

Évaluation des stagiaires : lors des entretiens de supervision, les futurs enseignants ont-ils voix au chapitre ?

Intern assessment: during supervision interviews do future teachers have a say in supervision interviews?

Olivier Maes – olivier.maes@uclouvain.be – <https://orcid.org/0000-0002-4022-5103>

Université Catholique de Louvain – Belgique

Christophe Baco – Christophe.baco@uqtr.ca – <https://orcid.org/0000-0003-4946-700X>

Université du Québec à Trois-Rivières – Canada

Pour citer cet article : Maes, O. et Baco, C. (2025). Évaluation des stagiaires : lors des entretiens de supervision, les futurs enseignants ont-ils voix au chapitre ? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(3), 79-104. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-3-79>

Résumé

Dans le contexte des stages en formation initiale des enseignants en Belgique francophone, cette contribution questionne la place laissée à la voix du futur enseignant lors de l'entretien de supervision. Cet entretien, rassemblant l'ensemble des acteurs de la triade (stagiaire, maître de stage, superviseur) est consécutif à la visite du superviseur sur le terrain de stage. Il poursuit un objectif d'évaluation à visée essentiellement formative et devrait comporter une forte dimension réflexive. En effet, ce moment en triade est le seul moment lors duquel le stagiaire peut être soutenu dans la verbalisation de sa pratique réflexive par ses deux formateurs dans un contexte authentique. À travers une approche mixte basée sur l'analyse de huit entretiens de supervision transcrits, nous poursuivons, dans le cadre de cette recherche, un quadruple objectif, à savoir : (a) l'analyse de la proportion du temps de parole du futur enseignant, (b) l'analyse de la proportion de ce temps de parole directement dédiée au développement de la réflexivité, (c) l'analyse des niveaux de réflexivité mobilisés par le futur enseignant ainsi que (d) l'analyse de l'articulation de ces éléments de réflexivité aux propos, et plus particulièrement aux feedbacks, formulés par les superviseurs. Les résultats laissent apparaître que les entretiens ont une durée très variable et que le stagiaire a parfois un temps de parole bref. Néanmoins, ce temps de parole est fortement dédié à la réflexivité. À ce propos, l'exploration d'alternatives (niveau III) est souvent sous-développée. Ces résultats offrent des pistes pour améliorer les entretiens post-leçons.

Mots-clés

Stage en enseignement, entretien de supervision, réflexivité, feedbacks

Abstract

In the context of pre-service teacher education internships in French-speaking Belgium, this paper examines the place left to the pre-service teacher's voice in the post-lesson conference. This conversation, which brings together all the stakeholders in the triad (pre-service teacher, cooperating teacher, supervisor), follows the supervisor's visit to the internship site. Its purpose is essentially formative, and it should include a strong reflective dimension. Indeed, this moment in triad is the only time when the pre-service teacher can be supported in the verbalization of their reflective practice by their two trainers in an authentic context. Through a mixed-methods approach based on the analysis of eight transcribed post-lesson conferences, we pursue a four-fold objective in this research, namely: (a) the analysis of the proportion of the pre-service teacher's speaking time, (b) the analysis of the proportion of this speaking time directly dedicated to the development of reflective practice, (c) the analysis of the levels of reflective practice mobilized by the pre-service teacher, and (d) the analysis of the articulation of these elements of reflective practice with the comments, and more particularly the feedback, formulated by the supervisors. The results show that the duration of the post-lesson conferences varied considerably, and that the pre-service teacher sometimes spoke for only a short time. Nevertheless, this time is largely devoted to reflective practice. In this respect, the exploration of alternatives (level III) is often underdeveloped. These results suggest ways of improving post-lesson conferences.

Keywords

Teaching internship, post-lesson conference, reflective practice, feedback

1. Introduction

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants se destinant à l'enseignement maternel, primaire et secondaire inférieur¹ est une formation professionnalisante simultanée. Cela signifie que la formation disciplinaire et pédagogique des futurs enseignants a lieu lors d'un seul et même cursus de formation.

Actuellement, cette formation est confrontée, depuis septembre 2023, à la mise en œuvre d'une importante réforme (Lothaire et al., 2022). Dans la visée d'améliorer l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), le décret organisant celle-ci (FWB, 2019) prévoit, entre autres, un allongement à quatre ans de la formation des futurs enseignants de l'enseignement maternel, primaire et du début du secondaire inférieur, contre trois précédemment, amenant ainsi la formation à un niveau de master et, élément tout à fait novateur, organise celle-ci dans une logique de codiplômation par les Hautes Écoles² et les Universités (Huet et al., 2024).

Parmi les défis actuels à relever par les acteurs de la formation initiale, se situe la réflexion autour de l'axe de la formation « à » et « par » la pratique, prévu par le décret (FWB, 2019). Au cœur de cet axe, nous nous intéressons, dans le cadre de cette contribution, aux stages. Ceux-ci offrent au futur enseignant, une opportunité de s'initier à la profession, au sein d'une classe, au contact d'élèves (Maes, 2021). Ce dernier peut ainsi, dans une perspective d'alternance intégrative (Pentecouteau, 2012), construire son savoir d'expérience et transférer les savoirs issus de la formation (Maes, 2021). Le choix de l'alternance intégrative a d'ailleurs été soutenu par le législateur dans le cadre de la réforme (FWB, 2019). Ce va-et-vient entre l'institution de formation et le milieu scolaire offre, dans l'idéal, à l'étudiant plusieurs avantages tels que la prise de recul sur sa pratique immédiate dans un autre contexte et le bénéfice de l'expertise de superviseurs (Baco et al., 2024a). Dans cette logique, le stage contribue au développement de ses compétences professionnelles et à l'ébauche d'une construction identitaire professionnelle (Maes, 2021).

En Belgique francophone, depuis plusieurs décennies (e.g. FWB, 2000), les stages sont organisés durant chaque année de la formation de manière progressive. Ils durent généralement entre 1 et 3 semaines. Ils contiennent souvent des moments d'observation et de prise en charge des tâches classiques d'un enseignant (préparation, gestion des apprentissages, gestion de classe...). Cette organisation générale n'est pas remise en cause par la réforme. Toutefois, la réforme ajoute un stage de longue durée, de dix semaines, en dernière année. Il est à noter que, selon le principe de la liberté pédagogique garantie par la constitution belge (1831), les institutions de formation ont une grande liberté pour organiser les stages et peu de balises sont précisées par le législateur pour encadrer cette activité de formation.

Afin de permettre la construction des compétences professionnelles attendues et l'amorce d'une construction identitaire, depuis plusieurs décennies, la littérature met en évidence la nécessité pour le futur enseignant d'être accompagné/formé durant le stage (e.g. Boutet et Rousseau, 2002 ; Correa Molina et Gervais, 2008 ; Delporte, 2024 ; Ellis et al., 2020 ; Gervais et Desrosiers, 2005 ; Portelance, 2009). En Belgique francophone, comme c'est le cas dans de nombreux autres pays, les étudiants sont accompagnés dans une logique triadique (Allen

¹ Niveau collège en France

² Institutions prenant en charge l'enseignement supérieur non-universitaire

et al., 2014 ; Goodnough et al., 2009 ; Gouin et Hamel, 2019 ; Hart, 2018). La triade est composée de l'étudiant, du maître de stage³, l'enseignant de terrain qui l'accueille au sein de sa classe, et du superviseur, le représentant de l'institution de formation. En ce qui concerne l'évaluation, considérant que la formation des futurs enseignants à la pratique réflexive est une visée de la formation (FWB, 2000, 2001, 2019), ceux-ci doivent être amenés à s'autoévaluer et être soutenus pour cela. Ils peuvent donc participer à leur évaluation formative. Cela peut être le cas lors de moments de rétroaction suivant leur prestation. Lors de leur évaluation certificative, les futurs enseignants sont habituellement absents. Toutefois, les superviseurs peuvent mettre en œuvre des dispositifs de coévaluation offrant une place à chacun des acteurs de la triade, selon des modalités différentes, dans le processus certificatif (Maes, 2021). En Belgique francophone, l'agir du maître de stage (e.g Baco et al., 2021a, 2021b, 2022, 2023a), du superviseur (e.g. Colognesi et al., 2018 ; Van Nieuwenhoven et Colognesi, 2016 ; Van Nieuwenhoven et Labeuu, 2010 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016) ainsi que la construction du jugement évaluatif de celui-ci (Maes et al., 2018, 2019a, 2019b, 2020a, 2020b, 2022, 2023) ont été documentés récemment. Certaines de ces études pointent la nécessité des échanges entre le stagiaire en situation d'évaluation pour la construction d'un jugement évaluatif (Maes, 2021) dans un contexte de coévaluation, quand d'autres montrent que le style de supervision des formateurs de l'enseignement secondaire peut être davantage directif que suscitant la réflexion du stagiaire (Baco, 2025).

Dans ce contexte, l'objectif général de cet article est d'identifier dans quelle mesure le futur enseignant a voix au chapitre lors des moments d'évaluation avec ses accompagnateurs. Dit autrement, une attention particulière est portée à la voix des futurs enseignants se destinant à l'enseignement maternel, c'est-à-dire aux opportunités qui leur sont offertes de prendre la parole et à la manière dont celles-ci sont prises en compte par les formateurs pour soutenir le développement professionnel du futur enseignant. Pour ce faire, nous avons choisi de nous centrer sur un moment précis de cet accompagnement fortement en lien avec l'évaluation du stagiaire, à savoir le débriefing en triade (Delbart et al., 2023), également appelé l'entretien de supervision (Correa Molina, 2011) ou entretien post-leçon (Chaliès et Durand, 2000)⁴. Il s'agit de l'entretien clôturant la visite du superviseur dans la classe de stage. Il est à noter que cet entretien, bien que formatif, n'est pas sans relation avec l'évaluation certificative du stagiaire, car ce sont les superviseurs qui auront la charge de l'évaluation certificative de l'étudiant.

Étudier les prises de parole des stagiaires (et de leurs formateurs) lors de ce moment d'évaluation est important, car les entretiens post-leçons permettent, d'une part, à l'étudiant de recevoir un feedback oral sur sa prestation ainsi que d'être accompagné dans le développement de sa réflexivité dans un contexte écologique et, d'autre part, au superviseur de récolter des informations nécessaires à la construction de son jugement évaluatif. Ils se réalisent souvent en présence des trois acteurs de la triade. Afin d'obtenir une ligne de base de la situation avant la réforme, l'ensemble des données ont été récoltées avant celle-ci.

Dans ce contexte, cette contribution vise à répondre à quatre questions de recherche. Celles-ci permettent une approche de plus en plus fine de l'utilisation du temps de parole par les acteurs et de l'interaction au sein de la triade. La première question de recherche aborde globalement la répartition du temps de parole entre les acteurs (QR1). Cela permet d'identifier globalement la place réservée à la parole du stagiaire lors de l'entretien. Ensuite, le temps de parole du stagiaire correspondant au développement de sa réflexivité est analysé

³ Enseignant associé (Québec), Praticien formateur (Canton de Vaud), Tuteur (France)

⁴ Dans ce texte, ces deux termes sont utilisés comme des synonymes

(QR2a). Cela permet d'identifier les traces de réflexivité dans les propos du stagiaire et la proportion de celles-ci dans l'ensemble de son discours. Après cela, c'est le niveau de réflexivité, développé dans le cadre théorique, des propos du stagiaire qui est analysé (QR2b). Cela permet d'identifier la profondeur de la réflexivité du stagiaire. Enfin, les entretiens post-leçons étant des moments interactifs et les formateurs pouvant stimuler la réflexivité du stagiaire ou consolider leur jugement évaluatif, la dernière question de recherche vise à identifier l'articulation des propos réflexifs à ceux des formateurs en analysant les propos des acteurs de la triade (QR3). Les questions de recherche sont formulées de la sorte :

QR1. Quelle est la proportion du temps de parole des futurs enseignants lors des entretiens de supervision en triade ?

QR2a. Quelle est la proportion du temps de parole des stagiaires correspondant à des interventions réflexives ?

QR2b. A quels niveaux de réflexivité correspondent les propos réflexifs des futurs enseignants ?

QR3. Comment les éléments de réflexivité mobilisés par les futurs étudiants s'articulent-ils aux feedbacks des superviseurs ?

2. Cadre théorique

Dans cette section, nous présentons et articulons les concepts et modèles au cœur de cette recherche, à savoir : l'entretien de supervision, le jugement évaluatif du superviseur, les feedbacks et la pratique réflexive.

2.1. *L'entretien de supervision*

La supervision d'un stage en enseignement est ponctuée par une série de rencontres entre le superviseur et le futur enseignant. Ces dernières poursuivent des objectifs différents (par exemple, l'évaluation du stage). Lors de la visite du superviseur sur le lieu de stage, un entretien à chaud (Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010), directement consécutif à l'observation par le maître de stage et le superviseur d'une leçon du futur enseignant (Mercier Brunel et al., 2015 ; Portelance et Caron, 2017), est réalisé. Pour Correa Molina (2011), l'entretien de supervision trouve sa pertinence et son utilité dans le fait de répondre aux besoins du stagiaire en fonction, d'une part, des objectifs du stage et, d'autre part, du niveau de développement professionnel de ce dernier. Cet auteur, s'appuyant sur les propos de Chaliès et Durand (2000), relève qu'un entretien réussi est celui où, grâce à son expérience et ses connaissances, le superviseur conduit le futur enseignant, en stimulant sa capacité de réflexion, à regarder le problème sous un angle nouveau. Afin d'atteindre cet objectif, les accompagnateurs, superviseur et maître de stage, peuvent mobiliser quatre fonctions : expertiser (1), observer l'activité de l'étudiant et formuler des commentaires descriptifs à propos de celle-ci ; évaluer (2), comparer la pratique observée aux attendus du stage définis par l'institut de formation ; conseiller (3), au terme de l'observation, lors de l'entretien de supervision, formuler des conseils sous la forme de propositions d'action ; accompagner (4), soutenir, à travers ses feedbacks, l'analyse de la pratique professionnelle (Paquay, 2007, cité par Van Nieuwenhoven et Labeau, 2010). En conclusion, nous retenons, à l'instar de Correa Molina (2008), que l'entretien de supervision est un levier susceptible de soutenir le futur enseignant dans le développement de sa pratique réflexive. Plus encore, comme cela vient d'être montré, les formateurs, par leurs interventions verbales, peuvent avoir un vrai impact

sur l'entretien. Ceux-ci peuvent adopter un style plus ou moins directif, favorisant davantage les conseils ou au contraire soutenant davantage la parole des futurs enseignants (Vanderclayen et al., 2013).

2.2. La construction du jugement évaluatif par le superviseur

Pour guider l'étudiant, le superviseur doit, en partie, évaluer le stagiaire. L'entretien de supervision étant une situation de communication, il est intéressant de percevoir comment se construit son jugement évaluatif car celui-ci peut avoir un impact sur la stimulation de la parole de l'étudiant. A ce propos, dans le cadre d'une recherche doctorale, Maes (2021) a mis en évidence la manière dont le superviseur, lors d'un entretien de coévaluation clôturant un stage en enseignement, construit son jugement évaluatif. Les résultats mettent en évidence que ce jugement évaluatif rencontre les caractéristiques d'un jugement professionnel en évaluation (Mottier Lopez, 2008 ; Mottier Lopez et Allal, 2008). Maes et ses collaborateurs (2023) modélisent la construction de ce jugement professionnel en évaluation dans un contexte de stage en enseignement. De ce modèle, nous retenons qu'afin de construire le jugement évaluatif final visant à certifier le stage du futur enseignant, le superviseur va, tout au long de l'entretien de coévaluation, produire des jugements d'appréciation provisoires (Tourmen, 2009). Pour ce faire, il prend des informations de natures et de sources différentes qu'il confronte, dans une logique de multiréférentialité, à des critères explicites afin de produire un jugement d'appréciation provisoire. Cela l'amène, par exemple, à questionner le futur enseignant, à lui donner la parole. Une autre étude de cette recherche doctorale a mis en évidence que, lorsqu'il est confronté à un élément de singularité, le superviseur, ne disposant pas de suffisamment d'informations, doit prendre des informations complémentaires qu'il interprète sur la base de critères implicites le conduisant à produire un ajustement évaluatif (Mottier Lopez et Allal, 2008). Ce sont l'ensemble des jugements d'appréciation provisoires et des ajustements évaluatifs produits tout au long de l'entretien de coévaluation, notamment grâce aux interventions du futur enseignant, qui vont servir à la prise de décision, à la construction du jugement évaluatif final.

2.3. Les feedbacks

Afin de rencontrer les quatre fonctions inhérentes à l'entretien de supervision développées en amont, le superviseur mobilise, tout au long de celui-ci, des feedbacks, de différents types qui ne stimulent pas nécessairement de la même manière la parole de l'étudiant. Ce sont également ces feedbacks qui sont utilisés par le superviseur afin de construire les jugements d'appréciation provisoires nécessaires à la construction de son jugement évaluatif final (Maes et al., 2020a ; 2022). Par feedback, dans un contexte de supervision de stage, nous entendons une information spécifique communiquée par le superviseur au futur enseignant afin de permettre à celui-ci de mieux comprendre la performance ayant été observée et de pouvoir la réguler (Maes, 201). Baco et ses collaborateurs (2023b) s'intéressent à l'étymologie du terme « feedback » relèvent qu'il s'agit de la contraction, porteuse de sens, de « to feed » (nourrir) et « back » (en retour) ; il s'agit donc bien de pouvoir nourrir le futur enseignant en retour de sa propre expérience. Pour formuler ce feedback, le superviseur se base sur la comparaison entre la performance observée et la norme institutionnelle attendue, tout en restant attentif aux éléments de singularité (Maes, 2021). Hattie et Timperley (2007) proposent une typologie structurée autour de quatre types de feedbacks : premièrement, les feedbacks portant sur la tâche et, plus particulièrement, la façon dont celle-ci est accomplie ; deuxièmement, les feedbacks portant sur le processus qui a été utilisé pour accomplir la tâche ; troisièmement, les feedbacks visant l'autorégulation permettant au futur enseignant

de réguler lui-même son propre apprentissage et d'augmenter sa capacité à s'autoévaluer ; quatrième, les feedbacks adressés à la personne de l'étudiant, principalement sous la forme de félicitations ou d'encouragements. De ces quatre types de feedbacks, a priori, ce sont les feedbacks invitant le stagiaire à s'autoévaluer, donc à porter un regard réflexif sur sa pratique, qui semblent pouvoir davantage stimuler la prise de parole de l'étudiant (Baco et al., 2023b). Des travaux précédents (Baco et al., 2025) montrent que les superviseurs, dans le cadre des entretiens de supervision, mobilisent davantage des feedbacks négatifs portant sur la tâche. Ils mobilisent très peu de feedbacks visant l'autorégulation du stagiaire. Les maîtres de stage, quant à eux, ont un agir variable. Certains mettent en œuvre un nombre important de feedbacks dont ceux visant l'autorégulation, alors que d'autres mettent en œuvre peu de feedbacks. Ces derniers prennent alors la parole pour donner des éléments de contexte permettant de mieux apprécier l'expérience du stage.

2.4. La démarche réflexive

La pratique réflexive est un incontournable de la formation des enseignants (Hanin et Cambier, 2023). Son origine contemporaine s'ancre dans les apports de Dewey qui propose une éducation établie à partir de l'« expérience, la réflexion et la communication » (Presseau et al., 2002, p. 171). Comme cela a été développé, un des objectifs poursuivis par l'entretien de supervision est de stimuler la réflexion de l'étudiant en lui permettant d'analyser sa pratique et de dégager des pistes de régulation de cette dernière. Cela rejoint la définition de la pratique réflexive de Dubois et ses collaborateurs (2019, cités par Baco et al., 2023b), à savoir améliorer, réguler, voire transformer sa pratique grâce à l'analyse de celle-ci. Il s'agit donc, en partie, de mobiliser des processus métacognitifs et de comprendre la situation et la façon d'agir du stagiaire (Gervais et al., 2008).

Le concept de réflexivité pouvant être flou, dans le cadre de cette recherche, nous nous référons à la catégorisation en trois niveaux de la réflexivité des enseignants proposée par Derobertmeasure (2012), à partir d'un ensemble de modèles (e.g. Schön, 1984), et améliorée par Bocquillon et ses collègues (2019). Cette catégorisation a l'avantage de rendre opérationnel le concept de réflexivité. Le premier niveau rassemble les processus que mobilise le futur enseignant lorsqu'il « fait état de sa pratique » (Derobertmeasure, 2012), notamment lorsque ce dernier décrit, questionne, prend conscience de sa pratique et pointe ses difficultés ou ses problèmes (Bocquillon et al., 2019). Le deuxième niveau réunit les processus permettant à l'étudiant de prendre de la distance par rapport à sa pratique (Bocquillon et al., 2019), particulièrement lorsqu'il légitime sa pratique selon une préférence, une tradition, en fonction d'arguments de natures diverses (contextuels, pédagogiques ou éthiques) (Derobertmeasure, 2012). Le troisième niveau combine les processus mis en œuvre par le futur enseignant afin de proposer, pour des expériences futures, des alternatives à sa pratique actuelle (Bocquillon et al., 2019) ou de formuler des règles au départ de sa propre expérience (Derobertmeasure, 2012). Derobertmeasure (2012) souligne qu'afin de porter, de façon complète, un regard réflexif sur sa pratique, il est nécessaire de mobiliser des processus réflexifs des trois niveaux, peu importe l'ordre de mobilisation. Bocquillon et ses collègues (2019) complètent ce modèle en précisant que le (futur) enseignant peut mobiliser les différents processus réflexifs à partir de différentes sources d'information (par exemple, l'avis d'un collègue ou la littérature scientifique). Par exemple, un (futur) enseignant peut évaluer sa pratique (processus de niveau 2) à partir de l'avis d'un collègue, de normes de l'institution de formation ou encore d'éléments théoriques issus de la littérature scientifique. Les précédents travaux mobilisant cette typologie (e.g. Derobertmeasure, 2012 ; Derobertmeasure et al., 2015), synthétisés dans l'article de Bocquillon et ses collègues (2018), ont notamment

montré que les processus réflexifs les plus mobilisés par les futurs enseignants sont la description, processus de niveau 1, et l'évaluation des pratiques, processus de niveau 2. Ils ont également montré que les futurs enseignants intentionnalisent et justifient très peu leurs pratiques et que, lorsqu'ils le font, ils recourent essentiellement à leurs préférences (et non, par exemple, à des arguments pédagogiques ou éthiques). Il est à noter que selon Derobertmasure (2012), afin de réaliser une analyse réflexive relativement complète, il est nécessaire de mobiliser les trois niveaux de la réflexivité. En effet, sans une description juste, l'analyse pourrait être biaisée. De même, si l'analyse n'aboutit pas à des pistes, même si des éléments perfectibles ont été identifiés, il est possible que la pratique du professionnel ne s'améliore pas.

3. Méthodologie

La recherche dont l'objet est d'identifier la place effective de la voix des étudiants lors des entretiens post-leçons, s'inscrit dans une approche mixte favorisant, d'une part, une forme de souplesse dans la construction progressive de l'objet étudié ainsi que, d'autre part, un ajustement aux caractéristiques et à la complexité de ce dernier (Anadòn, 2006). Rappelons qu'il s'agit d'analyser le temps de parole d'un ou des acteurs (QR1, 2a, 2b), mais aussi des dynamiques interactionnelles complexes, comme le lien entre les interventions de formateurs et celles du stagiaire (QR3). En visant à analyser les pratiques effectives de la triade, elle est, en premier lieu, descriptive (Mills et Gay, 2019). Elle est également compréhensive (Van der Maren, 2004) et interprétative (Savoie-Zajc, 2018), puisqu'elle s'attelle à comprendre la réalité des entretiens de supervision ainsi que les enjeux pour les futurs enseignants. Les chercheurs ne sont pas impliqués dans la supervision des stagiaires faisant partie de l'étude bien que le premier auteur ait une longue expérience de la supervision, issue d'une expérience professionnelle antérieure.

3.1. Participants

Pour cette recherche, huit entretiens de supervision en triade ont été enregistrés. Ces triades sont, à chaque fois, composées d'un futur enseignant de l'enseignement maternel, de la superviseure qui l'accompagne, pédagogue au sein de l'institution de formation, et du maître de stage qui l'accueille au sein de sa classe. Le choix a été fait de suivre une même superviseure lors des huit entretiens en triade qu'elle a effectués avec ses étudiants de troisième année durant le même stage. Cela permet d'identifier d'éventuelles différences dans la façon d'agir pour un même sujet (ici la superviseure). Cela est important pour alimenter les réflexions quant à l'égalité de traitement des stagiaires et l'équité de la formation. Par ailleurs, le traitement des données (voir ci-après) nécessitant une analyse très fine des interactions au sein de la triade, une étude de cas a été privilégiée (Mills et Gay, 2019).

Les étudiants ayant participé à la prise de données ne sont pas concernés par la réforme, cette troisième année est la dernière de leur formation initiale. Il s'agit d'un stage de 3 semaines réalisé à l'automne 2023. Les enregistrements ont été réalisés sur le terrain du stage, en l'absence des chercheurs, juste après la prestation des stagiaires. Il s'agit donc d'entretiens post-leçons « à chaud » (Simons et al., 2009), obtenus dans un contexte écologique. Leur durée variable, parfois relativement courte, s'explique en partie par des éléments contextuels (ex. durée d'un intercoure) (Van Nieuwenhoven et al., 2016). Le tableau n°1 présente la durée des enregistrements. La superviseure a une expérience de 4 ans dans cette fonction. Elle a été enseignante pendant 15 ans en promotion sociale (formation d'adultes). Des informations complémentaires relatives aux maîtres de stage sont disponibles en annexe 1.

Tableau 1 : Description des triades

N° de la triade	Durée de l'entretien
Triade 1	19 min 30 s.
Triade 2	12 min. 34 s.
Triade 3	35 min. 11 s.
Triade 4	17 min. 0 s.
Triade 5	20 min. 45 s.
Triade 6	10 min. 07 s.
Triade 7	25 min. 40 s.
Triade 8	24 min. 16 s.
Total	2 h. 45 min. 2 s.

3.2. *Outil de recueil de données*

Nous avons fait le choix d'enregistrer les entretiens de supervision afin de travailler sur la base de données invoquées qui existent indépendamment de la recherche (Van der Maren, 2003) et qui témoignent des pratiques effectives. Chaque enregistrement a été réalisé directement après l'observation de la prestation du stagiaire, observée par la superviseure et le maître de stage. Afin de limiter un éventuel effet observateur, le recueil a été réalisé en l'absence des chercheurs (Vivegnis, 2020), par la superviseure à l'aide d'un smartphone. La suite du texte présente la méthodologie d'analyse.

3.3. *Éthique*

La participation à cette recherche était libre pour chacun des acteurs de la triade. Les futurs enseignants ainsi que les maîtres de stage ont été informés de la recherche plusieurs jours avant l'enregistrement. Un consentement RGPD⁵ a été signé par tous les participants. La superviseure avait pour consigne de ne pas enregistrer des entretiens lors desquels le stagiaire pouvait être dans une situation délicate (ex. arrêt de stage).

3.4. *Méthodologie d'analyse*

Afin d'étudier finement l'utilisation du temps de parole par les acteurs et les interactions au sein de la triade, les enregistrements audio des entretiens de supervision ont fait l'objet d'une analyse en plusieurs temps. Premièrement, avec l'aide du logiciel The Observer XT® (Noldus, 1991), les propos oraux des membres de la triade ont été classés manuellement, un à un, dans l'ordre chronologique de l'entretien (Baco et al., 2024b). Pour ce faire, une grille d'analyse (figure 1) permettant d'identifier le locuteur et, dans le cas du stagiaire, le type de propos (réflexifs ou non) a été utilisée. Celle-ci respecte le principe d'exclusivité et d'exhaustivité (Bocquillon et al., 2022). Cela signifie que tous les propos peuvent être codés,

⁵ Règlement Général sur la Protection des Données.

et qu'un propos ne peut être codé que dans une seule catégorie. Dans le cas des propos réflexifs, le niveau de réflexivité était renseigné (niveau I, II ou III). Les définitions opérationnelles des catégories sont disponibles en annexe 2.

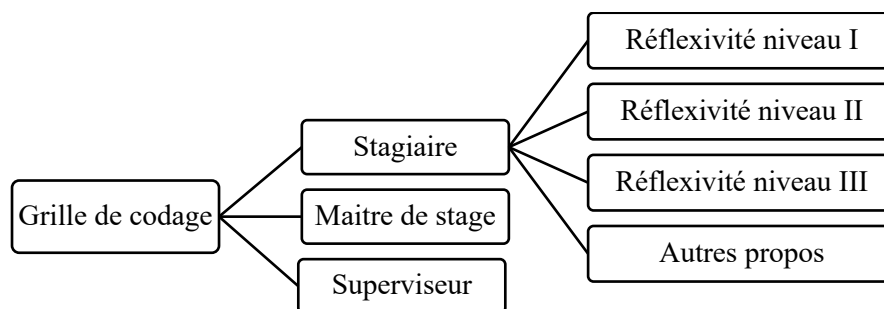


Figure 1 : Grille d'analyse

Un test de fiabilité inter-juges réalisé sur 30 extraits des propos des stagiaires avec un codeur externe permet d'assurer l'objectivité du codage. Les quatre catégories relatives au stagiaire sont considérées⁶. Les propos des formateurs ne sont pas considérés pour le test de fiabilité inter-juges, car ceux-ci sont classés respectivement dans une seule catégorie (propos de la superviseure ou propos du maitre du stage). Le taux d'accord entre les deux codeurs, sans discussion, est de 90%, ce qui est supérieur au seuil de 80% considéré comme satisfaisant dans le cadre d'un test de fiabilité inter-juges (Miles et Huberman, 2003).

Le codage effectué a permis d'identifier la proportion du temps de parole des futurs enseignants lors des entretiens de supervision (**QR 1**). En plus de cela, il a permis d'identifier la proportion de temps de parole des futurs enseignants dédiée à la réflexivité (**QR2a**). Plus encore, il a permis d'obtenir la répartition du temps de parole des futurs enseignants pour chacun des trois niveaux de la réflexivité (**QR 2b**). Cette démarche permet d'obtenir la durée globale de chaque geste, mais pas le nombre d'occurrence de chaque geste. Un codage des occurrences de gestes professionnels lors des entretiens post-leçons en triade, sur un autre échantillon, a été réalisé précédemment (Baco et al., 2025).

Deuxièmement, afin d'analyser plus en détail l'articulation des éléments de réflexivité aux feedbacks des superviseurs (**QR3**), nous avons fait le choix, pour deux entretiens, sur la base des transcriptions, de nous inscrire dans une analyse de contenu selon L'Écuyer (1990) basée sur l'application d'un système de codification aboutissant à un ensemble de catégories. Nous avons opté pour un modèle mixte (L'Écuyer, 1990) basé sur des catégories préexistantes, à savoir les trois niveaux de réflexivité (Derobertmeasure, 2012 ; Bocquillon, 2019) et les quatre types de feedbacks (Hattie et Timperley, 2007), tout en laissant une place pour des catégories induites par l'analyse.

4. Résultats

4.1. La proportion et la mobilisation du temps de parole (QR1)

Cette section présente les résultats relatifs à la proportion du temps de parole des membres de la triade (QR1). Comme le présente la figure 1 et les chronologies des échanges (annexe 3), la superviseure a le temps de parole le plus long pour toutes les triades sauf la triade n°7.

⁶ Réflexivité niveau I ; réflexivité niveau II ; réflexivité niveau III ; autres propos.

Pour cette triade, le futur enseignant a un temps de parole légèrement plus long que la superviseure (respectivement 43% (11 min. 00 s.) et 39% (9 min. 55 s.) du temps de parole de la triade). La proportion de temps de parole de la superviseure varie donc de 39% (9 min. 55 s., T7) à 76% (9 min. 22 s., T2) du temps de parole de la triade. Si l'on considère la durée brute, celle-ci varie de 6 minutes 05 secondes (triade 6) à 19 minutes 11 secondes (triade 3). Pour toutes les triades, la superviseure dispense de nombreux feedbacks, principalement sur la tâche, le processus et visant l'autorégulation. Par exemple, elle énonce des feedbacks qui portent sur la tâche en disant : « la progression de la séquence est bonne. Les activités sont bien pensées, mais je trouve qu'il manque la phase de réinvestissement [...] » (SUP, T7, 4 min. 35 s.). Elle dispense également des feedbacks sur le processus. Elle développe la manière dont la stagiaire a mené l'activité en disant : « Je trouvais que tu menais assez bien les questions que tu posais. Elles étaient adéquates par rapport aux réponses que tu attendais. Tu ne montrais pas l'image, puis tu passais à autre chose. Tu faisais des rappels et des liens avec ce que tu avais fait avant [...] » (SUP, T4, 3 min. 10 s.). Elle dispense également des feedbacks visant l'autorégulation tels que : « Qu'est-ce que tu aurais pu mettre en place pour travailler un peu plus la compréhension de l'histoire ? » (SUP, T2, 4 min. 30 s.). Elle dit également : « Et par rapport à la façon dont tu as abordé ce vocabulaire-là, même si tu l'avais déjà vu dans la comptine et dans l'album, est-ce que tu l'aurais abordé différemment en fonction de la façon dont l'activité s'est passée ? ». (SUP, T4, 2 min. 40 s.).

Comparativement au temps de parole du futur enseignant, le temps de parole de la superviseure peut être proche de celui du futur enseignant (T1 et T7) mais, de manière générale, il est supérieur à celui du futur enseignant. Il est environ deux fois supérieur à celui du futur enseignant pour les triades n°6 et n°8. Il est 3 à 5 fois supérieur au temps de parole du futur enseignant pour les triades n°2, n°3, n°4 et n°5. Le temps de parole du stagiaire est donc parfois court, inférieur à 5 minutes (T2, T3, T4, T5, T6). Il est inférieur à 3 minutes pour les triades n°2 et n°4.

Le maître de stage a un temps de parole variable. Pour trois triades (T1, T2 et T6), cette proportion de temps de parole est très restreinte, moins de 10% du temps de parole de la triade, c'est-à-dire une à deux minutes. Par exemple, la maître de stage de la triade n°1 répond par la négative, puis donne une brève évaluation de l'activité de la stagiaire à la superviseure qui lui demande si elle souhaite ajouter quelque chose à ses propres propos : « mais non, franchement, j'étais assez contente de l'activité aussi. Je me dis qu'elle s'adapte vraiment bien au niveau des enfants. Elle les prend tous en compte. Elle a différencié, comme pour P. qui avait plus de difficultés. Elle s'est adressée à R., d'une autre façon car il est plus grand, plus stimulé ». (MDS, T1, 6 min. 3 s.).

Pour les autres triades, cette proportion de temps de parole varie de 18% (3 min. 00s., T4) et 4 min. 44 s., T7) à 32 % (11 min. 13 s., T3) du temps de parole de la triade. Par exemple, la maître de stage, qui a la plus importante proportion du temps de parole (T3), explique comment elle réalise l'activité pour alimenter la discussion au sujet de l'utilisation d'un livre avec les élèves par la stagiaire. Elle dit : « Moi, pour cette histoire-là, ce que je fais avec les élèves lorsque je la raconte, c'est vraiment d'essayer de mettre des émotions sur le hérisson qui se trouve de plus en plus chargé [en émotions]. Moi, j'en arrive à la fin, à faire semblant de pleurer, à la théâtraliser. [...] là, ils retiennent les noms parce que l'on répète et c'est un texte répétitif. » (MDS, T3, 3 min. 24 s.). Cela permet ensuite à la maître de stage de donner un conseil au stagiaire. Elle poursuit : « C'est de mettre plus d'intonation. Alors je sais que ce n'est pas facile car ton superviseur et là et que je suis là... [Il faut] réinterpréter à ta manière mais ça, ça viendra avec le temps [...] » (MDS, T3, 4 min. 05 s.).

Comparativement à la proportion du temps de parole du futur enseignant, la proportion du temps de parole des maîtres de stage est parfois inférieure (T1, T2, T6 et T7), parfois similaire (T4 et T8) et parfois supérieure (T3, T5). Plus précisément, les stagiaires ont, eux, un temps de parole qui varie de 14% (4 min. 46 s., T3 ; 2 min. 20 s., T4) à 43% (11 min. 00 s., T7). La suite du texte analyse plus en détail les propos du stagiaire pour identifier la proportion de leur temps de parole dédiée à la réflexivité en général (QR2a) ainsi qu'à chacun des trois niveaux réflexifs (cf. cadre théorique) (QR2b).

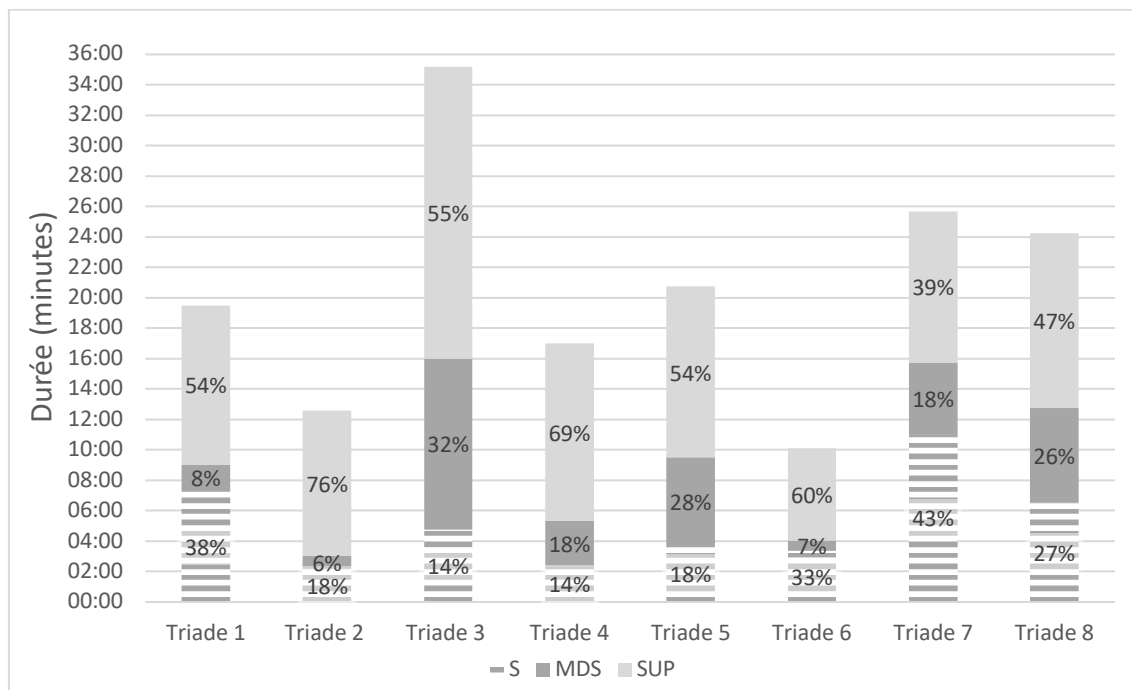


Figure 2 : Répartition du temps de parole

4.2. Les niveaux de réflexivité mobilisés par les stagiaires (QR2a et QR2b)

Comme cela vient d'être précisé, la proportion du temps de parole des futurs enseignants est parfois très courte. Nonobstant, comme le montre la figure 2, deux tiers (T3 et T5) à plus de huit dixièmes (T1, T6 et T7) de leur temps de parole sont des propos réflexifs (QR2a). La suite du texte présente la répartition du temps de parole des stagiaires entre les niveaux de réflexivité (QR2b).

Plus exactement, pour toutes les triades, ce sont les processus de niveau 2 (prendre du recul sur sa pratique) qui sont développés le plus longuement (entre 9% et 37% du temps de parole des futurs enseignants), excepté pour la triade n°8.

Pour la triade n°8, la proportion de temps de parole dédiée aux processus de niveau 2 est équivalente à celle dédiée aux processus de niveau 1 (rendre compte de sa pratique).

Par ailleurs, la proportion de temps de parole dédiée aux processus de niveau 2 est relativement proche (écart < 15%) de celle dédiée aux processus de niveau 1 pour les triades n°2, n°4 et n°7. Cependant, pour les triades n°1, n°3, n°5 et n°6, la proportion de temps de parole dédiée aux processus de niveau 2 est de 2 à 5 fois supérieure à celle dédiée aux processus de niveau 1. Par exemple, la stagiaire de la triade n°3 pointe une difficulté en disant : « Lors de l'atelier de langage, dès que je tournais le dos, par exemple pour regarder

ici parce que là ils jouaient un peu avec les formes, ils s’amusaient juste à coller et ils ne parlaient pas [ce qui est attendu de l’atelier de langage]. En plus, ils mettaient ça sur leur tête... » (Stagiaire, T3, 10 min. 50). Une autre stagiaire décrit les rituels (routines) réalisés avant l’arrivée de la superviseure : « On fait une petite chanson où ils doivent chacun citer leur prénom pour savoir qui est présent. Puis, ils font la météo, ils sont par deux, il y a un enfant qui doit tourner la roulette pour montrer le pictogramme avec le temps qu’il fait dehors... ». (Stagiaire, T7, 8 min. 40 s.) La proportion de temps de parole qui est dédiée aux processus de niveau 1 est généralement supérieure à celle dédiée aux processus de niveau 3 (se tourner vers l’avenir) qui représente entre 0% (triade n°8) et 19% (0 min. 27 s. triade n°4) du temps de parole du futur enseignant. En effet, c’est seulement pour la triade n°5 que la proportion de temps de parole dédiée à des processus de niveau 3 est supérieure à celle dédiée à des processus de niveau 1 (respectivement 15% (0 min. 35 s.) et 9% (0 min. 20 s.) du temps de parole du futur enseignant). Il est à noter que le stagiaire de la triade n°1 a le temps de parole brut le plus important concernant les processus de niveau 3 (0 min. 42 s.). Pour la triade n°4, la proportion de temps de parole dédiée à des processus de niveau 1 et de niveau 3 est équivalente (respectivement 37% (0 min. 30 s.) et 36% (0 min. 27 s.) du temps de parole du futur enseignant).

Aussi, sans tenir compte de quelques triades particulières, la proportion du temps de parole dédiée aux processus de niveau 2 est généralement supérieure à celle dédiée aux processus de niveau 1, elle-même supérieure à celle dédiée aux processus de niveau 3. Les entretiens de supervision étant des moments d’interaction, la suite du texte présente, selon une analyse qualitative, l’articulation entre les propos réflexifs des stagiaires et les feedbacks des formateurs (QR3).

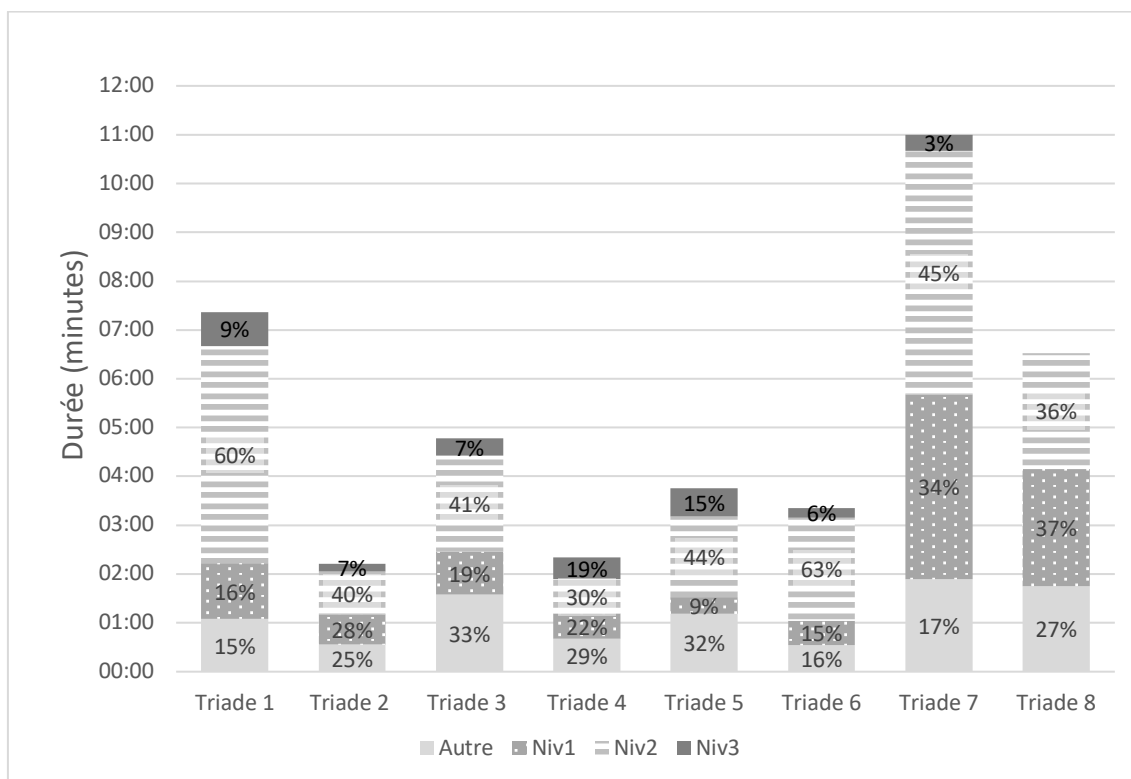


Figure 3 : Répartition des propos des stagiaires selon les niveaux de réflexivité (temps en min.)

4.3. L'articulation des feedbacks et des propos réflexifs (QR3)

Comme le montre la figure 3, il y a, à plusieurs moments lors des entretiens, une alternance entre les propos des formateurs et les interventions réflexives du stagiaire. D'ailleurs, la lecture attentive des entretiens transcrits et l'analyse des chronogrammes (figure 4) n'indiquent pas de moments particulièrement significatifs lors desquels les stagiaires porteraient un regard réflexif sur leurs pratiques par « eux-mêmes », en dehors des échanges avec leurs formateurs. La présente section présente deux focus sur l'articulation entre des feedbacks des formateurs et les propos réflexifs du stagiaire afin de répondre à la question de recherche 3. Ce focus est réalisé avec la triade 3 et la triade 7, celles-ci étant les triades pour lesquelles la proportion du temps de parole du stagiaire est la plus faible (T3) et la plus importante (T7).

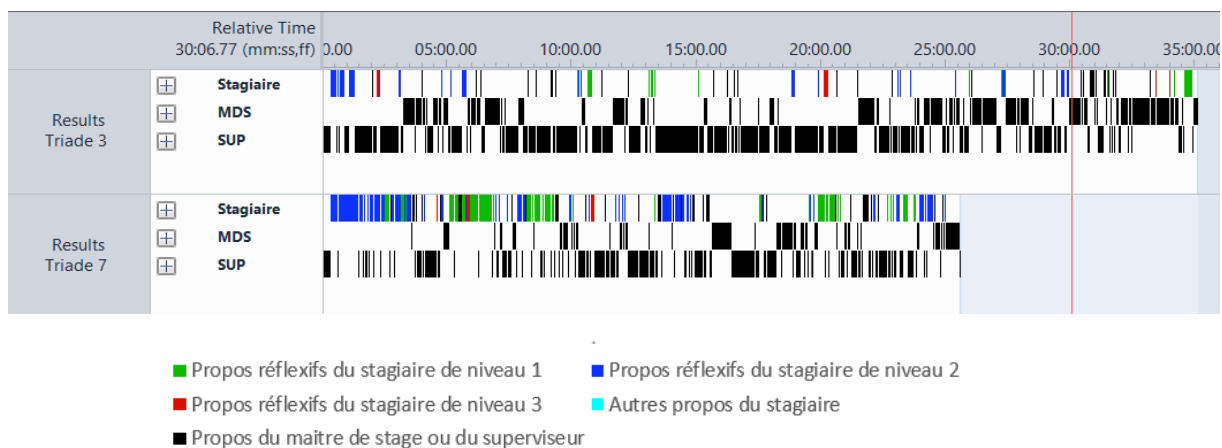


Figure 4 : Chronologie des échanges

4.3.1 Quelques constats préalables

Avant d'entrer dans l'analyse de l'articulation des moments de réflexivité du futur enseignant aux moments de feedback des formateurs, il nous paraît utile de poser quelques constats plus généraux quant à la structure des entretiens.

Deux entretiens au contenu différent

Premièrement, nous constatons que les deux entretiens, réalisés par la même superviseure, n'abordent pas les mêmes contenus. En effet, dans la triade 3, la superviseure ne fait référence qu'à une compétence faisant partie de la grille d'évaluation institutionnelle : « Alors par rapport à la C5, je t'enverrai de toute façon mon évaluation ponctuelle. Ça va? parce que là c'est vraiment mes remarques. » (T3, 13 min. 53 s.). En revanche, dans la triade 7, la superviseure fait à plusieurs reprises référence aux compétences, ce qui structure particulièrement l'entretien : « Pour pouvoir recentrer, voilà, en C2, j'ai rien à remarquer. Ta

farde⁷, ici, c'est juste ta farde de la 3e semaine [de stage]. » (T7, 15 min. 26 s.) ou « Donc, attends, je vais, pour rien oublier... Je pense que, donc, en C5, C6... Donc oui, je t'avais dit davantage de faire verbaliser, lors de l'atelier dirigé, les enfants qui savent déjà verbaliser. » (T7, 18 min. 05 s.). En lien avec ce constat, il est intéressant d'observer que le contenu de chaque entretien porte bien directement sur la prestation du futur enseignant et laisse donc de la place aux éléments de singularité permettant de mieux comprendre celle-ci, comme par exemple :

« FE (futur enseignant) : [...] Et, j'ai été très satisfaite parce qu'en fait, ici, j'avais mis... j'ai pris un risque, mais j'avais mis les deux enfants qui sont allophones. En fait, oui.

SUP (superviseure) : Tu as deux enfants allophones ? » (T7, 2 min. 05 s.)

Une ouverture qui stimule la parole de l'étudiant

Deuxièmement, la superviseure débute les deux entretiens par un feedback visant l'autorégulation de l'étudiant :

« SUP : [...] par rapport à la lecture de l'album, mais surtout à l'atelier dirigé que j'étais venu voir principalement, comment selon toi ça s'est passé ? Comment tu aurais pu éventuellement... quelles pistes d'amélioration tu pourrais proposer ? Si pistes d'amélioration il y a. » (T3, 0 min. 17s.)

« SUP : [...] tu m'as déjà un peu parlé de ce que tu avais mis en place par rapport aux commentaires des superviseurs qui sont venus te voir. Et par rapport à aujourd'hui ? Comment tu as ressenti [...] ce que tu as travaillé ? Les activités que tu as menées aujourd'hui avec tes enfants ? » (T7, 0 min. 5 s.)

L'analyse de ces extraits met en évidence que cette façon de débiter l'entretien contribue à offrir à l'étudiante un espace de parole propice au développement d'un discours réflexif, favorisant ainsi la prise de distance à l'égard de sa pratique.

Une clôture abrupte

Troisièmement, si l'entretien débute par une stimulation de la parole de l'étudiant, il est également intéressant de constater que la superviseure ne prévoit pas un moment structuré pour clôturer l'entretien, ni une réelle prise en compte de la voix du stagiaire lors de ce moment. Dans le cas des deux triades analysées, la clôture est soudaine, non anticipée :

SUP : Je vais arrêter là. (T3, 35 min. 10 s.)

SUP : Super. Donc, voilà, je sais pas, si vous voulez rajouter quelque chose. Je vais...

FE et MDS (maitre de stage) : Non. (T7, 25 min. 39 s.)

4.3.2 Des propos réflexifs qui s'ancrent dans un échange

Par ailleurs, au-delà de ces constats, l'analyse des deux entretiens met en évidence que les feedbacks formulés par la superviseure soutiennent l'étudiant dans la production de propos réflexifs tels qu'identifiés dans la figure 3.

⁷ Un classeur (France) ; un cartable (Québec). Dans le contexte de cet échange, il s'agit du dossier reprenant l'ensemble des documents de planification réalisés par le futur enseignant ;

L'extrait suivant (triade 7) montre bien la dynamique présente dans un entretien post-observation. Il s'agit d'une réelle discussion entre les différents intervenants de la triade visant à analyser l'activité sur le corps humain qui vient d'être observée. Dans cet échange, soit la superviseure formule principalement des feedbacks, qu'ils visent l'autorégulation (passage italique) ou le processus (passage souligné), conduisant le futur enseignant à formuler des amorces de propos réflexifs (passage surligné), soit elle peut également solliciter des informations complémentaires pour mieux comprendre la situation amenant une réponse de clarification (passage en gras) :

SUP : *Ici, ce que je regrette un peu... Enfin, c'est pas vraiment ce que je regrette, mais qu'est-ce que tu aurais pu faire davantage ? Au lieu de les faire uniquement taper sur reconnaître le mot.*

FE : Leur demander de verbaliser davantage...

SUP : Oui, de verbaliser davantage ici ça manque un peu. Après tu l'as fait aux autres ateliers, tu vois. Après je pense que pour certains enfants, c'était déjà difficile de retrouver rien que la partie du corps.

FE : Oui, c'est ça. C'est pour ça que j'ai peut-être moins verbalisé parce que j'étais...

SUP : Après, c'est un atelier qui va rester toute la semaine ?

FE : **Oui voilà, ils vont pouvoir y repasser. Donc, quand je vois les enfants...**

MDS : **Voilà, les enfants par exemple sont des enfants qui n'ont pas déjà un vocabulaire au départ . Élève A, par exemple ne parle pas du tout. [...]**

SUP : Peut-être les enfants qui parlent, parce qu'on a quelques enfants qui parlent, de mettre un peu plus...

FE : Oui, voilà, j'avais essayé plus les dernières fois [...] Là, des fois, je leur montrais la carte et je disais : "quelle partie est-ce?" Et alors, ils me disaient ça donc. Et puis, je disais "essayez de le montrer sur vous". Puis alors, j'ai demandé, j'ai dit "Essayez de me montrer votre nez".

SUP : Oui, ça c'est bien. » (T7, 4 min. 39 s.)

Même s'il n'est pas au centre de cette contribution, il est intéressant de relever que le maître de stage participe à la discussion en apportant des éléments de clarification visant à soutenir l'étudiant dans son échange avec la superviseure.

5. Discussion conclusive

La présente section discute les résultats obtenus et propose plusieurs éléments de conclusion.

5.1. Laisser de la place à la voix des futurs enseignants

Le temps des entretiens est variable (entre 10 minutes et 35 minutes). Cela peut s'expliquer par le contexte dans lequel ils ont lieu, parfois lors d'un intercoure. Malgré cela, il a été observé que la place laissée à la voix du futur enseignant, c'est-à-dire les opportunités qui lui sont offertes de prendre la parole, est relativement variable. Celle-ci peut être plus ou moins importante (jusqu'à 43% du temps de parole de la triade). Ces résultats rejoignent d'autres études antérieures ayant souligné le caractère souvent directif des entretiens post-leçons (e.g. Baco et al., 2024b). Nonobstant, le temps de parole du stagiaire est souvent largement dédié à des propos réflexifs. De plus, tous les futurs enseignants (sauf un) mobilisent les trois niveaux de la réflexivité, ce qui est une pratique considérée comme nécessaire par

Derobertmasure (2012) pour mener une analyse réflexive relativement complète. Toutefois, il semblerait que le fait de les mobiliser de façon plus équilibrée pourrait perfectionner leur pratique et davantage soutenir leur développement professionnel. Les processus de niveau III, permettant au futur enseignant de se tourner vers l'avenir, sont parfois peu développés par les participants de cette recherche. A ce propos, Soslau et ses collègues (2018) proposent que l'identification et la formulation des objectifs d'amélioration soient le fruit d'un processus partagé par l'étudiant et ses formateurs. En effet, ces auteurs proposent que le stagiaire s'implique dans la conception des objectifs à partir d'informations sur sa pratique et dans la perspective de répondre aux besoins des élèves. Cela permettrait d'offrir un cadre explicite pour stimuler des processus de niveau III. Pour les mêmes fins, les superviseurs pourraient dispenser des rétroactions visant l'autoévaluation et l'autorégulation (Hattie et Timperley, 2007). Cela consisterait à poser explicitement des questions amenant l'étudiant à s'autoréguler, comme par exemple : « Que pourrais-tu faire la prochaine fois ? ».

Toutefois, le peu de temps laissé à la voix des futurs enseignants questionne la possibilité pour certains d'entre eux d'être accompagnés dans leur apprentissage de la réflexivité et, plus largement, dans leur développement professionnel. Ces résultats ne rejoignent pas ceux d'Hanin et Cambier (2023) qui, en Belgique francophone, ont identifié que les besoins des futurs enseignants peuvent différer selon l'année d'étude. Selon ces autrices, en troisième année, les formateurs peuvent prendre une posture qualifiée d'émancipatrice (Colognesi et al., 2019) afin de permettre à l'étudiant de développer par lui-même sa pensée, tout en restant en soutien, ce qui n'est pas le cas dans la présente étude.

Plus encore, lorsque le temps laissé à la voix du stagiaire est aussi bref que dans cette étude, on peut se questionner sur la possibilité pour le superviseur d'affiner son jugement évaluatif. En effet, sans avoir accès aux perceptions et motivations (raisons d'agir) de l'étudiant, celui-ci pourrait ne pas avoir connaissance d'éléments de singularité pertinents pour affiner son jugement évaluatif (Maes et al., 2019a) et le feedback offert aux étudiants.

5.2. Les entretiens, une occasion à ne pas manquer de développer la réflexivité

Comme cela a déjà été identifié précédemment (Chaliès et Durand, 2000 ; Correa Molina, 2008), l'analyse des entretiens de supervision a mis en évidence l'opportunité laissée à l'étudiant de développer sa réflexivité dans un contexte écologique, en présence de l'ensemble des acteurs de la triade. En effet, lors de cet entretien, l'étudiant peut, en s'appuyant sur les échanges avec les formateurs, développer un regard sur sa pratique mobilisant les trois niveaux de réflexivité (Derobertmasure, 2012). Afin de soutenir la verbalisation de la réflexivité du stagiaire, les formateurs peuvent opter pour des interventions peu directives, favorisant la parole de l'étudiant (Vanderclayen, 2013). Pour cela, le superviseur peut mobiliser les quatre fonctions décrites par Paquay (2007, cité par Van Nieuwenhoven et Labeu, 2010) de façon équilibrée en étant particulièrement attentif à ne pas omettre la fonction d'accompagnement permettant de soutenir l'analyse réflexive de l'étudiant.

6. Limites et Perspectives

De façon générale, l'étude quantitative et qualitative des entretiens post-leçons permet de formuler plusieurs constats sur la façon dont se réalisent les entretiens post-leçons. Cette double analyse permet, notamment, de mesurer précisément le temps de parole afin de connaître la place de la voix de l'étudiant, tout en ayant accès au sens des propos et aux dynamiques entre les participants. Au terme de cette contribution, nous relevons plusieurs

perspectives. Premièrement, il serait utile, en parallèle de l'analyse réalisée, d'interroger les acteurs afin de récolter leurs conceptions du rôle et des enjeux de l'entretien de supervision. Deuxièmement, il pourrait être pertinent d'étudier, sous la forme d'une étude quasi-expérimentale, l'effet d'une formation sur la façon dont le superviseur peut gérer ce type d'entretien. Par exemple, les formateurs pourraient être formés à un outil particulier les aidant à soutenir la voix des étudiants. Ensuite, des mesures « pré-test – post-test » pourraient être réalisées. Deux groupes (avec et sans la formation) pourraient être étudiés. Troisièmement, il serait opportun de développer et de mettre en œuvre des méthodologies encore plus avancées pour étudier le lien entre les propos des formateurs et ceux des étudiants, sans en perdre le sens. Par exemple, des analyses séquentielles (McComas et al., 2009) pourraient être réalisées pour connaître la force du lien entre deux types d'interventions. Par ailleurs, cette étude comporte quelques limites comme le fait d'étudier un échantillon restreint, même si cela se justifie par le degré fin d'analyse et le choix d'une étude multicas. De plus, il s'agit d'un codage unique portant sur le temps de parole qui ne permet pas d'accéder au nombre exact pour chaque type d'intervention (voir section méthodologie).

7. Bibliographie

- Allen, D. S., Perl, M., Goodson, L. et Sprouse, T. K. (2014). Changing traditions: Supervision, co-teaching, and lessons learned in a professional development school partnership. *Educational Considerations*, 42(1), 5. <https://doi.org/10.4148/0146-9282.1041>
- Baco, C. (2025, 20 mars). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maîtres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur)* [Thèse de doctorat]. Université de Mons. <https://hdl.handle.net/20.500.12907/52136>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., et Bocquillon, M. (2021a). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3-20. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.16141.67046/1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A. & Bocquillon, M. (2025). Triad Educational Supervision : Developing a Model and Observe the Triad in Action. *Journal of Educational Supervision*, 8(1), 1-40. <https://doi.org/10.69772/jes.8.1.1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., et Demeuse, M. (2024b). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education et formation*, e-322, 105-125. https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibrée
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., et Demeuse, M. (2021b). Quel est le niveau de maîtrise déclaré par les maîtres de stage de l'enseignement obligatoire en Belgique francophone ? *Enseignement et Apprentissages*, 2, 1-30. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18348.80004/2>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., 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. *Evaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71-105. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/307>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., et Demeuse, M. (2023a). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., et Demeuse, M. (2023b). Gestes professionnels : comment analyser et mettre en œuvre l'interactivité au sein de la triade ? La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT), *Working Papers de l'INAS, WP05/2023*, 1-63. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31724.74882>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Demeuse, M., 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 (Eds.), *Le terrain dans la formation initiale des enseignants. Épreuve de vérité ou laboratoire d'expériences ?* (pp. 77-97). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Bocquillon, M., Baco, C., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2022a). Construire une grille d'observation directe adaptée à la question de recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'Éducation et de la Formation* (Tome 1, pp. 490-503). Raison et Passions.
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., & Demeuse, M. (2018). Comment tirer le meilleur parti de la double casquette « chercheur » et « formateur » dans le cadre de l'évolution d'un dispositif de formation d'enseignants ? *Phronesis*, 7(1), 8-23. <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2018-1-page-8?lang=fr&contenu=resume>

- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., et Demeuse, M. (2019). Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage (4e édition), *Working Papers de l'INAS*, WP10/2019, 1-48. www.umons.ac.be/guidereflexivite2019
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2000_num_35_1_1678
- 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. *E-Jiref*, 4(2), 27-46.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Rittershausen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 205-219). Éditions du CRP.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage: une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325. <https://doi.org/10.7202/1008988ar>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Delbart, L., Baco, C., Bocquillon, M., et Derobertmeasure, A. (2023). Effective Classroom Management Training to Promote Better Education : Changes in Pre-service Teacher Strategies after Triad Debriefing. *Journal of Education and Training Studies*, 12(1) 64-80. <https://doi.org/10.11114/jets.v12i1.6516>
- Delporte, F., Baco, C., Bocquillon, M. & 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>
- Derobertmeasure, A. (2012). *La formation initiale des enseignants et le développement de la réflexivité ? Objectivation du concept et analyse des productions orales et écrites des futurs enseignants* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèses-en-ligne). <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00726944>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., et Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor : A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2019). Décret définissant la formation initiale des enseignants (7 février 2019). *Moniteur belge*, 5 mars 2019, p. 23808.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants – Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaire*. Presses de l'Université Laval.
- Goodnough, K., Osmond, P., Dibbon, D., Glassman, M. et Stevens, K. (2009). Exploring a triad model of student teaching: Pre-service teacher and cooperating teacher perceptions. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 285-296. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.10.003>
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2019). Convergences et divergences dans la phase de la cosituation d'une recherche entre des formateurs de stagiaires en enseignement secondaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1-20. <https://doi.org/10.4000/ripes.2078>
- Hanin, V. et Cambier, A.-C. (2023). Accompagner le développement d'une posture réflexive en formation initiale des enseignants : des besoins différents en fonction de l'année de formation ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 687-723. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.5615>

- Hart, A.E. (2018). *Exploring the interpersonal dynamics of the supervisory triad of pre-service teacher education: A qualitative meta-synthesis* [Thèse de doctorat, Kennesaw State University].
- Hattie, J. A., et Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huet, A., Maes, O., März, V., et Van Nieuwenhoven, C. (à paraître). Formateurs d'enseignants dans un contexte de réforme. Perceptions des formateurs d'une Haute École par rapport à la réforme de la formation initiale. *Éducation et Formation*.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Lothaire, S., Demeuse, M., et Derobertmeasure, A. (2023). Histoire de la formation initiale des enseignants en Belgique francophone. *Courrier Hebdomadaire*, N° 2564-2565(39), 5-78. <https://doi.org/10.3917/cris.2564.0005>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation et Formation*, 308(1), 95-106.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). Le processus de construction du jugement évaluatif par les superviseurs de stage en enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 35-61. <https://doi.org/10.7202/1066597ar>
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2019b). Une étude multicas pour comprendre comment la singularité est prise en compte en situation de coévaluation de stage en enseignement. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 41(2), 483-501. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020a). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522-547. <https://www.jstor.org/stable/26954697>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020b). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *E-Jiref*, 6(3), 3-23.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement. Vers la construction d'un jugement professionnel* [Thèse de doctorat, UCLouvain].
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2022). The Feedback Given by University Supervisors to Student Teachers During Their Co-assessment Meetings. *Frontiers in Education* 7, 1-14. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.848547>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C., et Colognesi, S. (2023). Comment se construit le jugement professionnel des superviseurs lors de l'évaluation d'un stage avec l'étudiant ? Un modèle explicatif. *Formation et profession*, 31(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2023.786>
- Mercier-Brunel, Y., Bucheton, D., Jore, F., Mercier, M., Passemier, S., Pennec, G., et Grassineau, P. (2015, juin). *L'entretien formateur-stagiaire peut-il relever d'une coopération?*. In Biennale internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques professionnelles Du mardi 30 juin au vendredi 3 juillet 2015 au Cnam.
- Mills, G.E., et Gay, L.R. (2019) *Education research: Competencies for analysis and applications* (12th Edition). London, England : Pearson Education.
- Mottier Lopez, L. (2008). Discussion notionnelle : les relations entre jugement et évaluation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 455-463. <https://doi.org/10.25656/01:4228>
- Mottier Lopez, L. et Allal, L. (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 465-482. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:17360>

- Noldus, L.P.J.J. (1991). The Observer: A software system for collection and analysis of observational data. *Behavior Research Methods, Instruments, et Computers*, 23(3), 415-429. <https://doi.org/10.3758/BF03203406>
- 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>
- 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., et Caron, J. (2017). Logique du stagiaire dans son rapport à l'évaluation. *Phronesis*, 6(4), 85–98. <https://doi.org/10.7202/1043983ar>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Simons, G., Delbrassine, D., Pagnoul, P., et Van Hoof, F. (2009). Pratiques réflexives en didactique des Langues et littératures modernes à l'ULg : description, évaluation, perspectives. *Puzzle*, 26, 20-27. <https://hdl.handle.net/2268/79399>
- Soslau, E. et Alexander, M. (2021). *The Comprehensive Guide to Working With Student Teachers. Tools and Templates to Support Reflective Professional Growth*. Teachers College Press
- Soslau, E., Goettel, V., et Lilly, D. (2018). Supporting Teacher Candidates' Sense-Making of Field Instructors Feedback Through Co-constructed Goal-Setting. *Journal Of Teaching And Learning*, 12(1), 39-50. <https://doi.org/10.22329/jtl.v12i1.5075>
- Tourmen, C. (2009). L'activité évaluative et la construction progressive du jugement. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, 22, 101–119. <https://www.researchgate.net/publication/273381095>
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., et Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <http://journals.openedition.org/ejrieps/2899>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. (2e éd.). De Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les étudiants en stage quand on est superviseur : investigation des gestes professionnels partagés. Dans L. Ria et V. Lussi Borer (dir.), *Apprendre à enseigner* (pp. 228-229). Presses universitaires de France.
- Van Nieuwenhoven, C. et Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>
- Van Nieuwenhoven, C., 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 XXIe siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs* (p. 139-150). De Boeck Supérieur.
- Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1–21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>

8. Annexes

8.1. Annexe 1 : Renseignements signalétiques relatifs aux maitres de stage

Cette annexe présente des renseignements signalétiques complémentaires relatifs aux maitres de stage.

Tableau 2 : Renseignements signalétiques relatifs aux maitres de stage

Maitre de stage		
N° Triade	Ancienneté comme enseignant	Formation
1	8 ans	Non
2	28 ans	Non
3	Non renseigné	
4	8 ans	Non
5	21 ans	Non
6	16 ans	Non
7	20 ans	Non
8	14 ans	Non

8.2. Annexe 2 : Définitions opérationnelles

Cette annexe présente les définitions opérationnelles correspondant aux catégories et aux sous-catégories de la grille d'analyse. Les définitions opérationnelles sont issues de la grille « Miroir des gestes de la triade » (Baco et al., 2023, 16-17).

Tableau 3 : Définitions opérationnelles des catégories et sous-catégories de la grille de codage

Catégorie	Sous-catégorie	Définition opérationnelle	Illustrations issues du corpus
Stagiaire	Réflexivité niveau I	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire qui visent à faire « état de sa pratique », c'est-à-dire lorsque, notamment, il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience et pointe ses difficultés ou ses problèmes dans l'optique, in fine, d'éventuellement s'améliorer.	« J'en ai rajouté quelques-unes [des images]. A chaque fois j'essaye de rajouter des mots. » (Stagiaire, T4, 1 min. 42 s.)
			« On fait une petite chanson où ils doivent chacun citer leur prénom pour savoir qui est présent [...] » (Stagiaire, T7, 8 min. 40 s.)
			« Il y avait quelques mots de vocabulaire qu'ils ne connaissaient pas donc j'ai dû dire que c'était un oiseau » (Stagiaire, T2, 0 min. 20 s.)
	Réflexivité niveau II	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire qui exprime une prise de distance vis-à-vis de sa pratique, c'est-à-dire lorsque, notamment, il légitime sa pratique selon une préférence, une tradition, en référence à des arguments contextuels, pédagogiques ou éthiques. Cette sous-catégorie correspond également aux propos du stagiaire qui visent à autoévaluer sa pratique ou à porter un diagnostic sur celle-ci dans l'optique, in fine, d'éventuellement s'améliorer.	« Au niveau de la gestion de groupe, j'ai trouvé qu'ils étaient un peu dispersés. » (Stagiaire, T5, 0 min. 23 s.)
			« Mes ateliers, ça va, je gère de plus en plus » (Stagiaire, T8, 4 min. 06 s.)
	Réflexivité niveau III	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire par lesquels il se tourne vers ses expériences futures, c'est-à-dire lorsque, notamment, il outrepassé une réflexion sur son action antérieure pour envisager ses prochaines actions. Cette sous-catégorie correspond également	« Je trouve que c'était bien de leur montrer l'image » (Stagiaire, T4, 1 min. 56 s.)
			« Pour les ateliers, ne pas mettre les blocs en mousse avec les cercles » (Stagiaire, T2, 5 min. 30 s.)
			« J'aurais laissé les livres qui sont là et ils auraient par exemple mis sur une

		aux propos du stagiaire visant à proposer et/ou à explorer une ou/des alternatives à sa pratique ainsi qu'à théoriser, formuler des règles à partir de sa propre expérience dans l'optique, in fine, d'éventuellement s'améliorer.	rangée les livres qui parlent de l'escargot puis une rangée sur l'automne... » (stagiaire, T3, 20 min. 19 s.)
			« Leur demander si un des enfants connaît le turc. Je n'y ai pas pensé, c'est vrai. Peut-être que les élèves auraient réagi. » (Stagiaire, T6, 6 min. 58 s.)
			« Hum hum » (Stagiaire, T3, 9 min. 24 s.)
	Autre	Cette sous-catégorie correspond aux propos du stagiaire qui ne sont pas des propos réflexifs.	« Madame M. [autre superviseur] a dit que pour un atelier de peinture, ils vont tous être éparpillés. On ne sait pas toujours tout gérer en même temps [...] » (Stagiaire, T3, 31 min. 51 s.)
Maitre de stage	/	Cette catégorie correspond à tous les propos du maître de stage.	« Quand elle [la stagiaire] a un nouvel atelier, elle ne met pas trois nouveaux ateliers en même temps. Sinon, elle ne sait pas donner les informations ou ils [les élèves] font n'importe quoi. » (MDS, T4, 13 min. 53 s.)
			« la progression de la séquence est bonne. Les activités sont bien pensées, mais je trouve qu'il manque la phase de réinvestissement [...] » (SUP, T7, 4 min. 35 s.).
Superviseur	/	Cette catégorie correspond à tous les propos du superviseur.	« Je trouvais que tu menais assez bien les questions que tu posais. Elles étaient adéquates par rapport aux réponses que tu attendais. Tu ne montrais pas l'image, puis tu passais à autre chose. Tu faisais des rappels et des liens avec ce que tu avais fait avant [...] » (SUP, T4, 3 min. 10 s.).

8.3. Annexe 3 : Chronologie des entretiens

Cette annexe présente la chronologie des interventions verbales des acteurs de la triade.

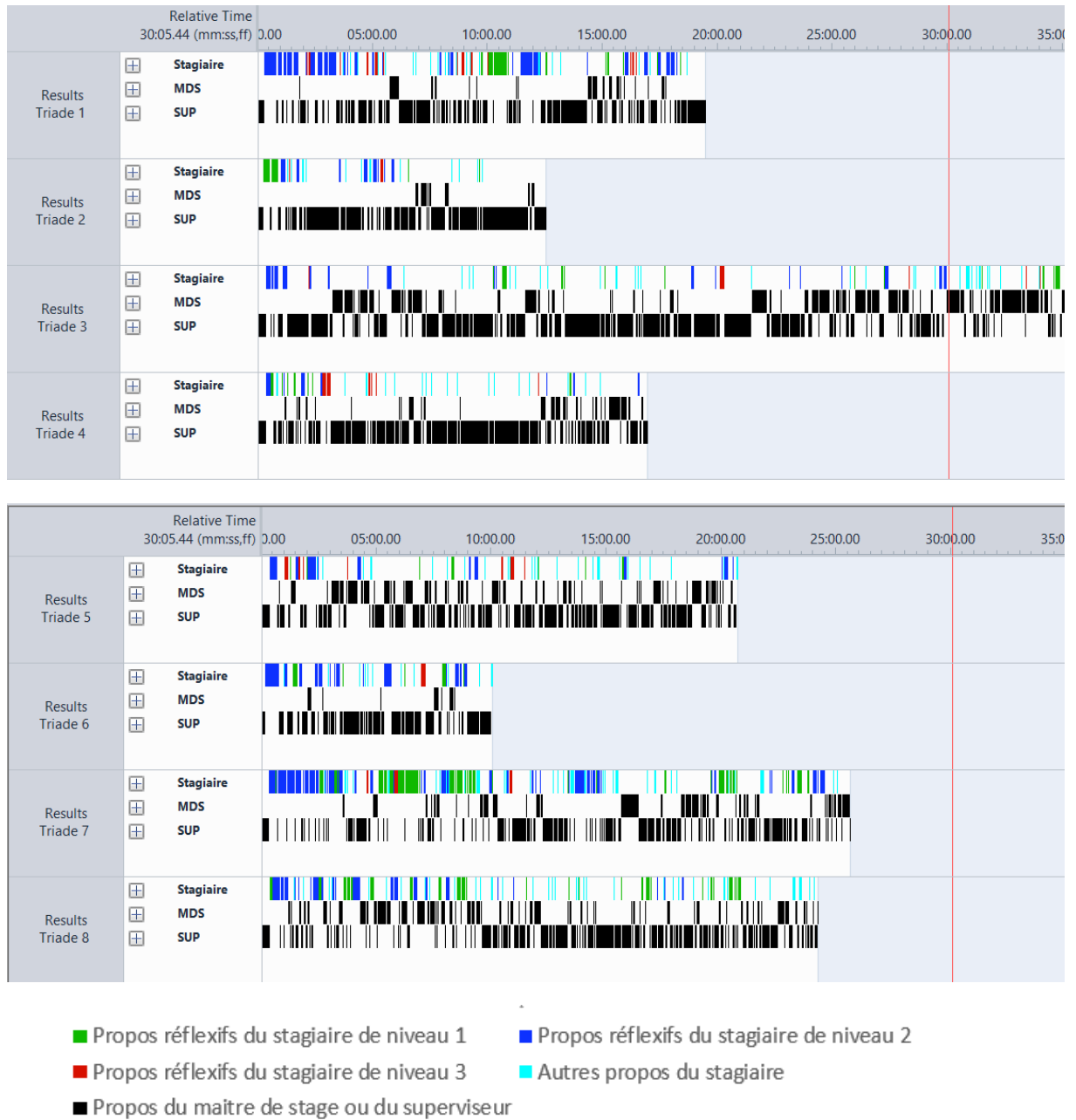


Figure 5 : Chronologie des entretiens