

Maitre de stage, pédagogue et didacticien : quel degré d'encadrement de la planification de la gestion des apprentissages et de la gestion des comportements, ainsi que de la pratique réflexive selon les stagiaires ?

Barbara Jochmans, Université de Mons

Christophe Baco, Université du Québec à Trois-Rivières

Marie Bocquillon, Université TÉLUQ

Marc Demeuse, Université de Mons

RÉSUMÉ

Lors de leur formation initiale, particulièrement durant les stages, l'encadrement des futurs enseignants par leurs formateurs est essentiel. Ces derniers ont des profils variés (maitre de stage, pédagogue et didacticien) qui représentent à la fois une richesse et un défi pour l'encadrement des stagiaires. À partir d'un questionnaire rempli par 181 futurs enseignants en dernière année de formation, cette contribution s'intéresse à leurs perceptions concernant le degré d'encadrement offert par chacun de ces formateurs tout au long d'un stage, dans trois compétences clés de la formation initiale : la planification de la gestion des apprentissages, la planification de la gestion des comportements et la pratique réflexive. L'analyse descriptive des résultats indique que le pédagogue est perçu comme le formateur qui encadre le plus ces trois compétences, bien que cet encadrement ne soit pas toujours élevé, notamment en ce qui concerne la gestion des comportements et la pratique réflexive. Par ailleurs, des écarts de degré d'encadrement apparaissent entre les trois types de formateurs, en particulier pour le maitre de stage en ce qui a trait à la pratique réflexive. Enfin, les résultats fondés sur les perceptions des stagiaires mettent en lumière une faible mise en œuvre de l'alternance intégrative.

Mots-clés : perceptions de stagiaires, encadrement, stage, formateurs, planification de la gestion des apprentissages, planification de la gestion des comportements, pratique réflexive

ABSTRACT

During their initial training, particularly during internships, the supervision of future teachers by their trainers is essential. These trainers have varied profiles (e.g., cooperating teacher, supervisor specialized in pedagogy, subject specialist supervisor), which represent both an asset and a challenge for future teacher supervision. Based on a questionnaire administered to 181 final-year student teachers, this article examines their perceptions of the level of supervision provided by each of these trainers throughout an internship, focusing on three key competencies of initial teacher training: learning management planning, classroom behaviour management planning, and reflective practice. The descriptive analysis of the results indicates that the supervisor specialized in pedagogy is perceived as the trainer who provides the most supervision in these three competencies, although this supervision is not always extensive, particularly with regard to behaviour management and reflective practice. Furthermore, there are differences in supervision between the three types of trainers, particularly for the cooperating teacher with regard to reflective practice. Finally, the results, based on the perceptions of the pre-service teachers, highlight a weak establishment of links between the experience gained in the two training locations (internship and training institution).

Keywords: perceptions of pre-service teachers, supervision, internship, trainers, learning management planning, classroom management planning, reflective practice.

PROBLÉMATIQUE

À travers le monde, les activités de formation pratique, dont les stages, permettent l'alternance d'un milieu à un autre (Correa Molina et Gervais, 2024) et sont fondamentales pour offrir aux futurs enseignants la possibilité de développer des compétences professionnelles en effectuant des liens théorie-pratique (Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B], 2021 ; Leroux, 2019).

En Belgique francophone, lors des stages, les futurs enseignants reçoivent un encadrement par des enseignants issus de l'institut de formation (superviseurs). Ces derniers sont généralement pédagogues ou didacticiens. Des enseignants de terrain supervisent également les futurs enseignants : les maîtres de stage (enseignants associés). Bien que les pédagogues et les didacticiens soient tous deux superviseurs, ces derniers n'enseignent pas les mêmes types de cours aux futurs enseignants. En effet, ce sont encore les détenteurs d'un diplôme de 2^e cycle en sciences de l'éducation

qui professent actuellement les cours de pédagogie et de méthodologie (FW-B, 2022), à savoir les pédagogues. Les didacticiens, quant à eux, enseignent les contenus propres à la discipline dans laquelle ils sont spécialisés. Ces derniers sont principalement détenteurs d'un diplôme de 2^e cycle spécifique à la discipline enseignée¹. Les maîtres de stage, eux, sont des professionnels de terrain, travaillant dans l'enseignement obligatoire. Ces différents formateurs ont, par conséquent, des liens différents avec les domaines de la pédagogie et de la didactique, ou encore avec le terrain. Par

- 1 Pour être nommés à titre définitif dans leur fonction, les pédagogues et les didacticiens doivent obtenir le Certificat d'Aptitude Pédagogique Approprié à l'Enseignement Supérieur (CAPAES). Depuis la mise en place de la réforme de la formation initiale des enseignants (septembre 2023), certains pédagogues et didacticiens n'ayant pas le CAPAES doivent désormais suivre le Master de Spécialisation en Formation d'Enseignants.

ailleurs, ils ne reçoivent pas, dans la plupart des cas, de formation spécifique à la supervision de stagiaires (Baco et al., 2024a) ; c'est tout particulièrement le cas pour les maîtres de stage, ceux-ci n'étant souvent aucunement préparés à tenir ce rôle (Hoffman et al., 2015).

S'intéresser à l'encadrement des stages par des formateurs présentant des profils différents a d'autant plus de sens qu'à l'heure d'écrire ces lignes, une importante réforme de la formation initiale des enseignants est mise en œuvre en Belgique francophone. Celle-ci implique une série de changements, dont l'allongement de la formation de l'ensemble des futurs enseignants et l'instauration d'un stage dit de « longue durée » pour les futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur.

D'après Desbiens et ses collègues (2013), deux conditions sont nécessaires pour qu'un stage puisse devenir une réelle situation d'apprentissage : un engagement et une véritable volonté d'apprendre du stagiaire, ainsi qu'un encadrement adapté par le lieu de stage et l'institution de formation (Spallanzani et al., 2017).

De plus, si une vision similaire des stages est partagée entre les différents professionnels de ces deux lieux de formation, cela ne peut que soutenir le développement professionnel du stagiaire (Portelance et Caron, 2021). Cependant, maîtres de stage et superviseurs reconnaissent un manque de communication et de collaboration entre eux (Baco et al., 2024a). Ces différents professionnels ont peu d'occasions pour discuter ensemble des pratiques auxquelles former les futurs enseignants (Baco et al., 2021), cela pouvant s'avérer nuisible à l'encadrement du stagiaire. Toutefois, les maîtres de stage ont le souhait d'un réel partenariat entre les différents formateurs afin d'établir les responsabilités de chacun et de définir les procédures à suivre (Baco et al., 2024a). Les superviseurs stipulent eux aussi la nécessité d'être coformateurs avec les maîtres de stage et mentionnent que ces derniers jouent un rôle important dans le développement professionnel des stagiaires (Colognesi et al., 2018).

À l'égard de ces différents constats, l'encadrement du stagiaire par ses formateurs semble donc crucial, mais demeure un réel défi

(Van Nieuwenhoven et al., 2016), notamment pour la mise en œuvre de l'alternance intégrative définie comme le fait d'assurer « les liens entre les lieux de formation [...] par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux » (Pentecouteau, 2012, p. 5).

Cette recherche, présentée et réalisée en Belgique francophone, poursuit celle effectuée par Gouin et Hamel (2022) au Québec. Ces chercheuses ont analysé les perceptions des stagiaires à propos de l'apport de leurs différents formateurs (maître de stage, superviseur universitaire et didacticien) relatif à l'articulation théorie-pratique vécue en stage. Actuellement, peu de recherches (p. ex., Amamou et al., 2023 ; Spallanzani et al., 2017) se sont penchées sur la manière dont les futurs enseignants perçoivent les pratiques d'encadrement ou d'accompagnement de leurs formateurs, et celles qui existent se concentrent généralement sur un seul acteur de la formation (p. ex., le maître de stage). Par ailleurs, s'appuyer sur les perceptions des futurs enseignants pour améliorer leur formation initiale semble particulièrement pertinent, dans la mesure où ils en sont les premiers bénéficiaires.

Par conséquent, l'étude réalisée vise à identifier, à partir de perceptions de futurs enseignants — se destinant à enseigner dans l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur — inscrits en dernière année de formation, le degré d'encadrement reçu par leurs différents formateurs (maître de stage, pédagogue et didacticien) tout au long d'un stage. Cent-quatre-vingt-un futurs enseignants ont répondu à un questionnaire relatif à l'encadrement du stagiaire par le maître de stage, le pédagogue et le didacticien, dans trois compétences essentielles attendues par le législateur (FW-B, 2000, 2021) : « la planification de la gestion des apprentissages » (PGA), « la planification de la gestion des comportements » (PGC) et la « pratique réflexive » (PR).

Les résultats présentés dans cet article, acquis dans un contexte pré-réforme, permettent de formuler des pistes pour améliorer la formation des enseignants en Belgique francophone et dans un cadre plus large. La suite du texte présente les trois compétences au cœur de l'étude.

CADRE CONCEPTUEL

La planification de la gestion des apprentissages et de la gestion des comportements

La gestion des apprentissages et la gestion de classe, dont fait partie la gestion des comportements, sont les deux fonctions essentielles mises en œuvre par l'enseignant dans son travail au quotidien (Gauthier et al., 2013 ; Bocquillon et al., 2024). La gestion des apprentissages est relative aux stratégies mobilisées par les enseignants afin d'enseigner les différents contenus scolaires estimés nécessaires par la société et de vérifier que les élèves les maîtrisent (Gauthier et al., 2013). La gestion de classe, quant à elle, peut se définir comme

l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés que le personnel planifie et met en œuvre pour et avec les élèves dans le but d'établir, maintenir ou restaurer un climat favorisant le bien-être de tous et l'engagement des élèves dans le développement de leurs compétences. (Gaudreau, 2024, p. 6)

Tout enseignant met ainsi en œuvre au quotidien une série de gestes professionnels² liés à ces deux dimensions, lesquels nécessitent en amont un travail de planification (Bocquillon et al., 2024). Planifier pourrait être défini comme une façon de « s'engager dans une démarche rationnelle de conception pour préparer efficacement la mise en œuvre de l'enseignement » (Musial et al., 2012, p. 162). Cependant, peu d'importance est accordée à la planification, tant dans les textes officiels que dans la formation initiale (Deprit, 2023).

Pourtant, durant la préparation des stages, pendant laquelle sont notamment réalisées les planifications de leçons, les stagiaires attendent une aide (Caron et Portelance, 2017) de la part de leurs formateurs pouvant leur permettre de faire des liens théorie-pratique (Deprit et Van Nieuwenhoven, 2018).

Selon les perceptions des stagiaires, les maîtres de stage leur proposent rarement, voire jamais, de soutenir leurs planifications avec les stratégies d'enseignement apprises à l'institution de formation (*item 6*)³, contrairement aux superviseurs universitaires et aux didacticiens qui le font davantage (Gouin et Hamel, 2022). Selon des superviseurs universitaires, la planification permettrait notamment aux stagiaires de réfléchir et de créer des liens théorie-pratique (Hamel et Viau-Guay, 2016). L'étude d'Hamel et Viau-Guay (2016) nous apprend que les superviseurs interrogés s'attendent, entre autres, à ce que les stagiaires décrivent le déroulement de l'activité et le matériel nécessaire (*items 10 et 11*), qu'ils planifient leur activité en ayant un objectif d'apprentissage (*item 1*) ou encore qu'ils puissent situer celui-ci sur un continuum d'apprentissage. Selon ces superviseurs, planifier permettrait notamment aux futurs enseignants d'éviter des problèmes de pilotage et de gestion de classe (Hamel et Viau-Guay, 2016).

En effet, la gestion de classe, et plus particulièrement la planification de celle-ci, est une condition indispensable à la prévention de comportements inadéquats ainsi qu'une protection au sentiment de compétence chez les enseignants (Bosch, 2006). Deux types de stratégies de gestion de classe sont mises en évidence dans la littérature et requièrent une planification rigoureuse (p. ex., Bocquillon et al., 2024 ; Bissonnette et al., 2016) : les interventions préventives et correctives. La gestion préventive des comportements (*items 16 et 17*) est l'une des interventions de gestion de classe préventive (Bocquillon et al., 2024). Le recours à des stratégies préventives, c'est-à-dire mises en œuvre avant les écarts de conduite des élèves, permet de prévenir

2 Selon Brudermann et Pélissier (2008), les gestes professionnels sont définis comme « des "actions" menées par l'enseignant au cours de sa séance de formation, qui peuvent prendre la forme d'actes de langage (expressions, phrases ou mots), d'actions gestuelles (par exemple, déplacement de son corps dans l'espace, mouvement du doigt, du bras ou encore de la tête) ou encore d'expressions du visage (par exemple, de surprise, de non-compréhension) » (p. 22).

3 Pour certains éléments du cadre théorique, les items du questionnaire s'y rapportant ont été mentionnés.

l'apparition et le développement de problèmes de comportement dans la classe (Bocquillon et al., 2024 ; Gaudreau, 2024).

En fonction des situations de classe, des interventions correctives (*items 18 et 19*) peuvent s'avérer nécessaires pour gérer les écarts de conduite de certains élèves. Parmi celles-ci, des interventions telles que s'approcher de l'élève, ou encore lui rappeler le comportement attendu, peuvent être mises en œuvre par l'enseignant (Bissonnette et al., 2016 ; McIntosh et al., 2009). Dans le cadre de cette recherche, la planification de la gestion préventive et corrective des comportements a été étudiée.

Un des objectifs de la formation initiale est d'amener les futurs enseignants à « gérer le groupe-classe en situation éducative et pédagogique de manière stimulante, structurante et sécurisante » (FW-B, 2021, p. 5). Cependant, la gestion de classe n'est pas innée. Elle se développe progressivement avec l'expérience professionnelle (Opinel, 2002). Toutefois, elle reste difficile à maîtriser. En effet, l'enquête TALIS de 2018 montre que 35 % des enseignants débutants interrogés en Fédération Wallonie-Bruxelles déclarent éprouver des difficultés dans la compétence « gestion de classe » (OCDE, 2019). Le soutien apporté par les différents formateurs aux stagiaires dans l'apprentissage de la gestion de classe apparaît donc comme fondamental. De plus, une association de différentes pratiques d'encadrement/accompagnement exercerait une influence positive sur le sentiment d'efficacité personnelle du stagiaire en matière de gestion de classe (Amamou et al., 2022).

Concernant le soutien apporté par les formateurs au développement de cette compétence, l'étude réalisée par Gouin et Hamel (2022) révèle que, selon les stagiaires, les maîtres de stage leur demandent rarement de baser leur gestion de classe sur les savoirs acquis dans leurs cours universitaires (*items 16 et 18*). Les superviseurs universitaires et didacticiens, eux, encouragent un peu plus cette intégration. Pour cette compétence, le didacticien est davantage en retrait que les autres formateurs.

La pratique réflexive

La pratique réflexive constitue l'une des compétences clés visées de la formation initiale des enseignants (FW-B, 2021). Elle consiste en l'analyse de sa pratique (Correa Molina et Gervais, 2008) afin de l'améliorer (Dubois et al., 2019). Elle participe au développement de l'identité professionnelle du stagiaire (Boutet, 2004).

Afin de porter un regard réflexif sur sa pratique, le futur enseignant peut mobiliser des processus réflexifs de trois niveaux (Derobertmeasure, 2012). Le premier niveau consiste à décrire sa pratique et à prendre conscience de celle-ci (*item 22*). Le deuxième vise à prendre du recul par rapport à sa pratique en justifiant celle-ci, en établissant un lien entre sa pratique et l'objectif qu'il s'était fixé au départ, en l'évaluant et en identifiant la raison pour laquelle il a agi de la sorte (*items 25 et 26*). Le troisième niveau consiste notamment à proposer d'autres solutions à sa pratique (*items 28, 29 et 30*) (Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon et al., 2018).

La pratique réflexive constitue cependant un apprentissage complexe pour l'étudiant et nécessite un accompagnement (Deprit et al., 2022). Dans l'accompagnement réflexif du stagiaire, chaque formateur a sa part de responsabilité. Comme mentionné précédemment, une collaboration entre maîtres de stage et superviseurs semble donc primordiale (Lebel et al., 2019). Selon l'autoévaluation (à large échelle) des maîtres de stage en Belgique francophone concernant leurs compétences, celle portant sur le soutien de la pratique réflexive de leurs stagiaires est moins bien maîtrisée que leurs autres compétences (Baco et al., 2021, 2022, 2024a). Amamou et ses collègues (2023), s'appuyant sur différents chercheurs (notamment sur Caron et Portelance [2012], Faingold [2006], Lane [2008] et Perrenoud [2001]), indiquent que les maîtres de stage ont peu, voire aucune connaissance à propos de l'approche réflexive. Cela fait écho à la revue de la littérature de Hoffman et ses collègues (2015), qui montre que les entretiens post-leçons entre maître de stage et stagiaire se concentreraient davantage sur la planification et les actions pédagogiques

des stagiaires plutôt que sur des conversations développant la réflexivité de ceux-ci.

L'étude de Spallanzani et ses collègues (2017) révèle quant à elle que, parmi les éléments d'appréciation positive évoqués par les stagiaires concernant l'encadrement par leur superviseur universitaire durant un stage, seule une très faible minorité des stagiaires mentionnent la capacité du superviseur universitaire à prendre du recul par rapport à leur propre pratique ou encore à leur fournir de l'aide permettant leur développement professionnel. Dans l'étude de Gouin et Hamel (2022), d'après les stagiaires, les formateurs les questionnent afin d'effectuer un retour sur leur pratique, au lieu de pointer les forces et les faiblesses de ces derniers. De plus, ce sont les superviseurs universitaires qui demandent davantage aux stagiaires une réflexion se basant sur des sources scientifiques à partir de leur pratique, contrairement aux maîtres de stage et didacticiens. Les maîtres de stage, eux, tiennent peu compte des cours universitaires (Gouin et Hamel, 2022). Leur réflexion porte davantage sur l'activité elle-même sans appui théorique. De plus, ils conseillent rarement, voire jamais, à leurs stagiaires de proposer des solutions en s'appuyant sur les contenus de leurs cours d'université ou leurs lectures (*items 28, 29 et 30*), contrairement aux superviseurs universitaires et aux didacticiens (Gouin et Hamel, 2022).

Les éléments présentés dans l'introduction et le cadre de recherche mettent donc en évidence l'importance de s'intéresser aux perceptions des stagiaires quant à l'encadrement de ces derniers par leurs formateurs dans les trois compétences précédemment décrites. Le présent article vise donc à répondre aux deux questions de recherche suivantes :

1. Selon les futurs enseignants, quel est le degré d'encadrement moyen mis en œuvre par les trois formateurs pour chaque compétence (planification de la gestion des apprentissages, planification de la gestion des comportements, pratique réflexive) ?
2. Selon les futurs enseignants, quel est le degré d'encadrement reçu par chaque formateur pour les différents aspects de chaque compétence ?

Les items (*voir Annexe 1*) du questionnaire ont, pour la majorité, été adaptés de l'étude de Gouin et Hamel (2022) et se basent également sur d'autres auteurs dans la visée de couvrir la littérature scientifique (p. ex., Bissonnette et al., 2016 ; Derobertmeasure, 2012 ; Gaudreau, 2017 ; Hamel et Viau-Guay, 2016) en regard du contexte belge francophone.

MÉTHODOLOGIE

Cette partie présente les caractéristiques des participants ainsi que la méthode de récolte et d'analyse des données.

Les participants

L'échantillon se compose de 181 futurs enseignants inscrits en dernière année de formation durant l'année scolaire 2023-2024. Trois institutions de formation (Hautes Écoles) ont pris part à l'étude.

Les futurs enseignants étaient inscrits dans différents bacheliers : « Instituteur préscolaire » ($n = 64$), « Instituteur primaire » ($n = 63$) et « Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur » ($n = 54$). Des informations complémentaires relatives à l'échantillon sont disponibles en annexe (*voir Annexe 2*). Il convient de préciser que les répondants ne sont pas concernés par la réforme de la formation initiale, étant donné la mise en application de celle-ci en septembre 2023.

La méthodologie de recueil des données

Le questionnaire

Pour rappel, le questionnaire (*voir Annexe 1*) a été élaboré à partir de celui réalisé par Gouin et Hamel (2022) et enrichi par la littérature scientifique (p. ex., Bissonnette et al., 2016 ; Gaudreau, 2017 ; Gouin et Hamel, 2022 ; Hamel et Viau-Guay, 2016). Le choix des items a été effectué dans la visée de couvrir la littérature scientifique, tout en tenant compte du contexte belge francophone, et en veillant à limiter le temps de passation à une durée raisonnable pour les répondants.

Le questionnaire, distribué après leur dernier stage, se divise en trois parties : l'encadrement par le maître de stage (MDS), l'encadrement par le pédagogue (PÉDA) et l'encadrement par le didacticien (DIDA). Ces dernières portent chacune sur trois compétences : la planification de la gestion des apprentissages (PGA), la planification de la gestion des comportements (PGC) et la pratique réflexive (PR).

Les items sont équivalents pour les trois types de formateurs (maître de stage, pédagogue, et didacticien). La compétence « PGA » comprend 15 items, la compétence « PGC » contient 4 items et la compétence « PR » en comprend 13. Chaque partie du questionnaire comporte ainsi 32 items, soit un total de 96 items pour l'ensemble du questionnaire.

Les stagiaires participants ont rempli le questionnaire après leur retour de stage dans chaque institution de formation, en décembre 2023, lors d'une séance de cours. La participation de ces derniers était libre et anonyme. Les pédagogues et didacticiens ayant fait passer le questionnaire aux futurs enseignants n'ont pas eu accès aux réponses de ceux-ci afin d'éviter un biais de désirabilité sociale (Berthier, 2016) de la part des répondants. Au total, 181 étudiants ont rempli le questionnaire dans son intégralité, ce qui signifie qu'il n'y a pas de réponses manquantes dans notre échantillon.

L'échelle de Likert utilisée

Pour chaque item, les participants devaient se positionner quant au degré d'encadrement

reçu de leurs formateurs via une échelle de Likert à cinq niveaux (0 = *jamais*, 1 = *rarement*, 2 = *parfois*, 3 = *souvent*, 4 = *toujours*). Le chiffre attribué indique la valeur de codage des données pour les analyses quantitatives. Selon Gouin et Hamel (2022), « plus la moyenne est élevée sur l'échelle de Likert (sur 5), plus l'accompagnement souhaité théoriquement (Korthagen et Vasalos, 2005) est déployé » (p. 44). Une échelle à cinq niveaux est également utilisée dans l'étude de Gouin et Hamel (2022). La majeure partie des échelles d'évaluation, dont fait partie l'échelle de Likert, contiennent cinq ou sept niveaux de réponses (Preston et Coleman, 2000).

La consistance interne

Dans un premier temps, la cohérence interne du questionnaire a été analysée. Pour ce faire, un alpha de Cronbach a été calculé dans le but d'évaluer si les items du questionnaire mesuraient un même concept (Tavakol et Dennick, 2011). Les alphas de Cronbach ont été calculés de deux façons : d'abord, pour l'ensemble des items relatifs à un même formateur, et ensuite, pour les items de chacune des compétences pour chaque formateur (sous-échelles). Les résultats obtenus (Tableau 1) indiquent une forte cohérence interne, car les alphas de Cronbach sont compris entre 0,7 et 0,95 (Tavakol et Dennick, 2011) pour l'ensemble des items relatifs à un même formateur, mais également pour les sous-échelles.

Tableau 1
Alphas de Cronbach

| | Formateurs | | |
|--|-----------------------|------------------|--------------------|
| | Maitre de stage (MDS) | Pédagogue (PÉDA) | Didacticien (DIDA) |
| Ensemble des items relatifs à un même formateur | 0,90 | 0,87 | 0,91 |
| Compétences | PGA | 0,77 | 0,74 |
| | PGC | 0,74 | 0,78 |
| | PR | 0,85 | 0,83 |

Note. PGA = planification de la gestion des apprentissages ; PGC = planification de la gestion des comportements ; PR = pratique réflexive.

La méthodologie d'analyse

La suite du texte présente les étapes de l'analyse descriptive des résultats, élaborée en deux temps. Celle-ci développe celle de Gouin et Hamel (2022).

Les différences entre les sous-groupes

Afin de déterminer si des différences existent à propos du degré d'encadrement pour une même compétence entre les différents formateurs (QR1), des tests paramétriques ont été effectués ($n > 30$), à savoir des tests t pour échantillons appariés (Motulsky, 2019). Cela a nécessité l'établissement de moyennes des différents items à partir de l'échelle de Likert (Baco et al., 2024b; Lapointe, 1983, 1995; Renard et Derobertmeasure, 2019).

L'analyse descriptive complémentaire

Une analyse descriptive détaillée, complémentaire, des différents items de chaque compétence pour chaque formateur, a ensuite été réalisée. Pour chaque item, un test t pour échantillons appariés a été effectué dans le but de déterminer si les différences d'encadrement entre les trois formateurs sont significatives. Cette analyse a permis d'identifier finement quels sont les aspects des différentes compétences qui sont les plus et les moins fortement encadrés, selon les perceptions des stagiaires (QR2). Cette méthodologie se rapproche de celle de Delporte et ses collègues (2024), qui ont analysé la perception des maîtres de stage et qui proposent d'établir des seuils pour identifier des difficultés. Pour cela, comme le présente le Tableau 2, les items de chaque compétence ont été répartis en trois sous-groupes. Les items dont l'encadrement moyen est supérieur ou égal à 3,5/4 sont ceux dont l'encadrement est important. Cela représente un degré d'encadrement compris entre « souvent » et « toujours » en référence à l'échelle initiale. Ce seuil, relativement important, a été choisi au vu de l'importance pour les stagiaires de bénéficier d'un encadrement soutenu. Le seuil inférieur correspond à un score inférieur à 2,5/4. Cela correspond à un degré d'encadrement situé entre « parfois » et « souvent », en référence

à l'échelle initiale. Entre les deux, les items dont l'encadrement se situe entre 2,5 et 3,5/4 correspondent à un encadrement « moyen ».

Tableau 2

Balises pour l'interprétation du degré d'encadrement des items de chacune des compétences par chaque formateur

| Encadrement | Score |
|-------------|----------------------------|
| « élevé » | supérieur à 3,5/4 |
| « moyen » | compris entre 2,5 et 3,5/4 |
| « faible » | inférieur à 2,5/4 |

RÉSULTATS

Les compétences sont-elles encadrées au même degré par chaque formateur ?

Cette section présente la comparaison du degré d'encadrement entre les trois formateurs pour les différentes compétences (QR1).

La planification de la gestion des apprentissages

Comme le montre le Tableau 3, c'est la compétence « PGA » qui est la plus encadrée par les trois formateurs en comparaison des deux autres compétences. Selon les futurs enseignants, le maître de stage encadre moins cette compétence que les deux autres formateurs. Le degré d'encadrement de celle-ci par le maître de stage est compris entre les niveaux « parfois » et « souvent » de l'échelle ($= 2,6$), alors que le didacticien et le pédagogue encadrent davantage cette compétence (respectivement, $= 3,1$ et $3,2$), ce qui correspond à un degré d'encadrement de niveau « souvent ». Il est à noter que, pour cette compétence, les moyennes comparées deux à deux sont significativement différentes ($p < 0,05$) (voir Annexe 3).

La planification de la gestion des comportements

De manière générale, selon les futurs enseignants, les trois formateurs encadrent moyennement la compétence « PGC » avec un degré d'encadrement compris entre les niveaux « parfois » (= 2,4 : maitre de stage et didacticien) et « souvent » (= 2,7 : pédagogue). Le degré d'encadrement du pédagogue est significativement plus élevé et se rapproche du niveau d'encadrement « souvent » de l'échelle. Bien que le pédagogue encadre davantage cette compétence que les deux autres formateurs, le niveau d'encadrement de celle-ci par le pédagogue est plus faible que l'encadrement des deux autres compétences par ce même formateur. Les moyennes, pour la compétence « PGC » comparées deux à deux ne sont pas significativement différentes ($p > 0,05$) pour les didacticiens et les maitres de stage (voir Annexe 3).

La pratique réflexive

Selon les futurs enseignants, la compétence « PR » est faiblement encadrée par le maitre de stage (= 1,8), contrairement aux formateurs « didacticien » (= 2,6) et « pédagogue » (= 2,8). Le degré d'encadrement du maitre de stage se trouve juste en dessous du niveau « parfois » de l'échelle, tandis que celui du didacticien se situe entre les niveaux « parfois » et « souvent », et celui du pédagogue est proche du niveau « souvent » de l'échelle. Il

s'agit de la compétence la moins encadrée par le maitre de stage en comparaison des deux autres compétences. Pour cette compétence, comme celle portant sur la PGA, les moyennes comparées deux à deux sont significativement différentes ($p < 0,05$).

En somme, il est possible d'identifier qu'en moyenne, c'est le pédagogue qui encadre le plus les trois compétences. Le maitre de stage encadre moins les différentes compétences que les deux autres formateurs, excepté en ce qui concerne la PGC. Pour cette compétence, le degré d'encadrement du maitre de stage correspond à celui du didacticien. Le pédagogue encadre donc la PGC un peu plus que les deux autres formateurs.

La suite du texte compare les perceptions de l'encadrement des compétences par les différents formateurs entre les trois bacheliers.

Tableau 3

Comparaison des moyennes globales relatives au degré d'encadrement entre les formateurs

| Compétence | Moyennes |
|------------|--|
| PGA | MDS* < DIDA* < PÉDA* |
| | $\bar{x} = 2,6 (\sigma = 0,6) < 3,1 (0,6) < 3,2 (0,4)$ |
| PGC | DIDA = MDS < PÉDA* |
| | $2,4 (0,7) = 2,4 (0,9) < 2,7 (0,8)$ |
| PR | MDS* < DIDA* < PÉDA* |
| | $1,8 (0,7) < 2,6 (0,9) < 2,8 (0,6)$ |

Note. Toutes les moyennes suivies d'un astérisque () pour une même compétence sont significativement différentes deux à deux (voir Annexe 3).*

Chaque bachelier reçoit-il le même encadrement des compétences ?

Afin d'identifier si des écarts d'appréciation existent entre les étudiants inscrits dans trois bacheliers (« préscolaire », « primaire », « secondaire inférieur ») à propos de l'encadrement par chacun des formateurs pour chacune des trois compétences, des analyses de variance ont été réalisées (Tableau 4). Les résultats n'indiquent aucune différence significative entre les étudiants des différents bacheliers pour l'encadrement de chacune des trois compétences par le maître de stage et le pédagogue. Cependant, des différences significatives ($p < 0,05$) existent pour le formateur « didacticien » au sujet des compétences « PGA » ($p = 0,44$) et « PGC » ($p = 0,03$). Un test de Bonferroni (voir Annexe 4) a permis d'identifier que ces différences sont effectivement significatives entre les groupes « préscolaire » (PS) et « secondaire inférieur » (AESI) dans chacune des deux compétences précitées : PGA ($p = 0,039$) et PGC ($p = 0,002$).

La suite du texte approfondit les résultats présentés en début de section et identifie les aspects de chacune des compétences qui sont les plus ou les moins fréquemment encadrés par les formateurs, à partir des perceptions des stagiaires.

Une analyse approfondie de l'encadrement des trois compétences par les trois formateurs

Une analyse descriptive basée sur les moyennes des réponses des participants pour chacun des items a été établie (QR2). Il est également spécifié, pour les items présentés, si les différences d'encadrement entre les formateurs sont significatives (voir Annexe 5). D'un point de vue statistique, une différence d'encadrement existe entre les différents formateurs dans l'analyse des items pour lesquels les résultats démontrent une différence significative.

Tableau 4

Moyennes et écarts-types du degré d'encadrement de chaque formateur dans les trois compétences selon des stagiaires inscrits à trois différents bacheliers

| | | Maître de stage | | | Pédagogue | | | Didacticien | | |
|--|----------|-----------------|-------|-------|-----------|-------|-------|-------------|--------|-------|
| | | PGA | PGC | PR | PGA | PGC | PR | PGA | PGC | PR |
| Bachelier « Préscolaire » $n = 64$ | m | 2,5 | 2,5 | 1,8 | 3,3 | 2,9 | 2,9 | 3,2* | 2,7* | 2,7 |
| | σ | 0,6 | 0,9 | 0,8 | 0,4 | 0,8 | 0,6 | 0,4 | 0,8 | 0,7 |
| Bachelier « Primaire » $n = 63$ | m | 2,7 | 2,3 | 1,6 | 3,3 | 2,7 | 2,9 | 3,1 | 2,4 | 2,7 |
| | σ | 0,5 | 0,9 | 0,7 | 0,4 | 0,8 | 0,5 | 0,5 | 0,8 | 0,6 |
| Bachelier « Secondaire inférieur » $n = 54$ | m | 2,5 | 2,5 | 1,9 | 3,3 | 2,6 | 2,7 | 3,0* | 2,1* | 2,5 |
| | σ | 0,6 | 0,8 | 0,7 | 0,4 | 0,9 | 0,7 | 0,5 | 0,9 | 0,8 |
| Sig. | p | 0,109 | 0,648 | 0,161 | 0,846 | 0,193 | 0,285 | 0,044* | 0,003* | 0,213 |
| | F | 2,247 | 0,435 | 1,842 | 0,168 | 1,660 | 1,263 | 3,181 | 6,019 | 1,559 |
| | ddl | 2 | | | | | | | | |

Note. Les moyennes suivies d'un astérisque (*) sont celles pour lesquelles les différences sont significatives.

La compétence « PGA »

D'après les stagiaires, les trois formateurs manifestent un degré d'encadrement élevé (degré d'encadrement plus élevé que le seuil supérieur) (Figure 1) en ce qui concerne l'attention portée à ce que les futurs enseignants réalisent des liens avec la matière enseignée lors de la planification des apprentissages ([EXS_MATIÈRE] MDS : 3,56 ; PÉDA : 3,75 ; DIDA : 3,73). Le pédagogue et le didacticien sont également attentifs, avec un degré d'encadrement plus élevé que le seuil supérieur, à ce que les stagiaires ne commettent pas d'erreurs liées à la matière lors de la planification de la gestion des apprentissages ([ERR_MATIÈRE] PÉDA : 3,69 ; DIDA : 3,8). C'est aussi le cas du maître de stage, mais avec une intensité plus faible (MDS : 3,13). Pour le premier aspect (EXS_MATIÈRE), contrairement au deuxième (ERR_MATIÈRE), il n'existe pas de différences significatives entre le pédagogue et le didacticien. Cependant, les différences entre les superviseurs (pédagogue et didacticien) et le maître de stage sont significatives pour les deux aspects (EXS_MATIÈRE et ERR_MATIÈRE) (voir Annexe 5).

Selon les perceptions des stagiaires, le pédagogue (PÉDA : 3,7) exerce un encadrement plus soutenu que le didacticien et le maître de stage (DIDA : 3,45 ; MDS : 3,44) pour l'aspect concernant le fait que les stagiaires fournissent des exercices adaptés au niveau de compréhension des élèves (EXS_NIV_ELS). Pour cet aspect, les différences ne sont pas significatives entre le didacticien et le maître de stage.

Le pédagogue se distingue également par un degré d'encadrement plus élevé que le seuil supérieur pour deux autres aspects : que le stagiaire établisse une correspondance entre l'objectif de la leçon, le déroulement de celle-ci et l'évaluation s'y rapportant (OBJ : 3,61) et que la leçon corresponde bien aux recommandations des référentiels de compétences des élèves (RÉFÉRENTIELS : 3,62). Le constat est proche pour le didacticien concernant ces deux aspects (OBJ : 3,46 et RÉFÉRENTIELS : 3,42). Cependant, pour ce qui est du maître de stage, le degré d'encadrement des deux aspects précités est beaucoup plus faible, c'est-à-dire proche ou en dessous du seuil inférieur (OBJ :

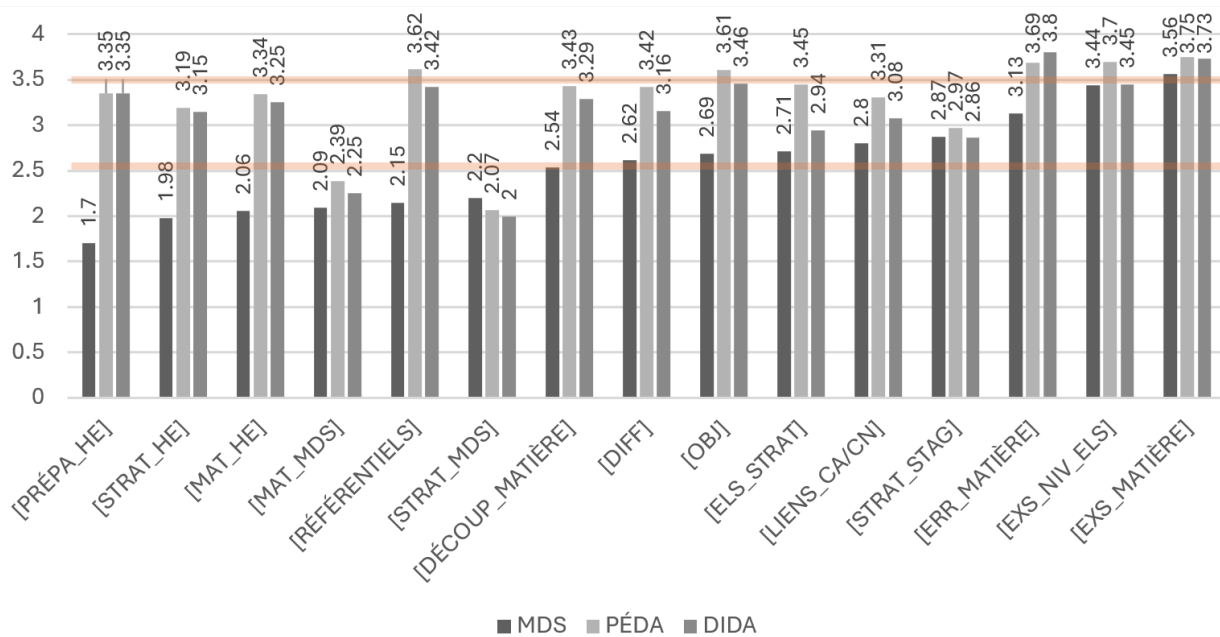
2,69 et RÉFÉRENTIELS : 2,15). Pour ces deux aspects (OBJ et RÉFÉRENTIELS), les différences sont significatives entre les trois formateurs (voir Annexe 5).

D'après les stagiaires, les trois formateurs les encouragent peu à réutiliser les mêmes stratégies d'enseignement que celles de leur maître de stage ([STRAT_MDS] MDS : 2,00 ; PÉDA : 2,07 ; DIDA : 2,00). Le constat est similaire en ce qui concerne le fait de recommander au stagiaire de réaliser des supports et du matériel en s'appuyant sur ceux déjà produits par le maître de stage ([MAT_MDS] MDS : 2,09 ; PÉDA : 2,39 ; DIDA : 2,25). Ces deux compétences sont donc « faiblement » encadrées (sous le seuil inférieur) par les trois formateurs. Il n'y a pas de différences significatives pour ces deux aspects, excepté pour le deuxième (MAT_MDS), entre le maître de stage et le pédagogue (voir Annexe 5).

En revanche, trois aspects sont davantage encadrés par le pédagogue et le didacticien (proches ou sous le seuil supérieur) que par le maître de stage (sous le seuil inférieur). En effet, le pédagogue et le didacticien semblent davantage proposer aux stagiaires d'utiliser les stratégies d'enseignement préconisées par la Haute École ([STRAT_HE] PÉDA : 3,19 ; DIDA : 3,15), les encourager à intégrer dans leurs planifications les apprentissages de la Haute École ([PRÉPA_HE] PÉDA : 3,35 ; DIDA : 3,35) ainsi qu'à produire des supports et du matériel à partir des apprentissages de la Haute École ([MAT_HE] PÉDA : 3,34 ; DIDA : 3,25). Le maître de stage, lui, encadre plus faiblement que les deux autres formateurs ces trois aspects de la compétence « PGA » (STRAT_HE : 1,98 ; PRÉPA_HE : 1,7 ; MAT_HE : 2,06). Pour ces trois derniers aspects, les différences ne sont pas significatives entre le pédagogue et le didacticien (voir Annexe 5).

Figure 1

Moyennes relatives au degré d'encadrement par les trois formateurs concernant les aspects de la compétence « PGA »



La compétence « PGC »

Contrairement à la compétence « PGA », aucun des aspects relatifs à la compétence « PGC » ne se retrouve au niveau ou au-dessus du seuil supérieur (3,5/4) (Figure 2). En effet, les moyennes des quatre aspects étudiés correspondent à un encadrement « moyen » ou « faible ».

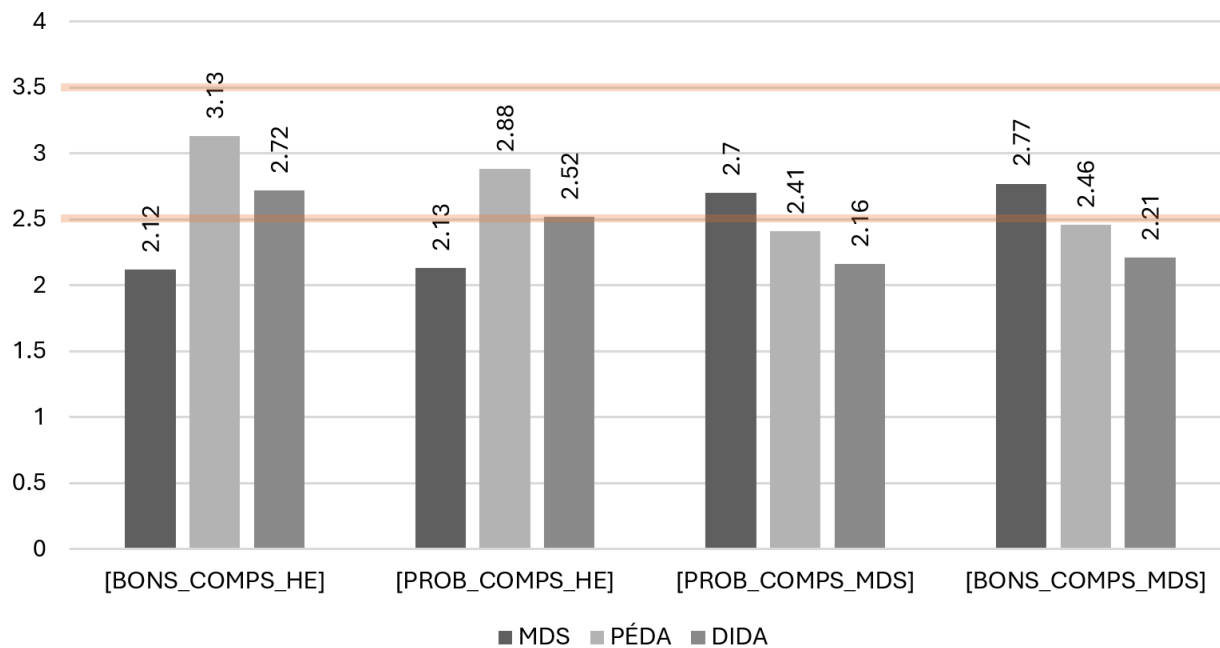
L'aspect lié à l'attention portée par le formateur à la planification de stratégies de gestion préventive des comportements en s'appuyant sur les cours de la Haute École (BONS_COMPS_HE) est perçu par les stagiaires comme faiblement encadré par le maître de stage (MDS : 2,12), tandis qu'il est moyennement encadré par le pédagogue et le didacticien (PÉDA : 3,13 ; DIDA : 2,72). Un constat similaire est observé en ce qui concerne l'aspect relatif au fait que le formateur soit attentif à la planification par le stagiaire de stratégies de gestion corrective des comportements inadéquats à partir des cours de la Haute École ([PROB_COMPS_HE] MDS : 2,13 ; PÉDA : 2,88 ; DIDA : 2,52). L'encadrement de ces deux aspects (BONS_COMPS_HE et PROB_COMPS_HE) de la PGC est plus élevé chez le pédagogue que chez le didacticien, et

les différences sont significatives entre les trois formateurs (voir Annexe 5).

L'aspect concernant le fait que le formateur soit attentif à la planification de stratégies de gestion préventive des comportements par le stagiaire en s'appuyant sur celles déjà mobilisées par le maître de stage dans sa classe (BONS_COMPS_MDS) est, quant à lui, « faiblement » encadré par le pédagogue et le didacticien (PÉDA : 2,46 ; DIDA : 2,21) alors qu'il est « moyennement » encadré par le maître de stage (MDS : 2,77). Le constat est similaire pour l'aspect relatif au fait que le formateur soit attentif à ce que le stagiaire planifie des stratégies de gestion corrective des comportements inadéquats en s'appuyant sur celles déjà mobilisées en classe par le maître de stage ([PROB_COMPS_MDS] MDS : 2,7 ; PÉDA : 2,41 ; DIDA : 2,16). Même si l'encadrement par le pédagogue et le didacticien concernant ces aspects (BONS_COMPS_MDS et PROB_COMPS_MDS) est considéré comme « faible », le degré d'encadrement de ces derniers est plus faible pour le didacticien que pour le pédagogue, et les différences sont également significatives entre les trois formateurs (voir Annexe 5).

Figure 2

Moyennes relatives au degré d'encadrement par les trois formateurs concernant les différents aspects de la compétence « PGC »



La compétence « PR »

Le premier constat concernant l'encadrement de la compétence « PR » est similaire à celui effectué pour la « PGC » à une exception près. En effet, seul un aspect de la « PR » dépasse le seuil supérieur (3,5/4) pour le pédagogue, tandis que les autres se situent dans les niveaux d'encadrement « moyen » ($3,5/4 > n > 2,5/4$) et « inférieur » ($n < 2,5/4$) pour chacun des formateurs (Figure 3).

L'unique aspect de cette compétence bénéficiant d'un encadrement élevé (PÉDA : 3,63) concerne le questionnement du stagiaire, par ses formateurs, à propos du déroulement de la leçon (DÉROUL_LEÇON). L'encadrement du didacticien est, quant à lui, légèrement plus faible (DIDA : 3,35). Celui du maître de stage se rapproche du seuil inférieur (MDS : 2,75). Les différences sont significatives entre les trois formateurs (voir Annexe 5).

Par ailleurs, 7 des 13 aspects étudiés dans le cadre de cette compétence sont faiblement encadrés par le formateur « maître de stage », étant sous le seuil inférieur, contrairement au pédagogue et au didacticien. En effet, pour ces deux formateurs, seuls un à deux aspects de

cette compétence se trouvent proches du seuil inférieur.

La justification des stratégies d'enseignement choisies par le stagiaire au regard de celles utilisées par le maître de stage (JUSTIF_STRAT_MDS) fait l'objet d'un encadrement faible de la part des trois formateurs (MDS : 1,11 ; PÉDA : 2,03 ; DIDA : 1,97). Il en va de même pour la proposition de pistes de solutions établies à partir des pratiques observées, montrées ou expliquées par le maître de stage ([SOL_MDS] MDS : 1,93 ; PÉDA : 2,4 ; DIDA : 2,1). Les différences ne sont pas significatives entre le pédagogue et le didacticien pour le premier aspect (JUSTIF_STRAT_MDS), tandis que pour le deuxième (SOL_MDS), les différences ne sont pas significatives entre le maître de stage et le didacticien.

Un constat similaire émerge concernant le questionnement par le formateur, après une période d'enseignement, du réinvestissement dans les leçons des pratiques apprises, montrées ou conseillées par le maître de stage ([NOTIONS_MDS] MDS : 1,97 ; PÉDA : 2,5 ; DIDA : 2,23). Il est à noter que, pour cet aspect de la compétence, le degré d'encadrement du pédagogue correspond au seuil inférieur.

Selon les perceptions des stagiaires, seul le pédagogue prend moyennement en considération l'état émotionnel du stagiaire à la suite de la leçon ([ÉTAT_EMOT] PÉDA : 2,81), contrairement au maître de stage et au didacticien qui le prennent plus faiblement en compte (MDS : 2,09; DIDA : 2,49). Pour ces deux aspects (NOTIONS_MDS et ÉTAT_EMOT), les différences sont significatives entre les trois formateurs.

En ce qui concerne le retour fait au stagiaire, fondé sur l'expérience professionnelle du formateur (FORMATEUR_RETEX), il est davantage réalisé, selon les futurs enseignants interrogés, par le maître de stage (MDS : 2,77) que par le didacticien (DIDA : 2,58) et le pédagogue (PÉDA : 2,46), dont le degré d'encadrement est très proche du seuil inférieur. Les différences ne sont pas significatives entre les formateurs, excepté entre le maître de stage et le pédagogue.

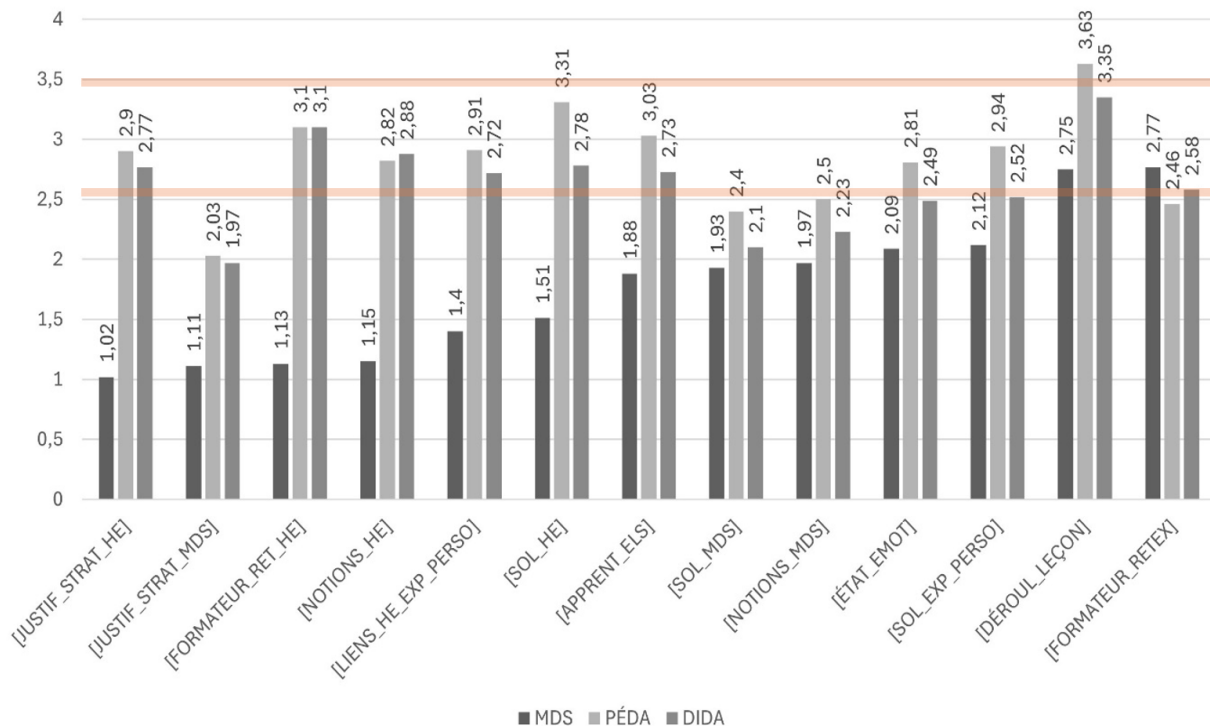
Les sept autres aspects de cette compétence, présentés ci-dessous, sont faiblement encadrés par le maître de stage ($n < 2,5/4$) et moyennement encadrés par le pédagogue et le didacticien ($3,5/4 > n > 2,5/4$). Parmi ceux-ci, cinq concernent plus spécifiquement les apprentissages effectués à la Haute École. Il s'agit 1) du questionnement du formateur concernant le réinvestissement des notions apprises à la Haute École ([NOTIONS_HE] MDS : 1,5; PÉDA : 2,82; DIDA : 2,88); 2) de la rétroaction du formateur à partir des notions apprises par le stagiaire à la Haute École ([FORMATEUR_RET_HE] MDS : 1,13; PÉDA : 3,1; DIDA : 3,1); 3) des justifications demandées au stagiaire concernant des stratégies d'enseignement choisies en se basant sur les cours suivis à la Haute École ([JUSTIF_STRAT_HE] MDS : 1,02; PÉDA : 2,9; DIDA : 2,77); 4) des propositions, par le stagiaire, de pistes de solutions aux problèmes rencontrés établies à partir des cours suivis à la Haute École ([SOL_HE] MDS : 1,51; PÉDA : 3,31; DIDA : 2,78); et 5) de la réalisation de liens entre les savoirs acquis à la Haute École et ses expériences en tant que stagiaire ([LIENS_HE_EXP_PERSO] MDS : 1,4; PÉDA : 2,91; DIDA : 2,72). Pour ces trois premiers aspects (NOTIONS_HE, FORMATEUR_RET_HE et JUSTIF_STRAT_HE), les différences ne sont

pas significatives entre le pédagogue et le didacticien, tandis que pour les deux derniers (SOL_HE et LIENS_HE_EXP_PERSO), des différences significatives existent entre ces deux formateurs (voir Annexe 5).

Enfin, l'aspect concernant le fait de demander au stagiaire de faire le point sur les apprentissages des élèves et sur les éventuelles difficultés de ceux-ci ([APPRENT_ELS] MDS : 1,88; PÉDA : 3,03; DIDA : 2,73), éléments demandant au stagiaire d'analyser le niveau de ses élèves à la suite de la leçon dispensée, est faiblement encadré par le maître de stage, et moyennement encadré par le pédagogue et le didacticien. Le constat est similaire lorsqu'il est demandé au stagiaire de formuler des pistes de solutions aux problèmes rencontrés durant la leçon en s'appuyant sur ses expériences de stage ([SOL_EXP_PERSO] MDS : 2,12; PÉDA : 2,94; DIDA : 2,52). Pour ces deux derniers aspects (APPRENT_ELS et SOL_EXP_PERSO), les différences sont significatives entre les trois formateurs. Il convient de souligner que, pour la majorité des sept aspects présentés ci-dessus, l'encadrement du pédagogue est légèrement supérieur à celui du didacticien.

Figure 3

Moyennes relatives au degré d'encadrement par les trois formateurs concernant les aspects de la compétence « PR »



DISCUSSION

Selon les perceptions des stagiaires, les niveaux d'encadrement moyens par les différents formateurs pour chacune des trois compétences (tous aspects confondus) sont compris entre 1,8/4 (proche du niveau « parfois ») et 3,2/4 (proche du niveau « souvent »). Ils perçoivent le pédagogue comme le formateur qui encadre le plus chacune des trois compétences, suivi du didacticien. Cette proximité d'encadrement entre ces deux formateurs pourrait notamment s'expliquer par le fait que tous deux sont des professionnels issus de l'institution de formation. En revanche, ils considèrent le maître de stage comme offrant un encadrement moindre, en particulier pour les compétences « PGA » et « PR », que le pédagogue et le didacticien. Ce constat donne à penser que certaines compétences gagneraient à être davantage soutenues, notamment par les maîtres de stage, et que des mesures soutenant leur professionnalité devraient être mises en place (formation, renforcement de la collaboration avec les superviseurs, etc.). À

cet égard, Desbiens et ses collègues (2009) rapportent que les résultats de certaines recherches (notamment celles de McIntyre et Killian [1987] et OCDE [2005]) démontrent une amélioration de la qualité des stages lorsque les maîtres de stage ont bénéficié d'une formation à la supervision.

La planification de la gestion des apprentissages

D'après les stagiaires, certains aspects de la compétence PGA sont encadrés avec la même fréquence par les trois formateurs (situés entre les niveaux « souvent » et « toujours »). Toutefois, d'autres aspects de cette compétence sont davantage encadrés par le pédagogue et le didacticien que par le maître de stage, en particulier ceux faisant référence aux savoirs acquis à l'institution de formation. Cela rejoint l'étude de Gouin et Hamel (2022), selon laquelle les didacticiens et les superviseurs universitaires sont ceux qui encadrent le plus les futurs enseignants dans le réinvestissement, au sein de leurs planifications, des notions

appries à l'université. Pourtant, l'étude de Deprit et Van Nieuwenhoven (2018) révèle que les étudiants ont tendance à solliciter peu leurs superviseurs lors des activités de planification, privilégiant plutôt l'expérience du maître de stage. Ces mêmes étudiants soulignent également que les pratiques enseignées à la Haute École ne sont pas nécessairement transposables dans toutes les classes, et que la théorie acquise semble difficile à transférer dans les contextes réels d'enseignement.

L'encadrement moindre de la part du maître de stage pour les différents aspects relatifs à l'institution de formation peut potentiellement s'expliquer par le fait que ce dernier ne soit pas impliqué dans les cours dispensés par la Haute École. On pourrait donc penser que l'encadrement de la planification au regard des pratiques du maître de stage serait davantage réalisé par ce dernier, mais cela ne s'avère pas le cas alors qu'il s'agit de sa propre pratique. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les maîtres de stage éprouvent des difficultés à justifier leurs pratiques à partir de différents éléments. En effet, selon l'étude de Baco et ses collègues (2021), seuls 46 % des maîtres de stage interrogés déclarent maîtriser la justification de leurs pratiques à partir d'arguments pédagogiques et scientifiques.

Par ailleurs, les aspects liés à l'établissement, par le stagiaire, de l'alignement pédagogique ainsi qu'à la conformité de la leçon avec les référentiels de compétences des élèves sont également davantage encadrés par le pédagogue et le didacticien que par le maître de stage. L'encadrement plus élevé par les superviseurs peut s'expliquer par l'importance que ceux-ci donnent aux objectifs d'apprentissage (Hamel et Viau-Guay, 2016).

La planification de la gestion des comportements

Selon les stagiaires, chacun des trois formateurs encadre faiblement les différents aspects de la compétence PGC. Cependant, gérer le groupe classe est l'un des objectifs de la formation initiale des enseignants (FW-B, 2021) et 35 % des enseignants débutants jugent cela difficile à mettre en œuvre (OCDE, 2019). De plus, associer plusieurs pratiques d'encadrement/

accompagnement aurait un effet positif sur le sentiment d'efficacité personnelle du futur enseignant en ce qui concerne la compétence « gestion de classe » (Amamou et al., 2022).

La planification de stratégies « préventives » de gestion de comportements établies à partir des cours de la Haute École est davantage soutenue par le pédagogue (niveau « souvent »), comparativement au didacticien et au maître de stage (niveau « parfois »). Cette différence entre pédagogue et didacticien peut s'expliquer par le fait que c'est le pédagogue qui, à l'institution de formation, dispense aux futurs enseignants le cours relatif à la gestion de classe. Ce constat rejoint en partie les résultats de Gouin et Hamel (2022), qui ont identifié la moindre implication du didacticien dans l'encadrement des aspects liés à la gestion de classe, contrairement à celle du superviseur universitaire et du maître de stage. Par ailleurs, le fait que le maître de stage encadre davantage cette compétence que les deux autres compétences pourrait s'expliquer par la dynamique de classe qu'il a lui-même instaurée et qu'il souhaite voir maintenue lors des périodes où le stagiaire prend la responsabilité du groupe.

La planification de stratégies « préventives » établies à partir des pratiques du maître de stage est moins encadrée (niveau « parfois ») pour l'ensemble des formateurs. Pourtant, mettre en place des stratégies préventives permet notamment d'éviter l'émergence de problèmes de comportement dans la classe (Gaudreau, 2024).

La pratique réflexive

De manière générale, les différents aspects de la compétence PR, sont, comme pour la PGC, plus faiblement encadrés que la PGA par les différents formateurs. Selon les futurs enseignants interrogés, le maître de stage encadre cette compétence de façon moins soutenue que les deux autres formateurs (niveau d'encadrement moyen compris entre « rarement » et « parfois »). Ces observations concordent avec de précédents résultats de recherche ayant mis en évidence la difficulté ressentie par les maîtres de stages belges francophones à soutenir la réflexivité des stagiaires, en particulier à partir d'arguments

théoriques ou éthiques (Baco et al., 2022, 2024a). Des chercheurs identifient d'ailleurs cette compétence comme étant la moins maîtrisée par les stagiaires (Baco et al., 2024b).

Pour analyser sa pratique, il est essentiel que les trois niveaux de processus réflexifs (faire état de sa pratique, prendre du recul vis-à-vis de celle-ci et se tourner vers les prochaines expériences) soient mobilisés par le futur enseignant (Bocquillon et al., 2018 ; Derobertmeasure, 2012).

Globalement, le pédagogue et le didacticien soutiennent moyennement les trois niveaux de réflexivité du stagiaire (niveaux « parfois » à « souvent »), contrairement au maître de stage (niveaux « rarement » à « parfois »). Plus précisément, le questionnement du stagiaire, par ses formateurs, sur ce qui s'est bien déroulé et a été problématique durant la leçon, est davantage encadré par le pédagogue et le didacticien. Le maître de stage, quant à lui, encadre moins cette compétence. Le questionnement de cet aspect amène, entre autres, le futur enseignant à relater et à pointer ses difficultés (processus réflexifs de niveau 1).

Les aspects relatifs à la justification des stratégies d'enseignement établies à partir des cours de la Haute École et des pratiques du maître de stage sont moyennement encadrés par le pédagogue et le didacticien, mais faiblement encadrés par le maître de stage (processus réflexifs de niveau 2). Finalement, il en va de même pour la proposition de pistes de solutions établies à partir des pratiques du maître de stage et des cours de la Haute École (processus réflexifs de niveau 3).

L'encadrement plus faible du maître de stage peut s'expliquer par un manque de formation (Baco et al., 2021 ; Clarke et al., 2014 ; Dejaegher et al., 2019 ; Desbiens et al., 2009). En effet, les formateurs d'enseignants ne peuvent pas former les stagiaires à la réflexivité si eux-mêmes ne la mettent pas en application dans leurs pratiques d'accompagnement (Altet, 2013). L'absence de mise en œuvre de la pratique réflexive par les formateurs dans leurs postures d'accompagnement pourrait expliquer une certaine forme de résistance des stagiaires à une formation réflexive (Altet, 2013). De plus, cette compétence est particulièrement complexe, étant donné que le maître de stage

doit expliciter sa pensée tout en soutenant la réflexion du stagiaire (Vanderclayen, 2010). Le recours à des modèles opérationnels (p. ex. : Derobertmeasure, 2012) et à des outils concrets (Baco et al., 2024c) pourrait soutenir le développement professionnel des maîtres de stage (p. ex. : Dejaegher et al., 2020) et les aider à accompagner plus efficacement la pratique réflexive des stagiaires.

Les liens théorie-pratique et la collaboration

Les aspects liés à l'articulation théorie-pratique, comme le questionnement de la part des formateurs à propos du réinvestissement des notions apprises à la Haute École, sont faiblement encadrés par le maître de stage (niveaux d'encadrement compris entre « rarement » et « parfois ») et moyennement encadrés par le pédagogue et le didacticien (niveaux d'encadrement allant de « parfois » à « souvent »). Ce faible encadrement de la part des formateurs tend en partie à expliquer les difficultés qu'ont les stagiaires à mettre en lien leurs connaissances expérientielles et théoriques (Stürmer et al., 2013 ; Vivegnis et al., 2022). Il semble donc y avoir un manque de formation des formateurs d'enseignants en ce qui concerne l'encadrement des stagiaires à propos de l'articulation théorie-pratique. C'est pourtant la mise en lien des stages et des apprentissages pédagogiques et didactiques soutenus par les maîtres de stage et les superviseurs qui permet aux stagiaires d'articuler la théorie à la pratique (Altet, 2010). Ces résultats font écho aux difficultés de collaboration entre les formateurs (Baco et al., 2021 ; 2024a) et renforcent l'idée de sa nécessité (Pellerin et al., 2020) pour le développement professionnel des stagiaires (Portelance et Caron, 2021).

CONCLUSION

Les stages constituent un levier central pour favoriser l'articulation théorie-pratique. En Belgique francophone, les futurs enseignants sont formés par des formateurs ayant des profils différents (maître de stage, pédagogue et didacticien). Cette diversité d'encadrement peut donc être un avantage, mais également

une difficulté à l'implémentation de l'alternance intégrative en formation initiale des enseignants.

À partir d'un questionnaire administré à 181 futurs enseignants inscrits en dernière année de formation, cette étude a présenté les perceptions de ceux-ci à propos du degré d'encadrement reçu par leurs différents formateurs (maitre de stage, pédagogue, didacticien) tout au long d'un stage pour trois compétences clés (PGA, PGC et PR). Les résultats présentés dans cette étude montrent que, selon les perceptions des stagiaires, l'alternance intégrative est difficilement mise en œuvre. À titre d'exemples, selon les stagiaires, l'utilisation des stratégies d'enseignement du maitre de stage est faiblement préconisée par le pédagogue et le didacticien, et l'intégration des apprentissages de la Haute École dans les planifications est très faiblement préconisée par le maitre de stage.

De plus, les résultats montrent, de manière générale, que des différences d'encadrement sont plus marquées entre le maitre de stage et les superviseurs (pédagogue et didacticien). Cependant, des différences entre le pédagogue et le didacticien existent pour certains aspects et concernent davantage la PGC et la PR que la PGA. Ainsi, cette étude apporte une contribution supplémentaire concernant les perceptions des stagiaires relatives à l'encadrement reçu par leurs formateurs tout au long d'un stage. De plus, l'originalité de cette recherche réside dans le fait de porter simultanément sur l'encadrement des stagiaires inscrits à trois bacheliers différents, par trois profils de formateurs, au sein d'une même étude.

Néanmoins, celle-ci comporte certaines limites. D'une part, elle repose uniquement sur les perceptions des stagiaires, qui ne reflètent pas nécessairement l'encadrement réellement assuré. D'autre part, les données ont été collectées à l'issue d'un stage, ce qui peut avoir influencé les réponses en fonction de la qualité perçue de l'expérience de stage (positive ou négative) par les stagiaires.

Les résultats de cette étude pourraient servir de base lors de l'élaboration de modules spécifiques pour la formation des formateurs. Les institutions de formation pourraient également se servir de ces résultats, qui partent des perceptions de stagiaires, pour la mise en place

de moments d'échange et de collaboration entre les professionnels de terrain et les professionnels issus des institutions de formation afin de soutenir l'alternance intégrative et l'articulation théorie-pratique. Enfin, des recherches complémentaires pourraient prolonger cette étude, notamment en partageant les résultats avec les formateurs concernés, afin de recueillir leurs interprétations, leurs réactions, et de coconstruire des pistes concrètes d'amélioration de l'encadrement en stage.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2010). La relation dialectique entre pratique et théorie dans une formation professionnalisante des enseignants en IUFM : d'une opposition à une nécessaire articulation. *Education Sciences & Society*, 1(1), 117–141. <https://scispace.com/pdf/la-relation-dialectique-entre-pratique-et-theorie-dans-une-swf2ptml7o.pdf>
- Altet, M. (2013). Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité. Dans M. Altet, J. Desjardins et É. Richard (dir.), *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances* (p. 39–60). De Boeck. <https://doi.org/10.3917/dbu.altet.2013.01.0039>
- 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), 139–163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>
- Amamou, S., Vanderclayen, F. et Desbiens, J.-F. (2023). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 5–28. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-9-1-5>

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory Into Practice*, 41(4), 255–260. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_9
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2021). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, (2), 1–30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2022). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71–105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/150/133>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). *Gestes professionnels : comment analyser et mettre en œuvre l'interactivité au sein de la triade. La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT) [Working Papers de l'INAS] (WP05/2023)*. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/12/WP05_23_Baco-et-al.pdf
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M. et Delbart, L. (2024a). Regards croisés sur la place du terrain et la collaboration lors de la formation initiale des enseignants : l'avis des maîtres de stage et des superviseurs. Dans C. Van Nieuwenhoven, A. Malo et O. Maulini (dir.), *La place du terrain dans la formation initiale des enseignants* (p. 77–94). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.vann.2024.01.0077>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2024b). Évaluation émancipatrice des besoins de formation des formateur·rice·s de terrain belges francophones. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1119353ar>
- Baco, C., Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2024c). Les formateurs de terrain et la pratique réflexive. Un rapport pluriel, complexe. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 23–27. <https://doi.org/10.7202/1111358ar>
- Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthode et exercices corrigés*. Dunod.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. et Castonguay, M. (2016). *L'enseignement explicite des comportements. Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école*. Chenelière Éducation.
- Bosch, K. (2006). *Planning classroom management: A five-step process to creating a positive learning environment* (2^e éd.). Corwin Press. <https://doi.org/10.4135/9781483329451>
- Boutet, M. (2004). *La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques* [Communication]. Université de Sherbrooke. https://www.cpeenfantssoleil.org/wp-content/uploads/2019/01/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf
- Brudermann, C. et Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – l'exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogies universitaires*, 5(2), 21–33. <https://doi.org/10.7202/037472ar>
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2024). *Enseignement explicite : pratiques et stratégies. Quand l'enseignant fait la différence*. De Boeck supérieur.

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2018). *Guide pour « porter un regard réflexif sur sa (une) pratique »* (3^e éd.) [Working papers de l'INAS] (WP06/2018). <https://hdl.handle.net/20.500.12907/12422>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Éducation et socialisation*, 45, 1–16. <https://doi.org/10.4000/edso.2555>
- Clarke, A., Triggs, V. et 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>
- Colognesi, S., Lenoir, G. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27–46. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/102/86>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires. L'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, F., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- Dejaegher, C., Noël, S., Rappe, J., André, M., Depluvrez, Y. et Schillings, P. (2020). Étude du développement professionnel de futurs formateurs d'enseignants disposant d'une expérience d'enseignant en secondaire inférieur. *Savoirs*, 52(1), 69–90. <https://doi.org/10.3917/savo.052.0069>
- Delporte, F., Baco, C., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2024). Évaluation des stagiaires : perceptions et ressentis des maîtres de stage de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 10(2), 43–70. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-10-2-43>
- Deprit, A. (2023). *Le développement de la compétence à planifier chez le futur instituteur primaire* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL.pr. <https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:284069>
- Deprit, A. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). Comment les étudiants se préparent-ils aux stages ? Ressources exploitées et choix stratégiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 41(3), 726–752. <https://www.jstor.org/stable/26570566>
- Deprit, A., Cambier, A.-C., Hanin, V., Wouters, P. et Van Nieuwenhoven, C. (2022). Favoriser la compétence réflexive en formation initiale : les points de vue croisés des formateurs et des futurs enseignants. *Formation et profession*, 30(3), 1–15. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.727>
- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6–25. <https://doi.org/10.7202/037650ar>
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Borges, C. (dir.). (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Presses de l'Université du Québec.
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL theses. <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>

- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C. et 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. <https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 16, 183–206. <https://shs.hal.science/halshs-00004912>
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B]. (2000, 12 décembre). *Lois 25501 : Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/25501_001.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B]. (2021, 2 décembre). *Docu 50119 : Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants*. https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/imports/50119_000.pdf
- Fédération Wallonie-Bruxelles [FW-B]. (2022, 27 janvier). *Décret modifiant le décret du 8 février 1999 relatif aux fonctions et titres des membres du personnel enseignant des Hautes Écoles organisées ou subventionnées par la Communauté française*. <https://www.ejustice.just.fgov.be/eli/decret/2022/01/27/2022020232/justel>
- Gaudreau, N. (2017). *Gérer efficacement sa classe : les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec.
- Gaudreau, N. (2024). *Gérer efficacement sa classe : les ingrédients essentiels* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. et Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. De Boeck.
- Gervais, C. et Leroux, M. (2011). Ressources mobilisées par des stagiaires pour enseigner : faible part des savoirs théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 281–306. <https://doi.org/10.7202/1008987ar>
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35–52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Hamel, C. et Viau-Guay, A. (2016). Les théories professées de superviseurs universitaires concernant l'accompagnement et l'évaluation de la compétence à planifier chez les futurs enseignants. *Travail et Apprentissages*, 17(1), 209–236. <https://doi.org/10.3917/ta.017.0209>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S. et Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99–112. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Hollingsworth, J. et Ybarra, S. (2012). *L'enseignement explicite : une pratique efficace* (D. D. Demers, adapt.). Chenelière Éducation.
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J. et Benson, S. K. (2017). Explicit instruction : Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities. Research and Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Lapointe, J. (1983). L'analyse des besoins d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(2), 251–266. <https://doi.org/10.7202/900412ar>
- Lapointe, J. J. (1995). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.

- Lebel, C., Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S. et Bélair, L. M. (2019). Le travail d'accompagnement des formateurs de stagiaires dans l'enseignement supérieur : perspectives compréhensives et modalités de mise en place. *Phronesis*, 8(1-2), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1066580ar>
- Leroux, J. L. (2019). Les multiples facettes du travail des formateurs de stagiaires : quels enjeux et quels défis ? *Phronesis*, 8(1-2), 111–126. <https://doi.org/10.7202/1066588ar>
- McIntosh, K., Horner, R. H. et Sugai, G. M. (2009). Sustainability of systems-level evidence-based practices in schools: Current knowledge and future directions. Dans W. Sailor, G. Dunlap, G. Sugai et R. Horner (dir.), *Handbook of positive behavior support* (p. 327–352). Springer.
- Monfroy, B. (2002). La définition des élèves en difficulté en ZEP : le discours des enseignants de l'école primaire. *Revue française de pédagogie*, 140, 33–40. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2897>
- Motulsky, H. (2019). *Biostatistique : une approche intuitive* (3^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* De Boeck Supérieur.
- Opinel, M. (2002). La gestion de classe des novices du secondaire peut-elle être influencée par leur tâche d'enseignement ? Dans T. Nault et J. Fijalkow (dir.), *La gestion de classe* (p. 171–184). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.fijal.2002.01>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE] (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>
- Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2020). Responsabilités et rôles institutionnels et interinstitutionnels dans le contexte de la formation des enseignants associés au Québec. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 12–34. <https://doi.org/10.7202/1075717ar>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques [numéro spécial]. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28(1), 1–11. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Portelance, L. et Caron, J. (2021). La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27), 95–116. <https://revuedeshp.ch/pdf/27/27-Comple.pdf>
- Preston, C. C. et Colman, A. M. (2000). Optimal number of response categories in rating scales: Reliability, validity, discriminating power, and respondent preferences. *Acta Psychologica*, 104(1), 1–15. [https://doi.org/10.1016/S0001-6918\(99\)00050-5](https://doi.org/10.1016/S0001-6918(99)00050-5)
- Renard, F. et Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>
- Scheepers, C. (2017). Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices. *Repères*, (56), 167–180. <https://doi.org/10.4000/reperes.1208>

- Spallanzani, C., Vanderclayen, F., Beaudoin, S. et Desbiens, J.-F. (2017). Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en ÉPS. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(2), 1–30. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2376>
- Stürmer, K., Könings, K. D. et Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467–483. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x>
- Tavakol, M. et Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maitres de stage* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL.pr <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (vol. 2, p. 139–150). De Boeck Supérieur.
- Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Vincent, F. et Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1–21. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.720>

ANNEXES

Annexe 1 : Questionnaire comprenant les différents items (32), les diminutifs de ceux-ci ainsi que les références

| Planification de la gestion des apprentissages | | |
|---|----------------------|---|
| Items | Diminutifs des items | Références |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que l'objectif de ma préparation de leçon corresponde bien à ce que je développe durant ma préparation de leçon ainsi qu'à l'évaluation prévue. | [OBJ] | Anderson (2002) Gauthier et al. (2013) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que j'anticipe les difficultés que peuvent rencontrer les élèves dans la leçon que je vais enseigner. | [DIFF] | Hamel et Viau-Guay (2016) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je tiens compte des élèves de ma classe (par exemple : des difficultés en langue française, des troubles de l'apprentissage tels que la dyslexie, etc.) pour choisir mes stratégies d'enseignement. | [ELS_STRAT] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me propose d'utiliser les mêmes stratégies d'enseignement que mon maitre de stage. | [STAT_MDS] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me laisse choisir mes propres stratégies d'enseignement en fonction du contexte de la classe. | [STRAT_STAG] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me propose d'utiliser des stratégies d'enseignement préconisées par la Haute École. | [STRAT_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je ne commette pas d'erreurs liées à la matière que j'enseigne. | [ERR_MATIÈRE] | Deprit (2023) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien vérifie si ce que j'enseigne correspond aux socles de compétences / au référentiel / au programme. | [RÉFÉRENTIELS] | Gauthier et al. (2013) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien m'encourage à intégrer dans ma préparation de leçon ce que j'ai appris dans mes cours à la Haute École. | [PREPA_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien m'encourage à produire des supports et/ou du matériel spécifiques à la leçon que j'enseigne en m'appuyant sur ce que j'ai appris dans mes cours à la Haute École. | [MAT_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |

| Planification de la gestion des apprentissages | | |
|--|----------------------|---|
| Items | Diminutifs des items | Références |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien m'encourage à produire des supports et/ou du matériel spécifiques à la leçon que j'enseigne en m'appuyant sur ceux que mon maitre de stage a déjà produits dans sa classe. | [MAT_MDS] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à la manière dont je découpe, en différents apprentissages, la matière que j'enseigne. | [DÉCOUP_MATIÈRE] | Hughes et al. (2017) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je fournisse des exercices adaptés au niveau des élèves. | [EX_NIV_ELS] | Gervais et Leroux (2011) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je fournisse des exercices en lien avec la matière enseignée. | [EXS_MATIÈRE] | Scheepers (2017) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif aux liens que je réalise entre les connaissances antérieures et les connaissances nouvelles des élèves. | [LIENS_CA/CN] | Hamel et Viau-Guay (2016) Hollingsworth et Ybarra (2012) |

| Planification de la gestion des comportements | | |
|--|----------------------|--|
| Items | Diminutifs de l'item | Références |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je prévoie des stratégies favorisant, chez les élèves, l'adoption des bons comportements en m'appuyant sur ce que j'ai appris dans mes cours à la Haute École. | [BONS_COMPS_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) Gaudreau (2017) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je prévoie des stratégies favorisant, chez les élèves, l'adoption des bons comportements en m'appuyant sur ce que mon maitre de stage a déjà mis en place dans sa classe. | [BONS_COMPS_MDS] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) Bissonnette et al. (2016) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je prévoie des stratégies me permettant d'intervenir lorsque des élèves mettent en œuvre des comportements inadéquats en m'appuyant sur ce que j'ai appris dans mes cours à la Haute École. | [PROB_COMPS_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) Gaudreau (2017) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien est attentif à ce que je prévoie des stratégies me permettant d'intervenir lorsque des élèves mettent en œuvre des comportements inadéquats en m'appuyant sur ce que mon maitre de stage a déjà mis en place dans sa classe. | [PROB_COMPS_MDS] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) Bissonnette et al. (2016) |

| Pratique réflexive | | |
|--|----------------------|--|
| Items | Diminutifs de l'item | Références |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me questionne sur la manière dont j'ai réinvesti, dans ma leçon, les notions apprises à la Haute École. | [NOTIONS_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me questionne sur la manière dont j'ai réinvesti, dans ma leçon, les pratiques que mon maitre de stage m'a apprises / montrées / conseillées. | [NOTIONS_MDS] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me questionne sur ce qui s'est bien déroulé ou ce qui a été problématique. | [DÉROUL_LEÇON] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me donne un retour en basant son analyse sur sa propre expérience professionnelle. | [FORMATEUR_RETEX] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me donne un retour en basant son analyse sur ce que j'ai appris dans mes cours à la Haute École. | [FORMATEUR_RET_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me demande de justifier les stratégies d'enseignement que j'ai choisies en me basant sur celles que mon maitre de stage utilise dans sa classe. | [JUSTIF_STRAT_MDS] | Derobertmasure (2012) Hamel et Viau-Guay (2016) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me demande de justifier les stratégies d'enseignement que j'ai choisies en me basant sur ce que j'ai appris dans mes cours à la Haute École. | [JUSTIF_STRAT_HE] | Derobertmasure (2012) Hamel et Viau-Guay (2016) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me demande de faire le point sur les apprentissages des élèves ainsi que sur leurs difficultés éventuelles. | [APPRENT_ELS] | Duru-Bellat (2003) Monfroy (2002) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me demande de proposer des pistes de solutions aux différents problèmes rencontrés en m'appuyant sur ce que j'ai appris dans mes cours de la Haute École ou sur mes lectures pédagogiques. | [SOL_HE] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me demande de proposer des pistes de solutions aux différents problèmes rencontrés en m'appuyant sur mes propres expériences. | [SOL_EXP_PERSO] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |

| Pratique réflexive | | |
|--|----------------------|---------------------------------|
| Items | Diminutifs de l'item | Références |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien me demande de proposer des pistes de solutions aux différents problèmes rencontrés en me basant sur les pratiques que j'ai observées chez mon maitre de stage lors de mon stage d'observation et/ ou en me basant sur les pratiques qu'il m'a montrées / expliquées avant mon stage. | [SOL_MDS] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |
| Après une période d'enseignement, mon maitre de stage / pédagogue / didacticien prend en considération mon état émotionnel à la suite de la leçon. | [ÉTAT_EMOT] | Baco et al. (2023) |
| Mon maitre de stage / pédagogue / didacticien m'amène à faire des liens entre les savoirs appris à la Haute École et ceux que j'ai pu acquérir au fil de mes expériences en tant que stagiaire. | [LIENS_HE_EXP_PERSO] | Adapté de Gouin et Hamel (2022) |

Annexe 2 : Répartition des étudiants selon les bacheliers et les Hautes Écoles

| | | HE 1 – implantation 1 | HE 2 – implantation 1 | HE 2 – implantation 2 | HE 3 | Total des étudiants par bachelier |
|--|-----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------|---|
| Bachelier « Instituteur[-trice] préscolaire » | | 20 | | 17 | 27 | 64 |
| Bachelier « Instituteur[-trice] primaire » | | 14 | 19 | 22 | 8 | 63 |
| Bachelier « Agrégé[e] de l'enseignement secondaire inférieur » | LG | 3 | 5 | | | 8 |
| | EFS | 3 | | | | 3 |
| | FR-FR/LE | 1 | 4 | | | 5 |
| | FR-EPC | 2 | | 2 | | 4 |
| | MATH | 2 | 4 | 4 | | 10 |
| | SH | 10 | 5 | 2 | | 17 |
| | FA-AP/ECA | | 2 | | | 2 |
| | SCI | | 5 | | | 5 |
| Total des étudiants par implantation de chaque Haute École | | 55 | 44 | 47 | 35 | N = 181 |

LG : langues germaniques

EFS : économie familiale et sociale

FR-FR/LE: français/français langue étrangère

FR-EPC: français/éducation à la philosophie et à la citoyenneté

MATH : mathématiques

SH : sciences humaines

FA- AP/ECA : formation artistique - arts plastiques et éducation culturelle et artistique

SCI : sciences

Annexe 3 : Test t pour échantillons appariés relatif au degré d'encadrement entre deux formateurs pour une même compétence

Cette annexe présente pour chaque compétence, l'encadrement par les formateurs, comparés deux à deux.

Test des échantillons appariés

| | | Différences appariées | | | | t | ddl | Sig. (bilatéral) |
|---------|-----------------------------|-----------------------|------------|-------------------------|---|---------|-----|------------------|
| | | Moyenne | Ecart type | Moyenne erreur standard | Intervalle de confiance de la différence à 95 % Inférieur Supérieur | | | |
| Paire 1 | MDS_GAPP - PEDA_GAPP | -,71786 | ,59038 | ,04388 | -,80445 -,63127 | -16,359 | 180 | ,000 |
| Paire 2 | MDS_GCLASSE - PEDA_GCLASSE | -,29282 | 1,01511 | ,07545 | -,44170 -,14393 | -3,881 | 180 | ,000 |
| Paire 3 | MDS_REFLEX - PEDA_REFLEX | -1,07650 | ,89408 | ,06646 | -1,20763 -,94536 | -16,199 | 180 | ,000 |
| Paire 4 | MDS_GAPP - DIDA_GAPP | -,57827 | ,64902 | ,04824 | -,67346 -,48308 | -11,987 | 180 | ,000 |
| Paire 5 | MDS_GCLASSE - DIDA_GCLASSE | ,02486 | ,98605 | ,07329 | -,11976 ,16948 | ,339 | 180 | ,735 |
| Paire 6 | MDS_REFLEX - DIDA_REFLEX | -,87463 | ,91017 | ,06765 | -1,00812 -,74113 | -12,928 | 180 | ,000 |
| Paire 7 | PEDA_GAPP - DIDA_GAPP | ,13959 | ,42518 | ,03160 | ,07723 ,20196 | 4,417 | 180 | ,000 |
| Paire 8 | PEDA_GCLASSE - DIDA_GCLASSE | ,31768 | ,78566 | ,05840 | ,20245 ,43291 | 5,440 | 180 | ,000 |
| Paire 9 | PEDA_REFLEX - DIDA_REFLEX | ,20187 | ,63190 | ,04697 | ,10919 ,29455 | 4,298 | 180 | ,000 |

Annexe 4 : Test de Bonferroni

Cette annexe présente le test de Bonferroni qui a permis d'identifier entre quels groupes d'étudiants des différences étaient significatives pour les compétences « planification de la gestion des apprentissages » (PGA : $p = 0,039$) et « planification de la gestion des comportements » (PGC : $p = 0,002$). Des différences ont été observées entre les groupes « préscolaire » (PS) et « Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur » (AESI) dans chacune des deux compétences mentionnées ci-dessus.

| Variable dépendante | (I) VAR00001 | (J) VAR00001 | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| MDS_GAPP | 1,00 | 2,00 | -0,20443 | 0,09847 | 0,118 | -0,4424 | 0,0335 |
| | | 3,00 | -0,06281 | 0,10252 | 1,000 | -0,3106 | 0,1850 |
| | 2,00 | 1,00 | 0,20443 | 0,09847 | 0,118 | -0,0335 | 0,4424 |
| | | 3,00 | 0,14162 | 0,10289 | 0,511 | -0,1070 | 0,3903 |
| | 3,00 | 1,00 | 0,06281 | 0,10252 | 1,000 | -0,1850 | 0,3106 |
| | | 2,00 | -0,14162 | 0,10289 | 0,511 | -0,3903 | 0,1070 |
| MDS_GCLASSE | 1,00 | 2,00 | 0,13132 | 0,15543 | 1,000 | -0,2443 | 0,5070 |
| | | 3,00 | 0,00897 | 0,16183 | 1,000 | -0,3821 | 0,4001 |
| | 2,00 | 1,00 | -0,13132 | 0,15543 | 1,000 | -0,5070 | 0,2443 |
| | | 3,00 | -0,12235 | 0,16241 | 1,000 | -0,5149 | 0,2702 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,00897 | 0,16183 | 1,000 | -0,4001 | 0,3821 |
| | | 2,00 | 0,12235 | 0,16241 | 1,000 | -0,2702 | 0,5149 |
| MDS_REFLEX | 1,00 | 2,00 | 0,15850 | 0,13076 | 0,681 | -0,1575 | 0,4745 |
| | | 3,00 | -0,09954 | 0,13614 | 1,000 | -0,4286 | 0,2295 |
| | 2,00 | 1,00 | -0,15850 | 0,13076 | 0,681 | -0,4745 | 0,1575 |
| | | 3,00 | -0,25804 | 0,13664 | 0,182 | -0,5883 | 0,0722 |
| | 3,00 | 1,00 | 0,09954 | 0,13614 | 1,000 | -0,2295 | 0,4286 |
| | | 2,00 | 0,25804 | 0,13664 | 0,182 | -0,0722 | 0,5883 |
| PEDA_GAPP | 1,00 | 2,00 | -0,00994 | 0,06985 | 1,000 | -0,1788 | 0,1589 |
| | | 3,00 | 0,03098 | 0,07273 | 1,000 | -0,1448 | 0,2068 |
| | 2,00 | 1,00 | 0,00994 | 0,06985 | 1,000 | -0,1589 | 0,1788 |
| | | 3,00 | 0,04092 | 0,07299 | 1,000 | -0,1355 | 0,2173 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,03098 | 0,07273 | 1,000 | -0,2068 | 0,1448 |
| | | 2,00 | -0,04092 | 0,07299 | 1,000 | -0,2173 | 0,1355 |

| Variable dépendante | (I) VAR00001 | (J) VAR00001 | Différence moyenne (I-J) | Erreur standard | Sig. | Intervalle de confiance à 95 % | |
|---------------------|-----------------|-----------------|--------------------------|-----------------|-------|--------------------------------|------------------|
| | | | | | | Borne inférieure | Borne supérieure |
| PEDA_GCLASSE | 1,00 | 2,00 | 0,13728 | 0,14642 | 1,000 | -0,2166 | 0,4911 |
| | | 3,00 | 0,27749 | 0,15244 | 0,211 | -0,0909 | 0,6459 |
| | 2,00 | 1,00 | -0,13728 | 0,14642 | 1,000 | -0,4911 | 0,2166 |
| | | 3,00 | 0,14021 | 0,15300 | 1,000 | -0,2296 | 0,5100 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,27749 | 0,15244 | 0,211 | -0,6459 | 0,0909 |
| | | 2,00 | -0,14021 | 0,15300 | 1,000 | -0,5100 | 0,2296 |
| PEDA_REFLEX | 1,00 | 2,00 | -0,07681 | 0,10892 | 1,000 | -0,3400 | 0,1864 |
| | | 3,00 | 0,10390 | 0,11340 | 1,000 | -0,1702 | 0,3780 |
| | 2,00 | 1,00 | 0,07681 | 0,10892 | 1,000 | -0,1864 | 0,3400 |
| | | 3,00 | 0,18071 | 0,11381 | 0,342 | -0,0944 | 0,4558 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,10390 | 0,11340 | 1,000 | -0,3780 | 0,1702 |
| | | 2,00 | -0,18071 | 0,11381 | 0,342 | -0,4558 | 0,0944 |
| DIDA_GAPP | 1,00 | 2,00 | 0,08399 | 0,08340 | 0,946 | -0,1176 | 0,2856 |
| | | 3,00 | 0,21821* | 0,08683 | 0,039 | 0,0084 | 0,4281 |
| | 2,00 | 1,00 | -0,08399 | 0,08340 | 0,946 | -0,2856 | 0,1176 |
| | | 3,00 | 0,13422 | 0,08715 | 0,376 | -0,0764 | 0,3448 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,21821* | 0,08683 | 0,039 | -0,4281 | -0,0084 |
| | | 2,00 | -0,13422 | 0,08715 | 0,376 | -0,3448 | 0,0764 |
| DIDA_GCLASSE | 1,00 | 2,00 | 0,30680 | 0,15134 | 0,132 | -0,0590 | 0,6726 |
| | | 3,00 | 0,54225* | 0,15757 | 0,002 | 0,1614 | 0,9231 |
| | 2,00 | 1,00 | -0,30680 | 0,15134 | 0,132 | -0,6726 | 0,0590 |
| | | 3,00 | 0,23545 | 0,15814 | 0,415 | -0,1467 | 0,6176 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,54225* | 0,15757 | 0,002 | -0,9231 | -0,1614 |
| | | 2,00 | -0,23545 | 0,15814 | 0,415 | -0,6176 | 0,1467 |
| DIDA_REFLEX | 1,00 | 2,00 | 0,02785 | 0,12564 | 1,000 | -0,2758 | 0,3315 |
| | | 3,00 | 0,21528 | 0,13081 | 0,305 | -0,1009 | 0,5314 |
| | 2,00 | 1,00 | -0,02785 | 0,12564 | 1,000 | -0,3315 | 0,2758 |
| | | 3,00 | 0,18742 | 0,13128 | 0,465 | -0,1299 | 0,5047 |
| | 3,00 | 1,00 | -0,21528 | 0,13081 | 0,305 | -0,5314 | 0,1009 |
| | | 2,00 | -0,18742 | 0,13128 | 0,465 | -0,5047 | 0,1299 |

Note. *La différence moyenne est significative au niveau 0,05.

Annexe 5 : Test *t* pour échantillons appariés relatif au degré d'encadrement entre deux formateurs pour chacun des items du questionnaire

Cette annexe présente, pour chaque item du questionnaire, l'encadrement par les formateurs comparés deux à deux.

| Compétences | Items | Formateurs | Moyenne | <i>t</i> | Sig. | <i>ddl</i> |
|--|----------------|------------|---------|----------|-------|------------|
| Planification de la gestion des apprentissages | [OBJ] | MDS/PÉDA | -0,923 | -9,100 | 0,000 | 180 |
| | | MDS/DIDA | -0,768 | -7,449 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,155 | -2,095 | 0,038 | |
| | [DIFF] | MDS/PÉDA | -0,801 | 8,149 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -0,541 | -5,769 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,260 | 3,505 | 0,001 | |
| | [ELS_STRAT] | MDS/PÉDA | -0,746 | -7,276 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -0,232 | -2,257 | 0,025 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,514 | 5,738 | 0,000 | |
| | [STRAT_MDS] | MDS/PÉDA | 0,133 | 1,233 | 0,219 | |
| | | MDS/DIDA | 0,204 | 1,776 | 0,077 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,072 | 0,840 | 0,402 | |
| | [STRAT_STAG] | MDS/PÉDA | -0,094 | -0,973 | 0,332 | |
| | | MDS/DIDA | 0,006 | 0,058 | 0,953 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,099 | 1,226 | 0,222 | |
| | [STRAT_HE] | MDS/PÉDA | -1,215 | -11,994 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -1,177 | -11,252 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,039 | 0,464 | 0,643 | |
| | [ERR_MATIÈRE] | MDS/PÉDA | -0,564 | -6,452 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -0,680 | -8,029 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | -0,116 | -2,177 | 0,031 | |
| | [RÉFÉRENTIELS] | MDS/PÉDA | -1,481 | -13,277 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -1,276 | -10,601 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,204 | 2,755 | 0,006 | |
| | [PRÉPA_HE] | MDS/PÉDA | -1,646 | -15,380 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -1,646 | 15,764 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,000 | 0,000 | 1,000 | |
| | [MAT_HE] | MDS/PÉDA | -1,282 | 12,801 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -1,188 | -11,669 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,094 | 1,303 | 0,194 | |
| | [MAT_MDS] | MDS/PÉDA | -0,298 | -2,847 | 0,005 | |
| | | MDS/DIDA | -0,160 | -1,456 | 0,147 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,138 | 1,624 | 0,106 | |
| [DÉCOUP_MATIÈRE] | MDS/PÉDA | 0,149 | 1,309 | 0,192 | | |
| | MDS/DIDA | -0,751 | -7,560 | 0,000 | | |
| | PÉDA/DIDA | 0,144 | 1,860 | 0,064 | | |
| [EX_NIV_ELS] | MDS/PÉDA | -0,249 | -2,986 | 0,003 | | |
| | MDS/DIDA | -0,011 | -0,130 | 0,896 | | |

| Compétences | Items | Formateurs | Moyenne | t | Sig. | ddl | |
|--------------------|---|-----------------|-----------|---------|---------|-------|-------|
| | [EXS_MATIÈRE] | PÉDA/DIDA | 0,238 | 4,111 | 0,000 | | |
| | | MDS/PÉDA | -0,193 | -2,724 | 0,007 | | |
| | | MDS/DIDA | -0,177 | -2,569 | 0,011 | | |
| | [LIENS_CA/CN] | PÉDA/DIDA | 0,017 | 0,355 | 0,723 | | |
| | | MDS/PÉDA | -0,514 | -5,416 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -0,276 | -2,761 | 0,006 | | |
| | Planification de la gestion des comportements | [BONS_COMPS_HE] | PÉDA/DIDA | 0,238 | 3,320 | | 0,001 |
| | | | MDS/PÉDA | -1,006 | -9,976 | | 0,000 |
| | | | MDS/DIDA | -0,597 | -5,933 | | 0,000 |
| [BONS_COMPS_MDS] | | PÉDA/DIDA | 0,409 | 5,248 | 0,000 | | |
| | | MDS/PÉDA | 0,309 | 3,062 | 0,003 | | |
| | | MDS/DIDA | 0,552 | 5,750 | 0,000 | | |
| [PROB_COMPS_HE] | | PÉDA/DIDA | 0,243 | 2,977 | 0,003 | | |
| | | MDS/PÉDA | -0,762 | -6,909 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -0,398 | -3,686 | 0,000 | | |
| [PROB_COMPS_MDS] | | PÉDA/DIDA | 0,365 | 4,303 | 0,000 | | |
| | | MDS/PÉDA | 0,287 | 2,867 | 0,005 | | |
| | | MDS/DIDA | 0,541 | 5,047 | 0,000 | | |
| Pratique réflexive | | [NOTIONS_HE] | PÉDA/DIDA | 0,254 | 3,343 | 0,001 | |
| | | | MDS/PÉDA | -1,652 | -14,600 | 0,000 | |
| | | | MDS/DIDA | -1,724 | -15,476 | 0,000 | |
| | [NOTIONS_MDS] | PÉDA/DIDA | -0,72 | -0,743 | 0,458 | | |
| | | MDS/PÉDA | -0,525 | -4,190 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -0,254 | -2,111 | 0,036 | | |
| | [DÉROUL_LEÇON] | PÉDA/DIDA | 0,271 | 2,911 | 0,004 | | |
| | | MDS/PÉDA | -0,878 | -7,915 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -0,602 | -5,412 | 0,000 | | |
| | [FORMATEUR_RETEX] | PÉDA/DIDA | 0,276 | 3,891 | 0,000 | | |
| | | MDS/PÉDA | 0,309 | 2,411 | 0,017 | | |
| | | MDS/DIDA | 0,193 | 1,596 | 0,112 | | |
| | [FORMATEUR_RET_HE] | PÉDA/DIDA | -0,116 | -1,026 | 0,306 | | |
| | | MDS/PÉDA | -1,972 | -19,572 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -1,972 | -19,006 | 0,000 | | |
| | [JUSTIF_STRAT_MDS] | PÉDA/DIDA | 0,000 | 0,000 | 1,000 | | |
| | | MDS/PÉDA | -0,917 | -8,704 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -0,856 | -7,785 | 0,000 | | |
| | [JUSTIF_STRAT_HE] | PÉDA/DIDA | 0,061 | 0,720 | 0,473 | | |
| | | MDS/PÉDA | -1,878 | -19,341 | 0,000 | | |
| | | MDS/DIDA | -1,751 | -17,733 | 0,000 | | |
| [APPRENT_ELS] | PÉDA/DIDA | 0,127 | 1,664 | 0,098 | | | |
| | MDS/PÉDA | -1,149 | -10,257 | 0,000 | | | |
| | MDS/DIDA | -0,845 | -7,502 | 0,000 | | | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,304 | 3,324 | 0,001 | | |

| Compétences | Items | Formateurs | Moyenne | <i>t</i> | Sig. | <i>ddl</i> |
|-------------|----------------------|------------|---------|----------|-------|------------|
| | [SOL_HE] | MDS/PÉDA | -1,796 | -17,338 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -1,265 | -11,457 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,530 | 5,793 | 0,000 | |
| | [SOL_EXP_PERSO] | MDS/PÉDA | -0,829 | -6,977 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -0,409 | -3,335 | 0,001 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,420 | 5,063 | 0,000 | |
| | [SOL_MDS] | MDS/PÉDA | -0,475 | -4,314 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -0,166 | -1,393 | 0,165 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,309 | 3,486 | 0,001 | |
| | [ÉTAT_EMOT] | MDS/PÉDA | -0,718 | -5,475 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -0,398 | -3,086 | 0,002 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,320 | 3,267 | 0,001 | |
| | [LIENS_HE_EXP_PERSO] | MDS/PÉDA | -1,514 | -13,189 | 0,000 | |
| | | MDS/DIDA | -1,320 | -11,808 | 0,000 | |
| | | PÉDA/DIDA | 0,193 | 2,331 | 0,021 | |