Des composantes du dialogue collaboratif aux styles de supervision : proposition d'une grille d'analyse et d'une grille d'interprétation

Barbara Jochmans

Doctorante (titulaire d'une bourse co-financée par l'Université de Mons, la Haute École en Hainaut, la Haute École Albert Jacquard et la Haute École Provinciale de Hainaut-Condorcet), Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation, Université de Mons (Belgique)

Contact : barbara.jochmans@umons.ac.be

Marie Bocquillon

Professeure régulière, Ph.D., Département Éducation, Université TÉLUQ (Québec, Canada)

Contact : marie.bocquillon@teluq.ca

Christophe Baco

Professeur régulier, Ph.D., Département des Sciences de l'Éducation, Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Contact : christophe.baco@uqtr.ca

Marc Demeuse

Professeur ordinaire, Service des Sciences de l'Enseignement et de la Formation, Université de Mons (Belgique)

Contact : marc.demeuse@umons.ac.be

Résumé

Ce document présente un outil de recherche relatif à l'analyse des entretiens post-leçons en triade visant à déterminer les composantes du dialogue collaboratif mises en place par les acteurs de la triade (maitre de stage, superviseur (pédagogue ou didacticien), stagiaire) lors des entretiens post-leçons. Un second outil de recherche visant à interpréter les styles de supervision des formateurs au regard de ces composantes du dialogue collaboratif est ensuite présenté.

Mots-clés : styles de supervision, composantes du dialogue collaboratif, maitre de stage, superviseur, pédagogue, didacticien, stagiaire, entretien post-leçon

Table des matières

1. Introduction.....	3
2. Les composantes du dialogue collaboratif	5
2.1 La coélaboration acquiescente	5
2.2 La coconstruction	5
2.3 La confrontation avec désaccord.....	5
2.4 La confrontation contradictoire	5
3. Présentation générale de la grille d'analyse des composantes du dialogue collaboratif	6
4. Grille d'analyse détaillée des composantes du dialogue collaboratif	7
5. Les styles de supervision au regard des composantes du dialogue collaboratif.....	9
5.1 Le style directif.....	10
5.2 Le style démocratique (semi-directif).....	11
5.3 Le style expérientiel (non-directif).....	11
6. Présentation générale du tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision	12
7. Présentation détaillée du tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision	13
7.1 Coélaboration acquiescente.....	13
7.2 Acquiescement	14
7.3 Coconstruction.....	15
7.4 Confrontation avec désaccord	16
7.5 Confrontation contradictoire	17
8. Conclusion	18
9. Références bibliographiques.....	19

1. Introduction

Ce document présente la mise en lien de deux grilles d'analyse et d'interprétation relatives à une recherche doctorale en cours (Jochmans, en cours) portant sur les manifestations des composantes du dialogue collaboratif (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011) au regard des styles de supervision (Brûlé, 1983 ; Vandercleyen, 2010 ; Vandercleyen et al., 2013) lors des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur¹ (pédagogue ou didacticien)).

L'encadrement du stagiaire nécessite des interactions entre les acteurs des institutions de formation et ceux des milieux de stage (Gobits-Amacher & Maulini, 2003) pour que chacun d'eux puisse réaliser son rôle par rapport aux objectifs de la formation initiale (Villeneuve & Moreau, 2010). Une collaboration est donc nécessaire et nécessite que les différents acteurs « communiquent, coopèrent, argumentent et produisent des savoirs ensemble » (Portelance, 2011, p.6). Des moments de collaboration, entre les différents acteurs de la triade, peuvent notamment avoir lieu lors des visites de stage, lorsque le superviseur, provenant de l'institution de formation, vient observer le stagiaire sur son lieu de stage où il est notamment encadré par un maître de stage. Lors des stages,

la complémentarité et la coordination des arguments représentent des ingrédients de base d'une formation en matière de collaboration professionnelle et de concertation pédagogique. De plus, les confrontations d'idées, les recadrages, les transformations de conceptions et les reformulations de problèmes, lorsqu'ils sont soutenus par une argumentation fondée, désignent des facteurs du développement professionnel (Portelance, 2011, p.6).

La dynamique collaborative a été étudiée par Gilly et ses collègues (2001) lors de résolutions de problèmes effectuées par des élèves en dyade. Quatre cas de figure du dialogue collaboratif ont été établis à l'issue de ces recherches : la coopération acquiescente, la coconstruction, la confrontation avec désaccord et la confrontation contradictoire. Portelance (2011) a utilisé ces 4 composantes du dialogue collaboratif dans un autre contexte : celui de la formation des stagiaires en enseignement et plus particulièrement au sein des dyades composées d'un futur enseignant et de son maître de stage.

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

Dans un premier temps, pour déterminer quelles composantes du dialogue collaboratif se manifestent chez les acteurs de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur (pédagogue ou didacticien)) lors des entretiens post-leçons, une grille d'analyse a été réalisée à partir de la littérature scientifique (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011). Les catégories relatives aux composantes du dialogue collaboratif sont d'abord définies. Ensuite, la grille d'analyse est présentée. Pour les différents acteurs de la triade, les catégories de la grille d'analyse sont référencées, définies et exemplifiées.

Tout au long de sa formation et plus particulièrement dans le cadre des entretiens post-leçons en triade, le futur enseignant est encadré/accompagné par ses formateurs. Un ou plusieurs style(s) de supervision peut/peuvent donc être endossé(s) par ces derniers.

Dans un second temps, ces styles de supervision sont donc définis et mis en lien avec les composantes du dialogue collaboratif.

Ensuite, le tableau intitulé « tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision » visant à interpréter les styles de supervision endossés par les formateurs d'enseignants (maître de stage, pédagogue, didacticien) durant les entretiens post-leçons à partir des composantes du dialogue collaboratif est présenté. Ce tableau met en lien les composantes du dialogue collaboratif (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011) et les styles de supervision (Vandercléyen, 2010 ; Vandercléyen et al., 2013) et indique, pour chaque composante du dialogue collaboratif, si celle-ci est caractéristique ou non du style de supervision. Les justifications relatives à ce tableau sont ensuite présentées par l'intermédiaire d'un texte continu.

2. Les composantes du dialogue collaboratif

2.1 La coélaboration acquiescente

La coélaboration acquiescente a lieu lorsqu'un acteur de la triade (formateur ou stagiaire) formule une solution/une proposition en la soumettant à l'autre/ aux autres acteur(s) de la triade. Ce(s) dernier(s) acquiesce(nt) les propos, cela renvoyant donc à un accord cognitif. L'idée proposée par le formateur ou le stagiaire est donc renforcée positivement (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011).

2.2 La coconstruction

La coconstruction des savoirs se manifeste lorsque les acteurs de la triade renforcent les idées de l'un et de l'autre. Les initiatives se succèdent, l'intervention d'un acteur de la triade peut notamment permettre l'orientation des réflexions et des actions d'un autre acteur de la triade (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011).

2.3 La confrontation avec désaccord

La confrontation avec désaccord a lieu lorsqu'une proposition émise par l'un des acteurs de la triade n'est pas approuvée par un autre sans que ce dernier n'explique son désaccord ou soumette une autre proposition. Cependant, il essaie parfois de convaincre ou, au contraire, choisit de ne rien dire (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011).

2.4 La confrontation contradictoire

La confrontation contradictoire a lieu lorsqu'un des acteurs de la triade est en désaccord avec un autre membre mais contrairement à la confrontation avec désaccord, l'acteur n'étant pas d'accord avec la proposition émise par l'un des autres membres essaie d'outrepasser l'opposition en argumentant et en plaidant ses idées. Cela peut parfois aboutir à un accord relatif à la proposition émise initialement ou à une nouvelle proposition (Gilly et al., 2011 ; Portelance, 2011).

3. Présentation générale de la grille d'analyse des composantes du dialogue collaboratif

La figure 1 présente une vue d'ensemble de la grille d'analyse des composantes du dialogue collaboratif. Chaque acteur de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur (pédagogue ou didacticien) s'est vu attribuer 5 catégories mutuellement exclusives et exhaustives, relatives aux composantes du dialogue collaboratif (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011). La 6^e catégorie, nommée « autre », regroupe quant à elle, les interventions (des différents acteurs de la triade) ne pouvant être codées dans les catégories relatives aux composantes du dialogue collaboratif.

Figure 1

Grille d'analyse des composantes du dialogue collaboratif

Stagiaire	Coopération acquiescente
	Acquiescement
	Coconstruction
	Confrontation avec désaccord
	Confrontation contradictoire
	Autre
Maître de stage	Coopération acquiescente
	Acquiescement
	Coconstruction
	Confrontation avec désaccord
	Confrontation contradictoire
	Autre
Superviseur (pédagogue ou didacticien)	Coopération acquiescente
	Acquiescement
	Coconstruction
	Confrontation avec désaccord
	Confrontation contradictoire
	Autre

4. Grille d'analyse détaillée des composantes du dialogue collaboratif

Composantes du dialogue collaboratif	Références	Définitions	Exemples
Formateur (superviseur (<i>pédagogue ou didacticien</i>) ou maître de stage) et stagiaire			
Coopération acquiescente		Cette catégorie est codée lorsque l'un des formateurs ou le stagiaire élabore seul une solution / une proposition et la soumet à un autre membre de la triade ou lorsque l'un des formateurs ou le stagiaire continue d'élaborer dans le même sens que le membre de la triade ayant formulé une solution / une proposition.	<ul style="list-style-type: none"> - Pédagogue : « Au niveau de l'organisation des apprentissages, ça allait pour cette leçon. Juste un petit conseil : essaie de trouver des procédés de motivation pour la mise au travail. » (Coopération acquiescente) - Stagiaire : « D'accord. » (Acquiescement)
Acquiescement	(Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011)	Cette catégorie est codée lorsque l'un des formateurs ou le stagiaire acquiesce aux propos d'un membre de la triade.	<p>« Mmh, Mmh. » (Didacticien)</p> <p>« Oui, c'est ça. » (Maître de stage)</p> <p>« Oui. » (Stagiaire)</p>
Coconstruction		Cette catégorie est codée lorsque l'un des formateurs ou le stagiaire semble soutenir / renforcer les propos d'un autre membre de la triade. Cette catégorie est également codée lorsque les initiatives de l'un des formateurs et du stagiaire sont alternées. Les actions de l'un des membres de la triade peuvent inciter un	<ul style="list-style-type: none"> - Didacticien : « Tu vas devoir penser à des moments en commun mais également à des moments groupe par groupe : ceux qui étaient là aujourd'hui et ceux qui n'étaient pas présents. » - Stagiaire : « Je fais d'abord un moment commun avec tous les élèves pour expliquer la loi du reste. Et ensuite,

		autre membre à modifier son action ou son idée.	<p>ceux qui n'étaient pas là aujourd'hui, ils se remettent en ordre et travaillent seuls. »</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Maitre de stage :</u> « Mais comment tu vas procéder pour cette remise en ordre ? Tu vas travailler au tableau ? Ils vont recopier chez eux ou recopier en classe ? » - <u>Stagiaire :</u> « Ils vont réaliser la remise en ordre en classe. »
Confrontation avec désaccord	(Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011)	Cette catégorie est codée lorsque l'un des formateurs ou le stagiaire soumet une proposition, que celle-ci n'est pas acceptée par un autre membre de la triade et que ce dernier n'argumente pas son désaccord.	<p>« Je ne suis pas d'accord avec ce que tu proposes. » (<i>Exemple fictif</i>)</p> <p>« Je ne pense pas que ça soit la solution. » (<i>Exemple fictif</i>)</p> <p>« Selon moi, ce que vous proposez n'aurait pas fonctionné avec mes élèves. » (<i>Exemple fictif</i>)</p> <p>« Non. » (<i>Exemple fictif</i>)</p>
Confrontation contradictoire		Cette catégorie est codée lorsque l'un des formateurs ou le stagiaire exprime son désaccord envers la proposition d'un autre membre de la triade en argumentant et en défendant ses idées.	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Stagiaire :</u> « J'ai entouré mais j'aurais peut-être dû mettre une couleur pour la somme et la différence et le produit peut-être. » (<i>Coconstruction</i>) - <u>Maitre de stage :</u> « Moi je ne suis pas partisane de trop de couleurs. Car je trouve que plus on met des couleurs plus les enfants ont des

			difficultés à les trouver dans leur trousse, ça leur fait perdre du temps et finalement ce qui est important, c'est qu'ils sachent à quoi correspond telle couleur. » (Confrontation contradictoire)
Autre		Cette catégorie est codée lorsque les propos de l'un des formateurs ou du stagiaire ne peuvent pas être codés dans l'une des catégories des composantes du dialogue collaboratif.	« Je vais te laisser relire le document que je viens de rédiger. » (Pédagogue) « Je vais vous laisser parce que j'ai cours. » (Maitre de stage) « La fois passée avec Monsieur Legrand, on est restés dans ce local pour faire le débriefing, il n'y a pas cours. » (Stagiaire)

5. Les styles de supervision au regard des composantes du dialogue collaboratif

Les styles « didactique » (directif) et « expérientiel » (non-directif), deux styles de supervision indépendants distingués par Brûlé (1983), renvoient à des conceptions opposées de la supervision (Brûlé, 1983, Vandercléyen, 2010 ; Vandercléyen et al., 2013). Un troisième style nommé « démocratique » (semi-directif) constitue un intermédiaire aux deux autres styles précités (Amamou, 2022).

Vandercléyen (2010) a utilisé ces 3 styles de supervision dans un contexte relatif aux stages en enseignement comme l'ont ensuite réalisé d'autres chercheurs (Baco et al., 2024 ; Baco et al., 2025). Bien que différents, ces styles sont complémentaires et non-exclusifs (Vandercléyen et al., 2013). En effet, l'adoption de l'un d'entre eux par un formateur ne signifie pas que les autres styles ne peuvent pas être endossés par ce même formateur. Les styles adoptés par les formateurs doivent être déterminés à partir des objectifs et des besoins du stagiaire. Le formateur doit donc utiliser les

différents styles de façon adéquate et ne pas privilégier un style par préférence, ce qui pourrait porter préjudice au développement professionnel du stagiaire (Amamou, 2022 ; Baco, 2025 ; De Simone, 2021).

Dans la suite du présent document, le « style directif » sera utilisé à la place du « style didactique ». Vanderclayen (2010) précise que :

Brûlé (1983) qualifie de style « didactique » le mode de supervision le plus directif. Etant donné la source de confusion possible avec le courant théorique de la « didactique » en enseignement-apprentissage, ce mode de supervision a été rebaptisé « style directif ». Cette adaptation ne constitue pas un changement majeur. Elle ne dénature pas, à notre sens, le concept ni l'idée défendue par l'auteur » (Vanderclayen, 2010, p. 192).

5.1 Le style directif

Le style directif est celui qui est le plus souvent adopté par les maîtres de stage (Strong & Baron, 2004 cités par Crasborn et al., 2011). Lorsque le style directif est endossé par les formateurs, ceux-ci adoptent une posture de leadership et manifestent une certaine autorité (Vanderclayen et al., 2013). De plus, leur temps de parole serait beaucoup plus long que celui des stagiaires lorsque les formateurs endossent ce style directif (Crasborn et al., 2011). En effet, durant les discussions, les formateurs qui fournissent des informations au stagiaire adoptent un style plus directif que les formateurs qui encouragent la prise de parole du stagiaire (Crasborn et al., 2011). En endossant un style directif, le formateur ne semble donc pas vraiment créer une véritable collaboration avec les autres acteurs en raison de sa posture de leadership ainsi que de son temps de parole plus élevé. La composante « coélaboration acquiescente » (Portelance, 2011) est donc caractéristique de ce style de supervision étant donné que le formateur formule principalement des rétroactions auxquelles le stagiaire acquiesce (Baco et al., 2024). La coconstruction et la confrontation contradictoire n'ont, quant à elles, pas de chance de se manifester lors du style directif.

5.2 Le style démocratique (semi-directif)

Lors de l'adoption du style démocratique (semi-directif) par le formateur, celui-ci soutient le stagiaire dans la clarification de ses idées et est soucieux des difficultés auxquelles ce dernier fait face (Vandercléyen, 2010). De plus, le formateur crée un échange ouvert avec le stagiaire où ces deux acteurs s'entraident mutuellement (Vandercléyen et al., 2013). Cela s'aligne avec la composante « coconstruction » (Portelance, 2011) où les membres de la triade renforcent harmonieusement les idées de l'un et de l'autre (Portelance, 2011). Cet échange ouvert peut cependant donner lieu à certaines confrontations pouvant être notamment associées aux composantes « confrontation contradictoire » et « confrontation avec désaccord ». La confrontation est une des actions faisant partie du style « démocratique » de Brûlé (1983) et peut être définie comme le fait de « faire ressortir la différence entre ce que le stagiaire pense avoir fait et ce qu'il a fait réellement ; confronter ses perceptions avec celles du stagiaire » (Vandercléyen, 2010, p. 189). La coélaboration acquiescente peut, quant à elle, se manifester lorsque le style démocratique (semi-directif) est adopté par le formateur. Cela peut être le cas, par exemple, quand ce dernier exprime une part de son point de vue, mais cette composante n'est cependant pas caractéristique de ce style de supervision.

5.3 Le style expérientiel (non-directif)

Lorsque le style expérientiel (non-directif), le style le moins directif, est endossé par le formateur, ce dernier encourage le stagiaire à réaliser sa propre expérience et incite également son initiative personnelle (Vandercléyen et al., 2013). Il porte davantage d'attention à la subjectivité du stagiaire et prend, par conséquent, en considération les émotions et les sentiments de ce dernier. Une attention moindre est donc accordée aux éléments objectifs et cognitifs (Vandercléyen et al., 2013). Lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par un formateur, la composante « coélaboration acquiescente » peut tout de même se manifester. Cette dernière sera donc principalement réalisée par le stagiaire et le formateur, lui, peut réagir aux propos du stagiaire en les acquiesçant, par exemple. Les trois autres composantes (coconstruction, confrontation contradictoire et confrontation avec désaccord) peuvent se manifester lors de ce style de supervision mais en moindre mesure en comparaison au style démocratique (semi-directif). En effet, lorsque le formateur endosse un style expérientiel (non-directif), l'attention de ce dernier est davantage portée sur les émotions, les sentiments, etc. du stagiaire plutôt qu'à des éléments cognitifs et objectifs (Vandercléyen et al., 2013).

6. Présentation générale du tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision

Ce tableau, réalisé à partir de la littérature scientifique et d'analyses effectuées par d'autres chercheurs (Baco, 2025 ; Baco et al., 2022, 2023, 2024), établit une correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011) et les styles de supervision (Vanderclayen, 2010 ; Vanderclayen et al., 2013).

- Si la composante du dialogue collaboratif est tout à fait caractéristique du style de supervision, le signe + est indiqué dans le tableau ;
- Si la composante du dialogue collaboratif n'est pas caractéristique mais peut se manifester lors du style de supervision, le signe = est indiqué dans le tableau ;
- Si la composante du dialogue collaboratif n'est pas du tout caractéristique du style de supervision, le signe 0 est indiqué dans le tableau.

Ce tableau propose deux perspectives de lecture :

- En rangées : cela permet de déterminer, pour chaque composante du dialogue collaboratif, lors de quel style de supervision, elle devrait / pourrait / ne devrait pas se manifester.
- En colonnes : cela permet de déterminer, pour chaque style de supervision, les composantes du dialogue collaboratif qui devraient, pourraient, ne devraient pas se manifester.

Les choix présentés dans ce tableau sont justifiés par un texte suivi se trouvant en section 7 « Présentation détaillée du tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision ».

Tableau 1

Tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision

Composantes du dialogue collaboratif (par acteur de la triade)	Styles de supervision		
	Style directif	Style démocratique (semi-directif)	Style expérientiel (non-directif)
Superviseur (pédagogue ou didacticien) et maitre de stage			
Coélaboration acquiescente	+	=	=
Acquiescement du formateur	=	+	+
Coconstruction	0	+	=
Confrontation avec désaccord	=	=	=
Confrontation contradictoire	0	+	=
Stagiaire			
Coélaboration acquiescente	=	=	+
Acquiescement du stagiaire	+	+	=
Coconstruction	0	+	=
Confrontation avec désaccord	=	=	=
Confrontation contradictoire	0	+	=

7. Présentation détaillée du tableau de correspondance entre les composantes du dialogue collaboratif et les styles de supervision

7.1 Coélaboration acquiescente

Style directif

La coélaboration acquiescente (Portelance, 2011) est caractéristique chez le formateur lorsque celui-ci endosse un style directif. En effet, ce dernier (+) élabore des rétroactions auxquelles le stagiaire acquiesce (Baco et al., 2024).

La coélaboration acquiescente n'est cependant pas caractéristique chez le stagiaire lorsque le style directif est endossé par le formateur mais il se peut néanmoins qu'après acquiescement du stagiaire aux propos de son formateur, le stagiaire continue d'élaborer dans le même sens (=). Il effectue, par conséquent, de la coélaboration acquiescente.

Style démocratique (semi-directif)

Lorsque le style démocratique (semi-directif) est endossé par le formateur, celui-ci établit un échange, un dialogue ouvert avec le stagiaire durant lequel l'un et l'autre s'entraident (Vanderclayen et al., 2013). Par conséquent, la coélaboration acquiescente n'est pas caractéristique lorsque ce style de supervision est endossé par le formateur mais elle peut tout de même se manifester durant les échanges tant chez le formateur (=) que chez le stagiaire (=). Après un renforcement mutuel des idées entre le stagiaire et (un de) ses formateurs, la coélaboration acquiescente peut, par exemple, être réalisée par un des formateurs qui stipule au stagiaire qu'il est d'accord avec la solution proposée par ce dernier.

Style expérientiel (non-directif)

Lorsque le style expérientiel (non-directif) est adopté par le formateur, ce dernier incite son stagiaire à se faire sa propre expérience et favorise également l'initiative personnelle de celui-ci (Vanderclayen et al., 2013). La coélaboration acquiescente est donc caractéristique chez le stagiaire (+), lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par le formateur. En effet, le stagiaire prend davantage la parole que son formateur. La coélaboration acquiescente n'est, quant à elle, pas caractéristique chez le formateur lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par ce dernier. Il se peut néanmoins qu'après acquiescement aux propos du stagiaire, le formateur réalise de la coélaboration acquiescente en continuant d'élaborer (=) dans le même sens que son stagiaire.

7.2 Acquiescement

Style directif

Lorsque le formateur endosse un style directif, celui-ci peut être amené à acquiescer les propos du stagiaire ou de l'autre formateur. L'acquiescement n'est cependant pas caractéristique du style de directif du formateur (=) étant donné que lorsqu'il endosse ce style, c'est lui qui prend principalement la parole. Les formateurs ayant un style plus directif prennent davantage la parole que les formateurs ayant un style moins directif (Hawkey, 1998 cités par Crasborn et al., 2011).

Lorsque le style directif est endossé par le formateur, celui-ci prend donc principalement la parole en réalisant un feedback au stagiaire qui acquiesce, de manière générale, les propos de son formateur. L'acquiescement du stagiaire (+) est donc caractéristique lorsque le style directif est endossé par le formateur.

Style démocratique (semi-directif)

L'acquiescement est caractéristique d'une situation où chacun a une place égalitaire. Tant le formateur que le stagiaire va se positionner par rapport à l'apport de l'autre étant donné que le style démocratique (semi-directif) se caractérise par un formateur (+) établissant un échange/ un dialogue ouvert avec le stagiaire (+) durant lequel l'un et l'autre s'entraident (Vanderclayen et al., 2013).

Style expérientiel (non-directif)

L'acquiescement est caractéristique du style expérientiel lorsqu'il est endossé par le formateur (+) étant donné que ce dernier laisse principalement la parole au stagiaire en incitant celui-ci à se faire sa propre expérience et favorise également l'initiative personnelle de ce dernier (Vanderclayen et al., 2013). Par conséquent, le formateur va être, entre autres amené, à acquiescer les propos du stagiaire mais il se peut néanmoins que durant ses échanges, le stagiaire acquiesce les propos du formateur (=).

7.3 Coconstruction

Style directif

La coconstruction n'est pas caractéristique du style directif étant donné que lorsque ce style est endossé par le formateur, ce dernier apporte des informations au stagiaire et a donc un temps de parole plus long (Crasborn et al., 2011). Il n'y a donc pas un renforcement mutuel des idées (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011) venant du formateur (0) ou du stagiaire (0).

Style démocratique (semi-directif)

La coconstruction est caractéristique du style démocratique (semi-directif) étant donné que celui-ci se caractérise par un formateur (+) établissant un dialogue ouvert avec le stagiaire (+) durant lequel l'un et l'autre s'entraident (Vanderclayen et al., 2013). Lors de la coconstruction, les différents acteurs de la triade renforcent mutuellement et harmonieusement leurs idées (Portelance, 2011).

Style expérientiel (non-directif)

La coconstruction n'est pas caractéristique du style expérientiel (non-directif) mais peut néanmoins se manifester tant chez le formateur (=) que chez le stagiaire (=). En effet, la parole est davantage donnée au stagiaire lorsque ce style de supervision est endossé par le formateur mais celui-ci interagit néanmoins avec le stagiaire et la coconstruction peut, par conséquent, se manifester.

7.4 Confrontation avec désaccord

Style directif

Lorsque le formateur (=) endosse un style directif, il peut être amené à être en désaccord avec le stagiaire ou l'autre formateur mais la confrontation avec désaccord n'est cependant pas caractéristique du style directif étant donné que lorsque le formateur endosse ce style de supervision, c'est lui qui prend principalement la parole. La confrontation avec désaccord du stagiaire (=) n'est également pas caractéristique de ce style de supervision lorsqu'il est endossé par le formateur mais peut tout de même se manifester. Le stagiaire est amené, lors du style directif, à principalement acquiescer les propos du formateur mais il se peut néanmoins que le stagiaire ne soit pas en accord (=) avec ceux-ci et exprime donc un désaccord.

Style démocratique (semi-directif)

Lorsque le style démocratique (semi-directif) est endossé par le formateur, un dialogue ouvert entre ce dernier et le stagiaire est réalisé (Vanderclayen et al., 2013). Durant celui-ci, la confrontation peut avoir lieu mais celle-ci va généralement être justifiée lors de ce style de supervision, ce qui n'est pas le cas de la confrontation avec désaccord. Par conséquent, cette dernière n'est pas caractéristique du style démocratique (semi-directif) qu'elle soit endossée par le formateur (=) ou par le stagiaire (=) mais peut néanmoins se manifester pour des éléments ne demandant pas de justifications.

Style expérientiel (non-directif)

Lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par le formateur, celui-ci laisse davantage la parole au stagiaire en s'intéressant particulièrement à la subjectivité de ce dernier (émotions, sentiments, etc.) en accordant moins d'attention aux éléments objectifs et cognitifs (Vanderclayen et al., 2013). Par conséquent, la confrontation avec désaccord n'est pas caractéristique du style expérientiel (non-directif) qu'elle soit réalisée par le formateur (=) ou par le stagiaire (=) mais peut néanmoins avoir lieu pour des éléments ne demandant pas de justifications.

Dans la recherche menée par Portelance (2011), la confrontation avec désaccord n'a pas été observée lors des entretiens post-leçons. « Cette absence pourrait reposer sur l'inégalité des statuts des deux partenaires de la dyade » (Graham, 1999 citée par Portelance, 2011, p.13). Le formateur jouant un rôle majeur dans l'évaluation du stagiaire, ce dernier pourrait avoir des craintes quant au fait d'être en contradiction avec son formateur (Portelance, 2011). De plus, la confrontation avec désaccord a peu de chance de se produire étant donné que, généralement, une justification accompagne le désaccord exprimé par le membre de la triade.

7.5 Confrontation contradictoire

Style directif

La confrontation contradictoire n'est pas caractéristique du style directif. En effet, le formateur endossant ce style de supervision a tendance à fournir au stagiaire des informations (Crasborn et al., 2011) à la suite de ce qu'il a observé. Par conséquent, il n'est pas probable que la confrontation contradictoire se manifeste tant chez le formateur (0) que chez le stagiaire (0) étant donné l'absence d'un réel dialogue entre les différents acteurs lors de ce style de supervision.

Style démocratique (semi-directif)

Le style démocratique (semi-directif) se caractérise par un formateur établissant un dialogue ouvert avec le stagiaire durant lequel l'un et l'autre s'entraident (Vanderclayen et al., 2013). Un dialogue ouvert peut aboutir à certaines confrontations où les idées sont défendues et argumentées tant par le formateur (+) que par le stagiaire (+). La confrontation contradictoire est donc caractéristique du style démocratique (semi-directif). La confrontation est une des actions faisant partie du style « démocratique » de Brûlé (1983) et peut être définie comme le fait de « faire ressortir la différence entre ce que le stagiaire pense avoir fait et ce qu'il a fait réellement ; confronter ses perceptions avec celles du stagiaire » (Vanderclayen, 2010, p. 189).

Style expérientiel (non-directif)

La confrontation contradictoire n'est pas caractéristique du style expérientiel (semi-directif) mais peut néanmoins se manifester. En effet, lorsque le formateur endosse ce style de supervision, il laisse davantage la parole au stagiaire en favorisant notamment l'initiative personnelle de celui-ci (Vanderclayen et al., 2013) tout en s'intéressant davantage à la sphère subjective (émotions, sentiments, etc.) de celui-ci (Vanderclayen et al., 2013). La confrontation contradictoire n'est, par conséquent, pas caractéristique de ce style de supervision mais peut avoir lieu étant donné qu'il est probable que le formateur ne soit pas en accord (=) avec les propos de son stagiaire et qu'il lui en fasse part en argumentant son désaccord. De plus, il se peut également que le stagiaire ne soit pas en accord avec les propos de son formateur. La confrontation contradictoire peut donc également se manifester chez le stagiaire (=) lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par le formateur même si elle n'est pas caractéristique de ce style de supervision.

8. Conclusion

Lorsque le style directif est endossé par le superviseur ou le maître de stage durant les entretiens post-leçons, c'est la composante « coélaboration acquiescente » qui se manifeste, en majeure partie, chez les deux formateurs. Le stagiaire, lui, acquiesce généralement les propos de ces derniers. En effet, lors du style directif, le formateur prend majoritairement la parole, apporte généralement des informations au stagiaire (Crasborn et al., 2011) et met, par conséquent en œuvre, la coélaboration acquiescente qui consiste à notamment élaborer une solution et à la soumettre à un autre membre de la triade (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011) qui est généralement le stagiaire.

Lorsque le style démocratique (semi-directif) est endossé par le superviseur ou le maître de stage durant les entretiens post-leçons, ce sont les composantes « coconstruction » et « confrontation contradictoire » qui se manifestent, principalement, tant chez le formateur (superviseur ou maître de stage) que chez le stagiaire. En effet, le style démocratique (semi-directif) se caractérise par un dialogue ouvert durant lequel les différents acteurs de la triade s'entraident (Vanderclayen et al., 2013). Cela se manifestant également lors de la coconstruction durant laquelle les différents acteurs de la triade renforcent mutuellement et harmonieusement leurs idées (Portelance, 2011). Ce dialogue ouvert peut cependant aboutir à certaines confrontations où les idées sont défendues et argumentées, pouvant notamment se manifester lors de la confrontation contradictoire où l'un des formateurs ou le stagiaire exprime son désaccord envers une proposition émise par un autre membre de la triade tout en argumentant et en défendant ses idées (Gilly et al., 2001 ; Portelance, 2011). La confrontation est une des actions faisant partie du style « démocratique » de Brûlé (1983).

Lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par le superviseur ou le maître de stage durant les entretiens post-leçons, c'est la composante « coélaboration acquiescente » qui est principalement réalisée par le stagiaire. Ce dernier prend davantage la parole que son formateur qui, lui, intervient en support aux propos du stagiaire en acquiesçant, par exemple, ou en continuant d'élaborer dans le même sens. Lorsque le style expérientiel (non-directif) est endossé par le formateur, celui-ci peut donc être amené à mettre en œuvre la coélaboration acquiescente mais cette composante n'est cependant pas caractéristique, chez le formateur, lorsqu'il endosse ce style de supervision.

9. Références bibliographiques

- 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
- Baco, C., Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2022). Comment observer les étapes de l'enseignement explicite ? La grille « Miroir des étapes de l'enseignement explicite » (MEEE), un outil de recherche et de formation. Working Papers de l'INAS, WP02/2022, 1-55.
<https://web.umons.ac.be/semf/working-papers/>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). Gestes professionnels : comment analyser et mettre en oeuvre l'interactivité au sein de la triade. La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT). *Working Papers de l'INAS*, WP05/2023, 1-63.
<https://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31724.74882>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C. & Demeuse, M. (2024). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Éducation et Formation*, e-322, 105-125.
https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibre
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Ed. G. Morin.
- 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]. TEL (thèses-en-ligne).
<https://hal.science/tel-05009073v1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A. & Bocquillon, M. (2025). Triad Educational Supervision : Developing a Model and Observe the Triad in Action. *Journal of Educational Supervision*, 8(1), 1-40. <https://doi.org/10.69772/jes.8.1.1>

- 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>
- De Simone, S. (2021). Mentorat et tutorat : des entretiens guidant les stagiaires aux dimensions (in)visibles du métier enseignant. Le cas des mentoring conversation studies (MCS). [Thèse de doctorat, Université de Genève]. ORFEE. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5445>
- Gilly, M., Fraisse, J., & J.P. Roux (2001). Résolution de problèmes en dyades et progrès cognitifs chez des enfants de 11 à 13 ans : Dynamiques interactives et mécanismes sociocognitifs. Dans A.N. Perret-Clermont et M. Nicolet (dir.), *Interagir et connaître : Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif* (pp 79-101). Paris : L'Harmattan.
- Gobits-Amacher, P. & Maulini, O. (2003). Praticiens et chercheurs : tous formateurs, tous en formation. Bilan prospectif de six années de co-formation entre formateurs de terrain et formateurs de l'Université. Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0303.pdf>
- Portelance, L. (2011). Une analyse des manifestations du dialogue collaboratif entre enseignant associé et stagiaire. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (Dir.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques* (pp. 27-43). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. Dial.pr <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et 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>
- Villeneuve, L. & Morreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat & L. Villeneuve (Eds.), *Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* (pp. 443-470). De Boeck Supérieur.