didactique et la méthodologie de leur enseignement ;</p>	<p>Cibler, articuler les/des contenus des référentiels* et des programmes</p> <p>Identifier les fondements épistémologiques de la discipline</p> <p>Expliquer les concepts clés et les théories fondamentales d'une matière disciplinaire</p> <p>Identifier les apports récents de la recherche scientifique (disciplinaire, pédagogique et didactique)</p> <p>Déployer la didactique et les méthodes pédagogiques propres à la discipline enseignée</p> <p>Identifier les nœuds disciplinaires, les obstacles liés à l'apprentissage</p>	<p>Actualiser ses connaissances</p> <p>Utiliser les résultats de recherche pour améliorer la didactique et la méthodologie d'enseignement</p>
<p>3.2. Maîtriser les savoirs relatifs aux processus d'apprentissage, aux recherches sur les différents modèles et théories de l'enseignement ;</p>	<p>Modéliser et exemplifier des processus d'apprentissage en lien avec l'âge des élèves</p> <p>Identifier les facteurs qui influencent les processus d'apprentissage (par exemple, dimensions socio-affectives, culturelles, relationnelles, linguistiques, épistémologiques, ...)</p>	<p>Assurer la cohérence entre les compétences visées et les activités d'enseignement dans l'ensemble du curriculum de formation</p> <p>Réguler ses pratiques en tenant compte des facteurs qui influencent les processus d'apprentissage (par exemple, dimensions socio-affectives, culturelles, relationnelles, linguistiques, épistémologiques, ...)</p>

	<p>Intégrer dans ses séquences d'apprentissage des stratégies cognitives permettant aux élèves d'être acteurs de leurs apprentissages</p> <p>Collecter, analyser et interpréter de façon critique des données pertinentes sur l'activité des apprenants pour éclairer ses stratégies d'enseignement</p>	
<p>3.3. Maitriser la langue française écrite et orale de manière approfondie pour enseigner et communiquer de manière adéquate dans les divers contextes et les différentes disciplines liés à la profession ;</p>	<p>S'exprimer de manière précise, intelligible et respectueuse selon un registre de langue adéquat à l'enseignement</p> <p>Communiquer de manière explicite en employant un vocabulaire précis, une orthographe et une syntaxe correctes</p>	
<p>3.4. Prendre en compte et développer les dimensions langagières des apprentissages et enseignements, en étant attentif à la langue de scolarisation ou langue d'apprentissage et conscient du caractère socialement et culturellement inégal de la familiarisation à celle-ci ;</p>	<p>Identifier et enseigner les codes/registres de la langue d'apprentissage</p> <p>Repérer les difficultés et obstacles langagiers des élèves</p> <p>Identifier les méthodes existantes pour répondre à leurs besoins spécifiques</p>	
<p>3.5. Agir comme pédagogue au sein de la classe et au sein de l'établissement scolaire dans une perspective collective, notamment à travers :</p>		
<ul style="list-style-type: none"> la conception et la mise en œuvre d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage, comprenant des pratiques variées de nature à renforcer la motivation et la 	<p>Identifier les facteurs favorisant le développement des visées transversales (motivation, confiance en soi, créativité,</p>	<p>Planifier l'intégration de différents processus d'apprentissage des visées transversales (y compris en collaboration avec les collègues – voir axe 2)</p>

<p>promotion de la confiance en soi des élèves et à développer leur créativité et leur esprit d'initiative et de coopération ;</p>	<p>esprit d'initiative, coopération, ...) issues des référentiels</p> <p>Mettre en œuvre les différents processus d'apprentissage spécifiques aux visées transversales.</p> <p>Tester et réguler des démarches d'enseignement intégrant des processus d'apprentissage des visées transversales.</p>	<p>Exemplifier les facteurs favorisant le développement des visées transversales (motivation, confiance en soi, créativité, esprit d'initiative, coopération) en contexte scolaire</p> <p>Communiquer et expliquer à la communauté éducative (personnel éducatif, parents) les démarches d'enseignement soutenant les processus d'apprentissage des visées transversales</p>
<ul style="list-style-type: none"> la conception, le choix et l'utilisation de supports didactiques, de manuels, de logiciels scolaires et d'autres outils pédagogiques ; 	<p>Analyser des outils pédagogiques (supports didactiques, manuels scolaires*, logiciels scolaires*, ressources numériques et média ...) qui répondent aux besoins d'apprentissage des élèves et à leurs intérêts</p> <p>Choisir, adapter et/ou concevoir des outils pédagogiques pour les intégrer dans une démarche d'enseignement adaptée aux profils des élèves.</p>	<p>Actualiser son répertoire d'outils pédagogiques (supports didactiques, manuels scolaires*, logiciels scolaires*, ressources numériques et média ...) pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves et à leurs intérêts</p> <p>Partager des outils pédagogiques et des situations d'apprentissages (en lien avec l'axe 2)</p> <p>Partager les résultats d'utilisation et d'évaluation d'outils pédagogiques en contexte scolaire</p>
<ul style="list-style-type: none"> la construction et l'utilisation de supports d'observation et d'évaluation ; cette dernière étant spécifiquement à visée compréhensive et formative, favorisant la responsabilisation et la participation de l'élève dans ses apprentissages ; 	<p>Identifier les différentes étapes des processus d'apprentissage (voir domaine 3.2.)</p> <p>Traduire les étapes des processus d'apprentissage en critères observables et les intégrer dans une démarche d'évaluation au service des apprentissages</p> <p>Informers les élèves des critères et méthodes d'évaluation et vérifier leur compréhension pour guider les apprentissages.</p> <p>Utiliser les résultats des évaluations pour adapter ses</p>	<p>Exemplifier les différentes étapes des processus d'apprentissage pour valoriser les progrès des élèves</p> <p>Améliorer ses critères et méthodes d'évaluation pour soutenir des stratégies cognitives permettant aux élèves de se positionner en mobilisant les critères et méthodes d'évaluation</p> <p>Communiquer régulièrement les résultats des évaluations et les démarches d'enseignement pour guider les apprentissages</p> <p>Analyser et modifier si nécessaire les différents types, modalités et supports d'évaluation</p>

	<p>démarches d'enseignement et outils pédagogiques</p> <p>Concevoir, tester et adapter différents types, modalités et supports d'évaluation</p>	
<ul style="list-style-type: none"> la conception et la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique, d'accompagnement personnalisé des élèves tenant compte de leurs acquis antérieurs, de leur profil d'apprenant et, s'il échet, de leurs besoins spécifiques et reposant notamment sur le coenseignement ou la co-intervention pédagogique ; 	<p>Utiliser les supports d'observation et d'évaluation pour identifier les besoins de chaque élève dans le cadre d'une approche évolutive</p> <p>Intégrer la connaissance de l'élève (santé, spécificités liées aux tranches d'âge, ...) dans ses pratiques pédagogiques</p> <p>Utiliser des démarches d'enseignement pertinentes pour soutenir les apprentissages de chaque élève</p> <p>Identifier et tester des démarches pédagogiques et ressources matérielles adaptées aux besoins de chaque élève</p> <p>Copréparer, co-intervenir et coévaluer en combinant et articulant des démarches d'enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage de chaque élève</p>	<p>Observer et analyser la pertinence des démarches d'enseignement et de coenseignement* utilisées pour soutenir les apprentissages de chaque élève</p> <p>Rechercher et partager des démarches pédagogiques et ressources matérielles adaptés aux besoins de chaque élève</p>
<ul style="list-style-type: none"> la mise en place d'activités d'apprentissage interdisciplinaires ; 	<p>Identifier les croisements possibles entre disciplines en s'aidant des référentiels et des programmes.</p> <p>Copréparer, co-intervenir et coévaluer des démarches interdisciplinaires</p> <p>Identifier des activités permettant aux élèves de créer des liens avec d'autres disciplines, des événements</p>	<p>Illustrer et partager les croisements possibles entre disciplines en lien avec les référentiels* et les programmes</p> <p>Planifier des moments, des espaces et des activités dans les démarches d'enseignement pour encourager les élèves à créer des liens avec d'autres disciplines, des événements (dans et hors de l'établissement), ...</p>

	(dans et hors de l'établissement)	
3.6. Maîtriser l'intégration des technologies numériques dans ses pratiques pédagogiques ;	<p>Créer et éditer du contenu numérique sous différents formats</p> <p>Organiser et stocker des données numériques dans le respect des réglementations</p> <p>Personnaliser les environnements numériques dans le respect des réglementations et des besoins pédagogiques</p> <p>Identifier et analyser les technologies numériques et en déterminer leur pertinence pédagogique</p> <p>Tester et analyser des outils numériques adaptés aux didactiques de leur(s) discipline(s)</p> <p>Sélectionner et utiliser des outils numériques adaptés à leur enseignement</p> <p>Protéger des données personnelles, professionnelles et de vie privée dans les environnements numériques</p>	<p>Partager des supports, des ressources numériques et des expériences en fonction de leur pertinence pédagogique</p> <p>Utiliser la technologie numérique de manière créative/innovante</p> <p>Identifier des besoins en matière de compétences numériques et se former</p> <p>Actualiser ses connaissances numériques</p> <p>Exploiter les ressources des technologies numériques pour diversifier ses pratiques pédagogiques en tenant compte du public rencontré</p> <p>Actualiser ses connaissances sur l'éducation par et aux médias, l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) et les théories du genre</p> <p>Identifier des besoins de formations dans ces matières et se former</p> <p>Réguler ses attitudes, postures et discours pour favoriser une ouverture citoyenne garantissant un climat de travail sécurisant, positif et valorisant</p>
3.7. Prendre en compte l'éducation aux médias, l'EVRAS ainsi que le genre de manière transversale ;	<p>Maîtriser les connaissances de base liées à l'éducation par et aux médias, à l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective et Sexuelle (EVRAS) et au genre.</p> <p>Analyser et produire des médias en tenant compte des dimensions informationnelles (dimensions de genre, dates, époque...), techniques (comment...) et sociales (qui,</p>	

	<p>quand, pourquoi, effets et stéréotypes, utilité, but, finalité...).</p> <p>Identifier des méthodes pédagogiques et les utiliser pour susciter une réflexion dans le but de confronter les traditions (culturelles, culturelles...), aux connaissances scientifiques et au respect de l'intégrité de chacun</p> <p>Développer des attitudes adéquates à l'engagement Citoyen</p> <p>Distinguer les stéréotypes des discriminations et des préjugés tant dans son comportement que dans les outils utilisés</p> <p>Concevoir ou sélectionner /adapter du matériel pédagogique et des ressources non genrés et ouverts aux différentes identités.</p>	
<p>3.8. Créer un cadre relationnel bienveillant pour faciliter la communication avec les élèves, leur entourage notamment familial, ainsi qu'avec les collègues ;</p>	<p>Identifier des éléments socioculturels garants d'une communication efficace</p> <p>Identifier et analyser les codes des cultures scolaires et familiales dans un but d'ouverture et de partenariat</p> <p>Identifier l'impact de sa communication non verbale sur les apprentissages et l'adapter</p> <p>Identifier les invariants du harcèlement, du racisme/discrimination et des violences</p>	<p>Planifier des moments d'échange avec les familles et avec les collègues</p> <p>Utiliser des stratégies de communication positive et non violente</p> <p>Anticiper les situations critiques en se basant sur les invariants du harcèlement, de la violence, du racisme...</p>

	<p>Connaitre les stratégies de gestion de conflit</p> <p>Créer un climat de confiance pour faciliter la prise de décision collective et la résolution de problème</p> <p>Pratiquer une écoute active pour comprendre les besoins et les préoccupations des élèves, de leur entourage et des collègues</p> <p>Développer une communication ouverte et respectueuse avec ses pairs et les équipes éducatives pour échanger des idées et des pratiques pédagogiques efficaces</p> <p>Créer un environnement respectueux et propice à l'expression libre des opinions des élèves</p>	
<p>3.9. Gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante ;</p>	<p>Identifier et établir des règles de classe explicites et propices à un climat d'apprentissage</p> <p>Anticiper et prévenir les risques pour assurer la sécurité physique et affective des élèves</p> <p>Identifier et utiliser des stratégies de gestion de situations critiques (stress, conflit ...)</p> <p>Utiliser des méthodes pour encourager la participation, la coopération et la solidarité entre les élèves</p>	<p>Mettre en place des règles de classe efficaces pour maintenir un climat d'apprentissage</p> <p>Favoriser l'épanouissement des élèves en mettant en place des activités et des projets efficaces et motivants</p>

DOMAINE 4 : LES COMPÉTENCES DU PRATICIEN RÉFLEXIF		
Les compétences du praticien réflexif	Niveau de maîtrise minimale des compétences	En cours de carrière
		<p>Analyser de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement</p> <p>S'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle</p>
<p>4.1. Lire de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement ainsi que s'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle</p>	<p>Identifier et repérer l'article scientifique de l'article de vulgarisation</p> <p>Analyser la pertinence et la source de cet article par rapport à l'objet de la recherche</p> <p>Lire et comprendre l'article</p> <p>Explorer les recherches auxquelles renvoie l'article</p> <p>Confronter avec les autres hypothèses de recherche sur le sujet</p> <p>Utiliser les recherches et méthodes des sciences auxiliaires pour enrichir sa lecture</p> <p>Dégager les lignes directrices de l'article et les communiquer à des collègues</p> <p>Articuler les lignes directrices avec la pratique</p> <p>Émettre des hypothèses et construire un plan d'action y afférent</p>	<p>Analyser de manière critique les résultats de recherches scientifiques en éducation et en didactique et s'en inspirer pour son action d'enseignement</p> <p>S'appuyer sur diverses disciplines des sciences humaines pour analyser et agir en situation professionnelle</p>

	<p>Développer son autonomie professionnelle</p> <p>Collecter et analyser des données scientifiques et/ou issues de sa pratique</p> <p>Poser un regard critique sur cette recherche par rapport à sa réalité de terrain et à la pratique</p> <p>Se décentrer pour évaluer des pratiques prévues dans le plan d'action au prisme de la littérature scientifique et des hypothèses émises au départ</p> <p>Formaliser ses observations et les communiquer</p> <p>Confronter sa pratique avec l'équipe, dans une démarche collaborative et accepter la critique</p>	
<p>4.2. Mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves, afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité.</p>	<p>Créer un cadre relationnel qui facilite les pratiques collaboratives et la communication</p> <p>Créer ou choisir de manière critique, seul ou en équipe, des outils d'observation pour évaluer les comportements, les apprentissages des élèves, ses propres pratiques, les pratiques d'un pair</p> <p>Croiser les points de vue en interrogeant les différents acteurs de la pratique</p> <p>Analyser les outils et les différents points de vue</p> <p>Critiquer de manière constructive les pratiques et les comportements des acteurs</p>	<p>Mener, individuellement et avec ses pairs, une observation et une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les élèves, afin de réguler son enseignement et d'en faire évoluer les stratégies et conditions de mise en œuvre dans une perspective d'efficacité et d'équité</p>

	<p>Identifier des besoins en se basant sur les observations et analyses</p> <p>Mettre en place des stratégies d'amélioration en se basant sur la littérature scientifique</p>	
<p>4.3. Construire progressivement son identité professionnelle notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tel que le portfolio</p>	<p>Comprendre et investir un outil de développement personnel</p> <p>Partager ses envies et ses connaissances avec l'équipe pour permettre une émulation positive</p> <p>Développer son jugement critique et son autonomie pour acquérir de nouveaux savoirs, savoir-faire, savoir-être et de nouvelles compétences</p> <p>Se renseigner sur le fonctionnement des organes de démocratie sociale</p> <p>Vivre la démocratie sociale au sein de son établissement</p> <p>Prioriser ses actions dans le cadre de ses missions de futur enseignant</p>	<p>Renforcer progressivement son identité professionnelle, notamment en mobilisant des outils de développement professionnel personnel tel que le portfolio</p> <p>Gérer sa situation administrative et le suivi de son dossier administratif personnel</p> <p>Se renseigner sur le fonctionnement des organes de démocratie sociale de l'établissement dans lequel on travaille afin de pouvoir s'y engager si on le souhaite</p> <p>Prioriser ses actions dans le cadre de ses missions d'enseignant</p>

Annexe 5 : Les niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu

Cette annexe présente les niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel initial et continu des enseignants proposés au sein du référentiel pour la profession enseignante au Québec (tableau 4).

Tableau 4

Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel initial et continu (Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec, 2020, p. 86)

Les 13 compétences	FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ		FORMATION CONTINUE	
	Avant la formation	Au terme de la formation	Lors de l'insertion professionnelle	Au fil de la carrière enseignante
COMPÉTENCES FONDATRICES				
C1	○	●	●	■
C2	◐	●	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	◐	●	■
C8		◐	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif				
C9		◐	●	■
C10		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant				
C11		○	●	■
COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
C12	◐	●	●	■
C13	○	◐	●	■

Légende

- | | |
|---|--|
| ○ Début de l'appropriation de la compétence | ● Compétence en large partie maîtrisée |
| ◐ Compétence en partie maîtrisée | ■ Compétence pleinement maîtrisée |

Annexe 6 : Le rôle, les missions et les tâches des référents

Cette annexe présente, *in extenso*, un extrait de l'avis de la COCOFIE relatif au rôle, aux missions et aux tâches des enseignants référents.

Rôle du référent

Le Décret du 14 mars 2019, relatif à l'organisation du travail des membres du personnel de l'enseignement (Circulaire N° 7167), instaure des missions collectives qui peuvent être prises en charge dans les établissements d'enseignement obligatoire. Parmi celles-ci, la mission de référent pour les membres du personnel débutant entend favoriser leur insertion professionnelle dans l'établissement.

Cette proposition vise à utiliser ce cadre pour faciliter, d'une part, l'acculturation des stagiaires de l'enseignement supérieur dans les écoles de l'enseignement obligatoire et, d'autre part, l'insertion professionnelle des étudiants de Master 1 réalisant un stage long. Le référent doit être clairement identifié à l'étudiant.

Missions

- Accompagner l'intégration professionnelle des étudiants-stagiaires
- Faciliter les relations entre l'établissement d'enseignement supérieur et l'établissement d'enseignement obligatoire (communication, contractualisation, évaluation, *etc.*)

Tâches

- Réunir chaque année l'équipe éducative de l'établissement d'enseignement obligatoire pour envisager les possibilités d'accueil de stagiaires (besoins, pertinence, contexte, *etc.*)
- Communiquer - ou négocier - avec l'établissement d'enseignement supérieur à propos des possibilités d'accueil
- Négocier les tâches dévolues au stagiaire (contractualisation)
- Accueillir le stagiaire lors de sa première journée dans l'établissement : informer du fonctionnement et des procédures générales
- Assurer une fonction de veille permanente sur les opportunités à proposer au stagiaire en cours de stage et garantir le respect du cadre négocié

- Organiser une ou plusieurs rencontres de concertation en cours de stage (volontairement, on ne précise pas les acteurs, mais il peut s'agir d'un MDS, du stagiaire évidemment, des formateurs de HE et d'autres professionnels de l'équipe de l'établissement d'enseignement obligatoire)
- Formuler des propositions d'amélioration du fonctionnement des stages
- Communiquer le règlement de travail de l'école
- Veiller à gérer toute situation éventuelle de harcèlement

(COCOFIE, 2023b, p. 13)

Annexe 7 : Les compétences à développer dans le cadre du Master de Spécialisation en Formation d'Enseignants

Cette annexe présente les compétences, *in extenso*, du référentiel de compétences du Master de Spécialisation en Formation d'Enseignants (ARES, 2022) :

Le master de spécialisation en formation d'enseignants poursuit comme objectifs particuliers l'acquisition des compétences suivantes :

1. la maîtrise de la didactique de la ou des disciplines concernées ou de la didactique appliquée à ces disciplines ;
2. la connaissance et la compréhension des lieux de formation au sein desquels on aura à exercer et de ceux au sein desquels exerceront ses futurs étudiants ;
3. la capacité à accompagner des personnes en situation de formation professionnelle ;
4. la maîtrise des spécificités de la pédagogie pour adultes et notamment les jeunes adultes ;
5. la capacité à participer à la conception de dispositifs de formation pour enseignants et à mettre en œuvre ces dispositifs ;
6. la capacité à observer, à analyser et à évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et d'aider à réajuster ces pratiques en s'inspirant notamment de résultats de recherches scientifiques en éducation, en didactique des contenus disciplinaires à enseigner, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en étude de genre, concernant notamment la diversité culturelle, les inégalités socio-économiques, le genre; la capacité de mener, individuellement et avec ses pairs, une analyse critique et rigoureuse de ses propres pratiques et de leur impact sur les étudiants et la réussite de ces derniers, notamment en s'appuyant sur diverses disciplines des sciences humaines, afin de réguler son enseignement dans une perspective d'efficacité et d'équité. L'ensemble de ces objectifs s'inscrit dans le cadre d'une distanciation épistémologique et d'une vision systémique. (p. 3).

Annexe 8 : Les items du questionnaire

Cette annexe présente les items du questionnaire permettant de prioriser les besoins de formation des maitres de stage (tableau 5).

Tableau 5

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

Compétence du RECOMS	Items de la partie 1 du questionnaire = niveau de maitrise actuel	Items de la partie 2 du questionnaire = niveau de maitrise idéal
	« Lors de l'encadrement d'un stagiaire, quel est votre niveau de maitrise de chacune des compétences suivantes ? »	« Pour encadrer un stagiaire de la meilleure des manières, dans une situation idéale, avec quel niveau de maitrise un maitre de stage doit être en mesure d'/de... »
1. Interagir avec le futur enseignant	Interagir positivement avec le stagiaire en établissant notamment une relation de confiance avec celui-ci.	...interagir positivement avec le stagiaire en établissant notamment une relation de confiance avec celui-ci ? ¹
2. Adopter la double identité d'un maitre de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée	Gérer la progression du stagiaire (en répondant aux besoins d'apprentissage de celui-ci) tout en gérant la progression des élèves (en répondant aux besoins d'apprentissage de ceux-ci).	...gérer la progression du stagiaire (en répondant aux besoins d'apprentissage de celui-ci), tout en gérant la progression des élèves (en répondant aux besoins d'apprentissage de ceux-ci) ? ²
2. Adopter la double identité d'un maitre de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée	Adapter vos propres attentes et les tâches demandées au stagiaire en fonction de son avancée dans le parcours de formation (ex. ne pas demander au stagiaire de différencier les apprentissages de manière optimale si celui-ci ne connaît pas ce concept).	...adapter ses propres attentes et les tâches demandées au stagiaire en fonction de son avancée dans le parcours de formation (ex. ne pas demander au stagiaire de différencier les apprentissages de manière optimale si celui-ci ne connaît pas ce concept) ? ³
3. Former le futur enseignant aux gestes	Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en	...montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des

¹ Pour faire référence à cet item dans la thèse, l'abréviation suivante est utilisée. Cette abréviation est utilisée pour un même item dans les deux parties du questionnaire (situation actuelle ou situation idéale) : [Interagir]

² [Gérer_progression]

³ [Adapter_attentes]

professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)	œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour une bonne gestion de classe (ex. gérer le climat de classe).	pratiques professionnelles essentielles pour une bonne gestion de classe (ex. gérer le climat de classe) ? ⁴
3. Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)	Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour une bonne gestion des apprentissages (ex. gérer les difficultés d'apprentissage des élèves).	...montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour une bonne gestion des apprentissages (ex. gérer les difficultés d'apprentissage des élèves) ? ⁵
6. Coencadrer le futur enseignant	Montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour la gestion de classe et la gestion des apprentissages choisies avec le superviseur de l'institution de formation (Haute École ou Université).	...montrer et expliquer au stagiaire comment mettre en œuvre des pratiques professionnelles essentielles pour la gestion de classe et la gestion des apprentissages choisies avec le superviseur de l'institution de formation (Haute École ou Université) ? ⁶
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Justifier le choix de vos propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir du contexte (ex. nombre d'élèves dans la classe).	...justifier le choix de ses propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir du contexte (ex. nombre d'élèves dans la classe) ? ⁷
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Justifier le choix de vos propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir d'arguments pédagogiques et/ou scientifiques (ex. en lien avec une lecture, une conférence...).	...justifier le choix de ses propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir d'arguments pédagogiques et/ou scientifiques (ex. en lien avec une lecture, une conférence...) ? ⁸
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Justifier le choix de vos propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir d'arguments éthiques (ex. en fonction des	...justifier le choix de ses propres pratiques professionnelles (ex. faire travailler les élèves en groupes) à partir d'arguments éthiques (ex. en fonction des objectifs assignés à

⁴ [Gestion_classe]⁵ [Gestion_apprentissages]⁶ [Modelage_superviseur]⁷ [Justifier_contexte]⁸ [Justifier_pédagogique]

	objectifs assignés à l'École, tels que le « vivre ensemble »).	l'École, tels que le « vivre ensemble »)? ⁹
6. Coencadrer le futur enseignant	Argumenter le choix de vos propres pratiques professionnelles lors de discussions avec le superviseur de l'institution de formation (Haute École ou Université).	...argumenter le choix de ses propres pratiques professionnelles lors de discussions avec le superviseur de l'institution de formation (Haute École ou Université)? ¹⁰
6. Coencadrer le futur enseignant	Identifier les différences entre votre propre point de vue et celui du superviseur de l'institution de formation (Haute École ou Université) pour en discuter avec celui-ci, mais aussi avec le stagiaire.	...identifier les différences entre son propre point de vue et celui du superviseur de l'institution de formation (Haute École ou Université) pour en discuter avec celui-ci, mais aussi avec le stagiaire? ¹¹
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Analyser vos propres pratiques professionnelles de différentes manières (ex. décrire vos pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...).	...analyser ses propres pratiques professionnelles de différentes manières (ex. décrire ses pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...)? ¹²
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Analyser vos propres pratiques professionnelles à partir de différentes sources d'informations (vos perceptions, les avis de vos collègues, des ouvrages pédagogiques, des résultats de recherches scientifiques...).	...analyser ses propres pratiques professionnelles à partir de différentes sources d'informations (ses perceptions, les avis de ses collègues, des ouvrages pédagogiques, des résultats de recherches scientifiques...)? ¹³
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Développer la capacité du stagiaire à analyser, de différentes manières (décrire les pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre ?	...développer la capacité du stagiaire à analyser, de différentes manières (décrire les pratiques, les évaluer, proposer des alternatives...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre ? ¹⁴
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Développer la capacité du stagiaire à analyser, à partir de différentes sources (les perceptions du stagiaire, vos	...développer la capacité du stagiaire à analyser, à partir de différentes sources (les perceptions du stagiaire, les avis du maître de stage, des

⁹ [Justifier_éthique]¹⁰ [Argumenter_choix]¹¹ [Identifier_différences]¹² [Analyser_processus]¹³ [Analyser_sources]¹⁴ [Développer_processus]

	avis, des résultats de recherches scientifiques...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre.	résultats de recherches scientifiques...), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre ? ¹⁵
4. Développer la pratique réflexive du futur enseignant	Développer la capacité du stagiaire à analyser, malgré ses émotions (et le cas échéant les vôtres), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre.	...développer la capacité du stagiaire à analyser, malgré ses émotions (et le cas échéant celles du maître de stage), les pratiques professionnelles qu'il (le stagiaire) met en œuvre ? ¹⁶
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer	Observer objectivement une série de comportements du stagiaire lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list).	...observer objectivement une série de comportements du stagiaire lors des prestations en classe en utilisant une grille d'observation (ex. check-list) ? ¹⁷
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer	Observer objectivement les préparations de leçons écrites du stagiaire en utilisant une grille d'observation (ex. check-list).	...observer objectivement les préparations de leçons écrites du stagiaire en utilisant une grille d'observation (ex. check-list) ? ¹⁸
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer	Évaluer les prestations en classe du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives.	...évaluer les prestations en classe du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives ? ¹⁹
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer	Évaluer les préparations de leçons écrites du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives.	...évaluer les préparations de leçons écrites du stagiaire en complétant une grille critériée à partir d'observations objectives ? ²⁰
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer	Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'améliorations...) au stagiaire au sujet de ses prestations en classe ?	...fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'améliorations...) au stagiaire au sujet de ses prestations en classe ? ²¹
5. Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer	Fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'améliorations...) au stagiaire au sujet de ses préparations de leçons écrites ?	...fournir de l'aide (ex. conseils, pistes d'amélioration) au stagiaire au sujet de ses préparations de leçons écrites ? ²²

¹⁵ [Développer_sources]¹⁶ [Développer_malgré_émotions]¹⁷ [Observer_prestations]¹⁸ [Observer_préparations]¹⁹ [Evaluer_prestations]²⁰ [Evaluer_préparations]²¹ [Étayer_prestations]²² [Étayer_préparations]

Annexe 9 : L'Omega de McDonald et l'alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item (partie 1 du questionnaire)

Cette annexe présente l'Omega de McDonald et l'alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item pour la première partie du questionnaire (tableau 6).

Tableau 6

Omega de McDonald et alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item (première partie du questionnaire, niveau de maitrise actuel).

Items	ω de McDonald	α de Cronbach
Interagir	.954	.954
Gérer_progression	.952	.951
Adapter_attentes	.953	.952
Gestion_classe	.952	.951
Gestion_apprentissages	.952	.951
Modelage_superviseur	.952	.951
Justifier_contexte	.952	.951
Justifier_pédagogique	.952	.951
Justifier_éthique	.952	.951
Argumenter_choix	.952	.951
Identifier_différences	.952	.951
Analyser_processus	.951	.950
Analyser_sources	.951	.950
Développer_processus	.951	.950
Développer_sources	.951	.950
Développer_malgré_émotions	.951	.951
Observer_prestations	.952	.951
Observer_préparations	.952	.951
Evaluer_prestations	.952	.951
Evaluer_préparations	.952	.951
Etayer_prestations	.952	.951
Etayer_préparations	.952	.951

Annexe 10 : L'Omega de McDonald et l'alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item (partie 2 du questionnaire)

Cette annexe présente l'Omega de McDonald et l'alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item pour la deuxième partie du questionnaire (tableau 7).

Tableau 7

Omega de McDonald et alpha de Cronbach en cas de suppression d'un item (deuxième partie du questionnaire, niveau de maîtrise idéal).

Items	ω de McDonald	α de Cronbach
Interagir	.939	.941
Gérer_progression	.938	.938
Adapter_attentes	.941	.938
Gestion_classe	.938	.938
Gestion_apprentissages	.938	.937
Modelage_superviseur	.938	.938
Justifier_contexte	.939	.937
Justifier_pédagogique	.938	.938
Justifier_éthique	.939	.939
Argumenter_choix	.939	.938
Identifier_différences	.938	.938
Analyser_processus	.938	.937
Analyser_sources	.937	.937
Développer_processus	.937	.937
Développer_sources	.937	.937
Développer_malgré_émotions	.937	.936
Observer_prestations	.938	.937
Observer_préparations	.938	.937
Evaluer_prestations	.937	.937
Evaluer_préparations	.937	.937
Etayer_prestations	.938	.938
Etayer_préparations	.938	.938

Annexe 11 : La comparaison de l'échantillon avec la population des enseignants belges francophones

Cette annexe présente une comparaison de l'échantillon de l'enquête à large échelle (chapitres n°5 à n°7) avec la population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire. Les tableaux (8 à 14) suivants sont extraits de Baco et ses collègues (2021b, pp. 28-30).

Tableau 8

Comparaison de l'échantillon et de la population en ce qui concerne le sexe et l'âge moyen

		Maitres de stage de l'échantillon (N=854)	Population des enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (FWB, 2020)
Sexe	Femme	86 %	Entre 64% de femmes dans l'enseignement secondaire ordinaire et 97% de femmes dans l'enseignement maternel ordinaire
	Homme	14 %	
Âge moyen		43.8 ans ($\sigma = 9$)	Entre 41 ans (primaire ordinaire) et 43.2 ans (secondaire ordinaire)

Tableau 9

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

	Maitres de stage de l'échantillon	Population enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (N= 84 204) (FWB, 2019d)
Maternel	253 (30%)	11 146 (13%) ²³
Primaire	422 (49%)	22 942 (27%) ²⁴
Secondaire inférieur	102 (12%)	50 116 (60%) ²⁵
Secondaire supérieur	77 (9%)	
Total	854 (100%)	84 204 (100%)

²³ Les statistiques disponibles ne précisent pas le niveau au sein duquel exercent les enseignants de l'enseignement spécialisé. Ces 8 495 enseignants ont donc été inclus dans l'enseignement secondaire.

²⁴ Idem.

²⁵ Somme en équivalent temps plein du personnel enseignant du « Secondaire ordinaire » (N=37 146), « Spécialisé » (N=8 495), « Artistique à horaire réduit » (N=1 636) et « Promotion sociale » (N=2 839) (FWB, 2019b). Les statistiques disponibles ne précisent pas, pour les enseignants du secondaire, si ceux travaillent dans l'enseignement secondaire inférieur ou supérieur.

Tableau 10

Répartition des enseignants de l'échantillon et de la population selon la province/la région dans laquelle ils enseignent

	Maitres de stage de l'échantillon	Population enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (N=84204)²⁶ (FWB, 2019d)
Province de Hainaut	393 (46%)	25 659 (30%)
Province de Liège	139 (16%)	18 388 (22%)
Province de Luxembourg	62 (7%)	5 835 (7%)
Province de Namur	116 (14%)	9 314 (11%)
Province du Brabant wallon	62 (7%)	6 184 (7%)
Région de Bruxelles-Capitale	82 (10%)	18 824 (22%)
Total	854 (100%)	84 204 (100%)

²⁶ Somme en équivalent temps plein du personnel enseignant du « maternel ordinaire », « primaire ordinaire », « secondaire ordinaire », « spécialisé », « artistique à horaire réduit », « promotion sociale » exerçant sur le territoire de la Région Bruxelles-Capitale ou de la Région Wallonne.

Tableau 11

Répartition des enseignants de l'échantillon et de la population selon le réseau dans lequel ils enseignent

	Maitres de stage de l'échantillon	Population enseignants belges francophones de l'enseignement obligatoire (N=84205)²⁷ (FWB, 2019d)
COCOF - Commission Communautaire française	6 (1%)	Non disponible
Enseignement provincial, Enseignement communal	439 (51%)	29 367 (65%)
Libre confessionnel (SEGEC)	218 (26%)	38 553 (46%)
Libre non confessionnel (FELSI)	1 (1%)	1 740 (2%)
Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE)	184 (22%)	14 545 (17%)
Autre	6 (1%)	Non disponible
Total	854 (100%)	84 205 (100%)

²⁷ Le regroupement des enseignants par niveaux d'enseignement au sein de la population induit un effectif très légèrement différent (d'une unité) que dans le tableau précédent.

Tableau 12

Répartition des maitres de stage de l'échantillon selon l'ancienneté et le nombre de stagiaires encadrés

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

Tableau 13

Répartition des maitres de stage de l'échantillon selon le nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés et le fait d'avoir ou non suivi une formation à l'encadrement de stagiaires

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

Tableau 14

Institution(s) de formation au sein de laquelle / desquelles les maitres de stage ont effectué leur formation à l'encadrement de stagiaires

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

Annexe 12 : Les graphiques des nuages de points (partie 1 du questionnaire)

Cette annexe présente les graphiques en nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (années) et leurs scores factoriels pour chacune des dimensions (figures 1 à 4).

Figure 1

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (partie 1 du questionnaire)

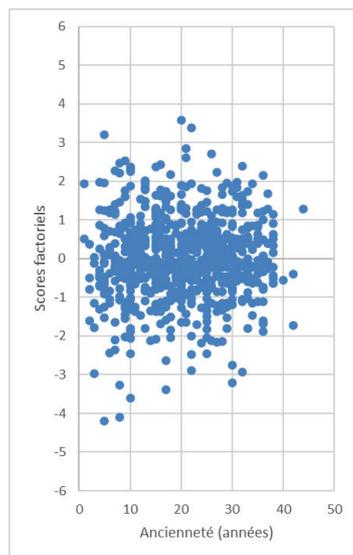


Figure 2

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Observer et évaluer » (partie 1 du questionnaire)

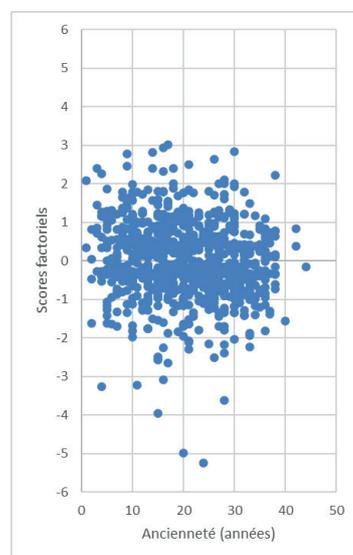
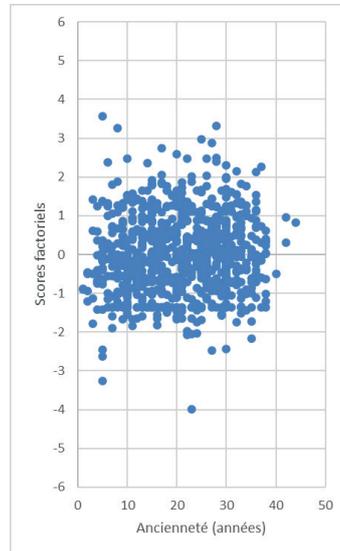
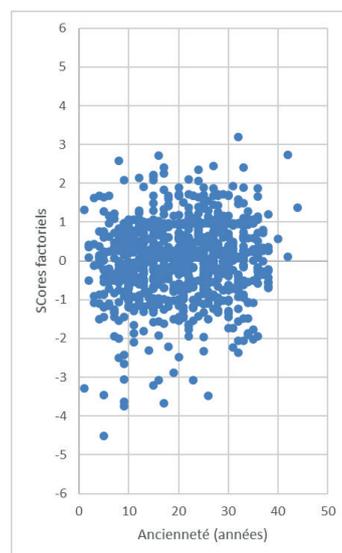


Figure 3

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (partie 1 du questionnaire)

**Figure 4**

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Développer la réflexivité du stagiaire » (partie 1 du questionnaire)



Annexe 13 : Les graphiques des nuages de points (partie 2 du questionnaire)

Cette annexe présente les graphiques en nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (années) et leurs scores factoriels pour chacune des dimensions (figures 5 à 8).

Figure 5

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (partie 2 du questionnaire)

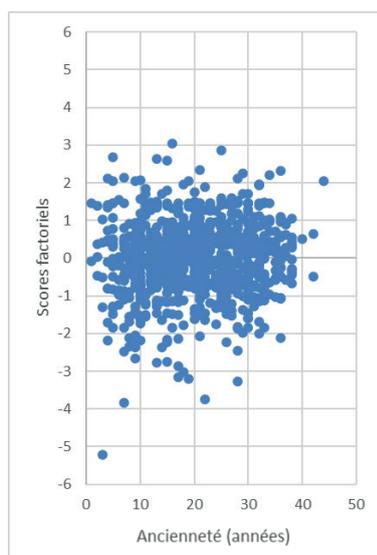


Figure 6

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Observer et évaluer » (partie 2 du questionnaire)

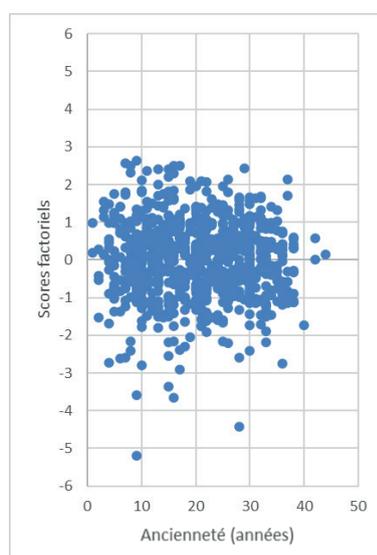
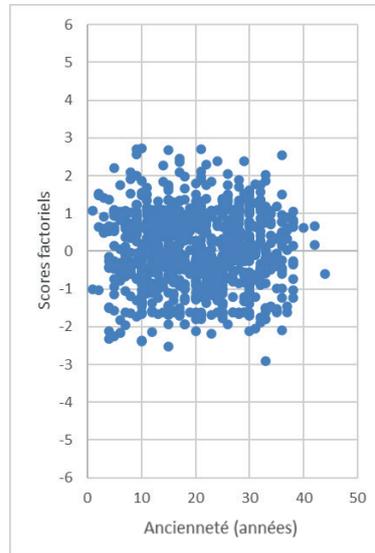
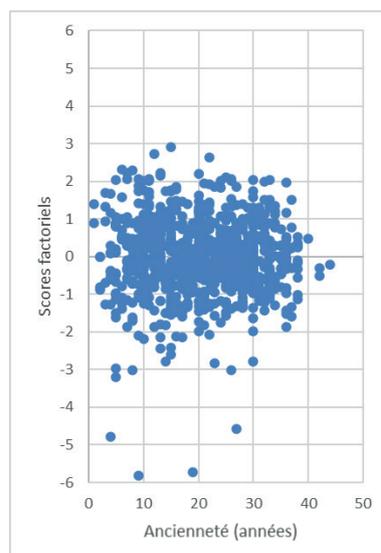


Figure 7

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (partie 2 du questionnaire)

**Figure 8**

Graphique des nuages de points entre l'ancienneté des enseignants (en années) et leurs scores factoriels pour la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant » (partie 2 du questionnaire)



Annexe 14 : Les graphiques Q-Q (partie 1 du questionnaire)

Cette annexe présente les graphiques Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés des régressions de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels aux quatre facteurs (figures 9 à 12).

Figure 9

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (partie 1 du questionnaire)

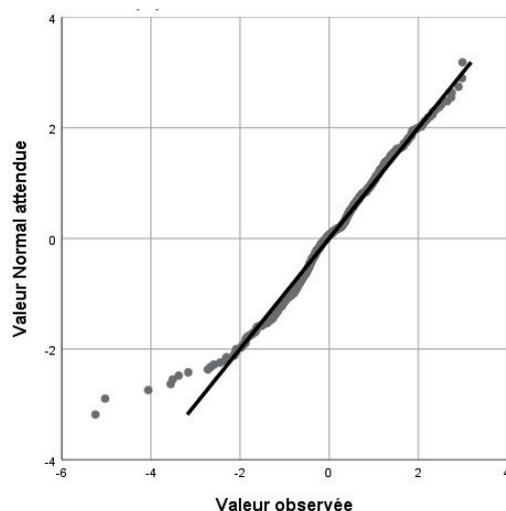


Figure 10

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Observer et évaluer » (partie 1 du questionnaire)

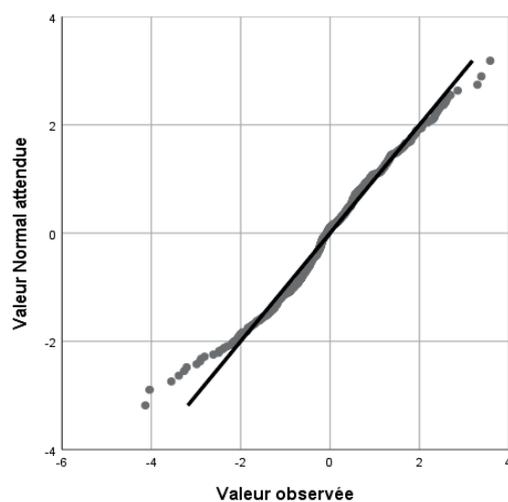
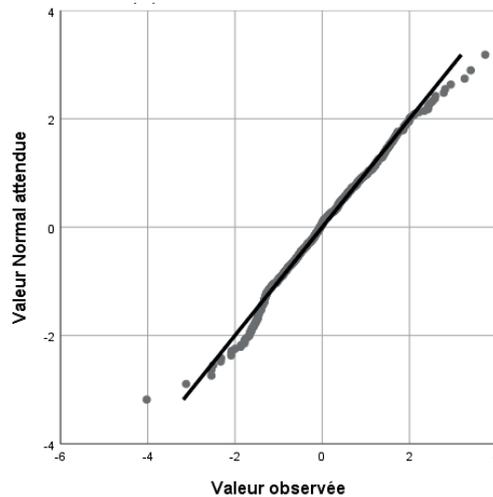
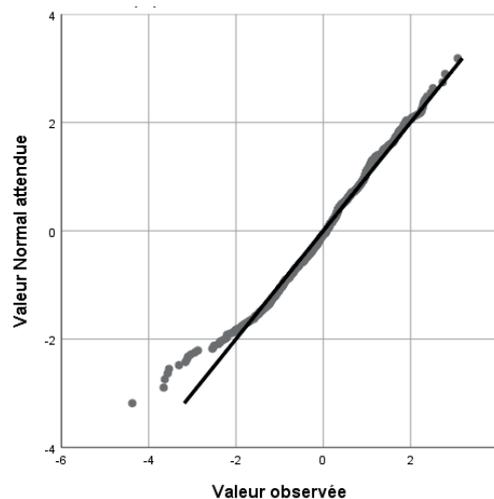


Figure 11

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (partie 1 du questionnaire)

**Figure 12**

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Développer la réflexivité du stagiaire » (partie 1 du questionnaire)



Annexe 15 : Les graphiques Q-Q (partie 2 du questionnaire)

Cette annexe présente les graphiques Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés des régressions de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels aux quatre dimensions (figures 13 à 16).

Figure 13

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Coencadrer et analyser ses propres pratiques » (partie 2 du questionnaire)

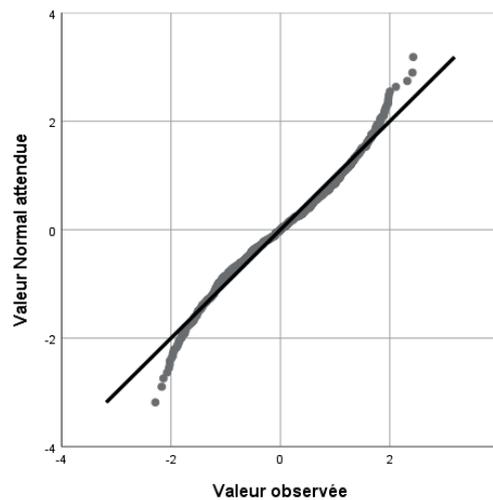


Figure 14

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Observer et évaluer » (partie 2 du questionnaire)

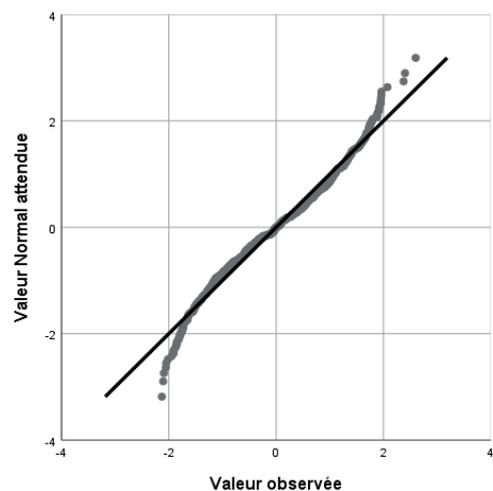
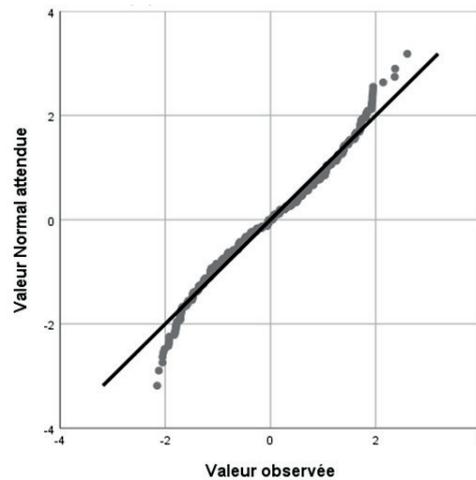
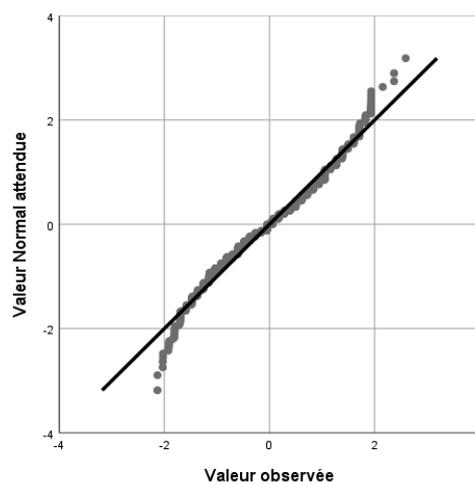


Figure 15

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels » (partie 2 du questionnaire)

**Figure 16**

Graphique Q-Q représentant la normalité des résidus studentisés de la régression de l'ancienneté comme enseignant et des scores factoriels à la dimension « Développer la réflexivité du futur enseignant » (partie 2 du questionnaire)



Annexe 16 : Le test de Bonferroni

Cette annexe présente le texte de Bonferroni (tableau 15).

Tableau 15

Test de Bonferroni réalisé sur les 4 facteurs pour comparer des sous-groupes de maitres de stage en fonction du nombre de stagiaires encadrés²⁸

Variable dépendante	(I) STAGIAIRES_ENCADRE S	(J) STAGIAIRES_ENCADRE S	Différence moyenne (I-J)	Erreur standard	Sig.	Intervalle de confiance à 95 %	
						Borne inférieure	Borne supérieure
REGR factor score 1 for analysis 1	0	1	-,11274949	,30547813	1,000	-,9205705	,6950715
		2	-,41468524	,30392218	1,000	-1,2183916	,3890211
		3	-,51347689	,30231561	,539	-1,3129347	,2859810
	1	0	,11274949	,30547813	1,000	-,6950715	,9205705
		2	-,30193575*	,09087327	,006	-,5422454	-,0616261
		3	-,40072740*	,08534628	,000	-,6264212	-,1750336
	2	0	,41468524	,30392218	1,000	-,3890211	1,2183916
		1	,30193575*	,09087327	,006	,0616261	,5422454
		3	-,09879164	,07959766	1,000	-,3092835	,1117002
	3	0	,51347689	,30231561	,539	-,2859810	1,3129347
		1	,40072740*	,08534628	,000	,1750336	,6264212
		2	,09879164	,07959766	1,000	-,1117002	,3092835
REGR factor score 2 for analysis 1	0	1	-,56827431	,30907608	,398	-1,3856099	,2490612
		2	-,48384206	,30750180	,696	-1,2970145	,3293304
		3	-,48677542	,30587630	,671	-1,2956493	,3220985
	1	0	,56827431	,30907608	,398	-,2490612	1,3856099
		2	,08443224	,09194358	1,000	-,1587078	,3275723
		3	,08149888	,08635149	1,000	-,1468531	,3098509
	2	0	,48384206	,30750180	,696	-,3293304	1,2970145
		1	-,08443224	,09194358	1,000	-,3275723	,1587078
		3	-,00293336	,08053517	1,000	-,2159044	,2100377
	3	0	,48677542	,30587630	,671	-,3220985	1,2956493
		1	-,08149888	,08635149	1,000	-,3098509	,1468531
		2	,00293336	,08053517	1,000	-,2100377	,2159044
REGR factor score 3 for analysis 1	0	1	-,08859508	,30875451	1,000	-,9050802	,7278901
		2	-,22534215	,30718186	1,000	-1,0376685	,5869843
		3	-,28365007	,30555806	1,000	-1,0916824	,5243823
	1	0	,08859508	,30875451	1,000	-,7278901	,9050802
		2	-,13674707	,09184792	,821	-,3796341	,1061400
		3	-,19505500	,08626165	,144	-,4231694	,0330594
	2	0	,22534215	,30718186	1,000	-,5869843	1,0376685
		1	,13674707	,09184792	,821	-,1061400	,3796341
		3	-,05830793	,08045138	1,000	-,2710574	,1544415
	3	0	,28365007	,30555806	1,000	-,5243823	1,0916824
		1	,19505500	,08626165	,144	-,0330594	,4231694
		2	,05830793	,08045138	1,000	-,1544415	,2710574
REGR factor score 4 for analysis 1	0	1	,23639816	,30811132	1,000	-,5783861	1,0511825
		2	,02019806	,30654195	1,000	-,7904361	,8308323
		3	-,01609955	,30492153	1,000	-,8224486	,7902495
	1	0	-,23639816	,30811132	1,000	-1,0511825	,5783861
		2	-,21620010	,09165659	,111	-,4585812	,0261810
		3	-,25249772*	,08608195	,021	-,4801369	-,0248585
	2	0	-,02019806	,30654195	1,000	-,8308323	,7904361
		1	,21620010	,09165659	,111	-,0261810	,4585812
		3	-,03629761	,08028379	1,000	-,2486039	,1760087
	3	0	,01609955	,30492153	1,000	-,7902495	,8224486
		1	,25249772*	,08608195	,021	,0248585	,4801369
		2	,03629761	,08028379	1,000	-,1760087	,2486039

*. La différence moyenne est significative au niveau 0.05.

28 Groupe 0 : maitres de stage ne sachant pas le nombre de stagiaires qu'ils ont encadrés.

Groupe 1 : maitres de stage ayant encadré 1 à 4 stagiaire(s).

Groupe 2 : maitres de stage ayant encadré 5 à 10 stagiaires.

Groupe 3 : maitres de stage ayant encadré plus de 10 stagiaires.

Annexe 17 : Les tests de Levene

Cette annexe présente les tests de Levene (tableau 16 et 17).

Tableau 16

Test de Levene pour chacune des ANOVA permettant d'identifier les différences de moyennes entre les maitres de stage répartis selon le nombre de stagiaires encadrés (3 sous-groupes)

Dimensions	Statistique de Levene	Sig.
« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	2.461	.061
« Observer et évaluer »	1.439	.230
« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	.243	.866
« Développer la réflexivité du stagiaire »	2.396	.067

Tableau 17

Test de Levene pour chacune des ANOVA permettant d'identifier les différences de moyennes entre les maitres de stage répartis selon le fait d'avoir suivi ou non une formation à l'encadrement de stagiaires (2 sous-groupes)

Dimensions	Statistique de Levene	Sig.
« Coencadrer et analyser ses propres pratiques »	1.656	.198
« Observer et évaluer »	.166	.684
« S'adapter, soutenir et former aux gestes professionnels »	.261	.610
« Développer la réflexivité du stagiaire »	1.691	.194

Annexe 18 : La grille d'évaluation du superviseur

Cette annexe présente le contenu de la grille d'observation/d'évaluation du superviseur (tableau 18)

Tableau 18

Contenu de la grille d'observation/d'évaluation du superviseur

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.
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-École – École 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).
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).
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 (débriefing, 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.
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.

Annexe 19 : La grille Miroir des gestes de la triade (MGT)

Cette annexe présente la grille MGT. Les tableaux suivants (tableaux 19 à 26) présentent la grille « Miroir des gestes de la triade » (MGT). Ces tableaux sont issus de la publication suivante :

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

Pour chaque dimension du modèle de l'agir de la triade, cette annexe présente les définitions pour chaque catégorie de niveau I, ainsi que les auteurs de référence, les définitions opérationnelles et les exemples pour chaque catégorie de niveau II. Tout comme la grille d'analyse, l'annexe est divisée en deux sections. Tout d'abord, les catégories de niveaux I et II pour le futur enseignant sont présentées. Ensuite, les catégories de niveaux I et II du maître de stage et du superviseur sont présentées.

Partie I : Les catégories de niveau I et de niveau II relatives au futur enseignant

Tableau 19

Présentation des catégories de niveau I et de niveau II de la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques »

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
<p>Catégorie de niveau I : pratique réflexive</p> <p>Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire qui visent à permettre « par l'analyse (Boutet, 2004), d'améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993). » (Dubois <i>et al.</i>, 2019, p. 217).</p>			
(Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon <i>et al.</i> , 2019)	Pratique réflexive (niveau I)	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire qui visent à faire « état de sa pratique », c'est-à-dire lorsque, notamment, il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience et pointe ses difficultés ou ses problèmes dans l'optique, <i>in fine</i> , d'éventuellement s'améliorer.	« Je lui ai dit : « Je n'ai pas le temps de chercher. Essaie, toi de retrouver tes feuilles. ». En fait, il les a retrouvées en deux secondes. » (Stagiaire)
	Pratique réflexive (niveau II)	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire qui exprime une prise de distance vis-à-vis de sa pratique, c'est-à-dire lorsque, notamment, il légitime sa pratique selon une préférence, une tradition, en référence à des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques. Cette catégorie de niveau II correspond également aux propos du stagiaire qui visent à autoévaluer sa pratique ou à porter un diagnostic sur celle-ci dans l'optique, <i>in fine</i> , d'éventuellement s'améliorer.	« Franchement, par rapport à la semaine passée, je pense quand même qu'il y a une nette amélioration. » (Stagiaire)
	Pratique réflexive (niveau III)	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire par lesquels il se tourne vers ses expériences futures,	

		c'est-à-dire lorsque, notamment, il outrepassa une réflexion sur son action antérieure pour envisager ses prochaines actions. Cette catégorie de niveau II correspond également aux propos du stagiaire visant à proposer et/ou à explorer une ou/des alternatives à sa pratique ainsi qu'à théoriser, formuler des règles à partir de sa propre expérience dans l'optique, <i>in fine</i> , d'éventuellement s'améliorer.	« Lundi, je vais mettre un post-it sur ma farde pour me rappeler de leur faire enlever leurs manteaux. » (Stagiaire)
<p>Catégories de niveau I : Encourager la collaboration</p> <p>Cette catégorie correspond aux interventions du stagiaire visant à soutenir la collaboration au sein de la triade. Cela est notamment le cas lorsque le stagiaire explique au maître de stage le contenu des cours qu'il reçoit au sein de l'institution de formation.</p>			
(Campbell & Dunleavy, 2016 ; Pellerin <i>et al.</i> , 2020 ; Portelance & Caron, 2021 ; Valencia <i>et al.</i> , 2009)	Encourager la collaboration	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à favoriser la collaboration entre le maître de stage et le superviseur ou entre lui-même et ses formateurs. Cela est notamment le cas lorsqu'il permet au maître de stage de connaître le contenu de son cursus.	« Un de nos professeurs nous en [utilisation du TBI] a parlé en première. » (Stagiaire)

Catégorie de niveau I : Organisation et remerciements			
<p>Cette catégorie correspond aux interventions du stagiaire visant à participer à l'organisation de l'entretien et à remercier ses formateurs.</p>			
<p>(Baco <i>et al.</i>, 2024b ; Portelance <i>et al.</i>, 2008)</p>	<p>Organisation et remerciements</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à respecter la déontologie propre aux stages ainsi qu'à organiser l'entretien (organisation du local pour l'entretien, organisation des tours de parole...). Cette catégorie correspond également aux propos du stagiaire visant à clarifier la manière d'évaluer du superviseur et/ou du maître de stage. De plus, cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à s'acquitter de la signature des documents administratifs (signature de la fiche d'évaluation). Enfin, cette catégorie correspond aussi aux remerciements énoncés par le stagiaire.</p>	<p>« On arrive tout doucement à la fin. Eh bien je voulais quand même vous dire merci. » (Stagiaire)</p>
Catégorie de niveau I : Approuver, désapprouver et demander des clarifications			
<p>Cette catégorie correspond aux interventions du stagiaire visant à approuver ou désapprouver les propos de ses formateurs. Elle correspond également aux propos du stagiaire visant à demander des clarifications à ses formateurs.</p>			
<p>(Baco <i>et al.</i>, 2024b ; Portelance, 2011 ; Portelance & Caron, 2017)</p>	<p>Approbation</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à approuver l'énoncé d'un des deux formateurs.</p>	<p>« Ok. » « Oui. » « C'est ça. » « Hum hum. » (Stagiaire)</p>
<p>(Baco <i>et al.</i>, 2024b ; Portelance, 2011 ;</p>	<p>Désapprobation</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à</p>	<p>« Non, j'ai complètement zappé. Non, moi, ce que j'ai</p>

Portelance & Caron, 2017)		désapprouver l'énoncé d'un des deux formateurs.	donné c'était le règlement. » (Stagiaire)
Catégorie inductive	Demande de clarification	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à demander de clarifications à l'un de ses formateurs.	« Je vais donc devoir modifier à nouveau mon plan de cours pour tenir compte de votre remarque. C'est bien cela ? » (Stagiaire)

Tableau 20

Présentation des catégories de niveaux I et II de la dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir »

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
Catégorie de niveau I : Vérifier la compréhension			
Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à vérifier la compréhension de ses formateurs.			
(Baco, 2022 ; Baco <i>et al.</i> , 2022c ; Bocquillon, 2020 ; Lumpkin, 2022)	Vérification de la compréhension	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à objectiver de manière stéréotypée ou spécifique la compréhension de l'un de ses formateurs.	« Vous voyez ce que je veux dire ? » (Exemple fictif)

Catégorie de niveau I : Rétroaction			
Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à donner une rétroaction à ses formateurs sur leur pratique (d'encadrement et/ou d'enseignement).			
(Hattie & Timperley, 2007)	Rétroaction	Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à émettre une rétroaction au sujet d'une tâche réalisée, d'un processus mis en œuvre par un formateur ou à propos du formateur lui-même (rétroaction sur le soi). Ces rétroactions peuvent également viser l'autorégulation du formateur bien que les rétroactions visant l'autorégulation soient sans doute très rares.	« Je n'aurais pas pu mieux tomber qu'avec M. [mon maître de stage] » (Stagiaire)

Tableau 21

Présentation des catégories de niveaux I et II de la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels »

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
Catégorie de niveau I : Aider			
Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire visant à offrir (ou demander) un support, une aide à ses formateurs, par exemple en leur proposant une manière d'agir au sujet de leur propre pratique d'enseignant ou de formateur. Elle correspond également aux propos du stagiaire évoquant la gestion de son propre développement professionnel.			
(Colognesi <i>et al.</i> , 2019b)	Aide	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à apporter une aide à l'un de ses formateurs. Cette aide peut prendre la forme d'une proposition, d'un conseil... mais ne peut pas être une rétroaction. Cette aide ne peut pas viser non plus à soutenir la collaboration entre le maître de stage et le superviseur.	« Nous pourrions utiliser ce matériel pour aborder la notion de mètre. » (Exemple fictif)

<p>(Derobertmasure <i>et al.</i>, 2012 ; Ellis <i>et al.</i>, 2020)</p>	<p>Demander de l'aide</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du stagiaire visant à demander de l'aide à l'un de ses formateurs. Cette aide peut porter sur de multiples aspects (pédagogiques, organisationnels, contextuels...). Le stagiaire peut également demander à ses formateurs d'expliquer une notion pour être certain de bien comprendre ce que dit le formateur. De même, il peut demander à ses formateurs d'expliquer/analyser leur propre pratique afin de soutenir son propre développement professionnel. De plus, il peut demander de l'aide pour gérer son propre développement professionnel. Par exemple, il peut demander quelles sont les attentes des prochains stages.</p>	<p>« Seuls, c'est avec s ou sans s ? » (Stagiaire)</p>
<p>(Baco <i>et al.</i>, 2024b ; Brodeur <i>et al.</i>, 2005 ; Richard, 2020)</p>	<p>Gestion du développement professionnel</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire visant à explorer son identité professionnelle ou la gestion de son développement professionnel à court, moyen ou long terme. Cela comprend la priorisation des habilités qu'il doit développer, l'organisation et la connaissance de son parcours de formation. Cela comprend également les propos du stagiaire visant à évoquer son rapport au métier, par exemple lorsqu'il dit qu'il aime enseigner.</p>	<p>« Ah si, si. J'aime bien, j'aime beaucoup [être enseignant]. » (Stagiaire)</p>

Tableau 22

Présentation de la catégorie de niveau I et de la catégorie de niveau II complémentaires (autres propos)

Auteurs de référence	Catégorie de niveau II	Définitions	Exemples
<p>Catégorie de niveau I : Autre</p> <p>Cette catégorie correspond aux propos du stagiaire ne relevant pas des autres catégories.</p>			
<p>Cette catégorie assure le principe d'exhaustivité de la grille (Bocquillon <i>et al.</i>, 2022)</p>	<p>Autre</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du stagiaire qui ont une autre fonction que celles présentées dans la grille d'analyse.</p>	<p>« Ici, j'ai un petit rhume qui commence, mais c'est comme tout le monde ça. » (Stagiaire)</p>

Partie II : Les catégories de niveau I et de niveau II relatives au maitre de stage et au superviseur

Cette deuxième partie présente les catégories de niveaux I et II relatives au maitre de stage et au superviseur.

Tableau 23

Présentation des catégories de niveau I et de niveau II de la dimension « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques »

Auteurs de référence	Catégorie de niveau II	Définitions	Exemples
<p>Catégorie de niveau I : pratique réflexive</p> <p>Cette catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur qui visent à permettre « par l’analyse (Boutet, 2004), d’améliorer sa pratique, de la réguler, voire de la transformer (Perrenoud, 2001 ; Schön, 1983 ; Tochon, 1993). » (Dubois <i>et al.</i>, 2019, p. 217).</p>			
<p>(Derobertmasure <i>et al.</i>, 2012 ; Bocquillon <i>et al.</i>, 2019)</p>	<p>Pratique réflexive</p>	<p>Cette catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à exercer sa « pratique réflexive » afin de questionner, améliorer, ou renforcer sa pratique. Cela peut être réalisé en faisant « état de sa pratique » (niv. I) ; en « prenant de la distance avec sa pratique » (niv II.) ou en envisageant ses « prochaines actions » (niv. III).</p>	<p>« Mais je t'ai quand même laissé un panel de liberté. Alors, peut-être que c'est un défaut d'avoir laissé trop de liberté, j'aurais peut-être dû imposer plus. Mais voilà, tu es en 3^e. Moi, je considère que tu es quand même un peu autonome aussi. » (Maitre de stage)</p>

Catégorie de niveau I : Encourager la collaboration			
<p>Cette catégorie correspond aux interventions du maitre de stage ou du superviseur visant à soutenir la collaboration au sein de la triade. Cela est notamment le cas lorsque le maitre de stage explique au superviseur le contexte de la classe.</p>			
<p>(Campbell & Dunleavy, 2016 ; Pellerin <i>et al.</i>, 2020 ; Valencia <i>et al.</i>, 2009)</p>	<p>Favoriser la collaboration</p>	<p>Cette catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à soutenir la collaboration au sein de la triade. Des interventions permettant au maitre de stage de mieux connaître le contenu des cours dispensés au sein de l'institution de formation correspondent également à cette catégorie. Cela est aussi le cas des propos du maitre de stage visant à offrir des informations contextuelles ou à expliquer ses pratiques.</p>	<p>« Voilà, moi je me posais la question, est-ce qu'à l'École Normale, ils ont une formation sur les TBI ? » (Maitre de stage)</p> <p>« Les remarques de M. [la maitre de stage] sont très judicieuses. » (Superviseur)</p>
Catégorie de niveau I : Organisation et remerciements			
<p>Cette catégorie correspond aux interventions du maitre de stage ou du superviseur visant à participer à l'organisation de l'entretien et à se remercier.</p>			
<p>(Baco <i>et al.</i>, 2024b ; Portelance <i>et al.</i>, 2008)</p>	<p>Organisation et remerciements</p>	<p>Cette catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à respecter la déontologie propre à l'accompagnement d'un stagiaire ainsi qu'à organiser le débriefing (mise en ordre du local pour l'entretien post-leçon, organisation des tours de parole). Cette catégorie correspond également aux propos des formateurs visant à clarifier la manière d'évaluer du superviseur et/ou du maitre de stage. De plus, cette catégorie correspond aussi aux propos des formateurs visant à</p>	<p>« Alors voilà, petit débrief de ce que j'ai vu... peut-être fermer la porte parce qu'il y a toujours des petits curieux. » (Superviseur)</p>

		s'acquitter de la signature des documents administratifs (signature de la fiche d'évaluation). Enfin, cette catégorie correspond tout autant aux remerciements formulés par les formateurs.	
<p>Catégorie de niveau I : Approuver, désapprouver et demander des clarifications</p> <p>Cette catégorie correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à approuver ou désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur. Elle correspond également aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à demander des clarifications au stagiaire ou à l'autre formateur.</p>			
(Baco <i>et al.</i> , 2024b ; Portelance, 2011 ; Portelance & Caron, 2017)	Approbation	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à approuver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur.	« Ok. » ; « Oui. » ; « D'accord. » ; « Hum hum. » (Superviseur)
(Baco <i>et al.</i> , 2024b ; Portelance, 2011 ; Portelance & Caron, 2017)	Désapprobation	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à désapprouver l'énoncé du stagiaire ou de l'autre formateur.	« Bon effectivement, alors tu n'étais pas au courant, ça ce n'est pas possible. » (Superviseur)
Catégorie inductive	Demande de clarifications	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à demander de clarifications au stagiaire ou à l'autre formateur.	« Est-ce la même synthèse que celle de ton plan de cours ? » (Superviseur)

Tableau 24

Présentation des catégories de niveau I et de niveau II de la dimension « Objectiver la compréhension et rétroagir »

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
<p>Catégorie de niveau I : Vérifier la compréhension</p> <p>Cette catégorie correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à vérifier la compréhension du stagiaire ou de l'autre formateur.</p>			
(Baco, 2022 ; Baco <i>et al.</i> , 2022c ; Bocquillon, 2020 ; Lumpkin, 2022)	Objectivation stéréotypée	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à objectiver de manière stéréotypée la compréhension du stagiaire.	« Tu vois ? D'accord ? » (Maitre de stage)
	Objectivation spécifique	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à objectiver de manière spécifique la compréhension du stagiaire.	« Peux-tu me réexpliquer ce que je viens de dire ? » (Exemple fictif)
	Objectivation autre formateur	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maitre de stage ou du superviseur visant à objectiver de manière stéréotypée ou spécifique la compréhension de l'autre formateur.	« Ok ? » (Exemple fictif)

Catégorie de niveau I : Rétroaction			
<p>Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à donner une rétroaction au stagiaire ou à l'autre formateur au sujet de ses pratiques (d'encadrement et/ou d'enseignement).</p>			
<p>(Hattie & Timperley, 2007 ; Maes <i>et al.</i>, 2022 ; Rosenshine & Stevens, 1986)</p>	<p><i>Feedback</i> positif sur la tâche</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à dispenser une rétroaction positive au sujet de la tâche réalisée par le stagiaire.</p>	<p>« Ce que j'aime beaucoup, c'est qu'au niveau de la méthodologie, les objectifs sont présents. » (Superviseur)</p>
	<p><i>Feedback</i> négatif sur la tâche</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction négative sur la tâche réalisée par le stagiaire. Cette catégorie correspond également aux propos des formateurs visant à émettre des pistes d'amélioration après avoir émis un jugement négatif au sujet de la tâche réalisée par le stagiaire.</p>	<p>« Il y avait quatre élèves avec un manteau [en classe, durant toute l'heure de cours]. » (Maître de stage)</p>
	<p><i>Feedback</i> positif sur le processus</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à dispenser une rétroaction positive portant sur le processus mis en œuvre par le stagiaire.</p>	<p>« J'ai beaucoup aimé le début où tu fais notamment reformuler la consigne... que tu t'assures vraiment... que les élèves aient bien compris la consigne. Tu as fait le rappel d'ailleurs. » (Superviseur)</p>
	<p><i>Feedback</i> négatif sur le processus</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction négative au sujet d'un</p>	<p>« Quand tu leur as demandé de faire leur schéma, tu aurais peut-être dû leur</p>

		processus mis en œuvre par le stagiaire. Cette catégorie correspond également aux propos du formateur visant à évoquer des pistes d'amélioration après avoir émis un jugement négatif au sujet du processus mis en œuvre par le stagiaire.	rappeler, de mettre en évidence les éléments dans le texte et éventuellement sur la couverture... » (Maitre de stage)
	<i>Feedback</i> positif sur le soi	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maitre de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction positive au sujet de la personne stagiaire (soi) à la suite de sa production ou de sa prestation.	« Tu es sérieux, consciencieux. » (Superviseur)
	<i>Feedback</i> négatif sur le soi	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maitre de stage ou du superviseur visant à émettre une rétroaction négative au sujet de la personne stagiaire (soi) à la suite de sa production ou de sa prestation. Cette catégorie correspond aux propos visant à évoquer des pistes d'amélioration après avoir émis un jugement négatif au sujet de la personne stagiaire.	« Tu n'es pas doué. » (Exemple fictif)
	<i>Feedback</i> d'autorégulation	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maitre de stage ou du superviseur visant à amener le stagiaire à s'autoréguler. Cela a particulièrement lieu lorsque la rétroaction vise à amener le stagiaire à s'autoévaluer, proposer et/ou explorer des alternatives à sa pratique ainsi qu'à théoriser.	« Tu dois nous raconter, c'est toujours par toi qu'on commence. » (Maitre de stage)
	<i>Feedback</i> à l'autre formateur	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maitre de stage ou du superviseur visant à énoncer une rétroaction portant sur la tâche réalisée par l'autre formateur, le processus que	« [au sujet de la pratique du maitre de stage de faire recopier les élèves] Je ne sais pas. Pour les

		ce dernier a mis en œuvre ou sa personne. Elle correspond aussi aux propos visant à formuler une rétroaction d'autorégulation à l'autre formateur. La rétroaction peut relever d'un des quatre niveaux de rétroaction proposés par Hattie et Timperley (2007), à savoir la tâche, le processus, l'autorégulation et le soi.	dyslexiques, c'est une horreur. » (Superviseur)
--	--	---	--

Tableau 25

Présentation des catégories de niveau I et de niveau II de la dimension « Soutenir et former à des gestes professionnels »

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
Catégorie de niveau I : Aider			
Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage et du superviseur visant à offrir (ou demander) un support, une aide au stagiaire ou à l'autre formateur.			
(Baco <i>et al.</i> , 2021a, 2022a, 2023a ; Colognesi <i>et al.</i> , 2019a ; Derobertmeasure, 2012 ; Mok & Staub, 2021 ; Saunders <i>et al.</i> , 1995)	Aide	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur visant à apporter une aide au stagiaire. Cela comporte notamment des interventions visant à assurer la médiation vers une ressource, des clarifications et des exemplifications. Les interventions verbales correspondant à cette catégorie de niveau II ne peuvent correspondre à celles portant sur les rétroactions (<i>cf. supra</i>).	« Tu pourrais te documenter à la bibliothèque. » (Exemple fictif)
(Baco <i>et al.</i> , 2021a, 2022a, 2023a ; Colognesi <i>et al.</i> , 2019b ; Ellis <i>et al.</i> , 2020 ;	Rassurer et sécuriser	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à rassurer et à sécuriser le stagiaire. Pour cela, il peut,	« Je te rassure, tout s'est bien passé pour moi [mon évaluation

Saunders <i>et al.</i> , 1995 ; Zeichner & Liston, 1985)		par exemple, dédramatiser une situation vécue par le stagiaire, le rassurer, l'amener à relativiser les difficultés qu'il rencontre et le mettre en confiance...	est positive]. » (Superviseur)
(Baco <i>et al.</i> , 2024b ; Brodeur <i>et al.</i> , 2006 ; Huberman, 1989 ; Portelance <i>et al.</i> , 2008 ; Richard, 2020)	Gestion du développement professionnel	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à guider le futur enseignant dans son développement professionnel à court, moyen et long terme. Cette catégorie de niveau II correspond également aux propos de l'un des formateurs lorsqu'il formule des buts d'apprentissage au stagiaire (par exemple en priorisant les habiletés qu'il devrait développer, l'informant sur la suite de son parcours de formation, lui expliquant les stades de la carrière d'un enseignant). Elle correspond également aux propos visant à évoquer le rapport au métier du stagiaire (identité professionnelle) (par exemple, s'il lui demande s'il aime enseigner).	« Soit ce stage-ci, peut-être ça va être difficile parce que t'as déjà instauré un autre climat, soit au prochain stage, mais instaure un truc... » (Superviseur)
(Baco <i>et al.</i> , 2021a; 2022a, 2023a ; Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021 ; Cutrer-Párraga <i>et al.</i> , 2022 ; Childre & Van Rie, 2015)	Former gestes professionnels	Cette catégorie de niveau II correspond aux propos des formateurs visant à présenter des pratiques et éventuellement à en discuter avec le stagiaire, sans que cela ne soit un <i>feedback</i> .	« Tu peux capter l'attention des élèves en utilisant différentes stratégies. Par exemple, tu peux taper dans les mains et dire une parole pour capter leur attention. » (Exemple fictif)
(Colognesi <i>et al.</i> , 2019b)	Aide autre formateur	Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à aider l'autre	« Vous pourriez utiliser ce manuel

		<p>formateur dans ses pratiques d'enseignant / de formateur. Par exemple, il peut lui prodiguer des conseils et lui proposer des manières d'agir. Ces conseils ne doivent pas être des rétroactions.</p>	<p>pour les mathématiques. » (Exemple fictif)</p>
<p>(Colognesi <i>et al.</i>, 2019b)</p>	<p>Demander de l'aide</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux interventions du maître de stage ou du superviseur visant à demander un soutien à l'autre formateur ou au stagiaire, que cela soit au niveau de son enseignement ou de son accompagnement du stagiaire. Par exemple, un maître de stage peut demander au superviseur comment il pourrait aborder tel ou tel point du programme d'enseignement avec ses élèves ou comment il devrait agir avec le stagiaire en rapport avec les attentes de l'institution de formation.</p>	<p>« Qu'est-ce que vous pensez des différentes polices pour aider les élèves qui ont une dyslexie ? » (Exemple fictif)</p>

Tableau 26

Présentation de la catégorie de niveau I et de la catégorie de niveau II complémentaires (autres propos)

Auteurs de référence	Catégories de niveau II	Définitions	Exemples
<p>Catégorie de niveau I : Autre</p> <p>Cette catégorie correspond aux propos du maître de stage et du superviseur ne relevant pas des autres catégories.</p>			
<p>Cette catégorie assure le principe d'exhaustivité de la grille (Bocquillon <i>et al.</i>, 2022)</p>	<p>Autre</p>	<p>Cette catégorie de niveau II correspond aux propos du maître de stage ou du superviseur qui ont une autre fonction que celles présentées dans la grille d'analyse.</p>	<p>« Je place l'enregistreur. » (Superviseur)</p>

Annexe 20 : La grille d'analyse des thèmes

Cette annexe présente la grille permettant d'analyser les thèmes des entretiens post-leçons. Les tableaux suivants (tableaux 27 à 32) présentent les différents modules d'une grille d'analyse thématique mobilisée pour coder les interventions verbales de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur). Celle-ci est composée de catégories de niveau I (en gras) et de catégories de niveau II (en italique). Chaque catégorie et sous-catégorie est assortie d'exemples de propos authentiques issus d'enregistrements d'entretiens post-leçons en triade. Cette grille respecte le principe d'exhaustivité (tous les propos analysés ont pu être codés). De même, les catégories sont mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'un même propos ne peut pas être codé dans deux catégories.

La grille a été conçue de manière mixte. D'une part, elle s'appuie sur une grille d'évaluation utilisée par un superviseur. Cette grille est composée de cinq compétences numérotées de C1 à C5. D'autre part, des catégories émergentes ont été créées lors du testing de la grille sur le corpus constitué de différents entretiens post-leçons en triade. Les cinq premiers modules de la grille correspondent aux modules créés à partir de la grille d'évaluation du superviseur et le dernier module correspond aux catégories émergentes.

La suite du texte présente chacun des modules de la grille. Les catégories de niveau I sont en gras dans le texte et les catégories de niveau II en italique.

Module « C1 : Communiquer de manière adéquate »

Le tableau 27 présente la catégorie de niveau I « C1 : Communiquer de manière adéquate » et ses catégories de niveau II (sous-catégories). Ce module de la grille porte sur la capacité du stagiaire à communiquer à l'oral comme à l'écrit. Il porte également sur la capacité du stagiaire à utiliser le langage non verbal en complément du langage verbal, à adapter ses interventions à son public et à formuler des consignes claires. Une catégorie générale « Autre C1 » permet de coder les interventions portant de manière générale sur cette compétence.

Tableau 27*Module « C1 : Communiquer de manière adéquate »*

Catégories	Définition de la catégorie	Exemples de propos
C1 : Communiquer de manière adéquate	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la communication (orale ou écrite ; verbale ou non verbale) du stagiaire en classe et dans ses documents écrits.	
<i>Maitrise langue orale classe</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maîtrise de la langue orale par le stagiaire durant les prestations en classe (ex. interventions auprès des élèves).	« Veille au niveau de langage, à garder quand même un niveau soutenu. » (Superviseur)
<i>Maitrise langue écrite classe</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maîtrise de la langue écrite par le stagiaire durant les prestations en classe (ex. écriture au tableau).	« J'ai mis "aies" ? Mais c'était trop tard. Je l'avais dit et on était déjà passé... » (Stagiaire) « En C1 eh bien oui ta première phrase regarde, relis ce que tu as écrit au tableau. Le personnage... » (Superviseur)

<p><i>Maitrise langue écrite farde</i></p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maîtrise de la langue écrite par le stagiaire dans la farde du stagiaire (ex. fiches de préparation, documents élèves, annotations « réflexives » ...).</p>	<p>« Je n'ai identifié aucune faute dans tes fardes. » (Exemple fictif)</p>
<p><i>Complémentarité gestes paroles</i></p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque des éléments de communication non verbaux (ex. gestes, intonation, sourire, présence en classe).</p>	<p>« C'est mieux, mais je crois que tu peux encore réduire un petit peu et on sent le sourire derrière le masque. » (Superviseur)</p> <p>« Au niveau de tes interactions, vraiment c'était beaucoup mieux. [...] Donc c'était mieux. » (Maitre de stage)</p>
<p><i>Adapter interventions</i></p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque le fait, pour le stagiaire, d'adapter ses interventions en classe aux élèves (ex. culture).</p>	<p>« Tu t'adaptes. Je dis, attention donc, les mon gars machin, ça marche bien ici, c'est le public, si. Ça marche bien. » (Superviseur)</p>
<p><i>Formuler consignes</i></p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la formulation des consignes par le stagiaire aux élèves.</p>	<p>« Et alors, et un autre truc au niveau des consignes, là j'ai mis moins. Je trouve que tu devrais préciser un petit peu, notamment dans tes performances intermédiaires et finales à quelle personne tu attends le texte qui doit être produit au niveau des consignes. Tu vois ? » (Superviseur)</p>

<i>Autre C1</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la communication du stagiaire ou la compétence « C1 » de manière générale.	« Voilà donc dans l'ensemble en tout cas pour la C1, qui était consignes, communication tout ça donc, c'était bien. » (Superviseur) « Donc C1, c'est communiquer de manière adéquate dans la langue d'enseignement, c'est plus dans l'ensemble. » (Superviseur)
-----------------	---	--

Module « C2 : Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique »

Le tableau 28 présente la catégorie de niveau I « C2 : Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique » et ses catégories de niveau II. Ce module de la grille porte sur la capacité du stagiaire à respecter la déontologie propre au métier d'enseignant, à soutenir la collaboration entre l'institution de formation et le milieu scolaire, ainsi qu'à respecter les attentes administratives de l'institution de formation. Une catégorie générale « Autre C2 » permet de coder les interventions portant de manière générale sur cette compétence.

Tableau 28*Module « C2 : Respecter un cadre (déontologique) et adopter une démarche éthique »*

Catégorie	Définition de la catégorie	Exemples de propos
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 École et l'école de stage dont les documents administratifs, ainsi que le respect des attentes administratives de la Haute École (documents présents dans la farde du stagiaire ; remise des horaires...).	
<i>Déontologie</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque le respect du cadre déontologique de la profession d'enseignant.	« Tu as procédé en restant juste. » (exemple fictif)
<i>Collaboration</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la collaboration entre la Haute École et l'école de stage dont les documents administratifs	« D'ailleurs, je n'ai pas trouvé ton document attentes. » (Superviseur) « Peut-être revenir par rapport justement au C2. Madame me disait quand même qu'il y avait une petite

	(notamment un document dénommé « attentes » ou contrat de stage).	négociation dans les prépas à rendre... » (Superviseur)
<i>Administratif</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque le respect des attentes administratives de la Haute École (documents présents dans la farde du stagiaire ; remise des horaires...).	« Attention, horaire envoyé tardivement, je t'ai fait la remarque et voilà j'avais déjà fait la remarque avant et j'ai dû te taguer et donc là c'est un petit moins. » (Superviseur) « Les horaires en fait, je ne les ai pas donnés en fait parce qu'avec FLE, je l'ai appris hier. » (Stagiaire)
<i>Autre C2</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la compétence C2 de manière générale.	« C2, c'est l'administratif. J'ai mis excellent. » (Superviseur) « C2 administratif, là je t'ai mis moins pour plusieurs choses, alors ce n'est pas grave, d'accord ? » (Superviseur)

Module « C3 : Maitrise de la matière, curiosité intellectuelle, respect des programmes et adaptation de la matière au niveau des élèves »

Le tableau 29 présente la catégorie de niveau I « C3 : Maitrise de la matière, curiosité intellectuelle, respect des programmes et adaptation de la matière au niveau des élèves » et ses sous-catégories de niveau II. Ce module de la grille porte sur la capacité du stagiaire à maîtriser la matière qu'il enseigne dans ses préparations de leçons et dans ses prestations en classe. Elle porte également sur le respect du programme d'enseignement par le stagiaire et sur l'adaptation de la matière au niveau des élèves. En outre, une catégorie de niveau II porte sur la curiosité intellectuelle du stagiaire. Une catégorie de niveau II « Autre C3 » permet de coder les interventions portant de manière générale sur cette compétence.

Tableau 29

Module « C3 : Maitrise de la matière, curiosité intellectuelle, respect des programmes et adaptation de la matière au niveau des élèves »

Catégories	Définition de la catégorie	Exemples de propos
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 maîtrise de la matière par le stagiaire, sa curiosité intellectuelle, le respect des programmes et l'adaptation de la matière au niveau des élèves.	
<i>Maitriser matière préparations</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maîtrise de la matière (exactitude) du stagiaire dans ses productions écrites.	« Tu as des difficultés vraiment au niveau grammaire pure qui si tu n'as pas un maitre de stage comme je l'ai été derrière toi, ce qui n'est pas malheureusement toujours le cas, il y aurait eu beaucoup de problèmes. » (Maitre de stage)

<i>Maitriser matière classe</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la maîtrise de la matière (exactitude) du stagiaire lors de ses prestations en classe.	« Maintenant, nécessité de te détacher de tes feuilles. Une petite synthèse, un petit résumé, on se détache, tu dois maîtriser ça. Voilà. » (Superviseur) « Pourquoi, le système des temps, ça n'a pas été ? » (Stagiaire)
<i>Programme</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque le respect du programme dans les préparations écrites du stagiaire.	« J'imagine que tu le sais hein, mais dans quelle colonne on se situe ici pour des premières de l'enseignement différencié dans le socle de compétences ? Parce que là tu ne le sélectionnes pas. » (Superviseur)
<i>Adapter matière</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque que le stagiaire a adapté (ou non) la matière au niveau des élèves.	« Tu as bien adapté la matière au niveau des élèves. » (Exemple fictif)
<i>Curiosité</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la curiosité intellectuelle du stagiaire.	« Tes préparations de leçon sont très riches. » (Exemple fictif)
<i>Autre C3</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la compétence C3 de manière générale.	« C3. Alors oui, voilà, j'ai mis quelques moins mais j'ai mis ok dans l'ensemble pour l'heure de cours observée. » (Superviseur)

Module « C4 : Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage »

Le tableau 30 présente la catégorie de niveau I « C4 : Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage » et ses catégories de niveau II. Ce module de la grille porte sur la capacité du stagiaire à prévoir une méthodologie, à proposer et à exploiter des supports didactiques. Il porte également sur la capacité du stagiaire à mettre en œuvre les activités d'apprentissage, à gérer le temps et à différencier les apprentissages. De même, ce module porte sur la capacité du stagiaire à concevoir des évaluations pertinentes, variées et adaptées. Une catégorie de niveau II du module est consacrée à la capacité à remettre en question ses connaissances et ses pratiques. Une catégorie de niveau II « Autre C4 » permet de coder les interventions portant de manière générale sur cette compétence.

Tableau 30*Module « C4 : Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage »*

Catégories	Définition de la catégorie	Exemples de propos
C4 : Concevoir, conduire, réguler et évaluer des situations d'apprentissage	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade 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 École (C2), la maîtrise de la matière (C3) ou encore la gestion de classe (C5).	
<i>Prévoir une méthodologie adaptée à la matière, aux activités, au public</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la méthodologie proposée dans les préparations écrites du stagiaire.	« Il y a quelque chose quand même qui me manque dans tes prépas. Pour moi, ce sont ces fameux objectifs par activité. Qu'est-ce que tu vises ? » (Superviseur)
<i>Proposer supports didactiques adaptés et de qualité</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque les supports didactiques proposés par le stagiaire.	« Et j'ai beaucoup aimé, j'aime beaucoup aussi que les objectifs soient présents sur les documents élèves, ça, j'aime bien aussi. » (Superviseur)

<i>Exploiter judicieusement les supports</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque l'exploitation des supports par le stagiaire.	« Et euh voilà et puis il a fallu rebondir parce que c'était imprimé recto verso. Donc j'ai donné mes documents. Heureusement qu'ils n'étaient que six. » (Stagiaire)
<i>Mettre en œuvre des activités variées et pertinentes</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la mise en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage en classe (excepté pour ce qui est de la gestion de classe (C5)).	« Oui, c'est bien, c'est de l'adaptation. Ça c'est chouette, mais peut-être renoter les règles, dire que c'est un texte injonctif. Tu aurais pu repartir là-dessus, faire noter, voilà. » (Maitre de stage)
<i>Gérer efficacement le temps</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la gestion du temps en classe par le stagiaire.	« Et alors, petit conseil, si jamais tu vois que c'est trop juste au niveau du timing, qu'ils n'ont pas tous terminé ou qu'ils n'ont pas eu tous l'occasion de mettre en texte comme il fallait, mais tu peux très bien le dire, OK, journal de classe prépa pour jeudi : terminer le texte. » (Maitre de stage)
<i>Différencier les apprentissages</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la différenciation des apprentissages par le stagiaire (notamment la prise en compte des besoins spécifiques de certains élèves).	« Attention que ça ne soit pas trop proche pour les élèves dys. » (Superviseur)
<i>Concevoir des évaluations pertinentes,</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la	« Tes évaluations correspondent parfaitement aux objectifs de la leçon. » (Exemple fictif)

<i>variées et adaptées</i>	conception des évaluations par le stagiaire.	
<i>Remettre en question ses connaissances et ses pratiques (débriefing, annotation des commentaires méthodologiques et analyse réflexive).</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la remise en question du stagiaire quant à sa pratique professionnelle. Cette catégorie est codée quand l'un des acteurs de la triade évoque la pratique réflexive du stagiaire.	« Tes commentaires ? Il doit être. Ils doivent être beaucoup plus étayés. D'accord ? Il n'y a pas assez pour moi, qu'est-ce que tu vises comme objectif ? Qu'est-ce que tu vises comme enjeu à ce moment-là ? » (Superviseur)
<i>Autre C4</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la compétence C4 de manière générale ou d'autres aspects de la compétence non repris dans les autres catégories de niveau II (par exemple, la manière d'évaluer).	« C4, positif aussi. » (Superviseur) « Tu as fait autre chose et alors j'ai mis en conseil quand tu corriges les interros quand il est en échec, mets un zéro devant. Ça leur complique la tâche pour modifier la cote. » (Maitre de stage)

Module « C5 Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences »

Le tableau 31 présente la catégorie de niveau I « C5 Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences » et ses catégories de niveau II. Ce module de la grille porte sur la capacité du stagiaire à gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante, ainsi que sur sa capacité à réagir adéquatement aux différentes situations rencontrées en classe. Une catégorie de niveau II « Autre C5 » permet de coder les interventions portant de manière générale sur cette compétence.

Tableau 31

Module « C5 : Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences »

Catégories	Définition de la catégorie	Exemples de propos
<p>C5 : Créer et développer un environnement propre à stimuler les interactions sociales et le partage d'expériences</p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la gestion de classe du stagiaire.</p>	
<p><i>Gérer la classe de manière stimulante, structurante et sécurisante</i></p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la gestion de la classe par le stagiaire, sauf lorsqu'il s'agit précisément de la réaction du stagiaire à des événements nécessitant une réaction du stagiaire (ex. gérer un</p>	<p>« D'ailleurs, quand M. [un autre superviseur] est venu il lui a dit. Tu es très directif. Mais ici je trouve, il se détend et il arrive maintenant à créer du lien maintenant, ça leur a montré des petites choses. Tu arrives même à rigoler avec eux, alors qu'au début, non, il était vraiment très distant. Bien parce qu'il était stressé... » (Maitre de stage)</p> <p>« En restant, ça c'est une remarque j'ai noté aussi, tu restes trop derrière ton banc, donc s'ils font un exercice t'es là, tu te montres,</p>

	comportement difficile).	t'es au taquet, tu tournes, tu tournes, tu tournes, tu tournes, tu vérifies, tu vois, t'as bougé un peu, mais beaucoup, tu restes là derrière donc ça c'est vraiment un truc pour une gestion de classe, c'est vraiment de bouger, bouger. » (Superviseur)
<i>Réagir adéquatement aux différentes situations rencontrées en classe</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la manière selon laquelle un stagiaire a dû réagir à une situation particulière (ex. gérer un comportement perturbateur).	« Mais je pense que c'est avec cette classe-là parce que je pense qu'avec d'autres classes ça sera, faudra faire différemment. » (Stagiaire) « Elles ont dépassé les limites et après tu passes dans les bancs, tu vas vérifier donc ça c'est très positif. » (Superviseur)
<i>Autre C5</i>	Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade évoque la compétence C5 de manière générale.	« Bien pour la C5. » (exemple fictif)

Module « Catégories émergentes »

Le tableau 32 présente les catégories (toutes de niveau I) émergentes de la grille d'analyse. Ce module comporte 5 catégories. La première catégorie permet de coder les propos de la triade qui sont des considérations sur la suite du stage et les prochaines évaluations du stagiaire. La deuxième catégorie permet de coder les propos portant sur l'organisation du débriefing (dont la signature des documents administratifs) et les précisions sur la manière d'évaluer (du superviseur et/ou du maître de stage). La troisième catégorie permet de coder les propos portant sur la perception générale du stagiaire, de sa prestation ou de son stage, ainsi que les propos portant sur une évaluation globale du stagiaire par les formateurs. La quatrième catégorie permet de coder les remerciements formulés au maître de stage et les propos du maître de stage visant à accepter ces remerciements. Enfin, une catégorie « Autre » permet de coder les propos des acteurs qui ne peuvent pas être classés judicieusement dans les autres catégories de la grille.

Tableau 32*Module « Catégories émergentes »*

Catégories	Définition de la catégorie	Exemples de propos
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 stages / les prochaines évaluations du stagiaire.	« Là tu auras encore une visite en CPC, une visite en FLM. Donc tu sauras te récupérer. » (Superviseur) « Donc, si tu sais que c'est une difficulté de ne pas avoir la classe avant de préparer, si tu le sais... » (Superviseur)
Organisation du débriefing (local ou prises de parole) + signature des documents administratifs +	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	« Alors voilà, petit débrief de ce que j'ai vu... peut-être fermer la porte parce qu'il y a toujours des petits curieux. » (Superviseur) « Je ne sais pas si M. [le maître de stage] veut. » (Superviseur)

<p>précisions sur la manière d'évaluer</p>	<p>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 maitre 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>« Français langue étrangère, je ne vérifie pas sa matière. Je connais évidemment. Ça fait huit ans que je vois des leçons de « philosophie et citoyenneté » ou de « morale » donc je commence à être quand même un peu aguerri. » (Superviseur)</p> <p>« Je vais te laisser signer. » (Superviseur)</p>
<p>Perception générale du stagiaire, de sa prestation ou de son stage ou évaluation globale du stagiaire par les formateurs</p>	<p>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 maitre de stage demande au stagiaire sa perception générale de ses prestations.</p>	<p>« Non, bien c'est moi, c'est la même chose, même genre de remarques après bien comme il a dit au début il était très stressé. » (Maitre de stage)</p> <p>« Bien, aujourd'hui, beaucoup mieux. Je ne sais pas si ça s'est ressenti mais moi, je le ressens énormément. » (Stagiaire)</p> <p>« Tout d'abord, comment tu te sens, toi, dans ce stage U. ? » (Superviseur)</p>

<p>Remerciements au maitre de stage</p>	<p>Cette catégorie est codée lorsque l'un des acteurs de la triade remercie le maitre de stage (ou que le maitre de stage accepte ces remerciements).</p>	<p>« Merci de nous soutenir dans notre démarche de formation d'enseignants encore et encore. Merci beaucoup de nous prendre chaque fois les étudiants. » (Superviseur)</p> <p>« Bien non, si pas ici, on arrive tout doucement à la fin. Eh bien je voulais quand même vous dire merci parce que bah voilà, c'est c'était quand même chouette et comment dire, accorder de la confiance comme ça, autant c'est, ce n'est pas chez tout le monde donc, c'est vrai que c'était vraiment chouette. » (Stagiaire)</p>
<p>Autre</p>	<p>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>	<p>« C'est une petite analyse de données... » (Superviseur)</p> <p>« Voilà donc je lance le truc. » (Superviseur)</p> <p>« Alors, on ne l'a jamais fait mais je leur avais dit vous mettez une pièce à chaque fois. Mais alors c'est rigolo parce qu'on a une Erasmus, qui a, qui est en cours en première et deuxième. Une Erasmus mais francophone, qui vient d'Allemagne mais qui est francophone. En bref et donc ici après quelques mois. J'ai eu un entretien avec elle, elle m'a dit du coup à la fin de chacune de ses phrases... » (Superviseur)</p>

Annexe 21 : Les statistiques descriptives (temps de parole et nombre d'interventions verbales) (chapitre n°12)

Cette annexe présente les statistiques descriptives relatives aux entretiens post-leçons (chapitre n°12) (tableau 33).

Tableau 33

Statistiques descriptives (chapitre n°12)

		Temps de parole	Nombre d'interventions verbales	Nombre moyen d'interventions verbales par minute*	Temps moyen d'une intervention verbale (arrondi à la seconde)
Triade 1	S	3 min 22 s (16%)	111	37	2 s
	MDS	5 min 02 s (23%)	60	12	5 s
	SUP	13 min 18 s (61%)	167	13	5 s
	Total	21 min 42 s (100%)	338	15	4 s
Triade 2	S	1 min 44 s (10%)	93	47	1 s
	MDS	3 min 38 s (21%)	47	12	5 s
	SUP	11 min 38 s (68%)	88	7	8 s
	Total	17 min 0 s (100%)	228	57	4 s
Triade 3	S	3 min 14 s (21%)	114	38	2 s
	MDS	3 min 25 s (22 %)	58	19	4 s
	SUP	8 min 52 s (57%)	173	19	3 s
	Total	15 min 30 s (100%)	345	22	3 s

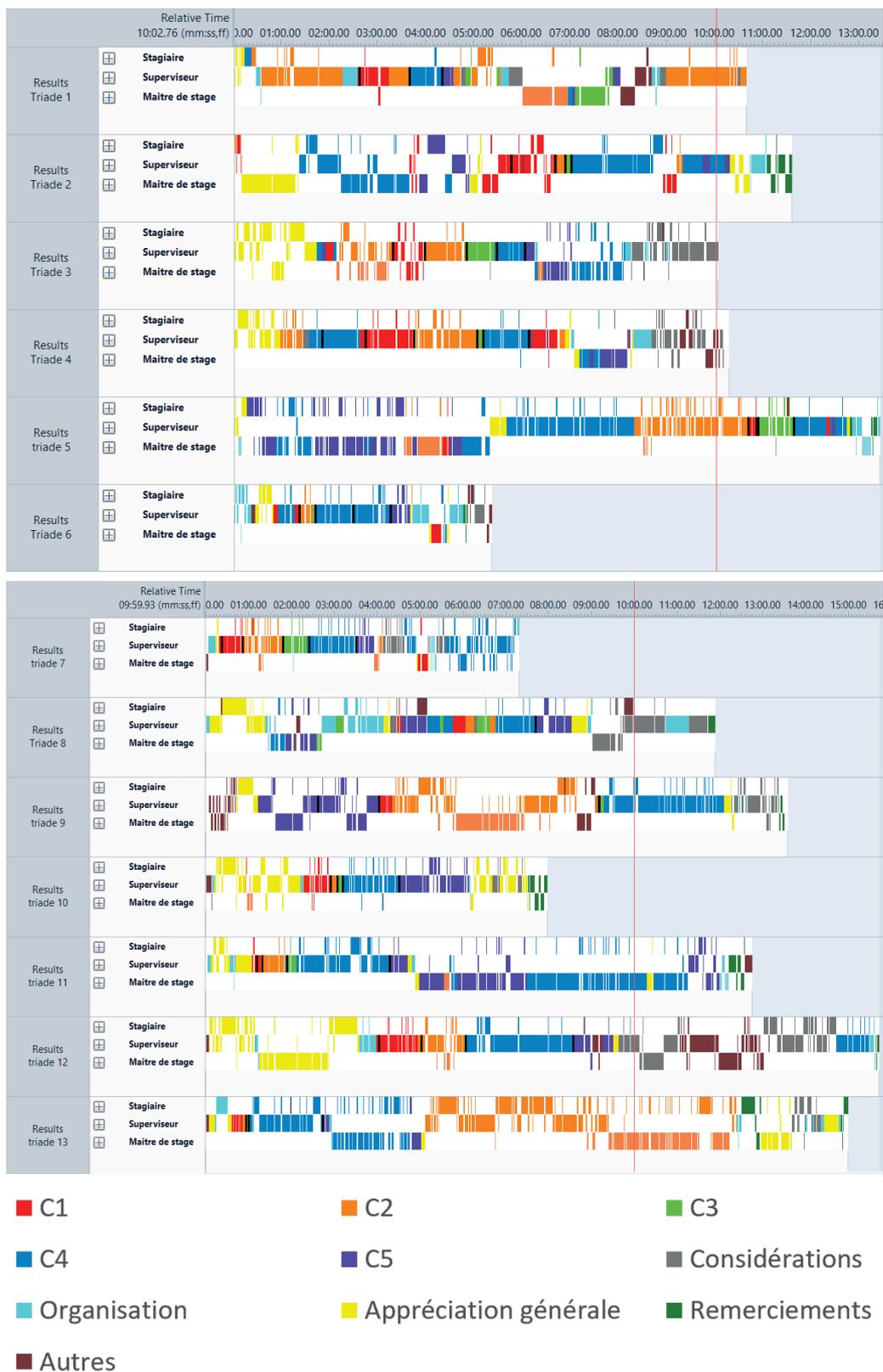
Note : * nombre d'occurrences brut / minute (arrondi à l'unité)

Annexe 22 : Les résultats du codage des 13 triades (chapitre n°13)

Cette annexe présente le résultat du codage des 13 triades (figure 17).

Figure 17

Répartition des thèmes abordés par les acteurs de la triade (chapitre n°13)

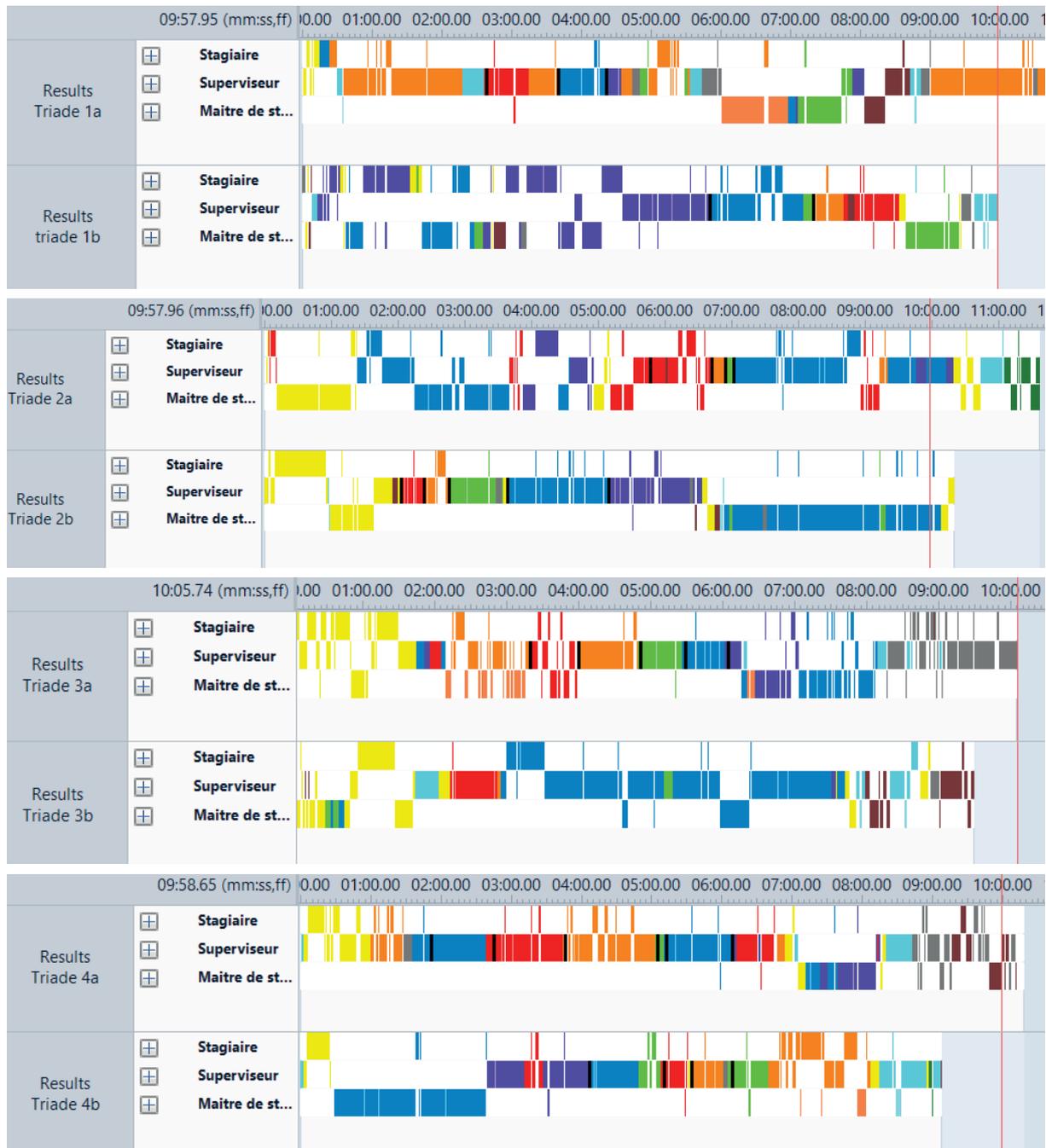


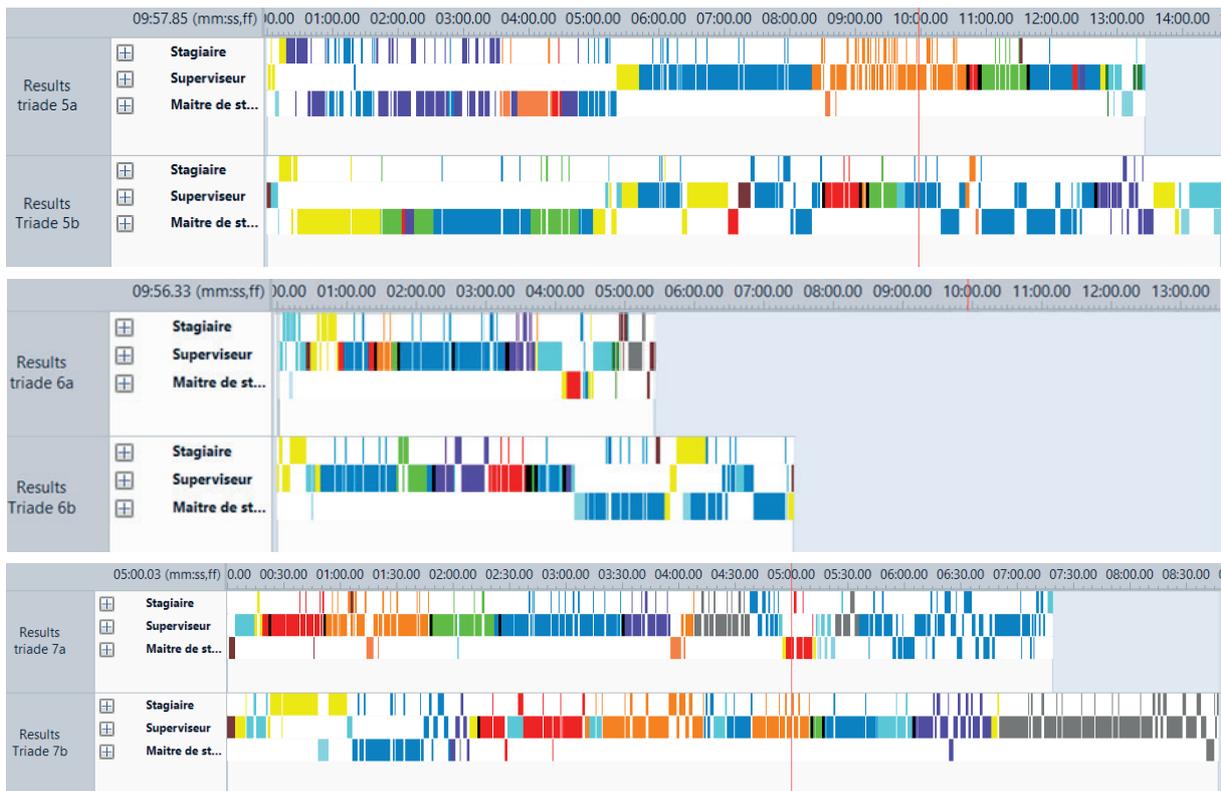
Annexe 23 : Les résultats du codage des 14 triades (chapitre n°14)

Cette annexe présente le résultat du codage des 14 triades (figure 18).

Figure 18

Répartition des thèmes abordés par les acteurs de la triade (chapitre n°14)





- C1
- C2
- C3
- C4
- C5
- Considérations
- Organisation
- Appréciation générale
- Remerciements
- Autres

Annexe 24 : Les vignettes et les études de cas

Cette annexe présente des vignettes et une étude de cas qui peuvent servir à la formation des maitres de stage (tableaux 34 et 35). Il s'agit des propositions de Paulsen et ses collègues (2015) traduites en français.

Tableau 34

Exemples de vignettes (traduites de Paulsen et al., 2015, p. 99)

Vignettes
« Samantha » est accro à son téléphone et le garde toujours sur elle. Le maitre de stage a même observé que pendant le groupe de lecture guidée, le téléphone est sur ses genoux et qu'elle le consulte fréquemment pendant les cours.
« Tom » est dans la classe de son maitre de stage depuis 3 jours. Il a observé. Le maitre de stage souhaite que Tom s'implique davantage et aide plus (qu'il ne se contente pas d'observer). Le maitre de stage a fait des suggestions, mais Tom semble hésiter à s'impliquer.
« Fred » a divers « problèmes personnels » qui affectent son enseignement et son engagement dans son stage. Il est souvent en retard, mal préparé et débraillé. Il a du mal à s'organiser et à répondre aux exigences permanentes d'un enseignant.
« Lauren », stagiaire dans une classe ressource au niveau élémentaire. Elle est motivée et aime vraiment travailler avec les élèves, mais le maitre de stage qui l'encadre remarque qu'elle n'a pas de connaissances approfondies du contenu qu'elle enseigne. Elle commet souvent des erreurs de contenu lorsqu'elle donne une leçon. Le maitre de stage se rend compte qu'il doit revenir en arrière et réenseigner une partie du contenu.

Tableau 35

Étude de cas « longue » (traduite de Paulsen et al., 2015, p. 100)

Étude de cas « longue »	
<p><i>En lisant cette étude de cas, vous reconnaîtrez peut-être les caractéristiques d'un stagiaire avec lequel vous avez peut-être travaillé dans le passé. Nous vous demandons de respecter la confidentialité et de ne pas divulguer de noms, de commentaires ou d'histoires concernant des stagiaires en particulier. Nous vous remercions de votre attention.</i></p>	
<p>Informations générales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - nous sommes en octobre de la dernière année. - le stagiaire a réussi le test de dépistage I en octobre de sa première année d'études. - le stagiaire a maintenu sa moyenne générale et les cours requis pour poursuivre le programme de formation des enseignants jusqu'à ce point. 	
<p>Commentaires du maître de stage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le candidat n'a manqué qu'une seule journée. - Le candidat est toujours ponctuel et bien préparé. - Les leçons sont intéressantes pour les élèves. - Le candidat est enthousiaste et positif. - Le candidat accepte bien la rétroaction. 	<p>Rétroaction de la part du superviseur 1 (« <i>university mentor</i> ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> - A manqué au moins 3 jours. - Semblait mal organisé en général. - Les leçons manquaient de structure. - Compréhension du contenu présenté (lecture et mathématiques - 4e année). - Nécessité de fournir une rétroaction plus spécifique aux élèves. - A développé une bonne relation avec les élèves - semblait apprécier l'expérience.
<p>Commentaires du superviseur 2 (« <i>course instructor</i> ») :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 20 minutes de retard à la réunion d'orientation le premier jour. 	

- Les devoirs sont régulièrement en retard, mais se situent généralement entre le niveau émergent et le niveau compétent lorsqu'ils sont terminés.
- Les plans de cours sont très faibles. Le formateur a rencontré le candidat tous les vendredis pour discuter des activités, des questions et des évaluations appropriées.
- L'enseignant fournissait des commentaires sur les leçons chaque semaine après la rédaction.
- Aucun plan de cours n'a été soumis deux fois.
- Souvent, les réflexions hebdomadaires n'ont pas été soumises.
- Le candidat n'a pas dit la vérité sur les jours manqués.

Cet étudiant devrait-il être autorisé à effectuer son stage à l'automne suivant ?

Dans l'affirmative : quelles recommandations, le cas échéant, donneriez-vous à l'étudiant ?

Si non : pourquoi non ?

Annexe 25 : Le protocole d'entretien post-leçon de Palmeri & Peters (2019)

Le protocole suivant (tableau 36) est la traduction de celui proposé par Palmeri & Peters (2019, p.72).

Tableau 36

Protocole d'entretien post-observation de Palmeri & Peters (2019, p. 72)

Objectif andragogique	Durée	Suggestions andragogiques potentielles
Inviter le stagiaire à réfléchir (reflect) à son enseignement dans le cadre de la leçon observée.	0-3 min	<p>À la lumière de cette leçon (réfléchis à ; parle-moi de ; ou dis-moi ce que tu penses de) (choisissez-en une).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● le déroulement de, ● la matière (introduite, explorée, couverte, appliquée, évaluée, <i>etc.</i>) pendant, ● le langage de l'enseignant que tu as utilisé pendant ● l'engagement des élèves pendant <p>la leçon et la manière dont cela a influencé l'apprentissage des élèves.</p>
Élaborer des exemples qui augmentent la variation et fournissent un contraste pour l'analyse qui soutient des connexions productives.	3-8 min	<p>Construire sur la réponse initiale des stagiaires :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● En pensant à ce que tu avais prévu pour cette leçon (peut-être en te référant au plan de cours), comment ce segment d'enseignement se compare-t-il ou que remarques-tu à propos de ta planification et de ta mise en œuvre ? ● Examinons les façons dont [résumer ce qu'a dit le stagiaire] a eu un impact sur les possibilités d'apprentissage des élèves. ● Générons quelques cas ou exemples de la leçon où [résumer ce qu'a dit le stagiaire] est entré en jeu d'une manière qui a fait ou n'a pas fait avancer ta leçon. <p>Un autre cas que j'ai remarqué en rapport avec [reformuler le thème choisi] était...</p>

		<ul style="list-style-type: none"> ● Comment penses-tu que cela a fait ou n'a pas fait avancer ton cours ? ● Qu'est-ce qui était similaire ou différent dans les situations (instances) qui semblaient plus efficaces que d'autres ?
<p>Tirer parti de l'analyse des différentes situations (instances) pour aider le stagiaire à établir des liens productifs entre la théorie, la recherche et la pratique.</p>	8-11 min	<p>Quelques éléments pour aider le stagiaire à commencer à faire des liens :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Pourquoi cette (nommer/décrire l'élément de la pratique qui doit être amélioré) est-elle importante ? ● Pourquoi est-il utile de se rappeler que (nommer l'élément à améliorer) présente de multiples facettes ? ● Quels sont les éléments d'une bonne/efficace... ? ● Que se passe-t-il lorsque tu... ? ● Te souviens-tu de... quand nous... comment cela pourrait-il nous aider à réfléchir à ce sujet ? ● Y a-t-il une ressource que tu pourrais revisiter, rechercher ou exploiter et qui serait utile ? <p>Essaie maintenant de formuler une généralisation ou un principe général à partir de ce que tu apprends ici et qui t'aidera à rester concentré lorsque tu planifieras tes futures leçons.</p>
<p>Sur la base de l'analyse de la pratique, le stagiaire élabore un plan d'action pour la planification et/ou l'enseignement futurs.</p>	11-15 min	<p>Façons d'encourager la stagiaire à commencer à générer un plan d'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Alors, que pourrais-tu essayer demain ou au cours de la semaine prochaine qui, selon toi, aidera ta pratique et l'améliorera ... ? ● À quoi penses-tu en ce moment même pour améliorer ou affiner ta pratique ? ● Comment pourrions-nous voir la preuve de l'attention que tu portes à ... dans tes projets futurs ? L'enseignement ? <p>Inviter les stagiaires à rédiger leur plan d'action.</p>

Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ?

Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)



Face aux défis du système éducatif belge francophone (iniquité, attrition précoce), le législateur réforme à la fois l'enseignement et la formation des enseignants. Dans ce contexte, le travail doctoral porte sur la formation professionnelle des enseignants lors des stages. Afin d'être soutenus dans leur développement professionnel, les stagiaires sont encadrés par un maitre de stage et un superviseur. Ensemble, ils forment la triade.

La première partie empirique examine la question des compétences des maitres de stage au travers d'une enquête à large échelle. Celle-ci a permis de valider un référentiel de formation pour la fonction de maitre de stage et de prioriser les besoins de formation de ces acteurs. La deuxième partie empirique porte sur un moment de l'encadrement des stagiaires, à savoir les entretiens en triade réalisés après une leçon dispensée par le stagiaire. Dans le cadre de cette deuxième partie, des entretiens obtenus dans un contexte écologique ont été analysés pour identifier comment le développement professionnel du stagiaire était soutenu lorsque les membres de la triade étaient physiquement réunis. L'ensemble de ce travail se conclut sur trois pistes pour la pratique et quatre pistes pour la recherche. Elles visent, au regard des défis du système éducatif belge francophone, à améliorer la formation des enseignants au bénéfice des élèves qui seront confiés aux nouvelles générations d'enseignants.

Titulaire d'un bachelier «instituteur primaire» et d'un Master en Sciences de l'Éducation, Christophe Baco a été enseignant pendant une dizaine d'années avant de réaliser sa thèse de doctorat. Celle-ci a d'abord été cofinancée par l'Université de Mons, la Haute École en Hainaut, la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet et la Haute École Albert Jacquard. L'auteur du travail doctoral a ensuite obtenu un mandat d'Aspirant au F.R.S.-FNRS. Il a réalisé sa thèse au sein du service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation) de l'Université de Mons. Ses travaux portent principalement sur la formation initiale et continue des enseignants et les démarches pédagogiques.