



Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage

Christophe Baco*, Antoine Derobertmeasure* & Marie Bocquillon*

*Institut d'Administration Scolaire, Université de Mons

Dans cette publication ...



Les **chercheurs** trouveront une opérationnalisation de la littérature scientifique en un référentiel de compétences pour les maîtres de stage.



Les **acteurs de l'école** trouveront des informations sur les compétences des maîtres de stage, ce qui peut notamment les aider à cerner leurs besoins de formation.



Les **formateurs** d'enseignants trouveront des repères concrets pour mettre en œuvre des dispositifs de formation des maîtres de stage.



Les **administrateurs** et responsables des systèmes éducatifs trouveront des pistes pour alimenter la réforme de la formation initiale des enseignants.

Les maîtres de stage (ou enseignants associés) sont des acteurs incontournables de la formation initiale des enseignants. Ils contribuent à la formation d'enseignants dotés de compétences professionnelles et d'une identité professionnelle forte en exerçant des tâches spécifiques. Pourtant, en Belgique francophone, bien que leur formation soit évoquée depuis plus de 30 ans par des experts, peu de référentiels pour la formation des maîtres de stage existent. Ce document a donc pour but de présenter un référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage de l'enseignement obligatoire. Celui-ci a été élaboré à partir de la littérature scientifique tant francophone qu'anglophone et de plusieurs référentiels de compétences pour la formation des maîtres de stage. Cette réflexion a d'autant plus de sens qu'à l'heure d'écrire ces lignes, une réforme de la formation initiale des enseignants est en cours en Belgique francophone et prévoit notamment de renforcer la formation des maîtres de stage via la mise en place d'un certificat en encadrement de stages.

Mots-clés : formation initiale des enseignants, stage, maîtres de stage, référentiel de compétences

Editorial

Le numéro d'*Enseignement et Apprentissages* que vous avez sous les yeux est le premier d'une série que nous espérons très longue de documents destinés aux chercheurs, aux acteurs de l'école, aux formateurs d'enseignants et aux administrateurs et responsables des systèmes éducatifs. Nous faisons le pari qu'il est possible d'offrir une publication qui peut intéresser l'ensemble de ceux qui font l'École en proposant un regard sur les travaux qui sont menés au sein de l'Université de Mons et de son Institut d'Administration Scolaire.

Ce numéro, consacré à la formation initiale des enseignants à travers les maîtres de stage, s'inscrit à la suite de nombreuses publications scientifiques et prises de positions que nous avons consacrées à l'évolution de ce dossier. Nous vous souhaitons une très bonne lecture et nous vous invitons à poursuivre les échanges avec les collègues qui vous proposent ce numéro, directement via leur adresse mail ou à travers notre site.

Publications sur le sujet

Derobertmeasure, A., Duroisin, N., & Demeuse, M. (2020). Réforme de la formation initiale des enseignants en FWB ou « le pays où l'on n'arrive jamais ». *Revue Nouvelle*, 75(7), 17-26.

Demeuse, M., Derobertmeasure, A., & Bocquillon, M. (2018). Accompagner ou initier une réforme ? Quelle place pour les chercheurs et les spécialistes de la formation initiale des enseignants dans la redéfinition de celle-ci dans le contexte belge francophone ? Dans D. Broussal, K. Bonnaud, J-F. Marcel & Ph. Sahuc, *Recherche(s) et changement(s) : dialogues et relations* (pp. 17-31). Toulouse : Cépaduès.

Bocquillon, M., Demeuse, M., & Derobertmeasure, A. (2017). Histoire d'une réforme en cours. *Administration et Education*, 154, 137-144.

A propos des auteurs



Christophe Baco est instituteur primaire et coordinateur d'une cellule d'appui pédagogique au sein d'une école primaire ordinaire. Il est également étudiant inscrit au Master en Sciences de l'Éducation à l'Université de Mons. Dans le cadre de son stage de Master, il participe à une recherche portant sur les besoins de formation des maîtres de stage. Il a aussi effectué des travaux portant sur la mise en œuvre de l'enseignement explicite en partenariat avec l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons.



Marie Bocquillon est assistante sous mandat au sein de l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons. Elle a réalisé une thèse de doctorat portant sur la formation initiale des enseignants et l'enseignement explicite. Elle fait partie de l'équipe en charge de la formation pratique des futurs enseignants inscrits à l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur (AESS). Elle intervient dans l'encadrement des travaux pratiques, des stages et des mémoires des étudiants inscrits au Master en Sciences de l'Éducation. Elle dispense également des formations continuées relatives à l'éducation fondée sur des données probantes dans des écoles primaires et secondaires.



Antoine Derobertmeasure est titulaire d'un doctorat en sciences psychologiques et sciences de l'éducation (2012) obtenu à l'Université de Mons. Ses travaux, notamment de thèse, portent sur le développement de la pratique réflexive chez les (futurs) enseignants, l'observation des pratiques enseignantes, la méthodologie de l'analyse textuelle et la représentation de l'enseignant au travers des médias. Il devient chargé de cours en 2017. En 2018, il est élu Président de l'École de Formation des Enseignants de l'UMONS et, à ce titre, concourt à la préparation et à la mise en œuvre de la réforme de la formation initiale des enseignants.

Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage

Christophe Baco, christophe.baco@student.umons.ac.be

Antoine Derobertmeasure, antoine.derobertmeasure@umons.ac.be

Marie Bocquillon, marie.bocquillon@umons.ac.be

1. Introduction

Dans différents systèmes éducatifs, comme en Belgique francophone, les efforts pour l'élaboration d'un cadre de référence de la formation des maîtres de stage¹ « témoignent d'une reconnaissance croissante de leur fonction et des savoirs professionnels requis pour l'exercer » (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2012, p. 5). Leur rôle crucial au sein de la formation des enseignants est soutenu par un très grand nombre d'acteurs de l'enseignement (e.g. Clarke, Triggs & Nielsen, 2014 ; Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), 2017, 2019a ; Glenn, 2006), tout comme la nécessité de leur offrir une formation de haute qualité afin qu'ils exercent leurs tâches spécifiques à l'encadrement de stagiaires avec la plus grande compétence possible (e.g. Glaymann, 2014 ; Lafferty, 2018). Les pratiques d'enseignement ayant un impact sur l'apprentissage des élèves (e.g. Bressoux, 1994 ; Bocquillon, 2020 ; Gauthier, Bissonnette & Richard, 2013 ; Slavin, 2013), l'encadrement par le maître de stage de futurs enseignants a une répercussion sur « la qualité de la relève enseignante (Gervais et Desrosiers, 2005) et, conséquemment la qualité des apprentissages des élèves » (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008, p. 2).

En Belgique francophone, le décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a)² propose désormais un cadre pour la formation des maîtres de stage dont l'objectif est de préparer ceux-ci à : « interagir avec un étudiant et à observer, analyser et évaluer des éléments de pratique professionnelle enseignante en vue de conseiller et

d'aider à réajuster ces pratiques » (p. 35). Cette formation de 10 crédits sera sanctionnée par un certificat en encadrement de stages et sera valorisable pour le master de spécialisation en formation d'enseignants (FWB, 2019a). Par ailleurs, « le Gouvernement peut octroyer une rémunération plus importante aux maîtres de stage titulaires du certificat en encadrement de stages pour enseignants en formation et acceptant une concertation définie dans l'accord de collaboration défini à l'article 20 avec les établissements d'enseignement supérieur organisant la formation initiale » (FWB, 2019a, p. 36).

L'avis n°3 du Pacte pour un Enseignement d'excellence (FWB, 2017) évoque également la formation des maîtres de stage dans le cadre des « missions au service des membres du personnel et des étudiants stagiaires » (FWB, 2017, p. 191) proposées aux enseignants n'étant plus considérés comme « débutants ». Cette mission pourrait s'exercer « moyennant le suivi d'une formation spécifique » (FWB, 2017, p. 191). Il est à noter que la présente contribution est centrée sur l'accompagnement des maîtres de stage, mais que le Pacte pour un Enseignement d'excellence préconise aussi, dans le cadre d'une réflexion envisageant une carrière structurée en trois étapes, l'accompagnement des enseignants novices par des enseignants expérimentés endossant le rôle d'« enseignants référents » (FWB, 2017, p. 175).

Une formation de qualité des maîtres de stage a pour but que ceux-ci puissent contribuer à la formation d'enseignants dotés de compétences professionnelles

¹ Lors d'un stage, plusieurs acteurs jouent un rôle important dont le maître de stage (Lapointe & Guillemette, 2015) également appelé « enseignant associé » au Québec. Il importe de ne pas confondre le maître de stage, qui est un professionnel accueillant sur le terrain d'exercice de son métier un étudiant en formation, et le superviseur, qui est le formateur issu de l'institution de formation (e.g.

Derobertmeasure, 2012 ; Derobertmeasure, Dehon & Demeuse, 2011 ; Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, 2016 ; Portelance, 2009).

² A l'heure d'écrire ces lignes, la mise en œuvre de ce décret voté en 2019 a été postposée à la rentrée académique 2022-2023 (au lieu de la rentrée 2020-2021).

et d'une identité professionnelle³ forte, comme le préconisent notamment les référentiels de compétences de la formation initiale en Belgique francophone (FWB, 2000, 2001, 2019a) ou encore au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020). En effet, le développement de l'identité professionnelle est « *influencé par les situations pratiques rencontrées (micro enseignement, stage) et les échanges émergeant à l'occasion de certaines situations (travail en duo, pratique réflexive...)* » (Beckers et al., 2003) » (Derobertmeasure, 2012, p. 49).

L'enjeu d'une formation des maîtres de stage est également de permettre aux futurs enseignants de tirer profit des différentes activités de formation théoriques et pratiques. Aussi, est-il primordial que les institutions de formation poursuivent la réflexion centrée sur l'articulation entre la théorie abordée au sein de l'institution de formation et la mise en pratique lors des stages. Le domaine de la formation en alternance propose des modèles permettant d'articuler théorie et pratique qui pourraient être adaptés à la formation initiale des enseignants. Par exemple, dans un modèle d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012), « *les liens entre les lieux de formation sont assurés par l'utilisation des expériences mutuelles dans l'un et l'autre des lieux.* » (p. 5). Le modèle d'alternance intégrative « *permet un décroisement idéal entre savoirs théoriques et savoirs pratiques pour accéder à un savoir professionnel, que l'apprenant s'approprie, construit et transforme, dans l'observation, la compréhension et l'expérimentation des pratiques professionnelles, en compétences professionnelles* » (p. 5).

En Belgique francophone, bien que la formation des maîtres de stage soit évoquée depuis plus de trente ans par des experts (e.g. De Landsheere, 1990), peu de référentiels pour cette formation ont été rédigés par des organismes de formation. Plus encore, aucun référentiel de compétences officiel pour la formation

des maîtres de stage n'est d'application en Belgique francophone. Cette contribution présente donc un référentiel pour la formation des maîtres de stage de l'enseignement obligatoire. Ce référentiel a été développé à partir de la littérature scientifique tant francophone qu'anglophone (e.g. Portelance, 2009 ; Hamilton, 2010). Les recherches consultées se basent notamment sur l'étude des pratiques réelles et déclarées des maîtres de stage et des autres acteurs de la triade (maître de stage – stagiaire – superviseur). En plus de cette abondante littérature, des référentiels ou dispositifs de formation à destination des maîtres de stage ont été mobilisés (Childre & Van Rie, 2015 ; Derobertmeasure, Dehon & Demeuse, 2011 ; Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008 ; Rey, Kahn, Donnay, Dejean & Charlier, 2001). Le présent référentiel tente donc de poursuivre les travaux précédents et d'offrir un cadre de référence pour la formation des maîtres de stage dans le contexte belge francophone actuel. La suite du texte présente l'organisation générale du référentiel, les six compétences qui le composent, ainsi que plusieurs liens qui unissent ces compétences.

2. Organisation du référentiel

Ce document présente un référentiel de six compétences (tableau 1). Dans ce référentiel, le terme « compétence » est défini en référence au décret définissant la formation initiale des enseignants (FWB, 2019a), qui se réfère à la définition issue du décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (FWB, 2013). Selon ce décret, une compétence est une « *faculté évaluable pour un individu de mobiliser, combiner, transposer et mettre en œuvre des ressources individuelles ou collectives dans un contexte particulier et à un moment donné ; par ressources, il faut entendre notamment les connaissances⁴, savoir-faire⁵,*

³ L'identité professionnelle peut être définie comme « *l'ensemble des composantes représentationnelles, opératoires et affectives produites par l'histoire particulière d'un individu et qu'il est susceptible de mobiliser à un moment donné dans une pratique* » (Barbier, 1996, pp. 40-41, cité par Beckers et al., 2003, p. 8) ou encore comme « *la construction d'une représentation de soi comme enseignant en passant par des phases de remise en question, souvent dues aux difficultés vécues en stage, mais aussi des phases d'estime de soi professionnelle et*

d'affirmation de sa compétence » (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008, p. 46).

⁴ Le terme « connaissance » est défini comme un « *ensemble cohérent de savoirs et d'expériences résultant de l'assimilation par apprentissage d'informations, de faits, de théories, de pratiques, de techniques relatifs à un ou plusieurs domaines d'étude, de travail, artistiques ou socioprofessionnels* » (FWB, 2013, p. 13).

⁵ Les termes « savoir-faire » et « savoir-être » n'étant pas définis dans le décret définissant le paysage de

expériences, aptitudes, savoir-être⁶ et attitudes » (p. 12). Cette définition va dans le même sens que plusieurs autres définitions du terme « compétence », telles que celle de la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (Journal officiel de l'Union européenne, 2006), à laquelle se réfère le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation en France (Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, 2013) ou encore celle du référentiel québécois de compétences professionnelles de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020).

Tableau 1 : les six compétences du référentiel pour la formation des maîtres de stage

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

A partir de la définition de la compétence retenue (FWB, 2013) et dans la continuité du référentiel de compétences pour la formation des maîtres de stage proposé par Derobertmeasure, Dehon et Demeuse (2011), le présent référentiel explicite, pour chacune des six compétences, un ensemble de ressources (connaissances, savoir-faire et savoir-être) mobilisables en contexte (voir tableaux 2 à 7). Cette proposition a l'avantage d'opérationnaliser la notion

de compétence pour permettre au formateur de concevoir des dispositifs de formation pertinents à destination des maîtres de stage. La dernière partie du référentiel présente un modèle intégratif exposant des relations qu'entrelient les six compétences entre elles.

3. Les 6 compétences

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

3.1 Interagir avec le futur enseignant

Cette compétence traverse l'ensemble des compétences du présent référentiel. Plus précisément, elle est un moyen permettant leur mise en œuvre.

La qualité de la relation entre le maître de stage et le stagiaire est un point essentiel dans la préparation des futurs enseignants (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2019 ; Eck & Ramsey, 2019). Dans cette perspective, la préparation aux interactions avec le stagiaire vise à développer la capacité du maître de stage à établir un climat de confiance avec le futur enseignant. Cette relation de qualité nécessite également de développer chez le maître de stage la capacité à communiquer efficacement, malgré le filtre de ses propres émotions et de celles du stagiaire (Chaliès & Raymond, 2008), notamment pour soutenir la pratique réflexive du stagiaire ou encore guider celui-ci efficacement. Cette compétence renvoie au rôle d'accompagnement que plusieurs auteurs (Colognesi et al., 2019 ; Derobertmeasure et al., 2011 ; Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, 2016) définissent selon Paul (2009) : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (p. 95).

l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (FWB, 2013), ils sont définis dans le présent référentiel à partir du décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (FWB, 2019b). Ainsi, les savoir-faire sont définis comme des

« procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement » (FWB, 2019b, p. 7).

⁶ Les savoir-être sont définis comme « l'attitude ou l'ensemble d'attitudes permettant de s'adapter à divers contextes sociaux » (FWB, 2019b, p. 7).

Tableau 2 : ensemble de ressources mobilisables pour « interagir avec le stagiaire »

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> › Définir les composantes de l'accompagnement (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2019). › Définir les situations générant des émotions négatives / du stress chez le stagiaire et chez le maître de stage. › Expliquer comment gérer les émotions. › ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> › Accompagner le futur enseignant au fil du stage de manière attentive, bienveillante et structurante (Desbiens et al., 2012). › Utiliser un langage oral clair et précis (Portelance et al., 2008). › Favoriser l'intégration du stagiaire au sein de l'école (Derobertmeasure et al., 2011). › Favoriser l'engagement du stagiaire dans la réalisation de son stage (Derobertmeasure et al., 2011). › ...
Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> › Manifester des aptitudes relationnelles telles que l'authenticité, le respect, l'empathie, la disponibilité, la cohérence et l'objectivité. › ...

3.2 Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée

Cette compétence vise à développer la capacité du maître de stage à identifier les composantes spécifiques du statut de maître de stage et donc à assurer de manière conjointe la progression des élèves et celle du stagiaire (Rey & Kahn, 2001 ; Portelance et al., 2008 ; Portelance, 2009). En effet, si le maître de stage doit continuer à assurer la progression des élèves, il doit dans le même temps favoriser la progression du stagiaire, sans que celles-ci ne se nuisent mutuellement. A cette fin, le maître de stage, en collaboration avec les superviseurs de l'institution de formation, prend en compte le niveau de développement professionnel du stagiaire (indiqué par exemple par son année d'étude) lors de leurs échanges. En fonction de cette analyse, le maître de stage module et régule les tâches demandées au stagiaire⁷. Il doit aussi utiliser des stratégies d'enseignement adaptées à un public adulte,

potentiellement différentes de celles qu'il utilise avec ses élèves (Portelance, 2009).

Afin d'agir adéquatement en fonction du contexte et des objectifs de la formation, le développement de cette compétence doit également permettre au maître de stage de s'appropriier les différents rôles qu'il peut prendre dans l'exercice de sa fonction (Boudreau, 2001). A titre d'exemples, les rôles du maître de stage peuvent être « praticien réflexif » (Rey & Kahn, 2001), « entraîneur », « ami critique », « co-chercheur » (Boudreau, 2001), « modèle », « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko et al., 2018). Ces différents rôles ne sont pas équivalents et engagent l'enseignant à mettre l'accent sur une dimension de sa fonction plutôt que sur une autre. Par exemple, le rôle de « co-chercheur » implique une relation « d'égal à égal » entre le maître de stage et l'étudiant, ce qui « permet à l'étudiant et au maître de stage d'aborder certaines des complexités de l'enseignement dans un esprit de recherche ouverte »⁸ (Furlong & Maynard, 1995, p. 193). Lorsqu'il endosse

⁷ Cette conception des tâches (partagée avec l'opérateur de formation) peut porter sur des aspects très généraux (par exemple, mettre en place un co-enseignement, plutôt que laisser l'étudiant seul face à la classe) ou plus spécifiques (par exemple, si l'étudiant n'a pas encore suivi un cours relatif à l'évaluation des apprentissages, attendre de

l'étudiant qu'il prépare et anime une séquence de leçons sans planification précise de l'évaluation).

⁸ Traduction personnelle de : « ...allows both student and mentor to address some of the complexities of teaching in a spirit of open enquiry ».

un rôle de mentor, il va plutôt guider et conseiller le stagiaire (Porsont, 2016).

En outre, cette compétence renvoie à la nécessité pour le maître de stage d'organiser sa formation continuée, qui peut notamment prendre la forme d'une participation à une communauté d'apprentissage. Cette communauté a pour vocation de permettre aux enseignants d'échanger et de porter un regard réflexif sur leurs pratiques professionnelles en tant que maîtres de stage (Portelance, 2009). Les journées de rencontre entre les superviseurs et les maîtres de stage organisées par les institutions de

formation des futurs enseignants sont (ou pourraient être) l'occasion de mettre sur pied ce type de dispositif.

Par ailleurs, cette double identité est complémentaire de celle du superviseur (Portelance et al., 2008) qui est un enseignant de l'institution de formation qui partage notamment son expertise relative à sa formation disciplinaire (Maes, Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2019) et/ou son expertise en sciences de l'éducation. Les spécificités relatives à ce travail complémentaire sont développées au sein de la 6^{ème} compétence : « *Co-encadrer le futur enseignant* ».

Tableau 3 : ensemble de ressources mobilisables pour « adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée »

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> › Définir les composantes de la double identité du maître de stage : enseignant et formateur d'enseignants. › Définir les tâches spécifiques du maître de stage comme formateur d'enseignants ainsi que les composantes (et les enjeux) des différents rôles associés aux maîtres de stage : « praticien réflexif » (Rey & Kahn, 2001), « entraîneur », « ami critique », « co-chercheur » (Boudreau, 2001) ; « modèle », « mentor » (Glenn, 2006), « coach » (Matsko et al., 2018)... › Expliquer la différence entre la fonction du maître de stage et celle du superviseur au sein du dispositif de formation initiale (inspiré de Derobertmeasure et al., 2011). › ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> › Gérer la progression des élèves conjointement à celle du stagiaire (inspiré de Derobertmeasure et al., 2011 ; Rey & Kahn, 2001 ; Portelance et al., 2008). › Manifester des gestes et des paroles associés à l'un des rôles du maître de stage (ex. : co-chercheur). › Choisir une activité / un dispositif de formation répondant à ses besoins de formation continuée. › Participer à une communauté d'apprentissage entre maîtres de stage afin d'échanger sur ses pratiques « dans un climat de réflexion et d'échange » (Portelance, 2009, p. 41). › ...
Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> › Manifester des capacités d'adaptabilité (en fonction du contexte et des objectifs). › ...

3.3 Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)

Cette compétence vise à développer chez le maître de stage la capacité de modéliser au futur enseignant des « bonnes pratiques ». L'utilisation du modelage, comme outil pédagogique par le maître de stage est une pratique efficace favorisant l'apprentissage du stagiaire (e.g. Childre & Van Rie, 2015 ; Glenn, 2006 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019). Selon Richardson, Yost, Conway, Magagnosc et Mellor (2019), le

modelage de pratiques (modeling) est un des besoins des futurs enseignants.

Le modelage des pratiques est à différencier du rôle de modèle. Le rôle de modèle renvoie à une posture alors que le modelage des pratiques renvoie à un geste professionnel. Selon Gauthier, Bissonnette et Bocquillon (2019), lors du modelage, l'enseignant « présente le contenu d'apprentissage d'une façon précise et concise, à l'aide d'exemples et de contre-exemples, en vue de favoriser un niveau de compréhension le plus élevé possible. Il « met un

haut-parleur sur sa pensée » en verbalisant aux élèves les liens qu'il effectue pour comprendre la tâche, les questions qu'il se pose, ainsi que les stratégies qu'il sollicite pour la réaliser » (p. 8). Le modelage comporte donc deux volets : la démonstration de la tâche et la description des actions réalisées et des décisions prises (Archer & Hughes, 2011).

Le modelage peut être utilisé en contexte de formation des enseignants. Par exemple, pour former des enseignants en fonction à des stratégies pédagogiques fondées sur des données probantes, Hammond et Moore (2018) ont mis en place un modèle de coaching comportant notamment des moments où le coach « donne cours à la place de l'enseignant » pour lui modeler de « bonnes pratiques ». Ce modelage de « bonnes pratiques » a pour but de permettre aux (futurs) enseignants d'acquérir de nouveaux gestes professionnels en vue de les mettre en œuvre à leur tour en les adaptant aux situations rencontrées et de porter un regard réflexif sur ceux-ci.

Néanmoins, il n'est pas toujours aisé pour l'enseignant (ici le maître de stage) de verbaliser ses actions pendant qu'il gère les multiples événements qui se déroulent en classe. Pour éviter d'être surchargé cognitivement⁹ et/ou pour éviter de verbaliser certaines actions devant les élèves¹⁰, le maître de stage pourrait dès lors effectuer un modelage avant ou après une leçon qui peut être la sienne ou celle du stagiaire. Le maître de stage pourrait également effectuer le volet « démonstration de la tâche » lors de la leçon et le volet « description des actions réalisées » avant ou après la leçon.

Cette compétence nécessite que les acteurs de la triade choisissent les pratiques à modeler¹¹. En effet, Childre et Van Rie (2015), se référant à Dooley (1998), indiquent que, lorsque les enseignants en formation initiale rencontrent des pratiques qui sont en conflit avec les méthodes préconisées par les institutions de formation, ils ont du mal à concilier les différentes perspectives, ce qui a un impact négatif sur le développement de pratiques efficaces. La compétence liée au modelage des « bonnes pratiques » est donc en lien avec la compétence « *co-encadrer un futur enseignant* » qui vise notamment à développer une certaine harmonisation des discours entre maître de stage et superviseur. Pour atteindre cette harmonisation, la compétence « *Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)* » vise donc également à développer chez le maître de stage la capacité d'émettre une liste de « bonnes pratiques » qu'il peut ensuite partager et discuter avec le stagiaire, des superviseurs ou d'autres maîtres de stage. Cette compétence est également liée aux compétences « *développer la pratique réflexive du futur enseignant* » et « *guider le futur enseignant : observer, étayer, évaluer et donner des rétroactions* ». En effet, lorsqu'il donne une rétroaction au futur enseignant et/ou l'aide à porter un regard réflexif sur sa pratique, le maître de stage peut recourir, si besoin, au modelage de « bonnes pratiques ».

⁹ Le lecteur intéressé par la notion de surcharge cognitive peut notamment se référer à l'article de Bocquillon, Gauthier, Bissonnette et Derobertmeasure (2020), ainsi qu'à l'ouvrage de Chanquoy, Tricot et Sweller (2007).

¹⁰ Par exemple, il est inapproprié de verbaliser devant les élèves une action telle que « je m'approche d'un élève en difficulté pour l'aider ».

¹¹ Par exemple, dans certains dispositifs de formation des futurs enseignants (e.g. Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018) et des maîtres de stage (e.g. Childre & Van Rie, 2015), les « bonnes pratiques » que les futurs enseignants doivent développer sont définies à partir des résultats de recherches empiriques menées en salles de classe et permettant de mettre en évidence des pratiques efficaces sur l'apprentissage des élèves.

Tableau 4 : ensemble de ressources mobilisables pour « former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques ») »

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> > Définir le terme « modelage ». > Expliquer l'intérêt de modeler de « bonnes pratiques ». > Expliquer les raisons pour lesquelles le modelage de « bonnes pratiques » est un besoin du stagiaire (Richardson, Yost, Conway, Magagnosc & Mellor, 2019). > Expliquer la différence entre le geste professionnel de « modelage » (modeling) et le rôle de modèle que peut prendre un maître de stage. > ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> > Réaliser une liste personnelle de « bonnes pratiques » et la confronter avec les « bonnes pratiques » d'autres maîtres de stage ou de superviseurs (inspiré de Rey et al., 2001). > Différencier les pratiques professionnelles appuyées par des recherches scientifiques de celles qui ne le sont pas. > Justifier le choix d'un geste professionnel à partir d'arguments contextuels, pédagogiques, éthiques et/ou scientifiques (Derobertmeasure, 2012). > Effectuer un modelage de pratiques professionnelles (Childre & Van Rie, 2015 ; Hamilton, 2010 ; Lafferty, 2018 ; Mc Gee, 2019 ; Richardson, Yost, Conway, Magagnosc & Mellor, 2019 ; Vierset, Frenay & Bédard, 2015). > ...
Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> > Manifester des capacités d'adaptabilité (en fonction du contexte et des objectifs). > Manifester son ouverture d'esprit vis-à-vis de différentes pratiques et de différents types d'arguments permettant de les justifier. > ...

3.4 Développer la pratique réflexive du futur enseignant

Cette compétence vise à développer la capacité du maître de stage à développer la pratique réflexive du stagiaire et à partager l'analyse réflexive de sa propre pratique (Vanderclayen, 2010 ; Rey & Khan, 2001).

En ce qui concerne la pratique réflexive du stagiaire, cette compétence vise à développer chez le maître de stage la capacité de soutenir la pratique réflexive du stagiaire malgré le filtre des émotions (Chaliès & Raymond, 2008) selon des méthodes adaptées à la formation d'adultes et à la progression du stagiaire (Derobertmeasure et al., 2011 ; Portelance, 2009).

Par ailleurs, l'accompagnement de la pratique réflexive du stagiaire doit permettre de dépasser « *les limites d'une réflexion in solo* » (Correa Molina & Thomas, 2013, p. 4) et amener le maître de stage à rendre le stagiaire « *conscient des aspects à améliorer et [...] le pousser à verbaliser ses raisons d'agir* » (Portelance, 2009, p. 42). Enfin, le

développement de cette compétence doit également permettre aux maîtres de stage d'identifier que la pratique réflexive nécessite, lors de la formation initiale des enseignants, la « *mobilisation de valeurs, d'attitudes, de croyances et le développement d'habiletés cognitives qui évolueraient sur une longue période de temps* (Calderhead & Gates, 1993 ; Korthagen & Vasalos, 2005 ; Pultorak, 1996) » (Correa Molina & Thomas, 2013, p. 3).

Selon Bocquillon & Derobertmeasure (2018), il existe de nombreux modèles relatifs à la réflexivité et il n'y a pas de consensus quant à celui à utiliser. A partir de plusieurs modèles de réflexivité (e.g. Fenstermacher, 1996 ; Hatton & Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton & Starko, 1990 ; Van Manen, 1977), Dubois, Bocquillon, Romanus et Derobertmeasure (2019) proposent un modèle transprofessionnel de la réflexivité permettant d'opérationnaliser cette notion. Ainsi, un professionnel peut porter un regard réflexif en

mobilisant différents processus réflexifs observables (ex. : décrire sa pratique, évaluer sa pratique, proposer des alternatives à sa pratique...). Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2019) complètent cette proposition à partir de la littérature sur les gestes professionnels des enseignants (e.g. De Landsheere & Bayer, 1974 ; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013 ; Slavin, 2009). Ainsi, un enseignant peut mobiliser les processus réflexifs au sujet de différents gestes professionnels (ex. : sa gestion du temps et de l'espace, ses rétroactions, etc.) et à partir de différentes sources d'information (ses perceptions, les avis de ses collègues, de ses élèves, la littérature

scientifique portant sur les données probantes...). En effet, il est intéressant de proposer aux futurs enseignants de porter un regard réflexif sur leur pratique non pas « à vide », mais à partir de différentes sources questionnées (ou à questionner) à l'aune des connaissances scientifiques relatives au métier d'enseignant (Gauthier, 2016).

Certainement réducteur à certains égards (tant le concept de réflexivité est large), le modèle de Bocquillon, Derobertmeasure et Demeuse (2019) a l'avantage de permettre de former les (futurs) enseignants à la pratique réflexive.

Tableau 5 : ensemble de ressources mobilisables pour « développer la pratique réflexive du futur enseignant »

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> > Expliquer que la pratique réflexive est complexe et qu'elle nécessite la « mobilisation de valeurs, d'attitudes, de croyances et le développement d'habiletés cognitives qui évolueraient sur une longue période de temps (Calderhead & Gates, 1993 ; Korthagen & Vasalos, 2005 ; Pultorak, 1996) » (Correa Molina & Thomas, 2013, p. 3). > Expliquer les composantes nécessaires pour que la métacognition des experts soit disponible aux novices¹². > Expliquer les éléments qui peuvent biaiser une analyse réflexive (ex. : l'écart entre les pratiques déclarées et les pratiques effectives, le risque d'accéder à une justification éthique de sa pratique sans être capable de la décrire) (Derobertmeasure, 2012). > Définir les processus réflexifs mobilisables (ex. : décrire, évaluer, proposer des alternatives à sa pratique...) (Derobertmeasure, 2012). > ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> > Porter un regard réflexif sur sa propre pratique (Derobertmeasure et al., 2011) en mobilisant plusieurs processus réflexifs (ex. : décrire sa pratique, l'évaluer, proposer des alternatives...) et à partir de différentes sources d'informations (ses perceptions, les avis de ses collègues, la littérature sur les données probantes...) (Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2019), dialoguer avec le stagiaire à ce propos (Vanderclayen, 2010 ; Rey & Khan, 2001) et accompagner le futur enseignant dans la même démarche. > Accompagner la pratique réflexive du stagiaire (Portelance et al., 2008 ; Rey & Kahn, 2001) malgré le filtre de ses propres émotions et de celles du stagiaire (Chaliès & Raymond, 2008 ; Vanderclayen, 2010). > ...
Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> > Mettre en place un « accompagnement réflexif » (Derobertmeasure et al., 2011, p. 209). > Manifester une ouverture au changement de ses pratiques selon les conclusions de son analyse réflexive. > ...

¹² Lafferty (2018), se référant à Brown, Collins et Newman (1989), identifie six composantes pour que la métacognition des experts soit disponible aux novices : « modélisation, coaching, étayage, articulation, réflexion, et exploration - qui sont séquencés pour une complexité croissante à mesure que les novices se dirigent vers une participation plus centrale dans la communauté de

pratique (Lave & Wenger, 1991) » (p. 76). Traduction personnelle de « modeling, coaching, scaffolding, articulation, reflection, and exploration - that are sequenced for increasing complexity as novices move toward more central participation in the community of practice (Lave & Wenger, 1991) ».

3.5 Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer

Cette compétence vise à développer chez le maître de stage la capacité de soutenir le stagiaire dans son apprentissage. Pour ce faire, le maître de stage doit évaluer / fournir des rétroactions au futur enseignant à partir de l'observation de ses planifications et de ses interactions avec les élèves. Il doit également donner de l'étayage au futur enseignant en fonction de ses besoins.

Le recours à une grille d'observation, idéalement partagée avec l'institution de formation, permet de rendre l'observation plus objective (e.g. Simon & Boyer, 1974). Les grilles d'observation peuvent être fondées sur différents modèles théoriques tels que les recherches sur l'enseignement efficace (e.g. Bocquillon, Derobertmeasure & Demeuse, 2018).

A partir de ses observations, le maître de stage est amené à fournir des évaluations / des rétroactions. Une rétroaction peut être définie comme une information donnée à la suite d'une performance. Cette information peut être donnée par une personne (ex. le maître de stage, la personne elle-même) ou fournie par un objet (par exemple, un apprenant peut

obtenir un retour sur sa connaissance d'un phénomène en consultant un livre). Cette information doit comporter suffisamment d'éléments permettant à l'apprenant de réduire l'écart entre sa performance et la performance attendue (Hattie & Timperley, 2007).

Il existe plusieurs typologies des rétroactions. Certains types de rétroactions sont plus efficaces que d'autres pour permettre à un apprenant de progresser. Par exemple, Bocquillon (2020) a opérationnalisé sept types de rétroactions à partir des travaux de Crahay (2007), De Landsheere et Bayer (1974) et Hattie et Timperley (2007). Si le choix du type de rétroaction est important, les conditions dans lesquelles celle-ci est donnée sont également importantes (ex. : une relation de confiance (Bouton, Richard, Bellanger, Huez & Garnier, 2013)).

Afin de faciliter l'acquisition de compétences par le stagiaire, le maître de stage doit également offrir de l'étayage (scaffolding) au stagiaire et diminuer celui-ci (désétayage ou fading) au fur et à mesure des progrès du stagiaire. Cet étayage peut prendre plusieurs formes comme des directives claires, un rappel des étapes à réaliser pour effectuer une tâche, des questions... (Archer & Hughes, 2011).



Tableau 6 : ensemble de ressources mobilisables pour « guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer »

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> > Expliquer les composantes d'un comportement (observable et mesurable). > Expliquer les éléments qui peuvent biaiser une observation. > Expliquer les intérêts d'utiliser une grille d'observation. > Définir les différents types d'étayage. > Expliquer les procédures d'étayage (scaffolding) et de désétayage (fading). > Définir les différents types de rétroactions (voir par ex. Bocquillon, 2020). > ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> > Observer de la manière la plus objective possible les planifications du futur enseignant en vue de compléter une grille d'évaluation (ex. une grille critériée) fournie par l'institution de formation. > Observer de la manière la plus objective possible une série de comportements (indicateurs) du futur enseignant lors des prestations en classe en vue de compléter une grille d'évaluation (ex. une grille critériée) fournie par l'institution de formation. > Dispenser des rétroactions qui s'appuient sur les observations réalisées (O'Brien, Marks & Charlin, 2003). > Dispenser un étayage et un désétayage en fonction de la progression du stagiaire (Vierset, Frenay & Bédard, 2015). > Dispenser une évaluation « active et systématique » (Portelance, 2009, p. 33), via un grand nombre de rétroactions de nature confirmative et de nature investigatrice (réflexive) portées sur le quoi et le comment, mais aussi sur le pourquoi de la pratique (inspiré de Gervais & Correa Molina, 2005 ; Clarke, Triggs & Nielsen, 2014). « Une rétroaction efficace qui s'aligne sur les objectifs d'apprentissage des cours de formation initiale relie les concepts, les valeurs et les idéaux des cours de formation initiale aux expériences réelles que l'on ne trouve qu'en classe »¹³ (Eck & Ramsey, 2019, p. 98). > ...
Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> > Faire preuve de rigueur et d'objectivité. > ...

3.6 Co-encadrer le futur enseignant

Si la compétence « co-encadrer le futur enseignant » renvoie à une compétence à développer chez le maître de stage, elle est idéalement soutenue par la mise en place des conditions nécessaires, en dehors du cadre strict de ce référentiel, favorisant les échanges entre les maîtres de stage et les superviseurs (ex. journées de rencontre).

Cette compétence vise à développer chez le maître de stage la capacité à identifier les différences de cultures et les difficultés d'harmonisation pouvant

exister entre les maîtres de stage et les superviseurs. Idéalement, le développement de cette compétence doit se faire avec la présence des superviseurs pour qu'ils développent, eux aussi, cette compétence. De plus, cette formation conjointe permettra des échanges entre les deux catégories d'acteurs. Selon Portelance, Caron et Murray-Dugré (2019), il y a une différence de culture entre l'institution de formation (Université au Québec) dont « la culture universitaire est notamment associée aux savoirs théoriques et aux activités de recherche, au développement et à la diffusion des connaissances » (p. 87)¹⁴ et le milieu scolaire qui « interroge la

¹³ Traduction personnelle de « *Effective feedback that aligns with the learning objectives of pre-service coursework connects the concepts, values, and ideals from*

the pre-service coursework with real experiences found only in the classroom »

¹⁴ Cette différence de culture entre institutions est peut-être plus accentuée au Québec où tous les

pertinence des savoirs théoriques » (p. 88). Ainsi, Portelance (2005) évoque que les maîtres de stage justifient leurs pratiques à partir de leur expérience en faisant peu référence aux savoirs reconnus. De leur côté, les superviseurs ne reconnaissent pas toujours les pratiques de terrain des maîtres de stage : « *dans certains cas, les difficultés de communication seraient liées à des problèmes de reconnaissance des pratiques de terrain de certains maîtres de stage par les enseignants formateurs de la section pédagogique* » (AEQES¹⁵, 2014, p. 60).

Cette compétence vise donc à développer chez le maître de stage la capacité à identifier les différences de points de vue pouvant exister entre les superviseurs et lui-même. Le développement de cette compétence doit donc viser une harmonisation des pratiques et des discours des maîtres de stage et des superviseurs et/ou l'identification des points de

tension, ainsi que le développement d'un lexique commun.

Enfin, selon Portelance (2009), « *la collaboration effective exige au premier plan la poursuite commune d'un même but : la formation du stagiaire* » (p. 34). Pour mettre en place cette collaboration, il est nécessaire d'identifier, planifier et réguler « *des conséquences développementales et identitaires* » (Desbiens, Correa Molina & Habak, 2019, p. 79) du passage de l'institution de formation au milieu de stage et vice versa. Cette compétence est donc en lien avec d'autres compétences du référentiel (ex. « *Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée* » et « *Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)* »).



enseignants sont formés à l'Université que dans d'autres pays comme la Belgique où une partie du corps enseignant n'est pas formée à l'Université. Néanmoins, en Belgique, comme au Québec et dans d'autres pays, des difficultés

d'harmonisation au sein de la dyade maître de stage – institution de formation peuvent apparaître.

¹⁵ Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur (AEQES).

Tableau 7 : ensemble de ressources mobilisables pour « co-encadrer le futur enseignant »

Connaissances
<ul style="list-style-type: none"> › Expliquer les « <i>conséquences développementales et identitaires</i> » (p. 79) du passage de l'institution de formation au milieu de stage et vice versa (Desbiens, Correa Molina & Habak, 2019). › Expliquer que la formation des stagiaires nécessite une articulation entre les savoirs issus de la recherche (exposés par l'institution de formation) et les savoirs issus de l'expérience (Portelance & Van Nieuwenhoven, 2010). › Expliquer, notamment grâce aux discussions avec les superviseurs, les idées maîtresses et les compétences développées au sein du cursus que suit le stagiaire (Portelance et al., 2008), ainsi que leur répartition entre les différentes années d'étude. › Expliquer, notamment grâce aux discussions avec les superviseurs, l'état de connaissance / d'avancée dans le cursus / de développement du stagiaire, ainsi que les attendus de la formation que les maîtres de stage et les superviseurs doivent attester. › ...
Savoir-faire
<ul style="list-style-type: none"> › Se concerter avec le superviseur (Portelance et al., 2008) de manière efficace. › À la suite d'échanges avec les superviseurs en vue d'harmoniser les pratiques et les discours et/ou d'identifier des tensions à ce sujet, mettre en œuvre ces pratiques (inspiré de Rey et al., 2001 ; Portelance et al., 2008) et dialoguer avec l'étudiant autour des points de tension en présentant ses arguments. › Lors d'échanges avec les superviseurs, planifier et réguler les conséquences du passage de l'institution de formation au milieu de stage (et vice versa) pour le futur enseignant au sujet de la construction de son identité professionnelle et de son développement professionnel (Desbiens, Correa Molina & Habak, 2019). › ...
Savoir-être
<ul style="list-style-type: none"> › Manifester son ouverture d'esprit. › ...

4. Liens unissant les compétences

Au sein de la partie précédente, les compétences ont été explicitées. Une analyse générale du référentiel indique que toutes les compétences n'ont pas le même statut et que des liens les unissent. Sans prétendre à l'exhaustivité, la présente partie, propose une analyse de l'économie globale du référentiel et définit plusieurs liens importants qui unissent les compétences. Ces liens sont également synthétisés dans la figure 1.

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

Les compétences n°2, 3 et 4 sont les compétences majeures du référentiel. La compétence n°2

« *Adopter la double identité d'un maître de stage (enseignant et formateur d'enseignants) et organiser sa formation continuée* » est orientée vers le maître de stage lui-même et renvoie à sa capacité d'identifier les aspects spécifiques de sa double identité : « *enseignant et formateur d'enseignants* ». Les compétences n°3 « *Former le futur enseignant aux gestes professionnels (modeler les « bonnes pratiques »)* » et n°4 « *Développer la pratique réflexive du futur enseignant* » sont orientées vers le futur enseignant. En effet, on peut remarquer que la compétence incitant le maître de stage à adopter une double identité a pour objectif le développement de l'identité propre du maître de stage prioritairement, alors que les compétences visant à former le stagiaire aux « bonnes pratiques » et à la pratique réflexive sont d'un ordre pédagogique, donc tournées prioritairement vers le développement du stagiaire.

La compétence n°5 « *Guider le futur enseignant : observer, évaluer / donner des rétroactions, étayer* »

concourt aux deux compétences majeures précitées dirigées vers le stagiaire (n° 3 et 4). En effet, lors d'un stage, lorsque le maître de stage guide le stagiaire, il développe aussi la pratique réflexive (par exemple à la suite d'une rétroaction) et les gestes professionnels de celui-ci.

Enfin, la compétence n°6 « Co-encadrer le futur enseignant » est en lien avec les compétences n°2, 3, 4 et 5. En effet, l'un des aspects de la fonction du maître de stage, à savoir être formateur d'enseignants, implique de collaborer avec les superviseurs de l'institution de formation. Par exemple, pour collaborer efficacement avec l'institution de formation, il est nécessaire que le maître de stage perçoive précisément son rôle au sein

de la formation et qu'il adopte sa double identité. De la même manière, pour co-encadrer le futur enseignant de manière optimale, le maître de stage et le superviseur de l'institution de formation doivent échanger au sujet des pratiques à modeler et des compétences à développer. Sachant « vers où » et « jusqu'où » il doit conduire le futur enseignant, le maître de stage peut le guider et l'évaluer de manière cohérente avec l'institution de formation. Ceci s'applique également à la pratique réflexive : c'est avec une bonne compréhension du cursus de l'étudiant et des discours des superviseurs que le maître de stage pourra développer la pratique réflexive du stagiaire au fil des expériences du stage.

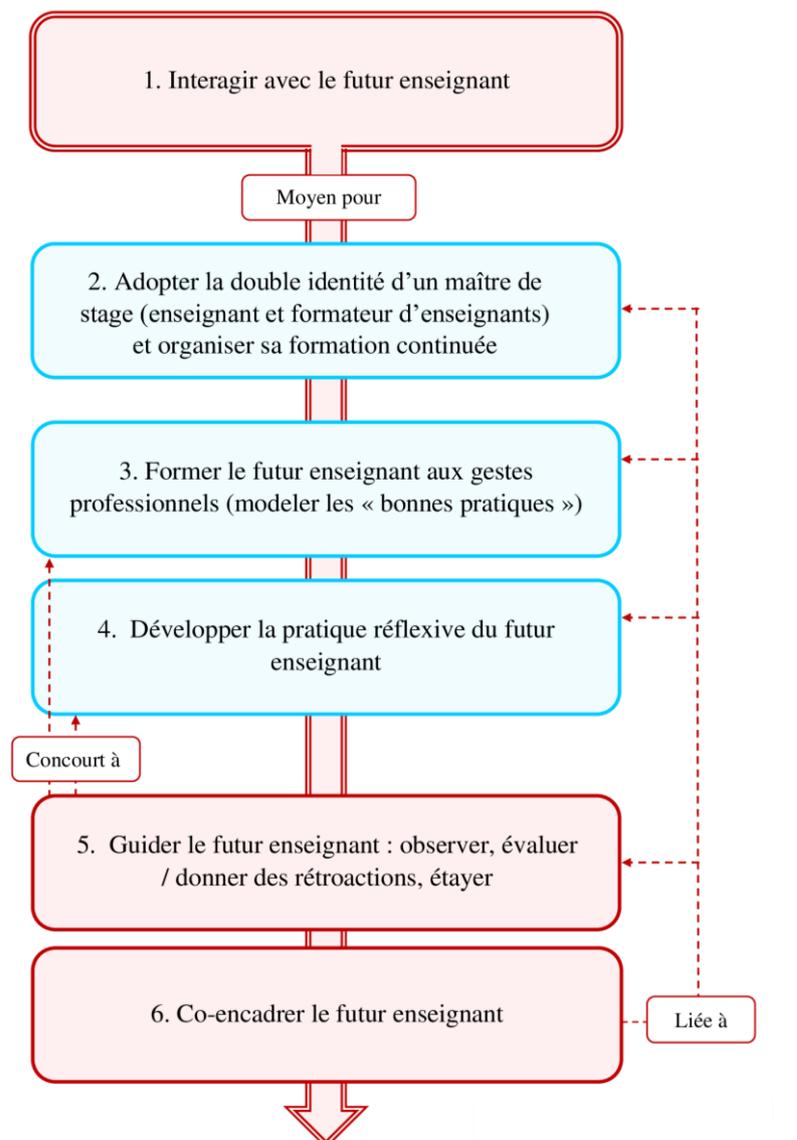


Figure 1 : plusieurs liens importants qui unissent les compétences du référentiel

5. Conclusion et perspectives

Ce document a présenté un référentiel de compétences pour les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire élaboré à partir de la littérature scientifique et de plusieurs référentiels de compétences pour la formation des maîtres de stage. Cette réflexion a d'autant plus de sens que la réforme de la formation initiale des enseignants actuellement en cours en Belgique francophone prévoit de renforcer la formation des maîtres de stage.

La prochaine étape de cette recherche a notamment pour but de mettre en évidence et de prioriser les potentiels besoins de formation de ces acteurs incontournables de la formation initiale des enseignants. Pour ce faire, un questionnaire a été rédigé à partir du présent référentiel en mobilisant la méthodologie de Lapointe (1992). Il est destiné aux enseignants de l'enseignement obligatoire (maternel, primaire, secondaire) en Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux confondus, ayant encadré au moins un stage actif d'un futur enseignant au cours des cinq dernières années. Les résultats de cette enquête permettront d'alimenter les réflexions relatives à l'amélioration de la formation des maîtres de stage menées par le groupe de pilotage interinstitutionnel en charge d'encadrer la mise en œuvre de la réforme.

6. Remerciements

Nous tenons à remercier la Haute École Albert Jacquard, la Haute Ecole Provinciale de Hainaut – Condorcet et la Haute Ecole en Hainaut pour leur participation à la diffusion de l'enquête faisant suite à la rédaction de ce référentiel et visant à cerner les besoins de formation des maîtres de stage. Nous remercions également les réseaux d'enseignement et tous les acteurs de l'enseignement ayant participé à la diffusion de cette enquête.

7. Bibliographie

- AEQES (Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement Supérieur). (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. Bruxelles : AEQES (éditeur responsable : C. Duykaerts). Consulté à l'adresse : http://www.aeqes.be/documents/20141022ATPRIM_AIREMEP.pdf
- Archer, A.L., & Hughes, C.A. (2011). *Explicit Instruction. Effective and Efficient Teaching*. New York : Guilford Press.
- Beckers, J., Closset, A., Coupremagne, M., Foucart, J., Lemenu, D., Paquay, L., Scheepers, C., & Theunssens, E. (2003). *Quels dispositifs favorisent le développement des compétences professionnelles dans l'enseignement supérieur ? Et à quelles conditions ?* Ministère de la Communauté française : rapport de recherche.
- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* (Thèse de doctorat). Consulté à l'adresse : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., & Derobertmeasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique » ... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. Dans S. Beusaert, S. Colognesi, & C. Van Nieuwenhoven (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles enseignantes en formation initiale* (pp. 83-103). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7(1), 8-23. <https://doi.org/10.3917/phron.071.0008>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2019). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), *Working Papers de l'INAS, WP10/2019*, 1-48. Consulté à l'adresse : www.umons.ac.be/guidereflexivite2019

- Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., & Derobertmeasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, 28(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.513>
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <https://doi.org/10.7202/000306ar>
- Bouton, C., Richard, I., Bellanger, W., Huez, J.-F., & Garnier, F. (2013). Que vivent émotionnellement et pédagogiquement les externes en stage de médecine générale ? Une étude qualitative. *Pédagogie Médicale*, 14(1), 17-26. <https://doi.org/10.1051/pmed/2013032>
- Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 108, 91-137. Consulté à l'adresse https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_108_1_1260
- Chaliès, S., & Raymond, J. (2008). Conseiller sur le métier : une nécessaire reconstruction du métier. *Revue EP.S.*, 330, 53-70. Consulté à l'adresse : <http://uv2s.cerimes.fr/media/revue-eps/media/articles/pdf/70330-53.pdf>
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive : Théorie et applications*. Paris : Éditions Armand Colin.
- Childre, A.L., & Van Rie, G.L. (2015). Mentor teacher training: a hybrid model to promote partnering in candidate development. *Rural special education quarterly*, 34(1), 10-16. <https://doi.org/10.1177/875687051503400104>
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202. Consulté à l'adresse : <https://ro.uow.edu.au/sspapers/903>
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maître de stage – stagiaire. *Éducation et formation*, 315, Décembre, 13-27. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=34&idRes=363>
- Correa Molina, E., & Thomas, L. (2013). Le praticien réflexif : mythe ou réalité en formation à l'enseignement ? *Phronesis*, 2(1), 1-7. <https://doi.org/10.7202/1015634ar>
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves : revue critique de la littérature de recherche. Dans L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles : De Boeck.
- De Landsheere, G. (1990), *Rapport au Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique de la Communauté française de la Commission scientifique d'études de la formation des enseignants*. Bruxelles, Belgique : Communauté française de Belgique.
- De Landsheere, G., & Bayer, E. (1974). *Comment les maîtres enseignent : analyse des interactions verbales en classe* (3e éd.). Bruxelles : Ministère de l'éducation nationale et de la culture française, Direction générale de l'organisation des études.
- 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. Consulté à l'adresse : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Derobertmeasure, A., Dehon, A., & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224. Consulté à l'adresse : http://www.revuedeshp.ch/site-fpeqn/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf
- Desbiens, J.-F., Borges, C., & Spallanzani, C. (2012). Introduction. Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges, & C. Spallanzani (Eds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés* (pp. 1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desbiens, J.-F., Correa Molina, E., & Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, e-314, 69-81. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>

- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., & Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le Travail Humain*, 82(3), 213-251. <https://doi.org/10.3917/th.823.0213>
- Eck, C.J., & Ramsey, J.W. (2019). An analysis of cooperating teacher feedback: a qualitative inquiry. *Journal of Research in Technical Careers*, 3(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.9741/2578-2118.1058>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2000). Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents (12 décembre 2000). *Moniteur belge*, 19 janvier 2001, p. 1471.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge*, 22 février 2001, p. 5245.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études (7 novembre 2013). *Moniteur belge*, 18 décembre 2013, p. 99347.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Pacte pour un Enseignement d'excellence, Avis N°3 du Groupe central. Consulté à l'adresse : <http://www.pactedexcellence.be/index.php/documents-officiels>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019a). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019b). Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (3 mai 2019). *Moniteur belge*, 19 septembre 2019, p. 87072.
- Fenstermacher, G.D., & Richardson, V. (1994). L'explicitation et la reconstruction des arguments pratiques dans l'enseignement. *Cahiers de la recherche en éducation*, 1(1), 157-181. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/1018328ar>
- Furlong, J., & Maynard, T. (1995). *The mentoring of student teachers*. Londres : Routledge.
- Gauthier, C. (2016). L'analyse réflexive et la bavette de boeuf. *Formation et profession*, 24(3), 83-86. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.a104>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Bocquillon, M. (2019). L'enseignement explicite, une approche pédagogique efficace pour favoriser l'apprentissage des contenus et des comportements en classe et dans l'école. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 6-10. Consulté à l'adresse : <http://www.enseignementexplicite.be/WP/wordpress/wp-content/uploads/Num%C3%A9ro-enseignement-explicite-Apprendre-et-enseigner.pdf>
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience. Dans C. Gervais, & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 411-442). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Glaymann, D. (2014). Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir, *Éducation et socialisation*, 35, 1-17. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/edso.714>
- Glenn, W.J. (2006). Model versus Mentor : Defining the Necessary Qualities of the Effective Cooperating Teacher. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 85-95. Consulté à l'adresse : http://www.teqjournal.org/backvols/2006/33_1/11nieto.pdf
- Hamilton, J. (2010). *Cooperating teachers: an investigation into their needs and training as mentors and supervisors of student teachers* (Thèse de doctorat). Université de San Francisco. Consulté à l'adresse : <https://search.proquest.com/docview/742560028>
- Hammond, L., & Moore, W.M. (2018). Teachers Taking up Explicit Instruction: The Impact of a Professional Development and Directive Instructional Coaching Model. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(7). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v43n7.7>
- Hattie, J.A., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>

- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33-49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Journal officiel de l'Union européenne (2006). Recommandation 2006/962/CE du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Consulté à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML/?uri=CELEX:32006H0962&from=fr>
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.
- Lafferty, K.E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95. Consulté à l'adresse : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1185425>
- Lapointe, J.-J. (1992). *La conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : une approche systémique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lapointe, J.-R., & Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199–217. <https://doi.org/10.7202/1034033ar>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2019). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier ». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education & Formation*, e-308, 95-106. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/include/download.php?idRevue=28&idRes=302>
- Matsko, K.K., Ronfeldt, M., Greene Nolan, H., Klugman, J., Reiningger, M., Brockman, S.L. (2020). Cooperating Teacher as Model and Coach: What Leads to Student Teachers' Perceptions of Preparedness? *Journal of Teacher Education*, 71(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177%2F0022487118791992>
- Mc Gee, I.E. (2019). Developing Mentor Teachers to Support Student Teacher Candidates. *SRATE Journal*, 28(1), 23-3. Consulté à l'adresse : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1203423.pdf>
- Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports, France. (2013). Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013. MEN - DGESCO A3-3. Consulté à l'adresse : https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/ME NE1315928A.htm?cid_bo=73066
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante. Consulté à l'adresse : https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024&fbclid=IwAR0-KnnoVXM0Er5HS1pEmbds BvayOw2luZ4bit1-r1PHqjZAnhbl7eXvjY
- O'Brien, H., Marks, M., & Charlin, B. (2003). Le feedback (ou rétro-action): un élément essentiel de l'intervention pédagogique en milieu clinique. *Pédagogie médicale*, 4, 184-191. <http://dx.doi.org/10.1051/pmed:2003008>
- Paul, M. (2009). Accompagnement, *Recherche et formation*, 62, 91-108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1), 1-14. <https://doi.org/10.4000/ripes.605>
- Porsont, C.-A. (2016). *Les postures adoptées par les maîtres de stage de l'enseignement primaire lors de l'encadrement des préparations de leçons du stagiaire*. (mémoire de Master). Université catholique de Louvain. Consulté à l'adresse : <https://dial.uclouvain.be/memoire/ucl/fr/object/the sis:8191>
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum. Dans C. Gervais & L. Portelance (Eds.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante : contextes de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26–49. <https://doi.org/10.7202/037651ar>
- Portelance, L., & Van Nieuwenhoven, C. (2010). Fondements théoriques et méthodologies des conduites de recherche portant sur la formation professionnelle en alternance. *Éducation et francophonie*, 38(2), 1–5. <https://doi.org/10.7202/1002159ar>
- Portelance, L., Caron, J., & Murray-Dugré, L. (2019). La collaboration inhérente à l'organisation des stages en enseignement : points de vue de responsables universitaires. *Éducation et Formation*, e-314, 85-96. Consulté à l'adresse : <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (version abrégée)*. Consulté à l'adresse : http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_depste/documents/ABREGGE- Cadre reference 02-09-08.pdf
- Rey, B., & Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Rapport de recherche*. Bruxelles, Belgique : Université Libre de Bruxelles : rapport de recherche. Consulté à l'adresse : <https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>
- Rey, B., Kahn, S., Donnay, J., Dejean, K., & Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Proposition d'un dispositif de formation*. Université Libre de Bruxelles et Facultés Universitaires de Namur Département Education et Technologie : rapport de recherche. Consulté à l'adresse : http://enseignement.be/download.php?do_id=3115
- Richardson, G., Yost, D., Conway, T., Magagnosc, A., & Mellor, A. (2019). Using Instructional Coaching to Support Student Teacher-Cooperating Teacher Relationships, *Action in Teacher Education*, 42(3), 271-289. <https://doi.org/10.1080/01626620.2019.1649744>
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Simon, A., & Boyer, E.G. (1974). *Mirrors for Behavior III. An Anthology of Observation Instruments*. Wyncotte, Pennsylvanie : Communication Materials Center.
- Slavin, R.E. (2009). *Educational Psychology : Theory and practice* (9e éd.). Boston : Pearson Education.
- Slavin, R.E. (2013). Effective programmes in reading and mathematics: lessons from the Best Evidence Encyclopaedia. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(4), 383-391. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.797913>
- Sparks-Langer, G., Simmons, J.M., Pasch, M., Colton, A., & Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41(4), 23-32. Consulté à l'adresse : <https://doi.org/10.1177/002248719004100504>
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* (Thèse de doctorat). Université catholique de Louvain. Consulté à l'adresse : <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? Dans L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Vierset, V., Frenay, M., & Bédard, D. (2015). Quels critères utiliser pour questionner la qualité pédagogique des stages cliniques ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2), 1-21. Consulté à l'adresse : <http://journals.openedition.org/ripes/976>

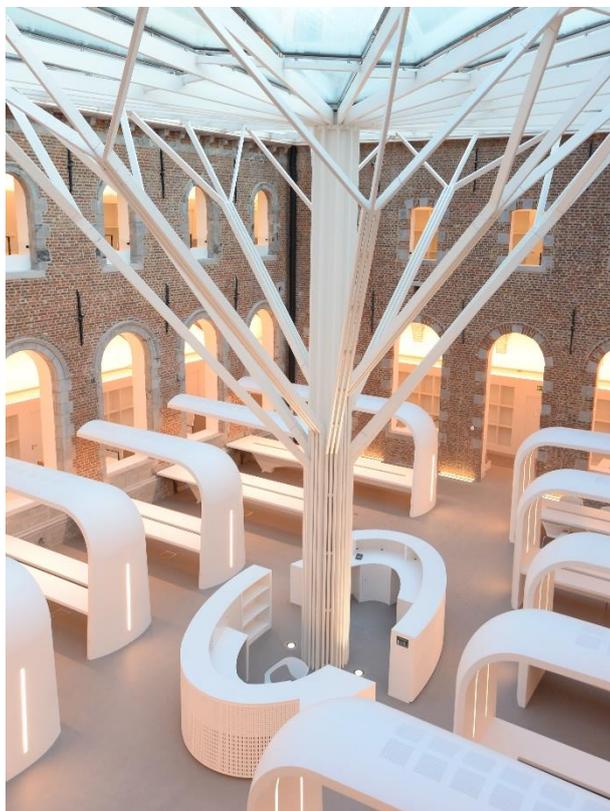
Nouvelles



Le 26 février 2021, Marie Bocquillon a reçu le prestigieux Prix Philippe Maystadt pour l'enseignement de demain décerné par l'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur (ARES, Belgique) pour sa thèse de doctorat intitulée « *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* », en présence de la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Valérie Glatigny, de l'administrateur de l'ARES, Laurent Despy, et de la présidente du jury, Françoise Tulkens (ancienne juge et vice-présidente de la Cour européenne des droits de l'homme).

Lien pour télécharger la thèse intégrale de Marie Bocquillon : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814>

Dernières publications



Canzittu, D. & Carosin, E. (2021). L'orientation scolaire et professionnelle face aux enjeux du XXI^e siècle : rôle et fonction de l'école dans l'orientation tout au long de la vie. Dans V. Cohen-Scali (Ed.), *Psychologie de l'orientation tout au long de la vie. Défis contemporains et nouvelles perspectives* (pp. 126-152). Malakoff : Dunod.

Renard, F., Castin, J., & Demeuse, M. (2021). Travail collaboratif entre directions et mise en place d'une réforme. Dans L. Progin, C. Letor, R. Etienne & G. Pelletier (éds.), *Les directions d'établissement au coeur du changement. Pilotage, collaboration et accompagnement des équipes éducatives* (pp. 109-126). Bruxelles : De Boeck supérieur.

Houssin, E., & Demeuse, M. (2020). Quelles orientations méthodologiques pour quels apprentissages de la lecture ? Analyse des sept programmes en vigueur en Belgique francophone en début d'école primaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 6(3), 25-51.

L'INAS en quelques mots ...



Fondé en 1984 par le Professeur Pol Dupont, l'Institut d'Administration Scolaire s'inscrit dans une longue tradition d'analyse et d'amélioration des systèmes éducatifs afin qu'ils soient plus justes et efficaces. Aujourd'hui dirigée par le Professeur Marc Demeuse, l'INAS collabore avec les acteurs de l'éducation, en particulier les enseignants, les différents responsables de l'éducation et de la formation, au niveau local ou national, les formateurs et les chercheurs pour répondre aux enjeux sociétaux et environnementaux. Dans le cadre de ces partenariats, la recherche est mise au service de l'éducation à travers la formation des enseignants et des cadres de l'éducation, le développement d'outils éducatifs « clés en main », l'analyse de politiques éducatives, l'évaluation de dispositifs éducatifs ou encore l'accompagnement des équipes éducatives. Les activités de recherche se fondent à la fois sur les besoins du terrain et sur les travaux scientifiques récents, garantissant ainsi la qualité et l'efficacité de nos services.

Avec les acteurs de terrain, l'INAS œuvre pour une école plus juste et plus efficace qui permet à chaque élève de s'épanouir au maximum de ses capacités et qui apporte à chacun des éléments pour comprendre et agir dans le monde d'aujourd'hui.

L'INAS se positionne comme la pièce du puzzle qui permet de faire le lien entre l'expertise des acteurs de terrain et les dernières recherches conduites dans le secteur éducatif afin de contribuer à un système éducatif plus juste, et efficace.



Institut
d'Administration
Scolaire

L'INAS accueille aussi ...

Des partenariats (Fédération Wallonie-Bruxelles Enseignement, UNICEF, Fondation Reine Paola, Les Savanturiers, La Main à la pâte, ...);

Des colloques (AIPU 2014, AREF 2016, ...);

Des conférences (Steve Bissonnette, ...);

Des journées d'étude dans le cadre de l'ADMEE, du Pacte pour un enseignement d'excellence, ...;

L'université d'été de l'ADMEE-Europe;

Des séminaires (Psyceduc, ...);

La Chaire Francqui (Georges Felouzis, Jean Guichard);

Des délégations étrangères (Académie de Dijon, délégation grecque, ...).



A venir

Les cafés de l'INAS, c'est un mélange de deux ingrédients qui nous manquent particulièrement en cette période de pandémie : un bon café et une conversation

passionnante autour de l'actualité de la recherche en éducation. Pour ce premier café, nous accueillerons

Natacha Duroisin. Avec elle, nous parlerons des pratiques éducatives en temps de pandémie, de la résilience des enseignants et de la façon dont nous pouvons anticiper la transition vers une école post-covid, le tout en 15 minutes chrono ! Suivez notre chaîne YouTube pour ne pas rater ce premier café.



Sites thématiques



Le site www.approcheorientante.be est destiné aux acteurs de l'orientation : les enseignants et leurs élèves, le personnel des centres PMS, les parents et les chercheurs. Il contient une banque d'outils orientants gratuits et téléchargeables. Vous y trouverez également des repères théoriques, des ressources pour la formation ainsi que l'actualité de la recherche en orientation conduite par l'Institut d'Administration Scolaire.

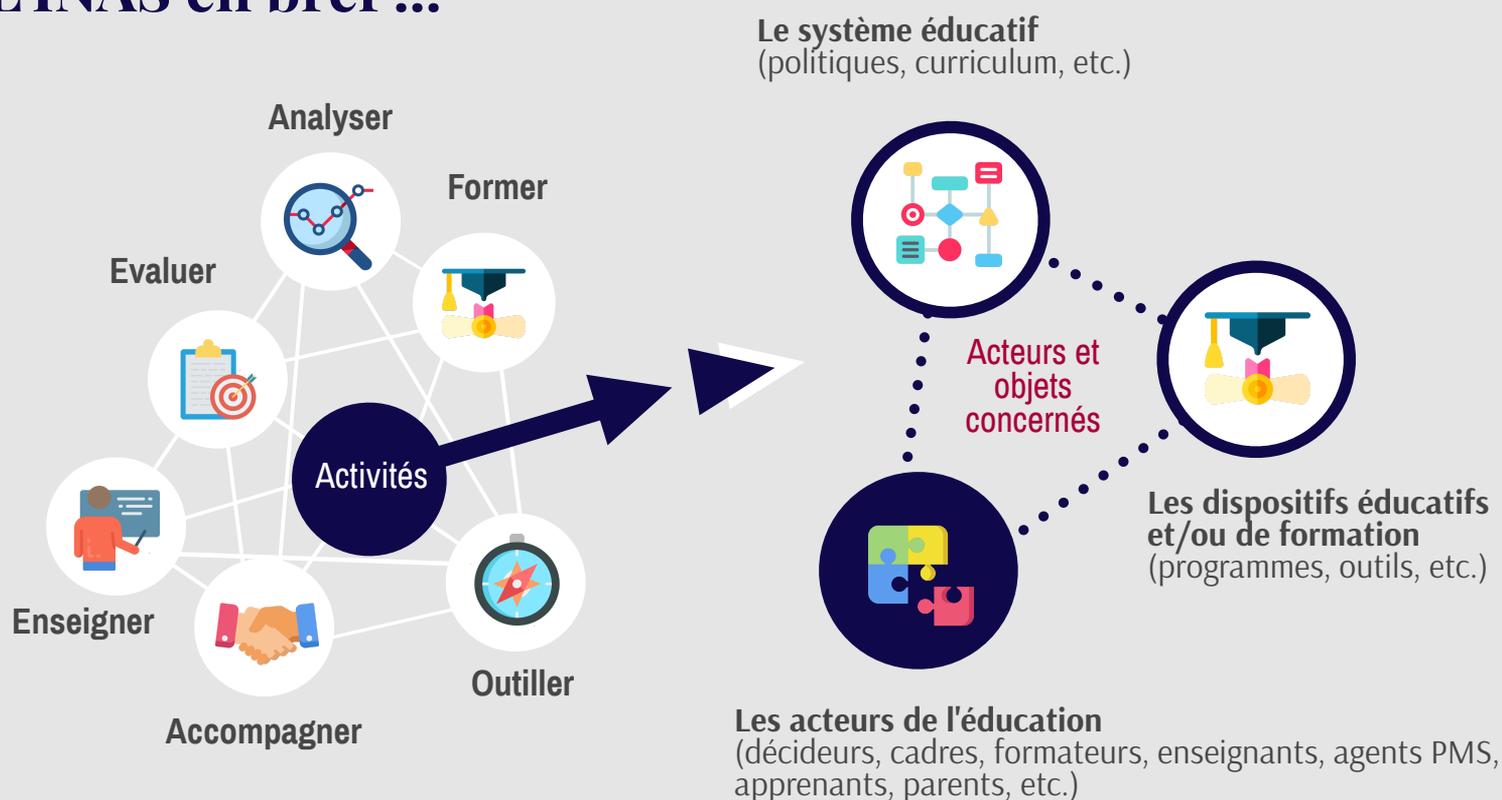


Le site www.enseignementexplicite.be est destiné aux enseignants, aux formateurs d'enseignants, aux chercheurs et à toutes les personnes intéressées par les pratiques de gestion des apprentissages et de gestion de classe efficaces. Il contient des outils gratuits et téléchargeables, des publications et des vidéos sur l'enseignement explicite, une approche pédagogique dont l'efficacité sur l'apprentissage des élèves a été démontrée via des recherches menées en salles de classe.



Le blog <https://ecole-cinema.blogspot.com/> a pour ambition de poursuivre la réflexion sur le thème « L'école à travers le cinéma » entamée avec l'ouvrage « *L'école à travers le cinéma. Ce que les films nous disent sur le système éducatif* » coordonné par A. Derobertmeasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et paru chez Mardaga en 2020, à travers d'autres publications, des listes de films sur l'école ou la formation, des mémoires, des colloques...

L'INAS en bref ...



Institut d'Administration Scolaire
Place du Parc, 18
B - 7000 MONS
www.umons.ac.be/inas

Suivez INAS_UMONS sur

