

# Proposition d'un référentiel de compétences pour la formation des maitres de stage, des maitres de pratique et des superviseurs en psychologie et orthopédagogie clinique

**Christophe Baco<sup>1,2</sup>, Justine Gaugue<sup>2</sup>, Romina Rinaldi<sup>2</sup>, Anne-Marie Etienne<sup>3</sup>, Sophie Germain<sup>3</sup>, Nady Van Broeck<sup>4</sup>, Isabelle Merckaert<sup>5</sup>, Marie Bocquillon<sup>6</sup>, Émeline Molitor<sup>2</sup>, Antoine Derobertmasure<sup>2</sup>, et Marc Demeuse<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Université du Québec à Trois-Rivières

<sup>2</sup> Université de Mons

<sup>3</sup> Université de Liège

<sup>4</sup> KU Leuven

<sup>5</sup> Université Libre de Bruxelles

<sup>6</sup> Université TÉLUQ

## **Présentation des auteurs**

### **Christophe Baco**

Professeur régulier, Ph. D., Université du Québec à Trois-Rivières et Collaborateur scientifique volontaire de l'Institut d'Administration scolaire (Université de Mons)

Contact : [christophe.baco@uqtr.ca](mailto:christophe.baco@uqtr.ca) / [christophe.baco@umons.ac.be](mailto:christophe.baco@umons.ac.be)

### **Justine Gaugue**

Professeur ordinaire, Ph. D., Université de Mons, Service de Psychologie Clinique

Contact : [justine.gaugue@umons.ac.be](mailto:justine.gaugue@umons.ac.be)

### **Romina Rinaldi**

Chargée de cours, Ph. D., Université de Mons, Service d'Orthopédagogie Clinique

Contact : [romina.rinaldi@umons.ac.be](mailto:romina.rinaldi@umons.ac.be)

### **Anne-Marie Etienne**

Professeure ordinaire, Ph. D., Université de Liège, Département de Psychologie

Contact : [AM.Etienne@uliege.be](mailto:AM.Etienne@uliege.be)

### **Sophie Germain**

Chercheuse, Ph. D., Université de Liège, Département de Psychologie

Contact : [Sophie.Germain@uliege.be](mailto:Sophie.Germain@uliege.be)

### **Nady Van Broeck**

Professor clinical child psychology, Ph. D., Faculty of Psychology and Educational Sciences

Contact : [nady.vanbroeck@kuleuven.be](mailto:nady.vanbroeck@kuleuven.be)

### **Isabelle Merckaert**

Professeure, Ph. D., Université Libre de Bruxelles, Unité de Recherche en Psychosomatique et Psycho-oncologie ; Hôpital Universitaire de Bruxelles (HUB), Institut Jules Bordet, Service de Psychologie - Secteur Psycho-oncologie

Contact : [Isabelle.Merckaert@ulb.be](mailto:Isabelle.Merckaert@ulb.be)

### **Marie Bocquillon,**

Professeure régulière, Ph. D., Université TÉLUQ

Contact : [marie.bocquillon@teluq.ca](mailto:marie.bocquillon@teluq.ca)

### **Émeline Molitor**

Étudiante, Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Titulaire d'une bourse d'initiation à la recherche

Contact : [emeline.molitor@student.umons.ac.be](mailto:emeline.molitor@student.umons.ac.be)

### **Antoine Derobertmeasure,**

Professeur ordinaire, Ph. D., Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : [antoine.derobertmeasure@umons.ac.be](mailto:antoine.derobertmeasure@umons.ac.be)

### **Marc Demeuse,**

Professeur ordinaire, Ph. D., Université de Mons, Institut d'Administration scolaire

Contact : [marc.demeuse@umons.ac.be](mailto:marc.demeuse@umons.ac.be)

## Résumé

La formation des psychologues et orthopédagogues cliniciens bénéficie du soutien de différents professionnels. Cet encadrement et cet accompagnement peuvent avoir lieu à différents moments, notamment durant les stages de master, lors d'une année supervisée et tout au long de leur carrière. Malgré le fait que les professionnels qui encadrent et accompagnent les (futurs) psychologues et orthopédagogues cliniciens exercent des compétences complexes, peu d'écrits, en Belgique francophone, balisent les compétences de ces acteurs importants. Le présent référentiel propose 6 compétences pour la formation des formateurs de terrain en formation initiale (maitre de stage), lors de l'année de pratique supervisée (maitre de pratique) et les autres formateurs rencontrés tout au long de la carrière (superviseurs) pour les domaines précités. Il constitue une adaptation d'un référentiel validé pour la formation des maitres de stages en enseignement (Baco et al., 2021 ; 2023). Il s'appuie sur la littérature propre au domaine du soin, ainsi que d'autres domaines professionnels. Cela permet de montrer le caractère transprofessionnel des compétences des formateurs, tout en préservant le caractère contextuel propre à chaque domaine professionnel. Par ailleurs, ce texte propose une définition d'un continuum. Il pourra soutenir les réformes de la formation initiale des psychologues et orthopédagogues cliniciens, dans la visée d'une amélioration continue du soin offert aux patients.

## Abstract

The educational program of clinical psychologists and clinical orthopedagogists benefits from the support of various professionals. This supervision and support can take place at various times, including during master's internships, during a supervised year and throughout their career. Despite the fact that the professionals who supervise and support (future) clinical psychologists and orthopedagogues exercise complex competences, there is little written material in French-speaking Belgium on the competences of these important stakeholders. The present competence reference framework proposes 6 competences for the training of field trainers in initial training, during the year of supervised practice and other trainers encountered throughout their career for the above-mentioned fields. It has been adapted from a validated competence reference framework for training cooperating teachers (Baco et al., 2021; 2023). It draws on literature specific to the care sector, as well as other professional fields. This makes it possible to show the transprofessional nature of trainers' competences, while preserving the contextual character specific to each professional field. The text also defines a continuum of stakeholders. It can be used to support reforms in the initial training of clinical psychologists and clinical orthopedagogists, with the aim of continuously improving patient care.

**Mots clés :** formation des psychologues et des orthopédagogues cliniciens / stage / maitres de stage / maitres de pratique / superviseurs / référentiel de compétences

## Table des matières

1. Introduction .....	4
2. Conception du référentiel .....	7
3. Organisation du référentiel .....	9
4. Les 6 compétences .....	10
4.1 Interagir avec le (futur) professionnel .....	10
4.2 Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel.....	13
4.3. Former le (futur) professionnel à des actes professionnels.....	16
4.4 Développer la pratique réflexive du (futur) professionnel .....	19
4.5 Guider le (futur) professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer.....	22
4.6 Co-encadrer le futur professionnel .....	26
5. Liens unissant les compétences.....	29
6. Conclusion et perspectives .....	31
7. Bibliographie .....	32
8. Annexes .....	43

# 1. Introduction

## Contexte légal

En Belgique, depuis 2016, l'exercice de la pratique de la psychologie clinique et de l'orthopédagogie clinique est réglementé par une loi conjointe (loi relative à l'exercice des professions de soins de santé mentale du 10 juillet 2016) qui établit les conditions et critères pour l'exercice de ces professions cliniques. Elle définit les qualifications nécessaires, les mesures éthiques, mais également les responsabilités professionnelles des praticiens. Cette loi prévoit que le parcours de formation initiale (formation d'enseignement supérieur universitaire-300 ECTS) en psychologie ou orthopédagogie clinique donne accès à une *attestation de formation initiale* délivrée par les universités et qui permet à l'étudiant diplômé d'obtenir son VISA en psychologie ou orthopédagogie clinique (selon le parcours suivi). Les VISA sont délivrés par une autorité fédérale (Service Public Fédéral Santé). Ce nouveau dispositif, prévu initialement pour une prise d'effet en janvier 2024, a été reporté de deux ans. À l'issue de ce délai, ces nouveaux professionnels devront ensuite réaliser une année de pratique de 1 680 heures sous la supervision d'un *maitre de stage agréé*.

À la suite de ce temps de pratique supervisée « post-master », ce nouveau professionnel pourra prétendre à l'obtention d'un *agrément* en psychologie ou en orthopédagogie clinique auprès des commissions d'agrément (niveau régional) qui sont compétentes pour les délivrer. L'exercice de la pratique clinique dite *autonome* ne sera possible qu'à la suite de l'obtention de cet agrément. Par pratique *autonome*, on entend que le professionnel de la santé mentale est en mesure de prendre des décisions cliniques de manière indépendante et dans le respect du cadre réglementaire, scientifique, déontologique et éthique régissant sa profession.

Par ailleurs, les textes légaux définissent des critères minimaux pour l'agrément en tant que maitre de stage de l'année de pratique clinique supervisée. Il s'agit pour le psychologue clinicien ou l'orthopédagogue clinicien de justifier de cinq ans en possession de son propre agrément et d'avoir exercé durant cette période une activité clinique ; ou de justifier d'au moins cinq années d'expérience professionnelle pertinente au 1<sup>er</sup> janvier 2020 et d'avoir introduit une demande d'agrément en tant que maitre de stage de l'année de pratique clinique supervisée avant le 1<sup>er</sup> juillet 2021<sup>1</sup>. Notons que le report de la mise en œuvre du dispositif a notamment été motivé en 2024 par le manque de maitres de stage de l'année de pratique supervisée au regard du nombre de jeunes cliniciens concernés par la réforme. Selon l'article 16 de l'arrêté royal fixant les critères d'agrément des psychologues cliniciens, ainsi que des maîtres de stage et services de stage du 26 avril 2019 (Moniteur belge, 2019) :

§ 1. Le maître de stage dispose de qualités didactiques, cliniques et organisationnelles et a suivi une formation de supervision et d'évaluation des candidats. § 2. Le maître de stage dispense une formation reposant sur une large base scientifique et il/elle veille à l'adéquation des activités scientifiques avec les activités pratiques. § 3. Le maître de stage suit une formation permanente annuelle. Cette formation est organisée par des institutions universitaires ou par des associations scientifiques en collaboration avec des institutions universitaires (Art.16).

C'est en ce sens qu'une réflexion a été amorcée par les universités belges sur la meilleure façon d'accompagner la formation des maîtres de stage pour l'année de pratique clinique supervisée ; sans

---

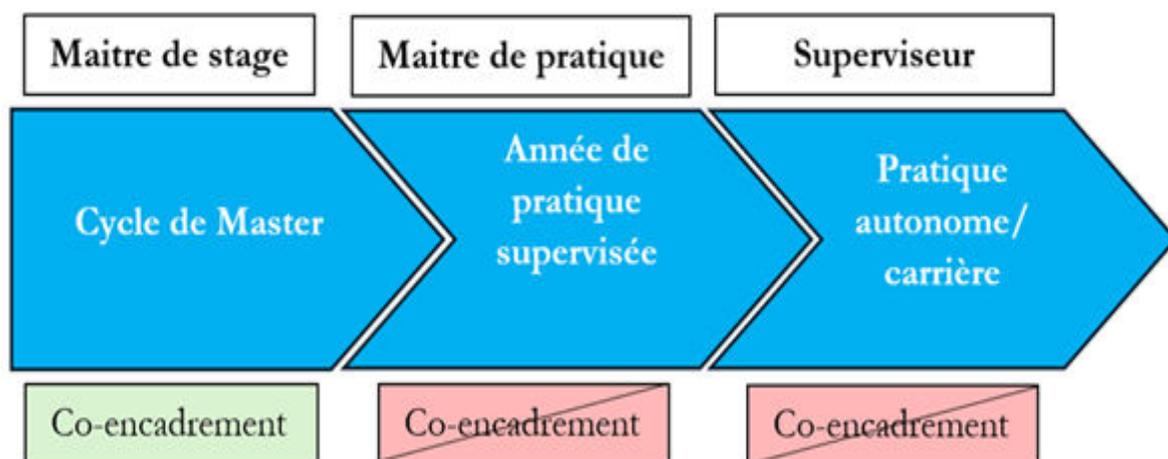
<sup>1</sup> Au moment de soumettre cet article, un report de cette date apparaît probable et est attendu.

pour autant qu'à ce jour, un consensus ait pu émerger sur le contenu et les modalités de ces programmes ni que des engagements plus structurels aient été pris par le législateur à cet égard. Nous proposons dès lors dans cet article d'adopter une perspective réflexive et comparée sur les questions de formation des maîtres de stage afin de dégager un référentiel de compétences pouvant permettre de penser de façon plus étayée les besoins de formation de ces acteurs professionnels.

Aussi, pourrait émerger un continuum fonctionnel et terminologique dans ce registre de l'accompagnement pratique des cliniciens (figure 1). Dès le Master, les étudiants sont accompagnés dans le cadre de leur formation expérientielle par un **maitre de stage**, dans une relation triangulée avec un référent universitaire. Ensuite, un second maître de stage pourra être convoqué dans le cadre de l'année de pratique supervisée. Dans le cadre du présent article, nous nommerons ces maîtres de stage pour l'année de pratique supervisée « **maitres de pratique** », afin de les différencier plus aisément des maîtres de stage qui accompagnent sur le terrain les étudiants de Master. Enfin, un **superviseur** pourra poursuivre cet accompagnement de l'expérience de terrain au fil de la formation en psychothérapie.

**Figure 1**

*Distinction maître de stage, maître de pratique et superviseur*



Ces distinctions sont nécessaires, car les compétences d'accompagnement mises en œuvre par les accompagnateurs/formateurs peuvent être différentes en fonction du contexte de la pratique supervisée. Par exemple, un co-encadrement du stagiaire par le « maître de stage » et un membre de l'université est effectif lors des stages d'étudiants inscrits au Master, mais n'est plus organisé par les universités, ni suivant les mêmes modalités, lors du stage « post-master » où le « maître de pratique clinique » supervise et évalue le stagiaire de façon autonome. Le rôle de « maître de pratique » a donc deux spécificités. Non seulement, le maître de pratique doit pouvoir assumer seul cette responsabilité d'évaluation mais cette dernière n'est plus relative à un étudiant mais bien à un collègue diplômé, en présence ou absence de lien hiérarchique.

Écrire notamment sur les maîtres de pratique et sur les compétences que doivent maîtriser ou acquérir ces formateurs de stagiaires n'est alors pas chose aisée, tant le modèle de pratique supervisée s'écarte des jalons (partiellement) connus pour les maîtres de stage et/ou les superviseurs en psychologie et orthopédagogie clinique. C'est à l'appui d'une littérature qui investiguera les

connaissances concernant ces deux fonctions que nous construirons notre propos. Nous utiliserons également, en guise de socle de compréhension, les modèles de supervision développés en formation initiale des professionnels de la santé et ceux développés en formation des enseignants.

### **La nécessité de la formation des formateurs de stagiaires**

Bien qu'importants pour la formation des (futurs) professionnels, les stages et les autres moments de pratique supervisée ne sont pas nécessairement vécus favorablement par ceux-ci. En effet, les (futurs) professionnels peuvent faire face à des difficultés de différents ordres (ex. stress, surcharge de travail, manque de lien perçu entre les cours universitaires et le terrain de stage...) (Baco, 2025). Pour que le stage (et par extension la pratique supervisée en général) soit le plus formateur possible pour le (futur) professionnel, il est nécessaire que ses maîtres de stage, de pratique ou ses superviseurs mettent en œuvre des compétences particulières avec un haut degré de maîtrise. D'ailleurs, la littérature souligne vigoureusement le rôle - crucial - des maîtres de stage (et par extension des maîtres de pratique et des superviseurs) dans la formation des (futurs) professionnels (e.g. Clarke et al., 2014 ; Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2019a ; Glenn, 2006) dont les travailleurs de la santé (Bearman et al., 2018). De plus, toujours selon la littérature, les compétences mises en œuvre par les maîtres de stage, de pratique et par les superviseurs sont complexes (Pellerin et al., 2021 ; Wexler, 2019), non naturelles (Palmeri & Peter, 2019) et divergent de celles qu'ils exercent comme professionnels (Boudreau, 2009 ; Vanderclayen, 2012). Ces compétences sont bien différentes de celles du clinicien car comme formateur, le maître de stage, par exemple, doit mettre en œuvre des compétences pédagogiques en plus de son expertise clinique (Bearman et al., 2018). Dans le même sens, spécifiquement dans le domaine de la psychothérapie, Worthington (1987) estime qu'

aussi peu enclins que nous soyons prêts à l'accepter, la plupart des superviseurs ne s'améliorent tout simplement pas avec l'expérience. Cela peut s'expliquer par le fait que les superviseurs ont peu de formation sur la manière de superviser efficacement et peuvent donc perpétuer les erreurs de leurs propres superviseurs<sup>2</sup> (p. 206).

En référence à ce qui vient d'être dit, le fait que ces compétences ne soient pas naturelles et qu'elles soient différentes de celles qu'exercent les professionnels lors de l'exercice de leur métier implique que sans formation, les maîtres de stage, de pratique et les superviseurs, ne mettront pas nécessairement en œuvre les compétences nécessaires à la formation/l'accompagnement du (futur) professionnel de manière optimale et qu'une forme d'iniquité pourrait subsister entre la formation/l'accompagnement des (futurs) professionnels selon la personne qui les forme/les accompagne. Par ailleurs, la perception de ce besoin de formation pourrait ne pas être ressentie par les formateurs.

La littérature scientifique soutient l'importance d'offrir une formation de haute qualité aux maîtres de stage, de pratique ou aux superviseurs pour qu'ils encadrent les (futurs) professionnels avec la plus grande compétence possible (Baco et al., 2021a ; Glaymann, 2014 ; Lafferty, 2018). A ce sujet, différentes études et synthèses (e.g. Milne et al., 2011 ; Watkins et al., 2012) ont investigué l'intérêt et/ou l'efficacité des formations à la supervision (O'Donovan et al., 2017).

---

<sup>2</sup> "Unwilling as we might be to accept it, most supervisors simply might not improve with experience. One reason for this might be that supervisors have little training in how to supervise effectively and thus may perpetuate the mistakes of their own supervisors."

## Les objectifs d'une formation des formateurs de stagiaires

Une formation de qualité des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs vise à contribuer à la formation de professionnels dotés de compétences professionnelles, d'une identité professionnelle<sup>3</sup> forte et d'un sens éthique soutenu. En effet, le développement de l'identité professionnelle est notamment influencé par les expériences en situation de pratique et les échanges qui émergent de ces situations en contexte (Beckers et al., 2003, cités par Derobertmeasure, 2012). La formation des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs doit également permettre à ces acteurs d'accompagner les (futurs) professionnels dans la maîtrise des pratiques basées sur les preuves (Evidence Based Practices (EBP)). En effet, selon le Conseil Supérieur de la Santé (2017), « l'orthopédagogue clinicien étaye son intervention par des preuves scientifiques (**Evidence-Based Practice**) et contribue à l'amplification des connaissances scientifiques par l'utilisation de méthodes scientifiques dans sa pratique professionnelle (**Practice-Based Evidence**) » (p.23). En référence au groupe de travail présidentiel de l'Association Américaine de Psychologie (APA) sur la pratique fondée sur des données probantes (2006), nous entendons par EBP « l'intégration de la meilleure recherche disponible<sup>4</sup> avec l'expertise clinique dans le contexte des caractéristiques, de la culture et des préférences du patient / des valeurs du patient [modèle dit « tripartite »] »<sup>5</sup> (p. 273). Son objectif est « de promouvoir les pratiques cliniques les plus efficaces et améliorer la santé publique en appliquant des principes empiriquement fondés d'évaluation, de formulation des cas, de relation thérapeutique et d'intervention »<sup>6</sup> (APA, 2006, p. 273).

## 2. Conception du référentiel

En Belgique francophone, il n'existe pas de référentiel proposé par le législateur pour la formation des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs que cela soit en psychologie clinique, en orthopédagogie clinique ou dans le secteur de l'enseignement. Cependant, des référentiels, proposés par des universitaires pour cette fonction, existent et certains ont été validés dans le secteur de l'enseignement, comme celui de Baco et ses collègues (2021a) mobilisé pour réaliser le présent référentiel. Cette adaptation est possible car les grandes compétences permettant de soutenir la formation d'un (futur) professionnel semblent, selon notre lecture, transprofessionnelles (ex. dispenser des rétroactions, soutenir la réflexivité) moyennant une adaptation aux spécificités de la profession visée. Sur ce fondement, le présent référentiel constitue donc une adaptation d'un référentiel rédigé récemment en Belgique francophone pour la formation des maîtres de stage en

<sup>3</sup> L'identité professionnelle peut être définie 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) ou encore comme « la construction d'une représentation de soi comme enseignant [ou tout autre professionnel] en passant par des phases de remise en question, souvent dues aux difficultés vécues en stage, mais aussi des phases d'estime de soi professionnelle et d'affirmation de sa compétence » (Portelance et al., 2008, p. 46).

<sup>4</sup> La meilleure recherche disponible réfère aux résultats scientifiques liés à l'évaluation, aux stratégies d'intervention, aux problèmes cliniques...qui découlent de différents designs de recherche comme *les observations cliniques, la recherche qualitative, les études à cas multiples, les recherches en santé publique et ethnographiques, les essais cliniques (randomisés), les méta-analyses*...L'expertise clinique est indispensable pour identifier et intégrer ces *meilleures preuves scientifiques/meilleures recherches disponibles* avec les données cliniques dans le contexte des valeurs du patient/bénéficiaire pour avoir une intervention efficace. Les caractéristiques, la culture et les préférences du patient/bénéficiaire recouvrent enfin la considération des valeurs, croyances (religieuses), points de vue, buts et préférences (pour l'intervention).

<sup>5</sup> "Evidence-based practice in psychology (EBPP) is the integration of the best available research with clinical expertise in the context of patient characteristics, culture, and preferences."

<sup>6</sup> "The purpose of EBPP is to promote effective psychological practice and enhance public health by applying empirically supported principles of psychological assessment, case formulation, therapeutic relationship, and intervention."

enseignement (Baco et al., 2021a ; 2022a)<sup>7</sup>. Ce référentiel a été choisi car, d'une part, il est étayé par la littérature et, d'autre part, il a été validé par une double étude (Baco et al., 2023a). Par validation, nous entendons la confrontation du contenu du référentiel avec la littérature et avec le point de vue des acteurs. En effet, dans la première partie de cette étude, le contenu du référentiel (les compétences) a été comparé à une autre revue récente de la littérature (Ellis et al., 2020) visant à identifier les composantes de l'agir des maîtres de stage (uniquement). Les résultats de l'étude de Baco et ses collègues (2023) indiquent un haut degré de congruence entre le référentiel (Baco et al., 2021a) et la revue de la littérature d'Ellis et ses collaborateurs (2020). La deuxième partie de l'étude était consacrée à l'examen de la pertinence des compétences du référentiel au regard de la perception des maîtres de stage. Cette étude a été réalisée via une enquête à large échelle (N = 854). Les résultats de la deuxième partie de l'étude indiquent une congruence entre les compétences du référentiel et l'avis des maîtres de stage. Toutefois, ils indiquent également que toutes les compétences ne semblent pas aussi significatives<sup>8</sup> à leurs yeux. Rappelons qu'il s'agit bien de perceptions et que les identifier est important pour connaître le point de vue des acteurs mais qu'il convient aussi de les mettre en rapport avec la littérature scientifique comme cela a été fait. Par ailleurs, il convient de souligner que les maîtres de stage interrogés étaient pour la plupart (près de 90%) des maîtres de stage qui n'avaient pas suivi de formation spécifique à l'encadrement de stagiaires. Enfin, des études réalisées à partir de ce référentiel (Baco et al., 2021a) ont également permis d'identifier les besoins de formation des maîtres de stage dans le milieu de l'enseignement (Baco et al., 2021b ; 2022b ; sous presse), dans le but de soutenir la mise en œuvre d'une formation des maîtres de stage encadrant des stagiaires (FW-B, 2019).

Pour concevoir le présent référentiel pour la formation des maîtres de pratique en psychologie clinique et en orthopédagogie clinique, chacune des compétences du référentiel (Baco et al., 2021a) a été actualisée à partir de la littérature récente et des apports provenant du secteur de la psychologie, de l'orthopédagogie, de la médecine et de la santé. Des travaux de recherche sur la supervision clinique, la formation à la supervision clinique, ainsi que des modèles de l'agir des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs de la pratique clinique (Fluit et al., 2010 ; Hawkins & McMahon, 2020 ; Hesketh et al., 2001 ; Molennar et al., 2009 ; Stalmeijer et al., 2010) ont aussi été consultés. Cette actualisation a également bénéficié du support du comité scientifique du seul Certificat d'Université interuniversitaire en Belgique francophone dédié à la formation des maîtres de stage du secteur de la psychologie clinique et de l'orthopédagogie clinique.

Comme cela a été évoqué précédemment, les compétences mobilisées par les maîtres de stage, de pratique et les superviseurs peuvent être différentes selon le contexte de la pratique supervisée. Deux éléments semblent avoir un impact important sur les compétences mobilisées par les maîtres de stage, de pratique et les superviseurs : l'éventuelle triangulation avec un membre de l'institution de formation (comme c'est le cas pour les maîtres de stage) ; l'éventuelle possibilité pour le maître de stage, de pratique ou le superviseur d'observer in situ le (futur) professionnel. Pour ces deux éléments-là, l'implication pour la pratique des maîtres de stage, de pratique et des superviseurs est discutée.

---

<sup>7</sup> Un ensemble de passages du référentiel (Baco et al., 2021a) sont donc repris in extenso dans le présent document. Afin de permettre une lecture fluide du texte, ceux-ci ne sont pas mis entre guillemets et le numéro de page n'est pas renseigné.

<sup>8</sup> Par exemple, le fait de développer la réflexivité du stagiaire à partir de différentes sources d'informations est peu valorisé comparativement aux autres compétences (Baco et al., 2023).

### 3. Organisation du référentiel

Le présent référentiel comprend six compétences<sup>9</sup> (tableau 1). Au sein du document, le terme « compétence » est principalement défini en référence à la définition issue du décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (FWB, 2013). Selon ce décret, 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<sup>10</sup>, savoir-faire<sup>11</sup>, expériences, aptitudes, savoir-être<sup>12</sup> et attitudes » (p. 12). Cette définition est conforme à plusieurs autres définitions du terme « compétence », telles que celle de la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal officiel de l'Union européenne, 2006). Cette définition n'est pas non plus étrangère à celle appliquée à la psychologie. Ainsi, Falender et Shafranske (2007) considèrent que dans ce secteur : « la compétence implique la compréhension et l'exécution de tâches conformes aux qualifications professionnelles d'une personne (ayant souvent nécessité une formation spécialisée), sensibles aux différences culturelles et individuelles, et ancrées dans des pratiques fondées sur la preuve (APA Task Force Evidence-Based Practice). »<sup>13</sup> (p. 233).

A partir de la définition de la compétence retenue (FWB, 2013) et dans la continuité du référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage proposé par Derobertmasure et ses collègues (2011) et celui de Baco et ses collègues (2021a), le présent référentiel explicite, pour chacune des six compétences, un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire et savoir-être) mobilisables en contexte (voir tableaux 2 à 7). Cette proposition a l'avantage d'opérationnaliser la notion de compétence pour permettre au formateur de concevoir des dispositifs de formation pertinents. La dernière partie du référentiel présente un modèle intégratif exposant des liens unissant les six compétences.

#### Tableau 1

*Les six compétences du référentiel pour la formation des maîtres de stage, de pratique et des superviseurs*

1. Interagir avec le (futur) professionnel [compétence transversale]
2. Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel
3. Former le (futur) professionnel à des actes professionnels
4. Développer la pratique réflexive du (futur) professionnel
5. Guider le (futur) professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer
6. Co-encadrer le (futur) professionnel

<sup>9</sup> Identifiées à partir d'une revue de la littérature (voir Baco, 2025).

<sup>10</sup> 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).

<sup>11</sup> 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).

<sup>12</sup> 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).

<sup>13</sup> « competence involves understanding and performing tasks consistent with one's professional qualifications (often having involved specialized training), sensitive to cultural and individual differences, and anchored to evidence based practices (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006) ».

## 4. Les 6 compétences

Cette section présente les 6 compétences du référentiel (voir tableau 2). Pour chacune des six compétences, un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire et savoir-être) mobilisables en contexte est détaillé.

### 4.1 Interagir avec le (futur) professionnel

Cette compétence traverse l'ensemble des compétences du référentiel. Elle est un moyen permettant leur mise en œuvre. En effet, la qualité de la relation andragogique entre le formateur et le (futur) professionnel revêt une importance cruciale dans la formation/l'accompagnement du (futur) professionnel (Colognesi et al., 2019a ; Eck & Ramsey, 2019). Dans cette perspective, la préparation aux interactions avec le (futur) professionnel vise à développer la capacité du maître de stage, de pratique ou du superviseur à établir (ainsi qu'à maintenir) une relation basée sur la confiance avec le (futur) professionnel (Falender & Shafranske, 2007). Celle-ci doit aboutir à une « alliance de travail » (Falender & Shafranske, 2007) dans un milieu sécurisé (Stalmeijer et al., 2010). L'alliance de travail est également employée pour désigner le climat de coopération entre un psychologue ou orthopédagogue clinicien, psychothérapeute et son patient. Elle facilite la négociation, la description et l'atteinte d'objectifs communs (Plantade-Gipch, 2017).

Selon Ladany et ses collègues (2019), l'emploi par le maître de stage, de pratique ou le superviseur de pratiques professionnelles ou de supervision questionnables d'un point de vue éthique, nuit à l'alliance de travail et affective entre lui et le (futur) professionnel. Sans une formation complète et adéquate, un maître de stage, de pratique ou un superviseur pourrait être amené à enfreindre involontairement certaines règles éthiques (Strandberg, 2015). L'association pour l'éducation et la supervision des « counselor » (*Association for Counselor Education and Supervision*, ACES) a proposé les lignes directrices d'une supervision éthique afin d'assurer l'efficacité de l'apprentissage, la satisfaction du stagiaire et la qualité de la relation formateur-formé (*Ethical Guidelines for Counseling Supervisors*, 1993, cité par Ladany et al., 2019 ; Strandberg, 2015). Selon ce guide, le maître de stage ou superviseur doit notamment pouvoir respecter la confidentialité des informations fournies par son stagiaire, présenter adéquatement le stagiaire aux patients, définir ses propres responsabilités et en confier au stagiaire, être conscient de ses potentiels stéréotypes envers son stagiaire et conserver une relation professionnelle et pédagogique avec celui-ci.

Enfin, s'accorder et consentir aux conditions de l'encadrement du stage faciliterait la construction d'une relation de confiance (Blackwell et al., 2002). Adopter un comportement éthique envers et en présence du stagiaire favorise le modelage de bonnes pratiques et l'imitation ultérieure par celui-ci de pratiques éthiques envers ses propres patients ou supervisés (Ladany et al., 2019). Certains de ces principes éthiques ont ensuite été repris par le Code de conduite des psychologues (*Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct*, 2002, cité par Strandberg, 2015) de l'association américaine de psychologie (*American Psychology Association*, APA). En accord avec ce Code de conduite, la compétence « Interagir avec le (futur) professionnel » vise à développer la capacité du maître de stage, de pratique ou du superviseur à établir et à respecter les fondations et limites de la relation avec le (futur) professionnel. Cette réflexion éthique doit réguler chacune des prises de décision du maître de stage, de pratique ou du superviseur vis-à-vis de son stagiaire mais aussi de ses patients.

Cette relation de qualité nécessite également de développer chez le maître de stage, de pratique ou le superviseur la capacité à communiquer efficacement, malgré le filtre de ses propres émotions et de celles du (futur) professionnel (Chaliès & Raymond, 2008) ainsi qu'à manifester de l'intérêt

envers celui-ci (Stalmeijer et al., 2010), notamment pour soutenir sa pratique réflexive ou encore le guider efficacement. Il est à noter qu'une forme de réciprocité peut s'établir entre le formateur et le (futur) professionnel, les amenant à apprendre l'un de l'autre (Hoffman et al., 2015), dans le but d'un codéveloppement professionnel (Portelance & Caron, 2010).

Un autre aspect des stages et plus généralement des métiers relatifs à la thérapie (Thériault et al., 2015) est qu'ils peuvent générer du stress pouvant avoir des effets néfastes à différents niveaux (psychisme, systèmes corporels...) (Bottaccioli et al., 2018). Plus encore, la littérature soutient que l'exercice de ces métiers est associé à un plus grand risque de développer une symptomatologie dépressive, anxieuse ainsi que des signes d'épuisement et/ou une sensation d'isolement (Posluns & Gall, 2019 ; Thériault et al., 2015). Afin de soutenir l'interaction avec le (futur) professionnel, la préparation des maîtres de stage, de pratique et des superviseurs à cette compétence devrait aussi perfectionner leur capacité à identifier les signes de détresse chez le (futur) professionnel et à proposer des pistes de solution. Ainsi, développer la compétence « Interagir avec le (futur) professionnel » implique de la part du maître de stage et du maître de pratique de prendre en compte les sentiments (pesanteur, ennui, frustration, gêne...) ressentis par le stagiaire lors des consultations psychologiques (Bouton et al., 2013).

Par ailleurs, cette compétence renvoie au rôle d'accompagnement que plusieurs auteurs (Amamou et al., 2022 ; Colognesi et al., 2019a ; Derobertmasure et al., 2011 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016) définissent en référence à Paul (2009) : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95). Ainsi, l'altruisme, l'expérience, la maturité et le recul critique seraient des qualités inhérentes à un bon accompagnateur (Boutin & Camaraine, 2001, cités par Nieuwenhoven & Colognesi, 2014). La disponibilité de l'accompagnateur et du (futur) professionnel semblent primordiales à la construction d'une relation positive d'accompagnement (Colognesi et al., 2019a).

## Tableau 2

*Ensemble de ressources mobilisables pour « interagir avec le (futur) professionnel »*

### Connaissances

- › Définir les composantes de l'accompagnement (Colognesi et al., 2019a).
- › Décrire les situations générant des émotions négatives / du stress chez le (futur) professionnel et chez le maître de stage, de pratique ou le superviseur.
- › ...

### Savoir-faire

- › Décrire, négocier et au besoin réviser des objectifs du stage, sous forme de contrat qui détermine les responsabilités de chacun dans l'atteinte de ceux-ci (Plantade-Gipch, 2017 ; Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013).
- › Accompagner le (futur) professionnel au fil du stage de manière attentive, bienveillante et structurante (Desbiens et al., 2012).
- › Établir et maintenir une communication soutenue et une relation de confiance avec le (futur) professionnel (Falender & Shafranske, 2007).
- › Mettre en place un espace sécurisé de travail et d'échange (Stalmeijer et al., 2010).
- › Utiliser un langage oral clair et précis (Portelance et al., 2008).
- › Favoriser l'intégration du (futur) professionnel au sein de l'institution (Derobertmeasure et al., 2011).<sup>14</sup>
- › Identifier les signes de détresse chez le (futur) professionnel et proposer des pistes de solution.
- › ...

### Savoir-être

- › Manifester des aptitudes relationnelles telles que l'intégrité, l'ouverture d'esprit (Falender & Shafranske, 2007), l'authenticité, le respect (Stalmeijer et al., 2010), la bienveillance (Carter et al., 2023), la confiance (Gordon, 2019), l'altruisme (Boutin et Camaraire, 2001, cités par Nieuwenhoven & Colognesi, 2014), l'empathie, la disponibilité (Colognesi et al., 2019a), la cohérence, l'enthousiasme et l'objectivité.
- › ...

<sup>14</sup> Si le stage se déroule au sein de l'institution du formateur/accompagnateur praticien.

## 4.2 Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel

La compétence « Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel vise à développer la capacité du maître de stage, de pratique ou du superviseur à différencier et à mettre en œuvre ses deux identités (Hesketh et al., 2001 ; Portelance et al., 2008), celle de psychologue clinicien ou orthopédagogue clinicien et celle de maître de stage, de pratique ou de superviseur<sup>15</sup>. Cette dualité vise à assurer la progression du (futur) professionnel sans nuire à l'expérience du patient (Bertola, 2014). Le maître de stage, de pratique ou le superviseur doit pouvoir identifier les composantes spécifiques de son statut de formateur et les enjeux propres à sa profession de clinicien. Ce rôle de formateur/accompagnateur ne va pas nécessairement de soi, voire peut même être inconfortable. Il n'est d'ailleurs pas nécessairement signifiant, à première vue, pour le maître de stage, de pratique ou le superviseur qui doit former/accompagner un (futur) professionnel (Bearman et al., 2018), surtout si le maître de stage, de pratique ou le superviseur n'a pas encore suivi de formation.

En tant que maître de stage, de pratique ou en tant que superviseur, il doit prendre en compte le niveau de développement professionnel du (futur) professionnel<sup>16</sup>, ce qui peut être un défi pour lui (Falender & Shafranske, 2007). En fonction de son analyse du niveau de développement du (futur) professionnel, de ses besoins, attentes et réactions (Duchesne, 2010, cité par Colognesi et al., 2019a), le maître de stage, de pratique ou le superviseur module et régule les tâches qu'il lui demande et adapte son accompagnement, de telle sorte qu'il soit « personnalisé » (Colognesi et al., 2019a, p.15). La compétence « Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel » vise donc à développer la capacité du maître de stage, de pratique ou du superviseur à ajuster ses interventions en fonction du niveau et de la motivation de l'apprenant (Giroux & Girard, 2009).

Afin que le maître de stage, de pratique ou le superviseur puisse agir adéquatement en fonction du contexte et des objectifs de la formation/de l'accompagnement, le développement de cette compétence doit également lui permettre de s'appropriier les différents rôles qu'il peut assumer dans l'exercice de sa fonction (Boudreau, 2001). A titre d'exemples, les rôles des maîtres de stage et par extension ceux des maîtres de pratique et des superviseurs peuvent être les suivants : « praticien réflexif » (Rey & Kahn, 2001) ; « modèle » (Fluit et al., 2010), « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko et al., 2018 ; Schubert, 2023). Ces différents rôles ne sont pas équivalents et engagent le maître de stage, de pratique ou le superviseur à accentuer une dimension de sa fonction plutôt qu'une autre.

Le maître de stage, de pratique ou le superviseur peut ainsi choisir d'opter pour l'une ou l'autre posture, définie par Colognesi (2017), comme étant « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (p. 22). Par exemple, Colognesi et ses collègues (2019b) proposent, pour leur part, un modèle<sup>17</sup> des différentes postures (imposeur, organisateur, co-constructeur, facilitateur, émancipateur) qui nécessitent la mise en œuvre d'un certain nombre d'actions assurant la direction, la relation et/ou la réflexion. Accoutumer le maître de stage, de pratique ou le superviseur à « Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel » et selon les objectifs poursuivis suppose de le conscientiser à ces postures (Colognesi et al., 2019b).

---

<sup>15</sup> Cette dualité est d'autant plus forte si le maître de stage, de pratique ou le superviseur n'a que peu l'occasion d'encadrer des stagiaires ou n'est pas formé à cela.

<sup>16</sup> Dans le cas des stages où le maître de stage co-encadre le (futur) professionnel avec l'institution de formation, la prise en compte du niveau de développement professionnel du stagiaire doit être idéalement réalisée en collaboration avec les formateurs de l'institution de formation.

<sup>17</sup> Présentation du modèle des postures (Colognesi et al., 2023) : <https://www.youtube.com/watch?v=11Adq5KxgF8&t=562s>

En lien avec ce qui précède, le maître de stage, de pratique ou le superviseur peut adopter différents styles de supervision plus ou moins directifs (Amamou et al., 2022 ; Brûlé, 1983, Crasborn et al., 2011 ; Idir & Negaz, 2021 ; Merket, 2022 ; Vanderclayen, 2010 ; Vanderclayen et al., 2013). Vanderclayen (2010) propose une typologie de trois styles récemment développée par Amamou (2022) : le style directif ; le style semi-directif ; le style non directif. Tandis que l'approche directive concède une faible marge de manœuvre au supervisé, la tendance s'inverse si le maître de stage opte ou bascule vers une approche non-directive et se met en retrait (Gervais & Desrosiers, 2005, cités par Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2014). Ces différentes manières d'agir ne sont pas à privilégier ou à éviter en soi, mais il convient de les mobiliser avec tact, en fonction des objectifs de formation et des besoins du (futur) professionnel. Il est possible d'émettre l'hypothèse que plus le (futur) professionnel gagne en compétence et en autonomie, plus des styles semi-directifs et non directifs pourront répondre à ses besoins.

En outre, cette compétence renvoie à la nécessité pour le maître de stage, de pratique ou le superviseur d'organiser sa formation continuée comme maître de stage, de pratique ou comme superviseur. Cela peut notamment prendre la forme d'une participation à une communauté de pratique. Cette communauté a pour vocation de permettre aux maîtres de stage, de pratique ou aux superviseurs d'échanger et de porter un regard réflexif au sujet de leurs pratiques professionnelles en tant que maître de stage, de pratique ou de superviseur (Portelance, 2009). Selon l'étude de Gagné et St-Jean (2023), la formation des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs pourrait être pensée en deux temps :

le plus court pour répondre aux enjeux liés à la mise en action comme accompagnateur et le plus long visant à forger des référents, sous la forme de savoirs professionnels et d'une identité d'accompagnateur, adaptés au contexte d'exercice spécifique dans lequel se déroule l'accompagnement (p. 1).

**Tableau 3**

*Ensemble de ressources mobilisables pour « Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel »*

### Connaissances

- › Définir les composantes de la double identité du maître de stage, de pratique ou du superviseur : psychologue clinicien / orthopédagogue clinicien et formateur/accompagnateur de (futurs) professionnels.
- › Définir les tâches spécifiques du maître de stage, de pratique ou du superviseur comme formateur/accompagnateur de (futurs) professionnels ainsi que les composantes (et les enjeux) des différents rôles associés aux maîtres de stage, de pratique ou superviseurs : « praticien réflexif » (Rey & Kahn, 2001), « modèle » (Fluit et al., 2010), « mentor » (Glenn, 2006)...
- › Définir les tâches spécifiques du maître de stage, de pratique ou du superviseur comme maître de stage, de pratique ou comme superviseur ainsi que les composantes (et les enjeux) des différentes postures des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs (Colognesi et al., 2019b).
- › Décrire les composantes d'un style de supervision directif, semi-directif et non directif (Vanderclayen, 2010).
- › Pour les maîtres de stage uniquement, décrire la différence entre la fonction du maître de stage et celle du formateur de l'institution de formation au sein du dispositif de la formation initiale basé sur un co-encadrement du (futur) professionnel (inspiré de Derobertmasure et al., 2011).
- › ...

### Savoir-faire

- › Manifester des gestes et des paroles associés à l'un des rôles / l'une des postures du maître de stage, de pratique ou du superviseur (Colognesi et al., 2019b).
- › Prendre en compte le niveau de développement professionnel du (futur) professionnel lors des échanges avec celui-ci (Falender & Shafranske, 2007).
- › Adapter son style de supervision aux besoins du (futur) professionnel (Amamou, 2022).
- › Choisir une activité / un dispositif de formation répondant à ses besoins de formation continuée comme maître de stage, de pratique ou comme superviseur.
- › Participer à une communauté d'apprentissage professionnelle entre maîtres de stage, de pratique ou entre superviseurs afin d'échanger sur ses pratiques « dans un climat de réflexion et d'échange » (Portelance, 2009, p. 41).
- › ...

### Savoir-être

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

### 4.3. Former le (futur) professionnel à des actes professionnels

Cette compétence vise à cultiver chez le maître de stage, de pratique ou le superviseur sa capacité à modéliser des pratiques basées sur la preuve (EBP) au (futur) professionnel. Elle est davantage exercée par les maîtres de stage, de pratique ou les superviseurs qui forment/accompagnent un (futur) professionnel sur le lieu de pratique. Dans tous les cas, elle nécessite du maître de stage, de pratique ou du superviseur de montrer et d'expliquer un ensemble d'actes professionnels. Pour ce qui est de la formation/accompagnement des (futurs) professionnels, cela est réalisé idéalement en situation réelle.

L'utilisation du modelage en tant qu'outil pédagogique par le maître de stage, de pratique ou le superviseur est une pratique efficace favorisant l'apprentissage du (futur) professionnel et 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., 2021 ; 2022 ; 2023 ; Bashan & Holsblat, 2012 ; Childre & Van Rie, 2015 ; Christensen, 2021 ; Cutrer-Párraga et al., 2022 ; Ellis et al., 2020 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019). Selon Richardson et ses collègues (2019) dans le domaine de l'enseignement, le modelage de pratiques (modeling) est un des besoins des stagiaires. Il permet de relier la théorie et la pratique (Bashan & Holsblat, 2012 ; Christensen, 2021) et soutient la socialisation des (futurs) professionnels (Christensen, 2021) au cours de laquelle ils « sont exposés et internalisent les normes et valeurs d'une profession donnée et acquièrent leur identité professionnelle » (Schubert et al., 2023, p. 1).

Le modelage des pratiques se distingue du rôle de modèle. Le rôle de modèle renvoie à une posture alors que le modelage des pratiques renvoie à un geste professionnel. Les définitions du modelage semblent être transprofessionnelles. En effet, celle mobilisée dans le secteur de l'enseignement clinique rejoint celle mobilisée dans le secteur de l'enseignement. Dans le secteur de l'enseignement, Gauthier et ses collègues (2019) expliquent que lors du modelage, le formateur

présente le contenu d'apprentissage d'une façon précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Il « met un haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant aux élèves [aux apprenants] les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser (p. 8).

Le modelage comporte donc deux volets : la démonstration de la tâche et la description des actions réalisées et des décisions prises (Archer & Hughes, 2011). Cela rejoint la définition mobilisée dans le secteur de l'enseignement clinique. En effet, 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), les étudiants peuvent observer, mettre en œuvre et pratiquer ces processus avec l'aide de l'enseignant [du formateur] »<sup>18</sup> (p. 1736).

Ce modelage de « bonnes pratiques » a pour but de permettre aux (futurs) professionnels d'apprendre de nouveaux actes professionnels en vue de les mettre en œuvre à leur tour en les adaptant aux situations rencontrées et de porter un regard réflexif sur ceux-ci. Eva (2004) abonde en ce sens : « au plus tôt les étudiants commenceront à accumuler une base de données mentale de cas, au plus tôt ils développeront une base solide sur laquelle les processus non analytiques pourront s'appuyer »<sup>19</sup> (p. 6). Cette pratique implique idéalement que le formateur, s'il en a la

<sup>18</sup> « 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 ».

<sup>19</sup> « The earlier students begin to accumulate a mental database of cases, the sooner they will develop a firm foundation on which to allow non-analytic processes to contribute. »

possibilité, offre des occasions au (futur) professionnel de l'observer (Stalmeijer et al., 2010), que cela soit lors de pratiques effectives ou lors d'autres moments (ex. jeu de rôle).

Montrer et expliquer un ensemble de gestes professionnels au (futur) professionnel avant qu'il ne les mette en œuvre à son tour relève d'une attitude proactive plutôt que réactive. Afin d'augmenter les chances de réussite du (futur) professionnel, la proactivité devrait être privilégiée par les maîtres de stage, de pratique ou les superviseurs (Boudreau, 2001).

Cutrer-Párraga et ses collègues (2022) identifient trois types de modelage : simple, cognitif et « catastrophique ». Lors d'un modelage simple, le maître de stage, de pratique ou le superviseur présente des pratiques sans discuter avec le (futur) professionnel des considérations qui les entourent. Le modelage cognitif, à la différence du modelage simple, implique une discussion avec le (futur) professionnel des considérations qui entourent la pratique. Celui-ci devrait être favorisé par les maîtres de stage, de pratique ou les superviseurs. Enfin, le modelage « catastrophique » correspond à l'interruption de la prestation du (futur) professionnel pour lui montrer comment il devrait procéder. Ce type de modelage doit être mis en œuvre avec tact car il peut fortement déstabiliser le (futur) professionnel. Les interventions du maître de stage, du maître de pratique ou du superviseur engendrent également le risque de faire perdre en crédibilité le (futur) professionnel devant ses patients (Bertola, 2014). Une discussion avec le (futur) professionnel au sujet de la mise en œuvre éventuelle de cette pratique doit avoir lieu antérieurement à son utilisation. Néanmoins, il n'est pas toujours aisé pour le maître de stage, de pratique ou le superviseur de verbaliser ses actions pendant qu'il mène une consultation réelle (non simulée). Le maître de stage, de pratique ou le superviseur peut donc également effectuer le volet « démonstration de la tâche » lors de la consultation et le volet « description des actions réalisées » avant ou après celle-ci.

Par ailleurs, cette compétence nécessite que le maître de stage, de pratique ou le superviseur choisisse les pratiques à modeler. Barrett et ses collègues (2019), estiment que le modelage joue un rôle important dans la formation aux pratiques basées sur des preuves (EBP) et l'adhésion des (futurs) professionnels à ces pratiques. Ces dernières constituent aujourd'hui un des piliers de la pratique clinique et assurent au patient une prise en charge basée sur des interventions dont l'efficacité et l'utilité ont été évaluées (APA, 2006).

En outre, la compétence « Former le (futur) professionnel à des actes professionnels » vise également à développer chez le maître de stage, de pratique ou le superviseur la capacité à identifier les pratiques probantes (EBP et PBE<sup>20</sup>) qu'il peut ensuite partager et discuter avec le (futur) professionnel ou des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs, voire des représentants de l'institution de formation dans le cas des maîtres de stage. Cette compétence est également liée aux compétences « développer la pratique réflexive du (futur) professionnel » et « guider le (futur) professionnel : observer, étayer, évaluer et donner des rétroactions ». En effet, lorsqu'il donne une rétroaction au (futur) professionnel et/ou l'aide à porter un regard réflexif sur sa pratique, le maître de stage, de pratique ou le superviseur peut recourir, si besoin, au modelage de « bonnes pratiques ».

Lorsqu'un co-encadrement du (futur) professionnel est organisé, ce qui est le cas pour les maîtres de stage, cette compétence portant sur le modelage des pratiques basées sur la preuve (EBP) est en lien avec la compétence « co-encadrer le (futur) professionnel » qui vise notamment à développer une certaine harmonisation des discours entre le maître de stage et le formateur de l'institution de formation. Par ailleurs, lorsque le maître de pratique ou le superviseur n'exerce pas dans la même institution que le professionnel supervisé, ce modelage peut prendre d'autres formes comme le jeu de rôle.

---

<sup>20</sup> Practice-Based Evidence.

**Tableau 4**

*Ensemble de ressources mobilisables pour « former le (futur) professionnel à des actes professionnels »*

### Connaissances

- › Définir le terme « modelage ».
- › Définir les pratiques reposant sur des données probantes (EBP).
- › Définir l'intérêt de modeler de « bonnes pratiques »<sup>21</sup>.
- › Citer les raisons pour lesquelles le modelage de « bonnes pratiques » est un besoin du (futur) professionnel (Richardson et al., 2019).
- › Différencier le geste professionnel de « modelage » (modeling) et le rôle de modèle que peut prendre un formateur/accompagnateur praticien.
- › Distinguer les trois types de modelage : simple, cognitif et catastrophique et alerter sur les inconvénients de ce dernier (Cutrer-Párraga et al., 2022 ; Bertola, 2014).
- › ...

### Savoir-faire

- › Différencier les pratiques professionnelles appuyées par des recherches scientifiques de celles qui ne le sont pas.
- › Justifier le choix d'un acte professionnel à partir d'arguments contextuels, éthiques et scientifiques (Derobertmeasure, 2012).
- › Planifier les actes professionnels à modeler au (futur) professionnel.
- › Effectuer un modelage de pratiques professionnelles (e.g. Audétat et al., 2017 ; Barrett et al., 2019 ; Eva, 2004 ; Stalmeijer et al., 2010).
- › Soutenir une conversation avec le (futur) professionnel au sujet des considérations qui entourent les pratiques, dans la visée d'un modelage cognitif (Cutrer-Párraga et al., 2022).
- › ...

### Savoir-être

- › Manifester des capacités d'adaptabilité (en fonction du contexte et des objectifs).
- › Manifester de l'ouverture au fait d'être observé.
- › Adopter une attitude proactive.
- › ...

---

<sup>21</sup> Ou une pratique similaire comme le jeu de rôle si le maître de pratique ou le superviseur n'exerce pas dans la même institution que le professionnel supervisé.

#### 4.4 Développer la pratique réflexive du (futur) professionnel

Cette compétence vise à développer la capacité du maître de stage, de pratique ou du superviseur à développer la pratique réflexive du (futur) professionnel et à partager l'analyse réflexive de sa propre pratique (Vanderclay, 2010 ; Rey & Khan, 2001) malgré le filtre des émotions (Chaliès & Raymond, 2008), selon des méthodes adaptées à la formation d'adultes et à la progression du (futur) professionnel (Derobertmeasure et al., 2011 ; Portelance, 2009). Cette compétence vise également à permettre au maître de stage, de pratique ou au superviseur de développer la métacognition du (futur) professionnel en visant une réflexion dans l'action et sur l'action (Audétat, 2018). En d'autres mots : « former un praticien réflexif revient à stimuler, étendre et rendre méthodique un processus naturel chez l'homme » (Derobertmeasure, 2012, p. 62). Cette réflexivité permet ensuite aux (futurs) professionnels de « tirer parti de leur expérience et ainsi poursuivre une démarche de formation autonome » (Jorro, 2022, p. 369).

Par ailleurs, l'accompagnement de la pratique réflexive du (futur) professionnel doit permettre de dépasser « les limites d'une réflexion in solo » (Correa Molina & Thomas, 2013, p. 4). Le développement de cette compétence doit amener le maître de stage, de pratique ou le superviseur à rendre le (futur) professionnel « conscient des aspects à améliorer et [...] le pousser à verbaliser ses raisons d'agir » (Portelance, 2009, p. 42). Elle doit permettre au maître de stage, de pratique ou au superviseur de prendre en compte le niveau de développement du (futur) professionnel et d'être progressif (Hanin & Cambier, 2023).

Enfin, le développement de cette compétence doit également permettre au maître de stage, de pratique ou au superviseur d'identifier que la pratique réflexive nécessite, la « mobilisation de valeurs, d'attitudes, de croyances et le développement d'habiletés cognitives qui évolueraient sur une longue période de temps » (Correa Molina & Thomas, 2013, p. 3).

Selon Bocquillon et Derobertmeasure (2018), il existe de nombreux modèles relatifs à la réflexivité et il n'y a pas de consensus quant à celui à utiliser. Toutefois, le choix de l'utilisation d'un modèle plutôt qu'un autre pourrait dépendre de l'angle d'appréhension de la réflexivité que l'on souhaite explorer (Derobertmeasure, 2012). Cet angle peut être celui des objets sur lesquels elle porte (e.g. le modèle des sept regards d'Hawkins et McMahon, 2020) ou des processus mis en œuvre (e.g. le modèle des trois niveaux de processus de la réflexivité de Derobertmeasure, 2012).

Par exemple, Hawkins et McMahon (2020, cités par McMahon et al., 2022), proposent le modèle des 7 regards. Selon ce modèle, le maître de stage, de pratique ou le superviseur est encouragé à s'entretenir avec le (futur) professionnel 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 contexte général et enfin sur (7) le superviseur, qui doit pouvoir réfléchir à sa propre pratique et partager son vécu (pour une présentation, voir McMahon et al., 2022). Cette focalisation vise à approfondir la réflexion sur chacun de ces sept « regards » et a potentiellement effectuer des changements thérapeutiques, relationnels, ou pédagogiques en fonction des conclusions de cette dernière (McMahon et al., 2022). Une opérationnalisation du modèle d'Hawkins & McMahon (2020, cités par McMahon et al., 2022) est proposée en annexe 1 de ce référentiel.

Pour leur part, à partir de plusieurs modèles de la réflexivité (e.g. Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer et al., 1990 ; Van Manen, 1977) et des travaux initiaux de Derobertmeasure (2012), Dubois et ses collègues (2019) proposent un modèle transprofessionnel de la réflexivité permettant d'opérationnaliser cette notion. Ainsi, un (futur) professionnel peut porter un regard réflexif sur sa pratique en mobilisant différents processus réflexifs observables (ex. : décrire sa pratique, évaluer sa pratique, proposer des alternatives à sa pratique...) regroupés en trois niveaux de réflexivité allant de l'état des lieux de sa pratique actuelle

(niveau 1) et de sa concordance avec une norme, un modèle ou une intention (niveau 2) aux considérations sur sa pratique future (niveau 3) (Derobertmeasure, 2012). Une opérationnalisation de ce modèle théorique a été proposée par Baco et ses collègues (2024, p. 26) et est reprise en annexe 2.

Bocquillon et ses collègues (2019) complètent cette proposition à partir de la littérature sur les gestes professionnels des enseignants (e.g. De Landsheere & Bayer, 1974 ; Gauthier et al., 2013 ; Slavin, 2009). Ainsi, un (futur) professionnel peut mobiliser les processus réflexifs au sujet de différents gestes professionnels (ex. : sa gestion du temps, ses rétroactions, etc.) et à partir de différentes sources d'information (ses perceptions, les avis de ses collègues, de ses bénéficiaires, la littérature scientifique portant sur les pratiques fondées sur des preuves...). En effet, il est intéressant de proposer aux (futurs) professionnels de porter un regard réflexif sur leur pratique non pas « à vide », mais à partir de différentes sources questionnées (ou à questionner) à l'aune des connaissances scientifiques relatives au métier visé (Gauthier, 2016). Afin d'aider le (futur) professionnel à porter un regard réflexif sur sa pratique, il est également possible de le confronter à l'enregistrement vidéo de sa pratique (Derobertmeasure, 2012 ; Giroux & Girard, 2009). Enfin, 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. Coen et ses collègues (2022), 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). Enfin, plus généralement, selon la démarche itérative clinique, il convient de porter une attention systématique aux preuves confirmant et infirmant les hypothèses cliniques initiales.

Rønnestad et Skovholt (2003, cités par Plantade-Gipch, 2017) précisent que la faculté réflexive du clinicien est essentielle à la construction de l'alliance thérapeutique entre ce dernier et son patient. Le terme d'alliance thérapeutique désigne une relation de confiance intentionnellement instaurée par le clinicien et mise au service de l'autonomisation du processus de changement thérapeutique (Vasconcellos-Bernstein, 2013). Elle est le produit d'un lien affectif (l'alliance affective) et d'un accord quant aux objectifs poursuivis (l'alliance de travail) (Plantade-Gipch, 2017). La réflexivité est à rapprocher de l'auto-régulation émotionnelle (Plantade-Gipch, 2017). Cette dernière désigne la capacité du clinicien à écouter, réguler voire contenir ses propres réactions. Le rôle du maître de stage, de pratique ou du superviseur est d'amener le (futur) professionnel à prendre du recul quant à ses réactions émotionnelles, sous peine de nuire à l'alliance et au changement thérapeutiques.

**Tableau 5**

*Ensemble de ressources mobilisables pour « développer la pratique réflexive du (futur) professionnel »*

### Connaissances

- › Citer les éléments qui font que la pratique réflexive est complexe tels que « la mobilisation de valeurs, d'attitudes, de croyances et le développement d'habiletés cognitives qui évolueraient sur une longue période de temps » (Correa Molina & Thomas, 2013, p. 3).
- › Décrire les composantes nécessaires pour que la métacognition des experts soit disponible aux novices<sup>22</sup>.
- › Citer les éléments qui peuvent biaiser une analyse réflexive (ex. : l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives) (Derobertmasure, 2012).
- › Définir les éléments du modèle des sept regards (Hawkins & McMahon, 2020).
- › Définir les processus réflexifs mobilisables (ex. : décrire, évaluer, proposer des alternatives à sa pratique...) (Derobertmasure, 2012).
- › ...

### Savoir-faire

- › Porter un regard réflexif sur sa propre pratique (Derobertmasure et al., 2011) en mobilisant plusieurs processus réflexifs (ex. : décrire sa pratique, l'évaluer...) et à partir de différentes sources d'informations (ex. ses perceptions, les avis de ses collègues) (Bocquillon et al., 2019), dialoguer avec le (futur) professionnel à ce propos (Vanderclayen, 2010 ; Rey & Khan, 2001) et accompagner le (futur) professionnel dans la même démarche.
- › Accompagner la pratique réflexive du (futur) professionnel (Portelance et al., 2008 ; Rey & Kahn, 2001) malgré le filtre de ses propres émotions et de celles du (futur) professionnel (Chaliès & Raymond, 2008 ; Vanderclayen, 2010).
- › Porter un regard réflexif selon les sept regards de Hawkins et McMahon (2020).
- › Amener le (futur) professionnel à porter un regard réflexif sur ses réactions émotionnelles vis-à-vis du patient (Plantade-Gipch, 2017).
- › ...

### Savoir-être

- › Mettre en place un « accompagnement réflexif » (Derobertmasure et al., 2011, p. 209).
- › Manifester une ouverture au changement de ses pratiques selon les conclusions de son analyse réflexive.
- › ...

---

<sup>22</sup> Lafferty (2018), se référant à Brown, Collins et Newman (1989), identifie six composantes pour que la métacognition des experts soit disponible aux novices : « modélisation, coaching, étayage, articulation, réflexion, et exploration - qui sont séquencés pour une complexité croissante à mesure que les novices se dirigent vers une participation plus centrale dans la communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991) » (p. 76). Traduction personnelle de « modeling, coaching, scaffolding, articulation, reflection, and exploration - that are sequenced for increasing complexity as novices move toward more central participation in the community of practice (Lave & Wenger, 1991) ».

#### 4.5 Guider le (futur) professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer

Cette compétence vise à développer chez le maître de stage, de pratique ou le superviseur sa capacité à soutenir le (futur) professionnel dans son apprentissage. Pour ce faire, le maître de stage, de pratique ou le superviseur doit évaluer/fournir des rétroactions au (futur) professionnel. Dans l'idéal, cela doit être effectué à partir de l'observation des pratiques du (futur) professionnel. Nonobstant, cela n'est pas possible dans la configuration de certains stages comme lors « l'année de pratique de 1 680 heures » prévue dans la loi conjointe (loi relative à l'exercice des professions de soins de santé mentale du 10 juillet 2016) car le maître de pratique ne sera pas nécessairement présent sur le lieu de pratique du stagiaire. Dans cette configuration, le maître de pratique préférera une analyse de la pratique du (futur) professionnel à partir de ses questionnements, de son expérience relatée, de thèmes qu'ils décident d'aborder ensemble mais il pourra aussi mobiliser d'autres accès à la pratique effective du (futur) professionnel comme des enregistrements vidéo ou des supervisions à distance, comme cela est développé ci-dessous. Il convient également de souligner que dans le cas de « l'année de pratique », l'appréciation du professionnel est laissée au maître de pratique, sans triangulation avec un représentant d'une institution de formation. Cela implique une responsabilité d'autant plus grande du maître de pratique dans l'obtention de l'agrément du futur professionnel.

L'observation peut être réalisée directement durant la prestation du (futur) professionnel ou à partir de l'enregistrement vidéo de sa prestation (Falender & Shafranske, 2007). Dans le cadre d'une supervision à distance (e-supervision) différents facteurs importants, dont certains portant sur l'éthique (Deane et al., 2015), doivent être pris en compte tels que le fait de garantir la confidentialité des échanges (Flanagan et al., 2017). Cette modalité de supervision a des avantages pour le maître de stage, de pratique ou pour le superviseur qui serait très éloigné du (futur) professionnel qu'il supervise ou dans l'éventualité où l'une des activités du (futur) professionnel est de mener des télépsychothérapies par visioconférence (Rousmaniere et al., 2014 ; Watts et al., 2006). Toutefois, Flanagan et ses collègues (2017), s'appuyant sur Powell (2012) et Perry (2012), soulignent plusieurs désavantages à considérer : la limitation des échanges entre les participants à cause de la réduction du contact visuel et de la sensibilité ainsi que des différences dans l'aisance de l'utilisation des technologies.

A partir de ses observations quand cela est possible ou de la pratique relatée du (futur) professionnel dans les autres cas, le maître de stage, de pratique ou le superviseur est amené à fournir des évaluations/des rétroactions très régulièrement (Falender & Shafranske, 2007), ce qui peut être une source de multiples difficultés (Delporte, 2023)<sup>23</sup>. Par exemple, lorsque le maître de stage, de pratique ou le superviseur est amené à évaluer le (futur) professionnel à la fin du processus de supervision, il peut vivre une tension entre un rôle d'accompagnateur tout au long du processus et d'évaluateur à la fin du stage (Maes et al., 2018). De plus, la difficulté pour le professionnel à naviguer entre son rôle de clinicien, qui ne doit, d'après certains principes thérapeutiques, pas porter de jugement, et son rôle d'évaluateur provoque inconfort et difficultés au moment d'émettre un feedback (Ladany et al., 1999). En outre, la construction du jugement évaluatif est un processus complexe lors duquel le formateur prend en compte différents indices (éléments de singularité) lui permettant d'affiner son évaluation (Maes et al., 2020). En orientant le diagnostic pédagogique vers la remédiation, Audétat et Maupetit (2019), proposent 4 étapes : « identifier les indices dans divers contextes de supervision » ; « situer les difficultés de raisonnement » ; « évaluer l'existence potentielle de facteurs favorisant sous-jacents » ; « [offrir du] support et [des] stratégies de

---

<sup>23</sup> Présentation en vidéo : <https://www.youtube.com/watch?v=w19gPiuZ34Q&t=2s>

remédiation ». Tout au long du stage, cette évaluation est formative et le maître de stage, de pratique ou le superviseur doit s'assurer que le (futur) professionnel est dans « une position d'apprentissage » selon laquelle il perçoit l'évaluation comme étant effectivement formative et faisant partie de son parcours de formation (Giroux & Girard, 2009).

L'évaluation est intimement liée au feedback qui peut être défini comme une information donnée à la suite d'une performance dans le but d'améliorer la réalisation ultérieure de cette même tâche (Narciss, 2012, cité par Taylor et al., 2022). Cette information peut être donnée par une personne (ex. le maître de stage, de pratique ou le superviseur, la personne elle-même) ou fournie par un objet (par exemple, un apprenant peut obtenir un retour sur sa connaissance d'un phénomène en consultant un livre). Elle doit comporter suffisamment d'éléments permettant à l'apprenant de réduire l'écart entre sa performance et la performance attendue (Hattie & Timperley, 2007). L'usage des rétroactions a d'ailleurs été analysé dans de multiples disciplines (Sutton et al., 2012, cités par Hazi, 2020).

Il existe plusieurs typologies des rétroactions. Certains types de rétroactions sont plus efficaces que d'autres pour permettre à un apprenant de progresser. Par exemple, Bocquillon (2020) a opérationnalisé sept types de rétroactions à partir des travaux de Crahay (2007), De Landsheere et Bayer (1974) et Hattie et Timperley (2007). Ainsi, les rétroactions spécifiques (qui expliquent à l'apprenant en quoi sa production est correcte / incorrecte) sont plus efficaces que les rétroactions stéréotypées (qui valident / invalident la production, sans davantage d'explications) (Bocquillon, 2020). Quant à l'efficacité des rétroactions synchrones (fournies dans les trois secondes après la réalisation du comportement sur lequel elles portent), elle s'explique par leur aptitude à prévenir les mauvaises habitudes avant leur installation (Taylor et al., 2022). Si le choix du type de rétroaction est important, les conditions dans lesquelles celle-ci est donnée sont également importantes (ex. : une relation de confiance (Bouton et al., 2013)).

Maes et ses collègues (2022), pour leur part, ont adapté la typologie de Hattie et Timperley (2007) pour analyser les types de rétroactions énoncés par des formateurs dans une situation proche de celles vécues par les maîtres de stage, de pratique ou les superviseurs : les entretiens de coévaluation. Hattie et Timperley (2007), identifient quatre types de rétroactions : celles portant sur la tâche, celles portant sur le processus, celles visant l'autorégulation et celles portant sur le soi. Les rétroactions portant sur la tâche donnent une information au (futur) professionnel sur la qualité de sa réalisation (ex. l'exactitude d'un diagnostic) alors que les rétroactions portant sur le processus renseignent sur la manière dont une tâche a été réalisée (ex. la manière de porter un raisonnement clinique). La rétroaction portant sur l'autorégulation vise, elle, à amener le (futur) professionnel à s'autoévaluer et à s'autoréguler. Enfin, la rétroaction sur le soi porte, elle, sur la personne et non ses actions. Comme elle porte sur la personne et non ses actions, il convient de l'utiliser avec une très grande précaution, voire de l'éviter.

Afin de faciliter l'acquisition/le perfectionnement de compétences par le (futur) professionnel, le maître de stage, de pratique ou le superviseur doit également offrir de l'échafaudage (scaffolding) au (futur) professionnel et diminuer celui-ci (déséchafaudage ou fading) au fur et à mesure des progrès du (futur) professionnel. Cet échafaudage peut prendre plusieurs formes comme des directives claires, un rappel des étapes à réaliser pour effectuer une tâche, des questions... (Archer & Hughes, 2011). Par exemple, à l'origine développé pour le « counselling » et ensuite appliqué à la supervision clinique, le modèle d'Heron (2001, cité par McMahon et al., 2023) distingue six catégories d'interventions qui pourraient être mobilisées par le maître de stage, de pratique ou le superviseur afin de guider le (futur) professionnel. Trois d'entre elles sont « directives » (intervention prescriptive, informative ou de confrontation) et visent à fournir des conseils, suggestions,

rétroactions constructives et des ressources. Les interventions « facilitatrices » (intervention cathartique, catalytique ou de soutien) offrent quant à elles un soutien émotionnel (McMahon et al., 2023).

D'après Bertola (2014), le désétayage est graduel et se scinde en quatre étapes successives : l'observation active (suivie d'échanges sur la manière dont travaille le formateur), la supervision directe (en présence du formateur, prêt à intervenir en cas d'erreur), la supervision indirecte (en l'absence du formateur, précédée et suivie d'échanges) et enfin, la phase d'autonomie (indépendance du futur professionnel mais toujours sous la responsabilité du formateur). À l'exception de la dernière phase au cours de laquelle les échanges se font plus rares, supervisé et superviseur doivent idéalement se concerter avant et après les consultations afin de les préparer ou en faire une analyse (Bertola, 2014).

De plus, Selon Audétat et ses collègues (2017),

Des études récentes confirment que dans la plupart des cas, la remédiation mène à la réussite scolaire (Guerrasio et al. 2014 ; Audétat et al. 2015) ; toutefois, pour y parvenir, l'identification et le soutien précoces, avant que l'apprenant ne rencontre des difficultés majeures, devraient être considérées comme "l'étalon-or" pour la supervision éducative (Evans et al. 2010 ; Steinert 2013)<sup>24</sup> (p. 1).

---

<sup>24</sup> “Recent studies confirm that in most cases, remediation leads to academic success (Guerrasio et al. 2014; Audétat et al. 2015); however, to achieve this, early identification and early support, before the learner runs into major difficulties, should be regarded as “the gold standard” for educational supervision (Evans et al. 2010; Steinert 2013).”

**Tableau 6**

*Ensemble de ressources mobilisables pour « guider le (futur) professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer*

### Connaissances

- › Citer les composantes d'un comportement (observables et mesurables).
- › Citer les éléments qui peuvent biaiser une observation.
- › Décrire les procédures d'étayage (scaffolding) et de désétayage (fading).
- › Définir les différents types de rétroactions (voir par ex. Bocquillon, 2020).
- › Décrire le jugement évaluatif (Maes et al., 2019) et identifier ses potentielles difficultés à évaluer un stagiaire (Delporte, 2023).
- › Identifier les intérêts, limites et points d'attention d'une supervision par vidéoconférence. (Deane et al., 2015)
- › Définir les six types d'interventions pouvant être mobilisées lors de l'étayage (prescriptive, informative, de confrontation, cathartique, catalytique ou de soutien) (Heron, 2001, cité par McMahon et al., 2023).
- › ...

### Savoir-faire

- › Quand cela est possible, observer de la manière la plus objective possible les pratiques du stagiaire. Quand cela n'est pas possible, obtenir de la part du supervisé les informations nécessaires pour élaborer son jugement professionnel.
- › Quand cela est possible, dispenser des rétroactions qui s'appuient sur les observations réalisées (O'Brien et al., 2003). Quand cela n'est pas possible, dispenser des rétroactions sur base de la pratique déclarée et de l'analyse réflexive du supervisé.
- › Dispenser un étayage et un désétayage en fonction de la progression du (futur) professionnel (Vierset et al., 2015).
- › Dispenser une évaluation « *active et systématique* » (Portelance, 2009, p. 33), via un grand nombre de rétroactions de nature confirmative et de nature investigatrice (réflexive) portées sur le quoi et le comment, mais aussi sur le pourquoi de la pratique (inspiré de Gervais et al., 2005 ; Clarke et al., 2014).
- › ...

### Savoir-être

- › Faire preuve de rigueur et d'objectivité.
- › ...

## 4.6 Co-encadrer le futur professionnel

Cette compétence concerne uniquement les maîtres de stage car ils supervisent un futur professionnel en collaboration avec un formateur issu de l'institution de formation, contrairement aux maîtres de pratique ou aux superviseurs.

Si la compétence « co-encadrer le (futur) professionnel » renvoie à une compétence à développer chez le maître de stage, elle est idéalement soutenue par la mise en place des conditions, en dehors du cadre strict de ce référentiel, favorisant les échanges entre les maîtres de stage et les formateurs de l'institution de formation (ex. journées de rencontre). Idéalement, le développement de cette compétence devrait se faire avec la présence des formateurs de l'institution de formation pour qu'ils développent, eux aussi, cette compétence. De plus, cette formation conjointe permettra des échanges entre les deux catégories d'acteurs.

En ce qui concerne les stages supervisés lors de la formation initiale, selon Stiles-Smith et ses collègues (2019), « les stages pour les psychologues ont pour but de fournir des bases et une formation pour la pratique sur le terrain »<sup>25</sup> (p. 27). Selon les auteurs, cette formation qui apporte une attention particulière aux contenus et compétences est favorisée « dans le cadre de relations de travail collaboratives entretenues intentionnellement entre les milieux de l'enseignement et de la pratique pour le stagiaire, à des degrés plus importants que ce qui est normalement présent dans la plupart des stages »<sup>26</sup> (Stiles-Smith et al., 2019, p. 27). Ils soulignent à ce sujet que, pour soutenir la réussite du stage, les protagonistes doivent partager les informations nécessaires au sujet des progrès et des évolutions du stagiaire ainsi qu'au sujet de l'évaluation. De plus, la collaboration<sup>27</sup> entre les acteurs permettrait de développer un sentiment de sécurité et de centrer l'attention des acteurs davantage sur les processus d'apprentissage (Stiles-Smith et al., 2019).

La « triade » est le terme utilisé pour évoquer les trois acteurs principaux d'un stage lors duquel un co-encadrement est organisé (stagiaire, maître de stage, formateur de l'institution de formation). Des difficultés peuvent intervenir au sein de la triade (Buchanan, 2020), par exemple à cause d'une relation hiérarchique entre les formateurs (formateur de l'institution de formation et maître de stage) (Bullough & Draper, 2004 ; Hart, 2020 ; Slick, 1997 ; 1998), d'attentes divergentes au sujet de la formation des stagiaires (Campbell & Dunleavy, 2016 ; Valencia et al., 2009), de rétroactions contradictoires (Byrd & Fogleman, 2012, cités par Buchanan, 2020). Il convient d'être très vigilant aux difficultés qui peuvent survenir au sein de la triade car celles-ci peuvent avoir un impact fort sur le développement professionnel du stagiaire. Par exemple, si le stagiaire est confronté à des pratiques qui entrent en contradiction avec celles préconisées au sein de l'institution de formation, cela peut avoir un effet néfaste sur son développement professionnel (Valencia et al., 2009).

Selon Couture et Bouissou (2003), dans le domaine de l'enseignement, tandis que le maître de stage est porteur d'un savoir davantage pratique et contextualisé, celui du formateur de l'institution de formation est davantage théorique et normatif. Selon les auteurs, la rencontre de ces deux pôles du savoir et de leur représentant respectif peut donner lieu à trois types de dynamiques : une complicité (ou entente spontanée), des tensions ou une incompréhension. Maître de stage et formateur de

---

<sup>25</sup> "Internships for psychologists are intended to provide grounding and training for practice in the field."

<sup>26</sup> "completed within collaborative working relationships intentionally nurtured between educational and practice settings on behalf of the intern to greater degrees than are normally present in most internships".

<sup>27</sup> Présentation de la collaboration au sein de la triade (Portelance & Baco, 2023) : <https://www.youtube.com/watch?v=E8Ufiu2YjZE&t=9s>

l'institut de formation peuvent alors connaître des périodes de convergence mais aussi de divergence dont la résolution bénéficie professionnellement à l'ensemble de la triade.

Dès lors, cette compétence vise à développer chez le maître de stage la capacité à identifier les différences de points de vue pouvant exister entre les formateurs de l'institution de formation et lui-même. Plus encore, par cette compétence, une harmonisation des pratiques et des discours des maîtres de stage et des formateurs de l'institution de formation et/ou l'identification des points de tension sont visés, ainsi que le développement d'un lexique commun.

Enfin, selon Portelance (2009), « la collaboration effective exige au premier plan la poursuite commune d'un même but : la formation du stagiaire. » (p. 34). Dans le cadre de la formation en alternance, pour mettre en place cette collaboration, il est nécessaire d'identifier, planifier et réguler « des conséquences développementales et identitaires » (Desbiens et al., 2019, p. 79) du passage de l'institution de formation au milieu de stage et vice versa. Cette compétence est donc en lien avec les autres compétences du référentiel.

**Tableau 7**

*Ensemble de ressources mobilisables pour « co-encadrer le (futur) professionnel »*

### Connaissances

- › Dans le cadre d'un stage en formation initiale, citer, notamment grâce aux discussions avec les formateurs de l'institution de formation, les idées maitresses et les compétences développées au sein du cursus de formation du stagiaire (Portelance et al., 2008).
- › Dans le cadre d'un stage en formation initiale, décrire, notamment grâce aux discussions avec les formateurs de l'institution de formation, l'état de connaissance / d'avancée dans le cursus / de développement du (futur) professionnel, ainsi que les attendus de la formation que les maitres de stage et les formateurs de l'institution de formation doivent attester.
- › ...

### Savoir-faire

- › Se concerter avec le formateur de l'institution de formation (Portelance et al., 2008) de manière efficace.
- › À la suite d'échanges avec les formateurs de l'institution de formation en vue d'harmoniser les pratiques et les discours et/ou d'identifier des tensions à ce sujet, mettre en œuvre ces pratiques (inspiré de Rey et al., 2001 ; Portelance et al., 2008) et dialoguer avec le (futur) professionnel autour des points de tension en présentant ses arguments.
- › Dans le cadre d'un stage lors de la formation initiale, lors d'échanges avec le formateur de l'institution de formation, planifier et réguler les conséquences du passage de l'institution de formation au milieu de stage (et vice versa) pour le stagiaire au sujet de la construction de son identité professionnelle et de son développement professionnel (Desbiens et al., 2019).
- › ...

### Savoir-être

- › Manifester son ouverture d'esprit.
- › ...

## 5. Liens unissant les compétences

Au sein de la partie précédente, les compétences ont été explicitées. Sans prétendre à l'exhaustivité, cette section propose une analyse de l'économie globale du référentiel et définit plusieurs liens importants qui unissent les compétences. Ceux-ci sont repris dans la figure 2.

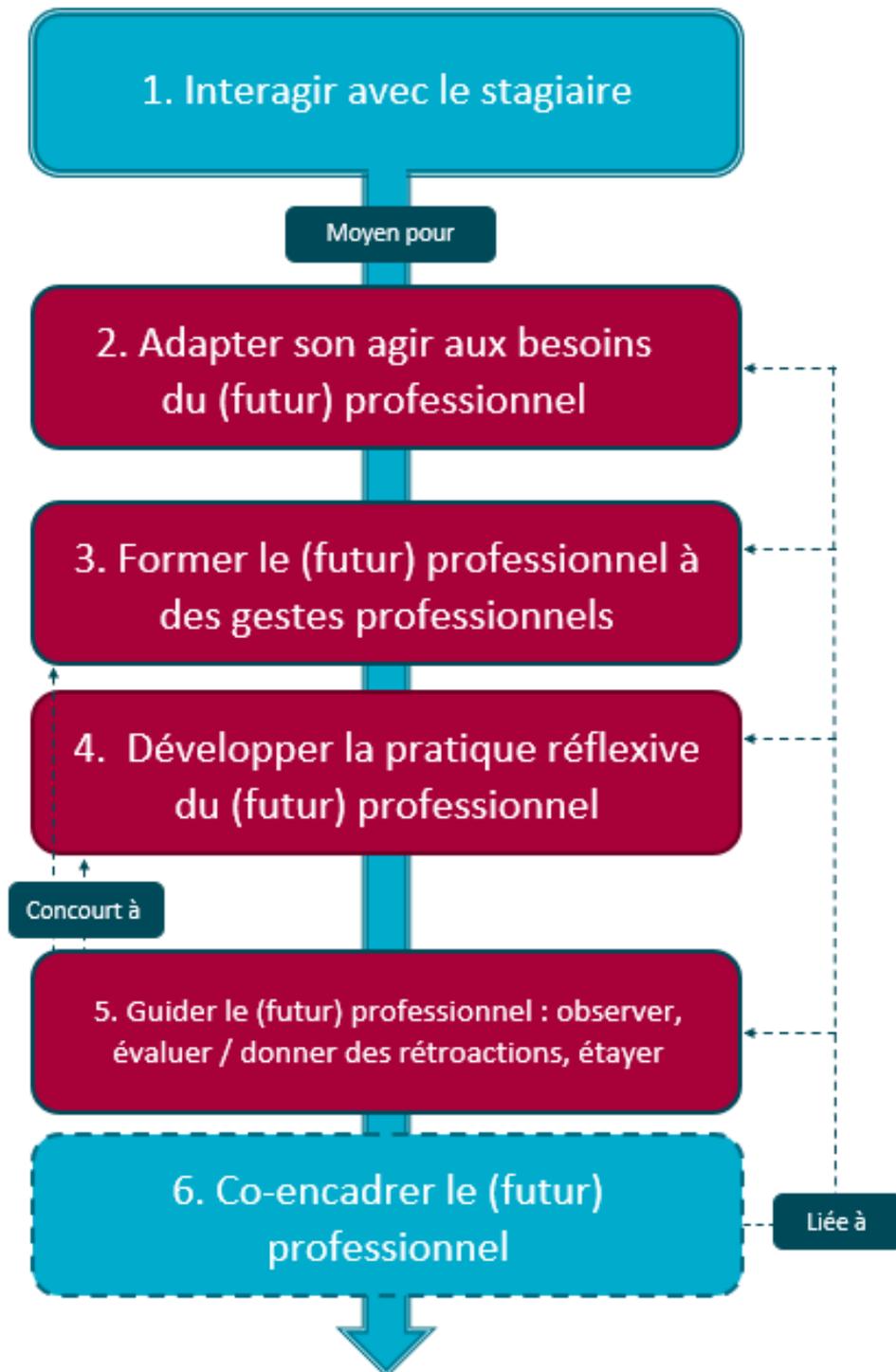
La compétence n°1 « Interagir avec le (futur) professionnel » est entendue comme un moyen au service de toutes les autres compétences. Elle « traverse » les autres compétences. Elle doit donc être travaillée isolément lorsque cela est nécessaire, mais aussi lors du développement des autres compétences.

Les compétences n°2, 3, 4 et 5 sont les compétences fortement axées sur la fonction pédagogique/andragogique du maître de stage, de pratique ou du superviseur. Elles touchent à différentes dimensions. Par exemple, dans une certaine mesure, la compétence n°2 « Adapter son agir aux besoins du (futur) professionnel » est orientée vers le maître de stage, de pratique ou le superviseur lui-même, son identité professionnelle. Elle renvoie en partie à sa capacité d'identifier les aspects spécifiques de sa double identité de psychologue clinicien / orthopédagogue clinicien et de formateur. De même, la compétence n°4 « Développer la pratique réflexive du (futur) professionnel » est orientée vers le maître de stage, de pratique ou le superviseur lorsqu'il s'agit pour lui de porter un regard réflexif sur sa pratique. Dans une autre mesure, elle dépasse l'unique orientation vers le maître de stage, de pratique ou le superviseur pour l'inviter à partager son analyse réflexive avec le (futur) professionnel et le formateur de l'institution de formation, dans le cadre des stages co-encadrés par plusieurs acteurs. D'un autre point de vue encore, les compétences n°2, 3, 4 et 5 sont orientées vers le (futur) professionnel et son développement professionnel. A ce sujet, la compétence n°5 « Guider le (futur) professionnel : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer » concourt aux compétences n°3 et n°4. En effet, lors d'activités de supervision, lorsque le maître de stage, de pratique ou le superviseur guide le (futur) professionnel, il développe aussi la pratique réflexive (par exemple à la suite d'une rétroaction) et les gestes professionnels de celui-ci.

Enfin, la compétence n°6 « Co-encadrer le (futur) professionnel » est mobilisée par le maître de stage qui co-encadre le (futur) professionnel avec un autre formateur de l'institution de formation. Cette compétence est en lien avec les compétences n°2, 3, 4 et 5. En effet pour collaborer efficacement avec l'institution de formation, il est nécessaire que le maître de stage perçoive précisément son rôle au sein de la formation et qu'il adopte sa double identité. De la même manière, pour co-encadrer le (futur) professionnel de manière optimale, le maître de stage et le formateur de l'institution de formation doivent échanger au sujet des pratiques à modeler et des compétences à développer. Sachant « vers où » et « jusqu'où » il doit conduire le (futur) professionnel, le maître de stage peut le guider et l'évaluer de manière cohérente avec l'institution de formation. Ceci s'applique également à la pratique réflexive : c'est avec une bonne compréhension du cursus du futur professionnel et des discours des formateurs de l'institution de formation que le maître de stage pourra développer la pratique réflexive du (futur) professionnel au fil des expériences du processus de supervision (ex. stage). Le lecteur intéressé trouvera dans deux publications (Baco et al., 2022b ; 2023) une mise en relation du modèle exposé jusqu'ici avec l'avis des maîtres de stage (en enseignement).

**Figure 2**

*Plusieurs liens importants qui unissent les compétences*



## 6. Conclusion et perspectives

Ce document a présenté un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage, de pratique et des superviseurs de la psychologie clinique et de l'orthopédagogie clinique. Il constitue une adaptation d'un précédent référentiel rédigé à partir de la littérature scientifique (Baco et al., 2021a ; 2022a) qui a été validé (Baco et al., 2023). Ce dernier a également été mobilisé pour conduire une analyse des besoins de formation des maîtres de stage dans le domaine de l'enseignement (Baco et al., 2022 ; sous presse). Le présent référentiel montre la transprofessionnalité des compétences des maîtres de stage, de pratique ou des superviseurs dans différents secteurs (ex. psychologie clinique, orthopédagogie clinique, enseignement). En effet, ces compétences s'adaptent aux contextes particuliers de chaque secteur professionnel et des liens entre les résultats de recherche des différents secteurs professionnels concernant la supervision/l'accompagnement/la formation des (futurs) professionnels ont été établis. Cette réflexion a d'autant plus de sens qu'en Belgique francophone, une attention particulière est portée au sujet de la formation des stagiaires que cela soit dans le domaine de la psychologie clinique, de l'orthopédagogie clinique ou de l'enseignement. En effet, deux réformes (quasi)simultanées (FWB, 2019a ; Loi modifiant la loi du 4 avril 2014, 2016), visent à renforcer la formation des maîtres de stage et des maîtres de pratique de ces secteurs professionnels.

La prochaine étape de cette recherche a notamment pour but de mettre en évidence et de prioriser les potentiels besoins de formation (Lapointe, 1992) de ces acteurs incontournables de la formation des psychologues cliniciens et des orthopédagogues cliniciens que sont les maîtres de stage, de pratique et les superviseurs. Les résultats de ces recherches permettront d'alimenter les réflexions relatives à l'amélioration de la formation des maîtres de stage, de pratique et des superviseurs de différents secteurs professionnels dont la psychologie clinique et l'orthopédagogie clinique. Plus largement, au vu du manque d'études portant d'une part sur les pratiques effectives des protagonistes d'un processus de supervision (ex. stage) et d'autre part sur l'efficacité, la plus-value, des formations des maîtres de stage, de pratique et des superviseurs (et des formateurs des institutions de formation), qu'elles soient dispensées uniquement en présentiel ou de manière hybride (voir à ce sujet l'article de Gagné & Petit, 2021), des méthodologies permettant d'analyser les pratiques effectives des acteurs (ex. Baco et al., soumis a ; soumis b ; Akcan & Tatar, 2010 ; Banville, 2006 ; Crasborn et al., 2011 ; Bocquillon, 2020 ; Derobertmasure & Robertson, 2013 ; Hoffman et al., 2015 ; Portelance & Caron, 2017 ; Portelance et al., 2017 ; Maes et al., 2022 ; Van Nieuwenhoven & Labeuu, 2010) ou la plus-value d'une formation (ex. Childre & Van Rie, 2015 ; Erbilgin, 2014.) pourraient être mises en place.

## 7. Bibliographie

Akcan, S., & Tatar, S. (2010). An investigation of the nature of feedback given to pre-service English teachers during their practice teaching experience. *Teacher Development*, 14(2), 153-172. <https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494495>

Amamou, S. (2022). *Évolution du sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires à gérer la classe durant un stage de longue durée au Québec : influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs Dépôt institutionnel de l'Université de Sherbrooke. [https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19160/amamou\\_salem\\_PhD\\_2022.pdf?sequence=4](https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/19160/amamou_salem_PhD_2022.pdf?sequence=4)

Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), pp. 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>

Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York : Guilford Press.

Arrêté royal fixant les critères d'agrément des psychologues cliniciens, ainsi que des maîtres de stage et services de stage (26 avril, 2019). *Moniteur belge*, 22 mai 2019, p. 48613.

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. (2018). *Raisonnement clinique et suivi des patients souffrant de multimorbidité: état des lieux, enjeux et perspectives* [Communication]. 4ème conférence internationale de Montréal sur le raisonnement clinique, Montréal. [https://www.researchgate.net/publication/328575056\\_4eme\\_conference\\_internationale\\_de\\_Montréal\\_sur\\_le\\_raisonnement\\_clinique](https://www.researchgate.net/publication/328575056_4eme_conference_internationale_de_Montréal_sur_le_raisonnement_clinique)

Audétat, M.-C. & Maupetit, C. (2019). *Oser la réflexivité grâce au raisonnement clinique... quels enjeux pour l'enseignement ?* [Communication]. 27ièmes Journées d'Etudes Européennes de l'AFEDI, Lyon. [https://www.researchgate.net/publication/331980494\\_Oser\\_la\\_pratique\\_reflexive\\_grace\\_au\\_raisonnement\\_clinique\\_quels\\_enjeux\\_pour\\_l\\_enseignement](https://www.researchgate.net/publication/331980494_Oser_la_pratique_reflexive_grace_au_raisonnement_clinique_quels_enjeux_pour_l_enseignement)

Baco, C. (2025). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maîtres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur)* [Thèse de doctorat]. Université de Mons. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/52136>

Baco, C., Derobertmeasure, A., et 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., et Demeuse, M. (2021b). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 1-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>

Baco, C., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2022a). 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., et Demeuse, M. (2022b). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admec.org/index.php/ejiref/article/view/307>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., et Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>
- Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2024). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive: un rapport pluriel, complexe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui : Revue du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, 13(2), 23-27. <https://doi.org/10.7202/1111358ar>
- Banville, D. (2006). Analysis of exchanges between novice and cooperating teachers during internships using the NCATE/NASPE standards for Teacher Preparation in Physical Education as guidelines. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(2), 208-221.
- 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>
- 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>
- Bearman, M., Tai, J., Kent, F., Edouard, V., Nestel, D., & Molloy, E. (2018). What should we teach the teachers ? Identifying the learning priorities of clinical supervisors. *Advances in Health Sciences Education*, 23(1), 29-41. <https://doi.org/10.1007/s10459-017-9772-3>
- Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., & Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.
- Bertola, C. (2014). L'accueil des stagiaires : réflexions issues d'une expérience de maître de stage. *Les Cahiers de Neuropsychologie Clinique*, 3, 23-34. [https://ofpn.fr/files/Cahiers%20neuro\\_3.pdf#page=5](https://ofpn.fr/files/Cahiers%20neuro_3.pdf#page=5)
- Blackwell, T., Strohmer, D., Belcas, E., & Burton, K. (2002). Ethics in rehabilitation counselor supervision. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(4), 240-255.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Ed. G. Morin.
- 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). Consulté à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). Porter un regard réflexif sur sa pratique »... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans S. Beusaert, S. Colognesi & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes en formation initiale* (pp. 83-103). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- 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. Consulté à l'adresse : [www.umons.ac.be/guidereflexivite2019](http://www.umons.ac.be/guidereflexivite2019)

- Bottaccioli, A. G., Bottaccioli, F., & Minelli, A. (2018). Stress and the psyche–brain–immune network in Psychiatric diseases Based on Psychoneuroendocrineimmunology : A Concise review. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1437(1), 31-42. <https://doi.org/10.1111/nyas.13728>
- 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>
- Bouton, C., Richard, I., Bellanger, W., Huez, J.-F., & Garnier, F. (2013). Que vivent émotionnellement et pédagogiquement les externes en stage de médecine générale ? Une étude qualitative. *Pédagogie Médicale*, 14 (1), 17-26. <https://doi.org/10.1051/pmed/2013032>
- Buchanan, R. (2020). An Ecological Framework for Supervision in Teacher Education. *Journal of Educational Supervision*, 3(1), 76-94. <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>
- 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](https://www.researchgate.net/publication/306227171_Connecting_university_coursework_and_practitioner_knowledge_through_mediated_field_experiences)
- Carter, H., Abbott, J., Herzberg, L., Hindman, A., & Swainston, P. (2023). A Collaborative Self-Study of Supervisors in a University-Based Literacy Clinic: Exploring Tensions in Support, Feedback, and Conflict Resolution. *Journal of Educational Supervision*, 6 (1). <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.5>
- Chaliès, S., & Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP.S.*, 330, 53-70. Consulté à l'adresse : <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70330-53.pdf>
- Childre, A.L., & Van Rie, G.L. (2015). Mentor teacher training : a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34 (1), 10–16. <https://doi.org/10.1177/875687051503400104>
- Christensen, M. (2021). Mentor Modeling Mismatch: Power Dynamics in Cooperating Teacher's Modeling for Preservice Teachers (thèse de doctorat). Brigham Young University. <http://hdl.lib.byu.edu/1877/etd11512>
- 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, 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>
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire: le cas de DIDAC'TIC. *La Lettre de l'AIRDF*, 62(1), 21-26. <https://doi.org/10.3406/airdf.2017.2132>
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019a). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maître

de stage – stagiaire. *Éducation et formation*, 315, Décembre, 13-27. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363>

Colognesi, S., Maes, O., Baco, C. & Merchez, F. (2023, 04 juillet). *Postures et construction du jugement évaluatif des formateurs d'enseignants* [Vidéo]. Les Cafés de l'INAS, 15. <https://www.youtube.com/watch?v=l1Adq5KxgF8>

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>

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>

Couture, C., & Bouissou, C. (2003). Vers quelle intégration théorie-pratique dans la formation de l'enseignant-professionnel ? Dans G. Baillat, P.A. Martin & D. Niclot (Eds.), *Vers quelle professionnalisation enseignante en France et au Québec ?* (pp. 81-95). CRDP de Champagne-Ardenne.

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). Bruxelles : De Boeck.

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>

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

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

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

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

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. Consulté à l'adresse : [http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site\\_FPEQ/13\\_files/010\\_derober.pdf](http://www.revuedeshep.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf)

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 stagiaires* (Thèse de doctorat). Université de Mons. Consulté à l'adresse <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

- Derobertmeasure, A., & Robertson, J. (2013). Data analysis in the context of teacher training : Code sequence analysis using QDA Miner ®. *Quality & Quantity*, 48(4), 2255-2276. <https://doi.org/10.1007/s11135-013-9890-9>
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). Introduction Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges, & C. Spallanzani (Eds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés* (pp. 1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E., & Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, e-314, 69-81. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., & Derobertmeasure, A. (2019) *Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. Le Travail Humain*, 82 (3), 213-251.
- Eck, C.J., & Ramsey, J.W. (2019). An analysis of cooperating teacher feedback : a qualitative inquiry. *Journal of Research in Technical Careers*, 3 (2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.9741/2578-2118.1058>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>.
- 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>
- Erbilgin, E. (2014). Examining a program designed to improve supervisory knowledge and practices of cooperating teachers. *Teaching Education*, 25(3), 261-293. <https://doi.org/10.1080/10476210.2014.889671>
- 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. (2013). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (7 novembre 2013). *Moniteur belge*, 18 décembre 2013, p. 99347.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). 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 (3 mai 2019). *Moniteur belge*, 19 septembre 2019, p. 87072.
- 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. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1018328ar>
- 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 J Counsel*, 37(1), 24-43. [https://www.researchgate.net/publication/325334776\\_Ethics\\_relationships\\_and\\_pragmatics\\_in\\_the\\_use\\_of\\_e-technologies\\_in\\_counselling\\_supervision](https://www.researchgate.net/publication/325334776_Ethics_relationships_and_pragmatics_in_the_use_of_e-technologies_in_counselling_supervision)

Fluit, C. R. M. G., Bolhuis, S., Grol, R., Laan, R., & Wensing, M. (2010). Assessing the quality of clinical teachers. *Journal of General Internal Medicine*, 25, 1337–1345. <https://doi.org/10.1007/s11606-010-1458-y>

Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *The mentoring of student teachers*. Londres : Routledge.

Gagné, A., & Petit, M. (2021). Caractéristiques d'un dispositif hybride de formation continue pour les accompagnateurs d'enseignants stagiaires en enseignement professionnel. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(3), 39-52. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n3-03>

Gagné, A., & St-Jean, C. (2023). Ap-Prendre le rôle d'accompagnateur : une dynamique expérientielle et identitaire entre deux temps. *Recherches & Éducation*, 26, 1-6. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14324>

Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de boeuf. *Formation et profession*, 24 (3), 83-86. Consulté à l'adresse : <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8 (2), 6-10. Consulté à l'adresse : <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>

Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

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). Sherbrooke : Éditions du CRP.

Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort? *The Journal of Educational Research*, 95(4), 246–254. <http://www.jstor.org/stable/27542385>

Giroux, M., & Girard, G. (2009). Favoriser la position d'apprentissage grâce à l'interaction superviseur-supervisé. *Pédagogie médicale*, 10(3), 193-210. <https://doi.org/10.1051/pmed/20099991>

Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir, *Éducation et socialisation*, 35, 1-17. Consulté à l'adresse : <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. [http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33\\_1/11nieto.pdf](http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_1/11nieto.pdf)

Gonzalez Vargas, E., Baco, C., De Stercke, J. (2023, 3 février). *Qu'est-ce qu'un bon mentor ? De l'accompagnement des Jedi à celui des (futurs) enseignants*. [Vidéo]. <https://www.youtube.com/watch?v=qX5wBju-9WQ>

Gordon, S. P. (2019). Educational Supervision: Reflections on Its Past, Present, and Future. *Journal of Educational Supervision*, 2 (2). <https://doi.org/https://doi.org/10.31045/jes.2.2.3>

Idir, A., & Negaz, M. (2021). La supervision en milieu de pratique : comment mieux accompagner un stagiaire ? *Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines* 13(1), 3-16. <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/552/13/3/144385>

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.5615>

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>

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)

Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). *Supervision in the helping professions* (5th ed.). McGraw- Hill Open University Press.

Hazi, H. M. (2020). On Instructional Improvement: A Modest Essay. *Journal of Educational Supervision*, 3(3). <https://doi.org/10.31045/jes.3.3.7>

Hesketh, E. A., Bagnall, G., Buckley, E. G., Friedman, M., Goodall, E., Harden, R. M., et al. (2001). A framework for developing excellence as a clinical educator. *Medical Education*, 35, 555–564. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2923.2001.00920.x>

Jorro, A. (Ed.). (2022). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. De Boeck Supérieur.

Journal officiel de l'Union européenne (2006). Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Consulté à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=fr>

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (New Jersey) : Prentice-Hall.

Ladany, N., Lehrman-Waterman, D., Molinaro, M., & Wolgast, B. (1999). Psychotherapy supervisor ethical practices: Adherence to guidelines, the supervisory working alliance, and supervisee satisfaction. *The Counseling Psychologist*, 27(3), 443-475. DOI: [10.1177/0011000099273008](https://doi.org/10.1177/0011000099273008)

Lafferty, K.E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45 (3), 73-95. Consulté à l'adresse : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185425>

Lapointe, J.-J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

Loi modifiant la loi du 4 avril 2014 réglementant les professions des soins de santé mentale et modifiant l'arrêté royal n° 78 du 10 novembre 1967 relatif à l'exercice des professions des soins de santé d'une part et modifiant la loi relative à l'exercice des professions des soins de santé, coordonnée le 10 mai 2015 d'autre part, *Moniteur belge*, 29 juillet 2016, p. 46356

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 & Formation*, 308(1), 95-106. [https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/1446/1/e-308\\_3.pdf#page=96](https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/1446/1/e-308_3.pdf#page=96)

Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2020). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 43(2), 522–547. <https://www.jstor.org/stable/26954697>

- 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>
- Matsko, K.K., Ronfeldt, M., Greene Nolan, H., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S.L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71 (1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- McCormack, 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 Gee, I.E. (2019). Developing Mentor Teachers to Support Student Teacher Candidates. *SRATE Journal*, 28 (1), 23-3. Consulté à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203423.pdf>
- McMahon, 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>
- McMahon, A., Seery, C., Moorhead, S., & O'Brien, G. (2023). Analysis of supervisory interventions in a transdisciplinary youth mental health service. *Psychological Services*, 20(2), 256-266. <https://doi.org/10.1037/ser0000695>
- Merket, M. (2022). An analysis of mentor and mentee roles in apre-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>
- Molenaar, W. M., Zanting, A., van Beukelen, P., de Grave, W., Baane, J. A., Bustraan, J. A., et al. (2009). A framework of teaching competencies across the medical education continuum. *Medical Teacher*, 31, 390–396. <https://doi.org/10.1080/01421590902845881>
- 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>
- O'donovan, A., Clough, B., & Petch, J. (2017). Is Supervisor Training Effective? A Pilot Investigation of Clinical Supervisor Training Program. *Australian Psychologist*, 52(2), 149–154. <https://doi.org/10.1111/ap.12263>
- Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- 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). <https://doi.org/10.31045/jes.2.2.5>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I., & Boisvert, G. (2021). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue Des Sciences De l'éducation De McGill*, 55(1), 12-34. <https://mje.mcgill.ca/article/view/9757>
- Plantade-Gipch, A. (2017). Former les futurs psychothérapeutes à la relation: la réflexion-en-action dans l'alliance thérapeutique. *Pratiques psychologiques*, 23(3), 217-231. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2017.05.001>

- Posluns, K., & Gall, T. L. (2019). Dear mental health Practitioners, Take care of yourselves : A Literature Review on Self-Care. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10447-019-09382-w>
- Porsont, C.-A. (2016). *Les postures adoptées par les maîtres de stage de l'enseignement primaire lors de l'encadrement des préparations de leçons du stagiaire*. (mémoire de Master). Université catholique de Louvain.
- 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. & Baco, C. (2023, 16 octobre). *La collaboration au sein de la triade* [vidéo]. Les cafés de l'INAS, 17. <https://www.youtube.com/watch?v=E8Ufiu2YjZE>
- Portelance, L. et Caron, J. (2010). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage In Bélair, L., Lebel, N., Sorin, N. et Roy, A. (dir.) *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (p. 81-97). Québec, 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., & Martineau, S. (2017). Collaboration through knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors. *Brock Education Journal*, 26(1). <https://doi.org/10.26522/brocked.v26i1.466>
- 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>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (version abrégée)*. Consulté à l'adresse URL : [http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site\\_dep-ste/documents/ABREGGE- Cadre reference 02-09-08.pdf](http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep-ste/documents/ABREGGE- Cadre reference 02-09-08.pdf)
- Practice, A. P. T. F. O. E. (2006). Evidence-based practice in Psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.61.4.271>
- Rey, B., & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Rapport de recherche*. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles : rapport de recherche. Consulté à l'adresse : <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 maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Proposition d'un dispositif de formation*. Université Libre de Bruxelles et Facultés Universitaires de Namur Département Education et Technologie : rapport de recherche. Consulté à l'adresse : [http://enseignement.be/download.php?do\\_id=3115](http://enseignement.be/download.php?do_id=3115)
- 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>
- Rousmaniere, T., Abbass, A., Frederickson, J., Henning, I., & Taubner, S. (2014). Videoconference for psychotherapy training and supervision : two case examples. *American Journal of Psychotherapy*, 68(2), 231-250. <https://doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.2.231>
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

- Schubert, S., Buus, N., Monrouxe, L., & Hunt, C. (2023). Interrogation in clinical supervision sessions: Exploring the construction of clinical psychology trainees' professional identities. *Social Science & Medicine*, 325, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2023.115887>
- Simon, A., & Boyer, E.G. (1974). *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instruments*. Wyncotte, Pennsylvanie : Communication Materials Center.
- Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice* (9e éd.). Boston : Pearson Education.
- Slick, S. (1997). Assessing versus assisting : The Supervisor's roles in the complex dynamics of the student teaching triad. *Teaching and Teacher Education*, 13(7), 713-726. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(97\)00016-4](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(97)00016-4)
- Slick, S. (1998). A university supervisor negotiates territory and status. *Journal of Teacher Education*, 49(4), 306-315. <https://doi.org/10.1177/0022487198049004008>
- Sparks-Langer, G., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 23-32. Consulté à l'adresse : <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>
- Stiles-Smith, B., Isler, N., Kennedy, B., & Beckett, J. (2019). Psychology Internship as Partnership : Four Perspectives. *Psychology Teaching Review*, 25(2), 18-29. <https://doi.org/10.53841/bpsptr.2019.25.2.18>
- Strandberg, E. (2013). *The Ability of Supervisees to Recognize Ethical Violations within the Supervisory Relationship* [Thèse de doctorat, Université de Californie]. ProQuest. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/ability-supervisors-supervisees-recognize-ethical/docview/1845325900/se-2?accountid=150376>
- Taylor, L. A., Oostdam, R., & Fukkink, R. G. (2022). Standardising coaching of preservice teachers in the classroom: Development and trial of the synchronous online feedback tool (SOFT). *Teaching and Teacher Education*, 117, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103780>
- Thériault, A., Gazzola, N., Isenor, J., & Pascal, L. (2015). Imparting self-care practices to therapists: What the experts recommend. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(4), 379-400. <https://link.gale.com/apps/doc/A557426035/AONE?u=anon~d7bdf08f&sid=bookmark-AONE&xid=97e21f81>
- Valencia W.S., Martin, S.D., Place, N.A., & Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching, Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322. <https://doi.org/10.1177/0022487109336543>
- Vanderclayen, F. (2012). *Investir dans la formation des maitres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux*. Dans Carlier G., De Kesel M., Dufays J., & Wiame B., éditeurs. *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain. p. 25-36. <http://books.openedition.org/pucl/2099>
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <http://journals.openedition.org/ejrieps/2899>

- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain. Consulté à l'adresse : <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Van Nieuwenhoven, C. & Labeu, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39–59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Intercôndes*, 27, 118-138. <https://doi.org/10.25755/int.3405>
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Vasconcellos-Bernstein, D. (2013). Instaurer l'alliance thérapeutique. *Le Journal des psychologues*, 310, 25-28. <https://doi.org/10.3917/jdp.310.0025>
- 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. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ripes/976>
- Watts, S., Marchand, A., Bouchard, S. & Bombardier, M. (2016). L'alliance thérapeutique lors d'une télépsychothérapie par vidéoconférence pour un trouble du spectre anxieux : recension systématique des écrits. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 277–302. <https://doi.org/10.7202/1040171ar>
- 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>
- Worthington, E. L. (1987). Changes in supervision as counselors and supervisors gain experience: A review. *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 189–208. <https://doi.org/10.1037/0735-7028.18.3.189>

## 8. Annexes

Annexe 1 : Opérationnalisation du modèle des 7 regards d'Hawkins & McMahon (2020, cités par McMahon et al., 2022). Les exemples de questions sont issus ou adaptés de McMahon et al. (2022, pp. 53-62).

Focalisation sur...	Réflexion sur...	Exemples de questions
(1) Le bénéficiaire	Les informations (latentes ou manifestes) au sujet du patient (présentation, comportement, langage, âge, situation familiale, antécédents médicaux...)	Pourrais-tu me décrire le patient ?
(2) L'intervention du supervisé	Le choix, la planification et l'administration, les implications, les résultats et les alternatives à l'intervention	Pourquoi avoir mis en œuvre cette intervention avec ce patient en particulier ?
(3) La relation entre le supervisé et le bénéficiaire	La dynamique entre le supervisé et le bénéficiaire (attentes, ressenti, qualité de la relation...)	Qu'est-ce que ça fait d'être dans la même pièce qu'un patient ?
(4) Le supervisé	Les émotions, pensées, actions, réactions, valeurs, croyances, contre-transferts ainsi que le bien-être, le développement professionnel et la charge de travail du supervisé	Qu'est-ce qui te distingue des autres stagiaires ?
(5) La relation de supervision	La qualité de la relation, la rencontre des besoins du supervisé, l'apport de feedback et d'encouragements, le respect du contrat supervisé-superviseur et un potentiel parallèle entre la relation supervisé-superviseur et supervisé-patient	Es-tu satisfait de la marge d'autonomie qui t'est concédée lors des sessions supervisées ?

<b>(6) Le superviseur*</b>	Les émotions, pensées, actions, réactions, valeurs, croyances, perceptions, anecdotes, connaissances, doutes et préceptes du superviseur ainsi que la validation du vécu émotionnel du stagiaire par son propre ressenti	Quelles sont les limites que j'ai appris à poser avec mes patients ?
<b>(7) Le contexte général</b> (fortement en lien avec les niveaux précédents)	Le contexte familial, social, culturel, professionnel, organisationnel, politique et économique des trois parties prenantes et qui entrave ou imprègne la situation thérapeutique et pédagogique  Le contexte relationnel et de supervision	Est-ce que j'utilise la supervision avec mon superviseur comme une thérapie ?

Note :

\*Le maître de stage, de pratique ou le superviseur doit être capable de se pencher sur sa propre pratique et d'en faire éventuellement part au (futur) professionnel.

Annexe 2 : Opérationnalisation du modèle de Derobertmasure (2012) (Baco et al., 2024, p. 26).

Niveaux de réflexivité	Processus réflexifs	Exemples de questions
Niveau 1	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 2	Légitimer sa pratique	Comment justifies-tu ta pratique ?
	Intentionnaliser sa pratique	Quelle était ton intention ?
	Evaluer sa pratique	Que penses-tu de ta prestation ?
	Diagnostiquer	Pourquoi as-tu éprouvé des difficultés à ce moment de ta prestation ?
Niveau 3	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 ?