

Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire

Perceptions of Quebec trainee teachers on the accompaniment practices of their associate teachers: development and validation of a questionnaire

Salem Amamou, Ph. D. – salem.amamou@usherbrooke.ca – <https://orcid.org/0000-0001-6847-0250>

François Vanderclayen, Ph. D. – francois.vanderclayen@usherbrooke.ca – <https://orcid.org/0009-0001-4805-7933>

Jean-François Desbiens, Ph. D. – jean-francois.desbiens@usherbrooke.ca – <https://orcid.org/0000-0003-4668-8675>

Faculté des sciences de l'activité physique – Université de Sherbrooke – Québec, Canada

Pour citer cet article : Amamou, S., Vanderclayen, F., & Desbiens, J-F. (2023). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 5-28. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-5>

Résumé

Afin de mieux connaître les pratiques en matière d'accompagnement des stagiaires et de s'en servir comme levier vers un accompagnement amélioré, une enquête a été réalisée. Le but de celle-ci était, dans un premier temps, d'identifier les pratiques d'accompagnement souhaitées par les enseignants stagiaires québécois de la part de leurs personnes enseignantes associées (PEA) puis, dans un second temps, de recueillir leurs perceptions sur les pratiques réellement mises en œuvre par ces dernières. Cet article décrit et explicite les démarches d'élaboration, de validation et de vérification exploratoire et quasi confirmatoire des qualités psychométriques d'un questionnaire sur les pratiques d'accompagnement des PEA en contexte de stage en éducation physique et à la santé (ÉPS). Cet outil a été élaboré à partir du questionnaire de Brulé (1983) et en collaboration avec des chercheurs et des formateurs spécialistes de l'accompagnement en éducation. L'analyse des résultats obtenus par la passation de 232 questionnaires auprès d'enseignants stagiaires québécois finissants, inscrits au baccalauréat à l'enseignement en ÉPS dans quatre programmes universitaires du Québec, a mené à un outil cohérent et robuste composé de 19 énoncés. Ces derniers sont répartis sur trois facteurs expliquant 62,08 % de la variance. Le principal constat est que chaque facteur ne représente plus un profil d'accompagnement singulier (directif, intermédiaire ou non directif), mais bien une

combinaison spécifique de différentes actions d'accompagnement préalablement identifiées par Brûlé (1983). Ce constat, ainsi que les forces et les limites de cette étude, sont discutés dans cet article.

Mots-clés

Accompagnement, stagiaires, enseignement, personnes enseignantes associées, questionnaire, qualités psychométriques, validité, fidélité.

Abstract

A survey was conducted to gain a better understanding of the practices used to accompany trainee teachers and to use them as a lever for improved accompaniment. The aim of the survey was first to identify the support practices desired by Quebec trainee teachers from their associate teachers (AT) and then to gather their perceptions of the practices actually implemented by the latter. This article describes and explains the development, validation, and exploratory and quasi-confirmatory verification of the psychometric qualities of a questionnaire on the accompaniment practices of ATs in the context of a physical and health education (PHE) practicum. This tool was developed based on Brûlé's (1983) questionnaire and in collaboration with researchers and trainers specialised in accompaniment. Analysis of the results obtained from 232 questionnaires administered to graduating Quebec trainee teachers enrolled in a bachelor's degree in PHE teaching in four Quebec university programs led to a coherent and robust tool consisting of 19 statements. These were distributed over three factors explaining 62.08% of the variance. The main finding is that each factor no longer represents a singular accompaniment profile (directive, intermediate or non-directive) but rather a specific combination of different accompaniment actions previously identified by Brûlé (1983). This finding as well as the strengths and limitations of this study are discussed in this article.

Keywords

Accompaniment, trainees, teaching, associate teachers, questionnaire, psychometric qualities, validity, reliability.

1. Introduction et problématique

Le stage est considéré par les étudiants comme le point culminant de leur formation à l'enseignement et l'activité la plus influente de leur préparation à la profession enseignante (Clarke, Triggs & Nielsen, 2014 ; Gurl, 2019). De nombreuses recherches ont bien établi l'importance de cette expérience pratique sur le terrain (Clarke et al., 2014 ; Dejaegher, Watelet, Depluvrez, Noël & Schillings, 2019 ; Houle et al., 2017) et ont signalé l'importance de la qualité de l'accompagnement des stagiaires par les personnes enseignantes associées, (PEA) en vue de développer et de perfectionner leurs compétences professionnelles en enseignement (Gurl, 2019). En effet, dans diverses formations à visée professionnalisante, où l'alternance de la formation entre le milieu universitaire et le milieu pratique (scolaire) est essentielle, la PEA est un acteur clef dans l'apprentissage de l'enseignement (Chaubet, Leroux, Masson, Gervais & Malo, 2018 ; Portelance, Gervais, Boisvert & Quessy, 2018). À ce titre, une meilleure connaissance des pratiques d'accompagnement des futurs enseignants par les formateurs de terrain suscite un intérêt croissant chez les chercheurs du domaine de la formation professionnelle à l'enseignement (Dejaegher et al., 2019). Toutefois, la documentation scientifique sur l'accompagnement de futurs enseignants par les PEA demeure peu élaborée et peu de recommandations sont formulées à l'attention des formateurs de terrain pour les aider à assumer cette fonction (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015). En effet, la définition des attentes, par les institutions de formation, en termes de pratiques et de postures est à la fois floue et éclatée. De plus, au Québec, si plusieurs offres de formation à l'accompagnement existent, aucune d'entre elles n'est obligatoire pour accompagner les stagiaires (Lafferty, 2018 ; Portelance, 2010). Seule une minorité de directions scolaires l'impose à leurs professionnels. Pourtant, une formation spécifique semble incontournable s'il est question de développer des compétences en accompagnement, lesquelles se distinguent d'ailleurs à plusieurs égards des compétences liées à l'acte d'enseigner (Correa Molina, 2005 ; Portelance et al., 2018).

Sur la base de ce constat, il est légitime de se questionner sur la manière dont les PEA accompagnent leurs stagiaires. Quelles pratiques adoptent-elles pour s'acquitter de leurs fonctions? Sur quels principes, valeurs, attitudes et comportements basent-elles leurs pratiques d'accompagnement des stagiaires? Quels sont les styles d'accompagnement qui émergent de ces pratiques? Quelles perceptions les stagiaires ont-ils des pratiques d'accompagnement de leur PEA?

Les instruments de mesure disponibles actuellement ne permettent pas d'apporter des réponses satisfaisantes à ces questions. En effet, aucun instrument validé empiriquement, dans le domaine de la formation à l'enseignement au Québec, ne permet d'explorer (1) les pratiques d'accompagnement des PEA souhaitées par les stagiaires et (2) les pratiques d'accompagnement adoptées par les PEA, à partir du point de vue du stagiaire.

2. Contexte théorique

Après avoir défini les contours de ce que nous appelons les « pratiques d'accompagnement », le contexte du stage en enseignement sera examiné. Une revue documentaire permet de contribuer à l'identification des principales pratiques d'accompagnement adoptées par les PEA pour accompagner les stagiaires en enseignement. L'ancrage théorique de la présente étude concerne les différents styles d'accompagnement selon la typologie de Brûlé (1983) adaptée par Vanderclayen et al. (2010, 2013) au contexte de stage en enseignement.

2.1. Définition des pratiques d'accompagnement

L'accompagnement est un ensemble de « pratiques au sein desquelles un professionnel essaie d'être au plus près de la personne, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'une épreuve à franchir » (Paul, 2009, p. 101). Selon Paul (2004), l'accompagnement ne représente pas un concept à lui seul. Il suppose plutôt d'avoir recours à d'autres concepts qui le composent pour mieux le définir. Conseil, tutorat, supervision, consultance, soutien, relation d'aide, parrainage, compagnonnage ou encore counselling, coaching, sponsoring, mentoring constituent autant de concepts considérés tant comme des pratiques que des formes potentielles d'accompagnement (Dugal, 2009 ; Paul, 2004).

Au cœur du processus d'accompagnement, la relation entre les deux acteurs devrait prendre une place centrale, dans la mesure où la fonction de l'un est de faciliter l'apprentissage de l'autre (Donnay, 2001 ; Donnay & Charlier, 2006 ; Paul, 2009 ; Saint-Arnaud, 2003). Selon Boutet et Rousseau (2002), l'accompagnateur favorise « *l'établissement d'une relation de qualité entre un apprenant et un objet d'apprentissage* » (p. 29). Il s'agit donc d'une relation « avec » l'autre plutôt qu'une relation « sur », qui met l'accent sur la prise en compte de l'expérience du sujet (Paul, 2009). Si l'essence même de l'accompagnement est ici exploré, il reste néanmoins que cette conception ne correspond pas nécessairement aux pratiques réelles des PEA dans le contexte du stage. Cette façon de définir l'accompagnement ne nous offre en effet que de peu d'éléments pour mettre en évidence les pratiques réelles et qualifier le style d'accompagnement adopté par chacune des PEA pour accompagner les stagiaires en formation à l'enseignement.

2.2. L'accompagnement dans le contexte du stage en enseignement

Dans certains contextes de stages en enseignement, la notion de supervision est souvent confondue avec celle d'accompagnement. Alors que la fonction de superviseur s'apparente à celle d'évaluateur ou d'inspecteur, celle d'accompagnateur fait davantage référence au facilitateur d'apprentissage dans une relation d'aide (Vandercléyen, 2010). D'ailleurs, depuis plusieurs années, il existe un glissement progressif de la notion de supervision « contrôle » vers une notion de supervision « accompagnante » (Boutet & Rousseau, 2002 ; Vandercléyen & Boudreau, 2022). La supervision est dite « pédagogique » si elle comporte une dimension de formation (Bujold, 1996 ; Maes et al., 2018). Ainsi, il s'agit d'une relation de cheminement « avec » l'autre (Donnay & Charlier, 2006 ; Paul, 2016) pour la construction de son identité professionnelle (Boutet & Rousseau, 2002 ; Zinguinian & André, 2017)).

Dans les dispositifs préconisés par les institutions québécoises de formation à l'enseignement, la PEA a le rôle d'accompagner l'étudiant dans ses activités de formation, en instaurant une relation d'aide. Elle a pour mission, d'une part, d'offrir un accompagnement pour bien soutenir le stagiaire durant sa formation et, d'autre part, de donner un avis critique sur l'intervention de celui-ci.

Dans le cadre de cette recherche, nous définissons l'accompagnement de la PEA comme une « relation d'aide souhaitée entre un enseignant expérimenté en exercice et un enseignant non expérimenté en devenir dans le but d'aider ce dernier à développer des compétences professionnelles » (Vandercléyen et al., 2021, p. 111).

2.2.1. Les pratiques d'accompagnement dans le contexte de stage en enseignement

Pour endosser le rôle d'accompagnateur de stage, chaque enseignant se base – consciemment ou non – sur ses croyances pédagogiques, ses expériences et son éventuelle formation à l'accompagnement. La mise en pratique de ce rôle peut donc prendre plusieurs formes (Correa Molina & Gervais, 2008 ; Dejaegher et al., 2019). Selon plusieurs auteurs, chacun y met sa touche personnelle, son « style » d'accompagnement (Beauvais, 2008 ; Dejaegher et al., 2019). Ce dernier émerge souvent de la situation d'apprentissage à laquelle l'accompagné est confronté ainsi que de la qualité de la relation qui les unit. Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) invitent les PEA à se détacher de leur propre identité enseignante pour accepter celle du stagiaire en adoptant, si possible, une posture de guide plutôt que de modèle. La PEA devrait donc aider son stagiaire à se développer et à cheminer, tout en évitant qu'il ne devienne une copie conforme d'elle-même (Vanderclayen et al., 2013). Incidemment, il est observé que les stagiaires apprécient d'avoir la liberté d'enseigner selon des approches différentes de celles de leur PEA (Gurl, 2019 ; Sayeski & Paulsen, 2012) et qu'une symétrie devrait être présente dans la relation d'accompagnement (Gremion & Maubant, 2017). Toutefois, cette posture peut être difficile à adopter étant donné la tension entre l'accompagnement et l'évaluation des compétences professionnelles engendrée par les prescriptions institutionnelles qui confèrent à l'accompagnateur ce double rôle (Gremion & Coen, 2015 ; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). À titre d'exemple, ce rôle d'évaluation pourrait fortement moduler la relation entre le stagiaire et son PEA par un enjeu crucial qui est d'approuver ou non la réussite du stage (Gremion & Coen, 2015 ; Maes et al., 2018). Il ressort donc que « l'asymétrie entre les acteurs est toujours présente, mais que la qualité de la relation d'accompagnement semble résider dans une recherche de symétrie dans les asymétries établies, ce qui permet de quitter le rapport de domination – soumission de nombreuses relations éducatives au profit d'un partage des vulnérabilités » (Gremion & Maubant, 2017, p. 7).

Bien qu'il soit impossible de déterminer avec exactitude la posture adéquate pour chaque situation d'apprentissage, la relation tutorale, basée sur la dimension socio-affective, marque significativement la posture d'accompagnement du tuteur (Dejaegher et al., 2019). Cette posture peut varier d'une position extrême à l'autre, selon différentes actions concrètes d'accompagnement : premièrement, selon que l'accompagnateur exerce (consciemment ou inconsciemment) un certain « contrôle » ou au contraire « soutienne l'autonomie » de la personne accompagnée (Donnay & Charlier, 2006 ; Saint-Arnaud, 2003 ; Vivegnis, 2017) ; deuxièmement, selon le rôle joué par la personne accompagnatrice : un rôle d'« expert » des savoirs ou au contraire de « facilitateur », de l'émergence des savoirs mobilisés par le stagiaire (Saint-Arnaud, 2003 ; Schön, 1988 ; Paul, 2016) ; troisièmement, selon un continuum entre directivité et non-directivité, basé sur le degré d'autonomie laissé au stagiaire (autonomie faible versus élevée) et sur le degré d'implication de l'accompagnateur (omniprésence versus en retrait) dans le processus d'accompagnement (Gervais & Desrosiers, 2005). La posture de l'accompagnant en contexte de stage s'adapte ainsi en fonction des besoins, des objectifs et des réalités de l'accompagné dans le but de favoriser son autonomie et son émancipation sociale (Colognesi et al., 2019a ; Vivegnis, 2019).

2.2.2. Les styles d'accompagnement

Dans le but de déterminer le style d'accompagnement d'un intervenant en formation pratique, indépendamment de la discipline, Brûlé (1983) a construit un outil qui peut être transversal à différents contextes de supervision de stage en intégrant différents modèles dominants d'accompagnement. Il a mis au point une typologie qu'il a ensuite testée et validée statistiquement. À la lumière de cette typologie et à partir des comportements adoptés par les intervenants en relation d'aide, trois styles d'accompagnement sont distingués : directif, non directif et semi-directif. Ces styles sont mutuellement exclusifs.

Vandercléyen et al. (2010, 2013) ont fait, de leur côté, la transposition de la typologie de Brûlé (1983) dans le contexte de la formation pratique à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé, en rapportant des profils d'accompagnement sur un continuum de directivité des pratiques d'accompagnement. Cette typologie apporte un éclairage intéressant sur les pratiques d'accompagnement de la PEA. En effet, l'avantage de cette typologie est de décliner chacune de ces postures à travers 14 actions concrètes et spécifiques qui permettent, entre autres, de qualifier le mode de relation mis en œuvre par l'accompagnateur pour encadrer le stagiaire (Vandercléyen et al., 2010). Ces trois styles et leurs 14 actions concrètes sont représentés au tableau 1.

Tableau 1. Structure du modèle de Brûlé (1983) adapté par Vandercléyen (2010) : les trois styles d'accompagnement selon un continuum de directivité

Degré de directivité	Directif	Semi-directif	Non directif
Actions	Direction	Clarification	Consultation
	Instruction	Discussion	Expression de soi
	Évaluation	Confrontation	Exploration
	Sécurisation	Soutien	Permissivité
	Provocation		
	Démonstration		
Rôles	Professeur/expert	Collègue/conseiller	Consultant/thérapeute

2.2.2.1. Le style directif

Dans le style d'accompagnement directif, l'accompagnateur prend un rôle d'autorité qui exerce un certain leadership. Il se considère comme un enseignant expert sur le plan des connaissances à la fois théoriques et pratiques en enseignement. Étant donné qu'il se considère comme celui qui maîtrise les contenus, l'accompagnateur transmet à son stagiaire sa façon de faire. Ainsi, vise-t-il à conduire le stagiaire vers le genre social du métier et stimule-t-il davantage l'acquisition de techniques spécifiques que d'attitudes ou de valeurs. Il apprend au stagiaire comment répondre à une situation problématique en fonction de sa propre expérience. Ce type de relation est qualifié d'asymétrique, dans le sens où le but de l'accompagnateur est de démontrer au stagiaire qu'il possède les différents types de savoirs (Dugal, 2009 ; Schön, 1988). L'accompagnateur prend habituellement l'initiative de la relation en cherchant à modeler, voire à orienter, plus ou moins consciemment, les comportements de son stagiaire pour qu'il adopte ses propres comportements d'intervention (Brûlé, 1983 ; Vandercléyen, 2010).

2.2.2.2. *Le style non directif*

En empruntant le style non directif, l'intervenant a pour objectif principal d'encourager le stagiaire à vivre sa propre expérience. L'accompagnateur permet au stagiaire d'expérimenter ce qu'il a appris dans le cadre de sa formation, afin qu'il l'intègre à son intervention. Autrement dit, il le suit là où il veut aller en l'aidant à puiser dans ses propres ressources pour développer les critères les plus immédiats à son agir. Dans cette démarche, il s'intéresse ainsi à la sphère subjective du stagiaire, en privilégiant son ressenti et son expérience personnelle plutôt qu'uniquement les éléments objectifs liés à la pratique enseignante. Toutefois, il ne tient compte des éléments objectifs de l'intervention que si le stagiaire l'y conduit, sans le précéder, ni le diriger. Il vise à faciliter l'exploration de ses propres actions et réactions et favorise l'initiative personnelle pour favoriser le développement personnel et professionnel du stagiaire. Ce dernier pourra alors manifester les sentiments d'insécurité et de doutes que peut éprouver tout débutant. L'accompagnateur est perçu comme un consultant qui vise principalement à développer la sensibilité du stagiaire dans sa pratique du métier (Brûlé, 1983 ; Vanderclayen, 2010). Dans cette posture, l'accompagnateur adoptera davantage des attitudes d'investigation, de compréhension et parfois de soutien (Dugal, 2009). Il va développer une attitude d'écoute et donc laisser le stagiaire s'exprimer en accueillant son ressenti (Beckers et al., 2013).

2.2.2.3. *Le style semi-directif*

Le style semi-directif se trouve à l'intermédiaire des deux styles opposés, précédemment présentés (directif et non directif). Dans ce style d'accompagnement, une relation d'entraide non hiérarchique s'installe. L'accompagnateur se considère plutôt comme un collègue ou un conseiller du stagiaire, avec qui il souhaite entretenir des échanges d'opinions, sous la forme de dialogues ouverts. Il aide surtout le stagiaire à clarifier sa pensée et ses sentiments lorsque celui-ci rencontre une difficulté, et se place sur le même pied d'égalité que son stagiaire. Ils s'associent tous les deux pour étudier un problème et trouver la meilleure solution. L'intervenant soumet son point de vue à celui de son stagiaire, tout en soulignant le fait que c'est à ce dernier de trouver lui-même la ou les solutions les plus avantageuses à son problème (Brûlé, 1983 ; Vanderclayen, 2010).

Dans cette typologie proposée par Brûlé (1983) et adaptée par Vanderclayen et al. (2010), les deux premiers styles d'accompagnement (directif et non directif) rassemblent deux conceptions a priori opposées: l'une perçoit l'accompagnateur comme un expert de la discipline (plutôt « directif ») ; l'autre comme un consultant (plutôt « non directif »). Le troisième style, qualifié d'intermédiaire (« semi-directif »), propose un modèle intégrant les deux premiers en attribuant un rôle de collègue ou de conseiller à l'accompagnateur. L'expert se préoccupe surtout des connaissances et de sa propre expérience qu'il veut transmettre au stagiaire ; le collègue/conseiller accorde la priorité aux besoins personnels de l'accompagné ; le consultant/thérapeute, quant à lui, se centre plutôt sur la relation avec le stagiaire, encourageant ce dernier à s'ouvrir à sa propre expérience. Il est important de souligner qu'aucun jugement a priori ne prédomine concernant la valeur accordée à l'un ou l'autre style. Autrement dit, en fonction du contexte, les trois styles peuvent tout à fait se justifier.

Enfin, si les pratiques d'accompagnement se structurent le plus souvent autour de trois postures ou styles différents (directif, non directif, intermédiaire), elles peuvent revêtir de multiples facettes (Correa Molina & Gervais, 2008). De nombreux chercheurs soulèvent l'absence de consensus par rapport aux pratiques gagnantes pour accompagner adéquatement les stagiaires et favoriser des apprentissages significatifs chez les enseignants

en devenir. Plusieurs études rapportent des pratiques très différentes d'un contexte de formation à l'autre, voire même d'un stagiaire à l'autre ou d'un moment du stage à l'autre (p. ex. Vandercléyen et al., 2013 ; Colognesi et al., 2019a ; Maes et al., 2018, etc.). Loin de nous l'idée qu'il existe une seule « bonne » pratique d'accompagnement. Idéalement, chaque accompagnateur s'adapte pour répondre aux besoins du stagiaire. Quelles pratiques d'accompagnement les stagiaires recherchent-ils? Ces pratiques se structurent-elles autour d'une même posture ou en embrassent-elles plus d'une à la fois? Pour répondre à ces questions, nous avons mené une démarche empirique d'élaboration et de validation d'un questionnaire adapté au contexte de l'accompagnement en stage de formation à l'enseignement. Le choix du questionnaire dans cette étude est justifié par sa capacité à recueillir des données précises et standardisées à partir d'un large échantillon de participants. Plus précisément, nous avons effectué une vérification exploratoire et quasi confirmatoire des qualités psychométriques de ce questionnaire portant sur les perceptions de stagiaires en éducation physique et à la santé (ÉPS) québécois, relatives aux pratiques d'accompagnement de leur PEA, avant et après un stage long en enseignement. Cette démarche reflète les précautions prises pour nous assurer de la validité et de la fiabilité des résultats obtenus.

3. Méthodologie

3.1. Phase d'élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire s'appuie sur l'instrument développé par Brûlé (1983) pour définir le style et les comportements d'accompagnement. Bien que ce dernier ait été validé dans le domaine de la psychologie en contexte québécois, l'auteur précise que cet outil peut être transversal, c'est-à-dire qu'il peut être utilisé dans différents contextes d'accompagnement du stagiaire. Le questionnaire original de Brûlé est composé de 136 énoncés, rédigés en français et répartis en trois dimensions : a. le style directif ; b. le style semi-directif ; c. le style non directif. L'ensemble de ces énoncés sont appréciés par les répondants à l'aide d'une échelle ordinale en 5 points allant de 0 (jamais) à 5 (toujours), pour rapporter la fréquence d'apparition de pratiques d'accompagnement. Les coefficients d'homogénéité se situent au-dessus de ,60. Les indices de fidélité varient de ,83 à ,96.

Pour cette étude, la version proposée par Brûlé a été adaptée afin d'intégrer les caractéristiques spécifiques des pratiques et des actions concrètes d'accompagnement des PEA en milieu scolaire (voir les énoncés 6, 16 et 18 dans le tableau 3)

Dans un premier temps, avec la collaboration de trois experts, extérieurs au projet, du domaine de la formation à l'enseignement, nous avons retenu 34 des 136 énoncés proposés par Brûlé (1983). Ces 34 éléments ont été sélectionnés pour leur pertinence et leur clarté, eu égard au contexte spécifique des stages en enseignement et à celui de la recherche. Des ajustements sur les plans de la formulation, du contenu et de l'organisation ont été apportés par l'équipe de recherche, en concertation avec les trois experts, afin d'adapter les énoncés au contexte de l'accompagnement en enseignement.

Dans un deuxième temps, une étude pilote qualitative a été menée pour tester le questionnaire auprès d'un échantillon représentatif de notre population. Cinq stagiaires de quatrième année issus d'un programme de formation initiale à l'enseignement de l'ÉPS ont complété le questionnaire et se sont prononcés quant à la lisibilité, la clarté et la compréhensibilité des énoncés. Des ajustements mineurs par rapport à la terminologie

utilisée ou à la formulation de certaines questions ont été apportés à la suite de suggestions faites par les répondants.

3.2. Phase de validation exploratoire et quasi confirmatoire

3.2.1. La collecte des données - passation du questionnaire

Le questionnaire a été soumis à un échantillon non probabiliste en grappes (Fortin & Gagnon, 2016), composé de 232 enseignants stagiaires (hommes : 58,30 % ; femmes : 41,70 % ; âge moyen : $24,49 \pm 3,43$ ans). Ces stagiaires étaient inscrits dans un programme de baccalauréat à l'enseignement en éducation physique et à la santé dans l'une des quatre universités du Québec suivantes : UQAM (48,70 %), UQTR (13,80 %), UdeM (8,20 %) et UdeS (29,30 %). Un peu plus de la moitié était engagée en stage III (3^e année; 55,20 %) et un peu moins de la moitié l'était en stage IV (4^e année ; 44,80 %).

Afin d'assurer un taux élevé de réponses valides, le questionnaire en format papier a été soumis aux étudiants à la fin de rencontres de préparation et du bilan du stage, soit juste avant ($n = 73$; 31,50 %) et après ($n = 159$; 68,50 %) leur stage. La passation du questionnaire a été réalisée en hiver et en automne 2018 par un membre de l'équipe de recherche. Un protocole d'administration des questionnaires a été élaboré et appliqué de manière systématique pour chacune des cohortes interrogées afin de standardiser les consignes. Pour la version pré stage du questionnaire, les stagiaires ont indiqué leurs préférences quant aux pratiques d'accompagnement (énoncées dans le questionnaire) qu'ils souhaitaient recevoir de la part de leur PEA. Pour la version post stage du questionnaire, les stagiaires ont indiqué leurs perceptions quant aux pratiques d'accompagnement que leur PEA a effectivement adoptées au cours de leur stage.

Cette étude a reçu l'approbation du comité d'éthique et de la recherche en éducation et sciences sociales (Université de Sherbrooke). Tous les répondants ont signé un formulaire de consentement qui les informait que la participation à ce projet se faisait sur une base volontaire et anonyme et que les informations recueillies à partir du questionnaire demeurerait strictement confidentielles.

Pour déterminer la taille de l'échantillon, nous avons adopté une stratégie mixte appuyée sur les balises proposées par Beavers et al. (2013). Nous avons d'abord constitué un échantillon de taille suffisamment élevée ($n = 232 > 150$) pour ensuite établir que le ratio de participants par variable soit supérieur à 5 ($6,82 > 5$). À posteriori, nous constatons que 10 des 19 énoncés ont un chargement supérieur à ,70 ce qui suggère que le modèle démontre une certaine stabilité. L'échantillon constitué est donc jugé suffisant.

3.2.2. Analyse des données

Toutes les analyses statistiques ont été menées à l'aide des logiciels SPSS version 24 et Factor 10.5 (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013). D'abord, nous avons réalisé une analyse approfondie de la distribution des données pour chacun des énoncés à l'aide des logiciels SPSS (Version 24) et Factor 10.5. Ces analyses mettent en évidence qu'aucune des variables à l'étude ne suit une distribution normale. Autant les analyses univariées réalisées avec le test de Shapiro-Wilk (Razali & Wah, 2011) que celles réalisées avec le test multivarié d'asymétrie et d'aplatissement de Mardia (1970) sont significatives. Dans ces circonstances, l'utilisation de corrélations polychoriques est recommandée (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2013).

Ensuite, le test de sphéricité de Bartlett affichait un résultat significatif (Stafford & Bodson, 2006). La valeur du déterminant était la plus basse possible sans descendre sous le seuil de 10^{-5} déterminé par Field (2013). De plus, l'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) présentait une valeur supérieure ou égale à ,60 (Bourque, Poulin & Cleaver, 2006).

Une série d'analyses factorielles exploratoires ont été menées à l'aide de la méthode d'estimation *Minimum Rank Factor Analysis* (MRFA) (Baglin, 2014). Après avoir identifié une solution factorielle satisfaisante, nous l'avons ensuite soumise à une analyse factorielle quasi confirmatoire en utilisant la méthode d'estimation *Robust unweighted least squares* (RULS) (Baglin, 2014).

Dans les deux types d'analyse, des corrélations polychoriques ont été utilisées pour obtenir une estimation juste de la force de l'association entre les variables ordinales à l'étude. Ce choix se base sur les recommandations de Baglin (2014) et de Flora et Curran (2004) qui préconisent l'utilisation de ce type de corrélation lorsque les distributions univariées des variables ordinales sont asymétriques et quand les données correspondent à des scores obtenus à l'aide d'échelles ordinales.

Le nombre de facteurs à extraire a été déterminé en utilisant la méthode d'extraction de Horn (O'Connor, 2000). La rotation oblique de type Promin a été choisie pour les facteurs retenus. Celle-ci a été retenue puisqu'elle a pour effet de maximiser la simplicité de la solution factorielle (Lorenzo-Seva, 1999) et parce qu'il a été anticipé que les construits latents qui allaient émerger de l'analyse ne seraient pas totalement indépendants les uns des autres, une situation assez fréquente en sciences humaines, où les comportements et les perceptions ne se classent pas toujours clairement dans des unités disjointes les unes des autres (Costello & Osborne, 2005).

Une fois les facteurs identifiés, les estimateurs Oméga, Grande limite inférieure (GLI) (*greater lower bound* - GLB) et alpha de Cronbach pour échelle ordinale ont été calculés à l'aide de SPSS afin d'établir la consistance interne. Bourque, Doucet, LeBlanc, Dupuis et Nadeau (2019) ont bien montré que, dans le cas où le nombre d'énoncés composant une échelle donnée est faible (de l'ordre de cinq items), l'utilisation de l'Oméga est indiquée alors que, dans les autres scénarios, le recours à la GLI serait préférable. La production de résultats concernant l'alpha de Cronbach pour échelle ordinale ($\alpha_{\text{Cronbach ordinal}}$) consiste à fournir un comparatif davantage connu, mais néanmoins critiqué. Le seuil recommandé par Bourque et al. (2019) sans être clairement appuyé par la documentation se situe à ,80 en démarcation avec la position d'autres auteurs tels que Nunnally (1978) (voir la synthèse de Peterson, 1994) pour des recherches préliminaires telles que la présente qui estiment suffisante la valeur de ,70.

4. Résultats

Dans cette section, nous présentons les résultats de l'analyse factorielle exploratoire complétée par la démarche quasi-confirmatoire. Du même coup, nous présentons la structure de l'instrument qui résulte de ces démarches successives de validation ainsi que ses qualités psychométriques.

4.1. Résultats de l'analyse factorielle exploratoire

Après six vagues d'analyses exploratoires, 15 énoncés ont été retirés pour l'une ou l'autre des raisons suivantes : 1. des chargements multiples supérieurs à ,40 avec des écarts inférieurs à ,20 ; 2. des chargements inférieurs à ,40 ; 3. des valeurs de communautés trop faibles (< ,30). Nous sommes donc passés de 34 à 19 énoncés. Comme l'indique le tableau 2, les autres paramètres mesurés indiquent que les corrélations entre les variables du modèle sont significativement différentes de 0 (test de Bartlett : $X^2 = 2195,10$, ddl = 171, $p = ,00001$) et qu'elles ne causeront probablement pas une importante colinéarité (déterminant = ,00003 > ,00001). L'indice KMO indique un bon degré de validité puisqu'il s'élève à ,91 soit bien au-delà du seuil fixé à ,60 par Bourque et al. (2006).

Tableau 2. Résumé des résultats de l'analyse factorielle exploratoire

Éléments analysés	Résultats		
	Obtenus	Valeurs de référence	
Déterminant	,00003	>	,00001 (Field, 2013)
Indice KMO	,91	>	,60 (Bourque et al., 2006)
Cohérence interne			
	Oméga = ,93		
Facteur 1 (n = 8)	GLI = ,94 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,93$	>	,80 (Bourque et al., 2019)
	Oméga = ,81		
Facteur 2 (n = 6)	GLI = ,82 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,82$	>	,80 (Bourque et al., 2019)
	Oméga = ,76		
Facteur 3 (n = 6)	GLI = ,78 $\alpha_{\text{Cronbach ordinal}} = ,74$	<	,80 (Bourque et al., 2019)
Test de Bartlett	2195,10, ddl = 171, $p = ,00001$		
Analyse en axes parallèles	3 facteurs (Horn, 1965)		
Nombre d'énoncés retirés	15 / 34		

L'analyse réalisée fait émerger une solution à trois facteurs qui ne semble pas structurée par l'axe « directivité - non directivité » utilisé par Brûlé (1983). Cette solution factorielle explique un total de 62,08 % de variance. Comme l'indique le tableau 3, le facteur 1 est composé de sept énoncés. Les chargements varient entre ,48 et ,82 alors que les communautés varient entre ,30 et ,58. Ce premier facteur a une inertie relative de 45,21 %. Il désigne les pratiques d'accompagnement qui amènent la PEA à « Proposer une structure à l'agir du stagiaire ». Pour sa part, le facteur 2 est composé de neuf énoncés. Les chargements varient entre ,58 et ,95 tandis que les communautés se situent entre ,37 et ,82. Ce deuxième facteur est nommé « Situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant » et explique une proportion de 11,22 % de la variance. Finalement, le facteur 3 est composé de trois énoncés

soit le minimum recommandé (Beaver et al., 2013 ; Hair, Black, Babin, Anderson & Tatham, 2006). Les chargements varient entre ,57 et ,81 et les communautés vont de ,32 à ,72. Ce troisième facteur est constitué des pratiques d'accompagnement de la PEA pour « Aider le stagiaire à donner du sens à son expérience ». Il a une inertie relative de 5,65 %.

Tableau 3. Chargement des énoncés par facteur et qualité de la représentation dans l'analyse factorielle exploratoire

	Énoncés retenus	Chargements	Communautés
Facteur 1	E.6. Vous montre comment enseigner en mettant en scène ses propres interventions. (IN)	,61	,45
	E.16. Vous explique les caractéristiques du groupe-classe. (D)	,58	,36
	E.18. Vérifie que vous maîtrisez bien les activités enseignées. (D)	,60	,56
	E.20. Vous dit comment agir lorsque vous rencontrez des difficultés. (D)	,75	,58
	E.23. Vous donne des consignes précises sur la façon d'enseigner. (D)	,82	,58
	E.25. Confronte vos perceptions avec les siennes. (IN)	,49	,37
	E.31. Souligne les contradictions et incohérences dans vos interventions. (IN)	,48	,30
Facteur 2	E.1. Vous encourage à donner votre point de vue. (ND)	,75	,58
	E.4. Vous aide à clarifier vos idées. (D)	,64	,58
	E.5. Vous appuie dans vos initiatives. (ND)	,87	,68
	E.11. Accorde de l'importance à votre vécu personnel. (ND)	,58	,48
	E.21. Accorde de l'importance à ce que vous ressentez. (ND)	,72	,72
	E.24. Tient compte de votre point de vue. (IN)	,95	,82
	E.26. Vous laisse développer votre propre style d'enseignement. (ND)	,66	,37
Facteur 3	E.30. Vous soutient dans votre apprentissage. (ND)	,85	,79
	E.34. Écoute vos difficultés. (ND)	,84	,77
	E.10. Utilise une image (métaphore) pour illustrer son propos. (D)	,57	,32
	E.13. Vous aide à mettre des mots sur votre ressenti. (ND)	,71	,61
	E.14. Vous aide à structurer votre pensée. (D)	,81	,72

NOTE. — D : pratique d'accompagnement de nature directive ; ND : pratique d'accompagnement de nature non directive ; IN : pratique d'accompagnement de nature intermédiaire.

Cinq énoncés (26,31 %) (E.10, E.16, E.25, E.26, E.31) affichent une communauté inférieure au seuil recommandé de ,40 (Baglin, 2014), mais supérieure à ,30. Ils ont été conservés parce que les chargements correspondants sont supérieurs au seuil de ,40 fixé par Hair et al. (2006). Comme l'indique le tableau 2, trois estimateurs de la consistance interne, l'Oméga, la GLI et l' α_{Cronbach} ordinal, ont été utilisés. Les valeurs obtenues pour ces différents estimateurs varient entre ,74 et ,94. Le tiers d'entre elles tombe sous le seuil de ,80 mais demeure supérieur à celui de ,70 couramment invoqué dans la documentation.

4.2. Résultats de l'analyse factorielle quasi confirmatoire

Une série d'analyses factorielles quasi confirmatoires utilisant la méthode d'estimation *Robust unweighted least squares* (RULS) a été réalisée afin de vérifier l'adéquation du modèle présenté plus haut. La solution finale identifiée à la fin de cette phase quasi-confirmatoire (tableau 3) montre que les énoncés retenus sont les mêmes, que l'identité des groupements d'énoncés n'a pas été modifiée et que les chargements ainsi que les communautés sont demeurés inchangés. Toutefois, nous constatons qu'il y a eu permutation des énoncés des facteurs 1 et 2 du premier au second modèle ce qui signifie que le facteur dont le poids relatif est le plus important (45,21 %) est désormais composé du bloc de neuf énoncés désignant des pratiques visant à situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant. Le facteur 2 (11,22 %) regroupe les sept pratiques d'accompagnement destinées à proposer une structure à l'agir du stagiaire, et le bloc de trois énoncés correspondant aux pratiques d'accompagnement visant à aider le stagiaire à donner du sens à son expérience demeure attaché au facteur 3 expliquant la plus faible proportion de variance (5,65 %). Il est également constaté que les corrélations (,59 à ,69) entre les facteurs sont inférieures à ,85 ce qui n'indique pas de conflit important sur le plan de la validité discriminante (Sun, 2005) alors qu'une proportion de 52,63% (10 / 19) des chargements des différents énoncés sous les différents facteurs sont \geq à 0,70 ce qui suggère un degré modéré de validité convergente.

Enfin, cette seconde vague d'analyses a permis de calculer quatre indices d'ajustement, recommandés lorsqu'il est question de vérifier la validité de construit d'un instrument. Selon Sun (2005), la sélection de plus d'un indice est une bonne pratique puisque chacun apprécie différemment la qualité de l'ajustement et repose sur des suppositions théoriques différentes. Deux des indices retenus, le *Root mean square error of approximation* (RMSEA) et le *Comparative fit index* (CFI) sont basés sur une estimation de la différence entre la matrice de covariance reproduite et celle, inconnue, de la population. Le premier est dit absolu parce qu'il ne concerne que le modèle hypothétique alors que le second est qualifié de relatif parce qu'il est comparé à un modèle de base dont les paramètres sont fixés à 0 (Sun, 2005). Les deux autres, le *Non normed fit index* (NNFI) et le *Root mean square of residuals* (RMSR) sont des indices basés sur la différence observée entre la matrice de covariance reproduite et celle de l'échantillon. Le premier est dit absolu alors que l'autre est qualifié de relatif. Comme l'indique le tableau 4, la comparaison des résultats de tous les indices avec des normes trouvées dans la documentation permet de conclure au bon ajustement du modèle aux données. Schmitt (2011) rappelle toutefois que ces indices ne sont que des guides et qu'ils ne doivent pas être interprétés comme des règles d'or assurant la qualité des modèles trouvés.

Tableau 4. Indices d'ajustement du modèle découlant de l'analyse quasi confirmatoire

Éléments analysés	Résultats	
	Obtenus	Valeurs de référence
RMSR	,04	< ,08 (Browne & Cudeck, 1993)
CFI	,99	> ,96 (Schmitt, 2011)
RMSEA	,02	< ,06 (Schmitt, 2011)
NNFI	,99	> ,95 (Cangur & Ercan, 2015)

5. Discussion

5.1. Une nouvelle typologie des pratiques d'accompagnement pour les personnes enseignantes associées

Les deux séries d'analyses factorielles exploratoires et quasi confirmatoires ont mené à l'élaboration d'un modèle dont les qualités psychométriques apparaissent satisfaisantes sur une base préliminaire. Ces démarches ont conduit à une réduction importante du nombre d'énoncés puisque 15 d'entre eux ont été retirés de l'ensemble de 34 énoncés initialement constitué par les experts. La version finale (voir annexe A) est donc formée de 19 énoncés regroupés inégalement en trois facteurs (voir tableau 3). Sans surprise, la répartition des différentes pratiques d'accompagnement sur les trois facteurs est sensiblement différente de celle proposée par Brûlé (1983). Concrètement, chaque facteur ne représente plus un profil d'accompagnement fondé sur un degré plus ou moins grand de directivité, mais plutôt sur une combinaison de différentes pratiques d'accompagnement dont le degré de directivité varie. D'ailleurs, Brûlé (1983) concevait qu'une PEA puisse à la fois diriger et soutenir le stagiaire, car cela permet d'éviter la tendance à vouloir faire ressortir un seul style « idéal » d'accompagnement et d'adopter une posture d'accompagnement en ajustement aux besoins du stagiaire (Van Nieuwenhoven & Labeu, 2010).

Trois nouvelles dimensions de l'accompagnement sont dégagées. Le premier type « P1 : situer le stagiaire au départ de son développement comme enseignant » rassemble des pratiques majoritairement non directives selon Brûlé (n = 7), directive (n=1) et semi-directives (n=1) aidant le stagiaire à situer son niveau de développement professionnel en cours de stage (facteur 1). Avec ce premier type de pratiques, les PEA tendraient à adapter leurs actions pour mieux soutenir le développement professionnel du stagiaire, en favorisant l'échange, la compréhension et le dialogue. Le deuxième type « P2 : proposer une structure à l'agir du stagiaire » regroupe des pratiques qualifiées par Brûlé de directives (n = 4) et de semi-directives (n =3) visant à structurer son action et les tâches reliées à l'acte d'enseigner (facteur 2). Avec ce deuxième type de pratiques, les PEA tendraient à favoriser l'instruction, la recommandation et l'évaluation des pratiques enseignantes. Le troisième type « P3 » réunit des pratiques directives (n = 2) et non directives (n = 1) visant à amener le stagiaire à donner du sens à son expérience de stage (facteurs 3). Avec ce troisième type de pratiques, les PEA tendraient à amener les étudiants à expérimenter leur propre style d'enseignement et à faciliter la réflexion, l'analyse et la prise de distance à postériori de l'action.

5.2. Adapter ses pratiques d'accompagnement pour soutenir le développement professionnel des stagiaires

Les résultats de la validation empirique de notre questionnaire révèlent que les stagiaires finissants en enseignement de l'ÉPS interrogés ont tendance à privilégier des pratiques d'accompagnement de la part de leur PEA qui les aident à se situer quant à leur niveau de développement professionnel. Ce constat va dans le même sens que plusieurs conclusions de recherches (Boutet & Rousseau, 2002 ; Charlier & Biémar, 2012 ; Correa Molina & Gervais, 2008 ; Portelance et al., 2008), et invite les formateurs en milieu de pratique à adopter un accompagnement adapté et bien dosé. Cet accompagnement doit être réalisé « au rythme et à la portée » de la personne accompagnée (Paul, 2004). Accompagner suppose donc de développer une posture spécifique, car « savoir accompagner » diffère de « savoir enseigner » (Loizon, 2009). En effet, accompagner est « une action qui se règle à partir de l'autre, de ce qu'il est et de là où il en est ! » (Paul, 2004, p. 95), d'où l'importance de situer le stagiaire au départ de son développement professionnel (facteur 1) et de lui offrir des pratiques d'accompagnement adaptées à ses besoins. Par ailleurs, contrairement à certains a priori, des pratiques d'accompagnement plus « directives » peuvent s'avérer utiles pour répondre à des besoins spécifiques de stagiaires (Dugal, 2009 ; Martineau et al. 2014). La troisième catégorie que nos résultats fait émerger (facteur 3 : *donner du sens à l'expérience du stagiaire*) permettrait, selon Saint-Arnaud (2003), de faire en sorte que le stagiaire puisse élaborer sa propre « praxéologie de l'action » pour pouvoir, in fine, s'autoanalyser. Il demeure également important de définir un cadre structurant pour le stagiaire. Au même titre que pour n'importe quel apprenant, mettre en place un cadre structurant exerce un effet rassurant. En ce sens, nos résultats montrent que la PEA aurait avantage, selon les étudiants interrogés, à proposer une structure à l'agir du stagiaire (facteur 2), dans un climat soutenant leur autonomie. Selon certains chercheurs, cela ne se limite pas seulement à rétroagir et à échanger avec leurs stagiaires à propos de leur performance (Rajuana, Beijaard et Verloop, 2007), mais aussi à les aider à analyser de façon réflexive leur pratique (Correa- Molina & Gervais, 2008). Ce travail de réflexion, considéré au centre du projet de formation des enseignants (Gouvernement du Québec 2001; Perrenoud, 2001), est un dénominateur commun de chacun de nos trois types de pratiques (facteurs) identifiés. Plusieurs chercheurs ont d'ailleurs démontré l'impact significatif des pratiques réflexives des stagiaires sur le développement de leurs compétences professionnelles en enseignement (Brau-Antony, 2000; Gervais, 2007 ; Pelpel, 2002 ; Portelance, 2010). À ce titre, les PEA sont invitées par les institutions de formation à adopter des pratiques d'accompagnement réflexives pour encourager le stagiaire à se distancer de sa pratique et à y poser un regard critique (Gervais, 2007 ; Gervais, Correa Molina & Lepage, 2008 ; Portelance, 2010). Il s'agit d'une démarche d'accompagnement faisant appel à la conscience et à la prise en charge, par le stagiaire lui-même, de son développement professionnel (Hensler, Garant & Dumoulin, 2001). La PEA est donc amenée à adopter une posture de médiateur, suggérant d'agir sur la perception du stagiaire par rapport à sa pratique, au lieu de livrer une solution pour résoudre un problème (Beauchesne, Garant, Lane et Dumoulin, 2001). D'ailleurs, il est question d'une posture en adéquation avec le principe de l'accompagnement, lequel consiste essentiellement en une affaire de médiation pédagogique (Donnay & Charlier, 2006). Toutefois, une question cruciale se pose : les PEA sont-elles formées pour accompagner les stagiaires de manière réflexive? Une question fréquemment posée et investiguée par plusieurs chercheurs (Caron & Portelance, 2012 ; Faingold, 2006 ; Lane, 2008 ; Perrenoud, 2001). Ceux-ci confirment que les PEA ne connaissent pas ou peu l'approche réflexive, ce qui explique le fait qu'elles agissent davantage comme des enseignants d'expérience plutôt que comme des formateurs offrant des pratiques d'accompagnement réflexives.

Dans le même ordre d'idées et compte tenu des résultats obtenus, les pratiques d'accompagnement mises en lumière à partir de la typologie proposée par Brûlé indiquent que, selon les perceptions des stagiaires, le véritable objectif des PEA serait d'adapter leurs stratégies d'accompagnement en fonction du niveau de développement du stagiaire, de ses besoins et du contexte de stage. Le concept d'accompagnement doit donc être mis en perspective avec les pratiques mentoriales (Vivegnis, 2020). L'accompagnateur prend donc la posture d'un mentor qui n'a pas pour fonction de détenir le savoir, mais plutôt de permettre à l'accompagné de le faire émerger (Lenoir, 2009). Cette façon de concevoir le mentorat exige donc d'être davantage qu'un « bon enseignant » ou « un enseignant expert » (Vivegnis, 2020). Parvenir à assumer ce rôle suppose de bien connaître le stagiaire en amont pour connaître sa manière de cheminer dans son apprentissage de l'enseignement, ses acquis et ses besoins en termes de types de pratiques d'accompagnement. Or, la PEA reçoit peu d'infos en amont sur le stagiaire et ne dispose, bien souvent, que de peu de temps pour le connaître. Pourtant, l'identification des besoins, des préoccupations et des attentes des stagiaires permet de mieux cerner leur profil. La PEA peut alors mieux adapter ses pratiques d'accompagnement afin de renforcer l'estime de soi chez les stagiaires à l'intégration progressive de la profession enseignante dans le contexte du stage et, éventuellement, à la transition vers l'insertion professionnelle (Colognesi et al., 2019b ; Colognesi et al., 2018 ; Van Nieuwenhoven & Van Mosnenck, 2014). Ce constat amène plusieurs chercheurs à inviter les PEA à adopter une posture d'accompagnement en ajustement permanent en fonction du contexte de stage et des besoins du stagiaire plutôt qu'une posture standard ou figée (Jorro, 2012 ; Van Nieuwenhoven & Van Mosnenck, 2014 ; Van Nieuwenhoven & Labeau, 2010 ; Vial & Caparros-Mencacci ; 2007). Selon Boudreau et Pharand (2008), pour mieux connaître le profil des stagiaires et leur offrir un accompagnement arrimé avec leur identité personnelle et professionnelle, l'exploration de leurs besoins devrait se faire sur cinq volets : social (encadrement, communication, relations) ; cognitif (compétences, expériences, connaissances) ; idéologique (valeurs, culture) ; organisationnel (ressources, structures) et affectif (émotions, sécurité, estime de soi, accueil). La PEA devrait ainsi prendre connaissance de différents indicateurs liés non seulement au champ des besoins associés au contexte du stage et au type d'accompagnement souhaité par le stagiaire pour son apprentissage de la profession enseignante, mais aussi au champ des besoins liés à des aspects sociaux, affectifs, personnels et idéologiques étroitement attachés au mode relationnel entre la PEA et son stagiaire (Donnay & Charlier, 2006 ; Saint-Arnaud, 2003 ; Paul, 2009). Cet aspect relationnel prend d'ailleurs une place centrale dans le processus d'accompagnement : la qualité de la relation mentorale, basée sur l'aspect socio-affectif, marque significativement la posture d'accompagnement du tuteur (Dejaegher et al., 2019) et influence le succès du mentorat (Martineau, Portelance, Presseau & Vivegnis, 2014). Cette relation exige une implication constante des acteurs, un respect mutuel, une grande capacité d'écoute et de l'ouverture d'esprit (Duchesne, 2010 ; Houde, 2010 ; cité dans Martineau et al., 2014). De plus, elle dépend de plusieurs facteurs relevant des personnes (mentor et mentoré : caractéristiques personnelles, valeur, habileté sociale, habileté de communication, etc.), ainsi que du contexte d'organisation (conception du mentorat, compatibilité des disponibilités, moyens de communication, etc.) (Martineau et al., 2014). D'ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que cette relation, comme toute relation humaine, tient compte des personnalités des acteurs et de l'affinité entre eux. C'est la raison pour laquelle la communication des attentes réciproques semble importante afin de bâtir une relation d'aide satisfaisante qui répond aux besoins de l'accompagné (stagiaire) et qui convient aux accompagnateurs (PEA) également (Dugal, 2009 ; Martineau et al., 2014 ; Paul, 2004).

Or, comme soulevé précédemment dans certains contextes, les PEA ne sont pas ou peu outillés pour mettre en place des moyens leur permettant de recueillir de l'information pertinente relative aux besoins des stagiaires en matière d'accompagnement. Le questionnaire élaboré et validé dans le cadre de cette étude constitue un premier pas qui permet de contribuer en partie à la résolution de ce problème et améliorer ainsi la qualité de l'accompagnement dans la formation à l'enseignement. En effet, l'instrument court et facile à remplir offre l'occasion aux stagiaires d'adresser des attentes précises sur le type d'accompagnement qu'ils souhaitent obtenir de la part de leur PEA au cours du stage. Il peut être complété, dans un premier temps, avant ou au début du stage par le stagiaire pour rapporter ses attentes par rapport aux types de pratiques d'accompagnement souhaités. Dans un deuxième temps, une période de consultation basée sur les résultats obtenus pourrait être conseillée afin que le stagiaire et sa PEA puissent confronter leurs perspectives et les arrimer pour faire évoluer l'accompagnement en fonction des besoins du stagiaire. Ce questionnaire pourrait être rempli à nouveau, une fois le stage terminé, afin que le stagiaire puisse rapporter ses perceptions par rapport aux pratiques d'accompagnement adoptées par sa PEA. Bien qu'après le stage il n'y ait plus d'ajustement possible, mais dans une perspective de formation et d'amélioration continue des pratiques d'accompagnement, les résultats peuvent être réinvestis par la PEA.

6. Conclusion

En collaboration avec des chercheurs et des formateurs dans le domaine de la formation pratique à l'enseignement, un questionnaire mesurant les perceptions des stagiaires à l'égard des pratiques d'accompagnement de leur PEA a été élaboré en se basant sur l'instrument proposé par Brûlé (1983) et validé empiriquement dans le contexte de l'enseignement de l'ÉPS. Les vérifications sur une base exploratoire et quasi confirmatoire des qualités psychométriques de ce questionnaire démontrent des résultats suffisamment satisfaisants pour envisager la réalisation d'une phase confirmatoire de vérification de ses qualités psychométriques. Bien que les qualités psychométriques obtenues soient satisfaisantes, il semble important de mentionner certaines limites de cette étude. D'abord, il est important d'attirer l'attention sur la taille de l'échantillon utilisé. Bien que la solution factorielle de notre questionnaire soit assez robuste, il nous semble souhaitable de valider les résultats obtenus auprès d'un échantillon plus vaste à l'aide de techniques d'analyse factorielle confirmatoires incluant des analyses de pistes. Ensuite, il importe de mentionner que la validation de notre questionnaire a été réalisée auprès de stagiaires finissants en enseignement de l'éducation physique et à la santé au Québec. Ainsi, avant l'utilisation de ce questionnaire auprès de stagiaires de cursus de formations différentes et de caractéristiques distinctes, une nouvelle validation empirique devrait être effectuée.

En conclusion, les résultats obtenus dans notre recherche rejoignent les conclusions de plusieurs recherches récentes dans le domaine de l'accompagnement à la formation des enseignants. Ces recherches rapportent que l'enseignant associé aurait avantage à adopter une posture d'accompagnement prenant en compte le niveau de développement du stagiaire et soutenant sa réflexion et son autonomie, en reconnaissant et en valorisant ses compétences « déjà-là » (Vanderleyen & Boudreau, 2022 ; Colognesi et al., 2021 ; Vivegnis, 2020). Cette posture d'accompagnement favoriserait la coopération comme structure de relation préalable (Saint-Arnaud, 2003) et permettrait aux stagiaires de s'émanciper professionnellement (Vivegnis, Portelance & Van Nieuwenhoven, 2014). Dans le même sens, les résultats démontrent également que la PEA devrait être flexible afin d'adopter des pratiques

d'accompagnement adaptées aux besoins du stagiaire, en tenant compte de ses acquis, de son cheminement et de ses attentes (Colognesi et al., 2021). Pour cela, il est important que la PEA bénéficie d'un soutien pour développer ses compétences d'accompagnement et relever les défis liés à l'accompagnement du stagiaire. À cet égard, une formation continue axée sur l'accompagnement pourrait être bénéfique pour la PEA et améliorer l'expérience de stage des futures personnes enseignantes.

Compte tenu des connaissances actuelles limitées dans le domaine de la recherche sur l'accompagnement en formation à l'enseignement, cette étude contribue à l'avancement des connaissances par la production d'un outil original, contextualisé (en ÉPS au Québec) et validé. Il permet d'identifier les attentes des stagiaires et de les mettre en tension avec les pratiques effectivement adoptées par la PEA. D'un point de vue professionnel, les programmes de formation pourront s'emparer de cet outil de mesure afin de déceler les perceptions des stagiaires et ainsi mieux comprendre la dynamique d'accompagnement. De futures études qui choisiront d'adopter cette échelle contribueront également à l'émergence de pistes de réflexion et d'actions pour la mise en place de dispositifs de formation continue à l'accompagnement de stagiaires.

7. Références bibliographiques

- Baglin, J. (2014). Improving Your Exploratory Factor Analysis for Ordinal Data: A Demonstration Using FACTOR. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 19(5). <https://doi.org/10.7275/dsep-4220>
- Beauchesne, A., Garant, C. Lane, J., & Dumoulin, M.J. (2001). Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : perspectives d'enseignants expérimentés des milieux universitaire et scolaire. In A. Beauchesne, S. Martineau & M. Tardif (Ed.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement* (pp. 97-112). Éditions du CRP.
- Beauvais, M. (2008). Accompagner, c'est juger ? *Éducation permanente*, 175, 123-135.
- Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, S.L. (2013). Practical Considerations for Using Exploratory Factor Analysis in Educational Research. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(6). <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Beckers, J., Biemar, S., Boucenna, S., Charlier, E., François, N., & Leroy, C. (2013). *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. De Boeck supérieur.
- Boudreau, P., & Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. In M. Boutet & J. Pharand (Ed.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 92-107). Presses de l'Université du Québec.
- Bourque, J., Doucet, D., LeBlanc, J., Dupuis, J., & Nadeau, J. (2019). L'alpha de Cronbach est l'un des pires estimateurs de la consistance interne : une étude de simulation. *Revue des sciences de l'éducation*, 45 (2), 78–99. <https://doi.org/10.7202/1067534ar>
- Bourque, J., Poulin, N., & Cleaver, A. F. (2006). Évaluation de l'utilisation et de la présentation des résultats d'analyses factorielles et d'analyses en composantes principales en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 325-344. <https://doi.org/10.7202/014411ar>
- Boutet, M., & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Presses de l'Université du Québec.
- Brau-Antony, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, 35, 181-194. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1680>

- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Sage.
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Ed. G. Morin.
- Bujold, N., & Côté, É. (1996). Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision des stages en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), 25-46. <https://doi.org/10.7202/031845ar>
- Caron, J., & Portelance, L. (2012). Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires. *Éducation et francophonie*, 40(1), 176–194. <https://doi.org/10.7202/1010152ar>
- Charlier, É., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C., & Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating Teacher Participation in Teacher Education: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 84, 163-202. <https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Colognesi, S., Deprit, A., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). Cinq balises pour assurer l'accompagnement des étudiants. Dans B. Raucant, C. Verzat, C. Van Nieuwenhoven & C. Jaqmot (dir.), *Accompagner les étudiants. Rôles de l'enseignant, dispositifs et mise en œuvre* (pp. 69-86). De Boeck.
- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2019b). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : relation maître de stage – stagiaire. *Education et Formation*. e-315, 13-27.
- Colognesi, S., Parmentier, C. & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage / stagiaire. Le point de vue des stagiaires. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion professionnelle et en cours de carrière* (pp.29-44). Presses PUL.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., & Bélaïr, L. M. (2019a). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Correa Molina, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. In C. Gervais & L. Portelance (Ed.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 289-304). Éditions du CRP.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10(7). <https://doi.org/10.7275/jyj1-4868>
- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S., & Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/activites.4183>
- Donnay, J. (2001). *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants. Rapport de recherche des Hautes Ecoles*. (non publié).
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses Universitaires de Namur.

- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14. <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Faingold, N. (2006). Formation de formateurs à l'analyse des pratiques. *Recherche et formation*, (51), 89-104. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.495>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. (4^e éd.). Sage.
- Flora, D. B., & Curran, P. J. (2004). An Empirical Evaluation of Alternative Methods of Estimation for Confirmatory Factor Analysis With Ordinal Data. *Psychological Methods*, 9(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Fortin, M-F., & Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives (3^e éd.). Chenelière éducation.
- Gervais, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, février, 29-31.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., Correa Molina, E., & Lepage, M. (2008). Comment se construisent les compétences liées à l'acte d'enseigner? Explicitation de pratiques pendant les stages. In E. Correa Molina & C. Gervais (Ed.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 153-175). Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gremion, C., & Coen, P.-F. (2015). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *e-JIREF*, 1(3), 11-27. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/312562>
- Gremion, C., & Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, 6(4), 1-10. <https://doi.org/10.7202/1043976ar>
- Gurl, T. J. (2019). Classroom practices of cooperating teachers and their relationship to collaboration quality and time: perceptions of student teachers. *Teaching Education*, 30(2), 177-199. <https://doi.org/10.1080/10476210.2018.1457635>
- Hair, J.-F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6^e éd.). Upper Saddle River NJ : Pearson-Prentice Hall.
- Hensler, H., Garant, C., & Dumoulin, M.-J. (2001). La pratique réflexive, pour un cadre de référence partagé par les acteurs de la formation. *Recherche et formation*, 36(1), 29-42. <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1689>
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185. <https://doi.org/10.1007/BF02289447>
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Houle, D., Therrien, D., Savoie-Zajc, L., Tchouaket, É. N., Denoncourt, A., & Reny, P. (2017). La pertinence des stages de formation pratique pour le développement de l'identité professionnelle d'étudiantes infirmières au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(4). <https://www.jstor.org/stable/90018375>
- Jorro, A. (2012). La construction d'une professionnalité en éducation. Entre accompagnement et reconnaissance professionnelle ? *Recherches et Éducatons*, 7. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.1335>

- Lafferty, K. E. (2018). The Difference Explicit Preparation Makes in Cooperating Teacher Practice. *Teacher Education Quarterly*, 45(3), 73-95.
- Lane, J. (2008). *Accompagnement réflexif et raisonnement pédagogique : conceptions et pratiques de personnes enseignantes associées et manifestations du raisonnement pédagogique de leur stagiaire* [thèse de doctorat]. Université de Sherbrooke.
- Lenoir, Y. (2009). L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement. *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (1), 9-29. <https://doi.org/10.7202/1017474ar>
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. In A. Terrisse & M. -F. Carnus (Ed.), *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83-100). De Boeck Université.
- Lorenzo-Seva, U. (1999). Promin: a method for oblique factor rotation. *Multivariate Behavioral Research*, 34, 347- 356. https://doi.org/10.1207/S15327906MBR3403_3
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2013). FACTOR 9.2 A Comprehensive Program for Fitting Exploratory and Semiconfirmatory Factor Analysis and IRT Models. *Applied Psychological Measurement*, 37(6), 497-498. <https://doi.org/10.1177/0146621613487794>
- Maes, O., Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, 308(1), 95-106
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewnees and kurtosis with applications, *Biometrika*, 57, 519-530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A., & Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. In L. Portelance, M. Martineau & J. Mukamurera (Ed.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (pp. 173-189). Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2^e ed.). New York: McGraw-Hill.
- O'Connor, B. P. (2000). SPSS and SAS programs for determining the number of components using parallel analysis and Velicer's MAP test. *Behavior research methods, instruments, & computers*, 32(3), 396-402. <https://doi.org/10.3758/BF03200807>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche et Formation*, 62, 91-107.
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. De Boeck.
- Pelpel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain? In M. Altet, L. Paquay & P. Perrenoud (Ed.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation?* (pp. 175-191). De Boeck.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier enseignant*. ESF.
- Peterson, R. A. (1994). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), 381-391. <https://www.jstor.org/stable/2489828>
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L., Gervais, C., Boisvert, G., & Quessy, M. (2018). La dynamique interactionnelle au service du codéveloppement professionnel d'enseignants associés réunis en communauté de pratique. *Phronesis*, 7(4), 65. <https://doi.org/10.7202/1056320ar>

- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, Cadre de référence*, Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Rajuana, M., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: Bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Razali, N. M., & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33.
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. PUM.
- Sayeski, K. L., & Paulsen, K. J. (2012). Student teacher evaluations of cooperating teachers as indices of effective mentoring. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 117-130. <https://www.jstor.org/stable/23479675>
- Schmitt, T. A. (2011). Current Methodological Considerations in Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(4), 304-321. <https://doi.org/10.1177/0734282911406653>
- Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. In P. P. Grimmett & G. L. Erickson (Ed.), *Reflection in teacher education* (pp. 19-29). Pacific educational press.
- Stafford, J., & Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*.: Presses de l'Université du Québec.
- Sun, J. (2005). Assessing Goodness of Fit in Confirmatory Factor Analysis. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development*, 37(4), 240-256. <https://doi.org/10.1080/07481756.2005.11909764>
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. Evaluer. *Journal international de Recherche en Éducation et Formation*, 1(2), 103-121. <http://hdl.handle.net/2078.1/165239>
- Van Nieuwenhoven, C., & Labéou, 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., & Van Mosnenck, S. (2014). L'identification des besoins d'accompagnement des étudiants du préscolaire en vue d'améliorer leur insertion professionnelle. In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera (Ed.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (pp. 35-55). PUQ.
- Vandercléyen, F., Amamou, S., & Desbiens, J-F. (2021). Développer le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires en éducation physique dans un contexte de formation en alternance au Québec. Dans C. Borges, B. Lenzen et B. Loizon (dir.), *Entre l'université et l'école : la temporalité dans l'alternance en formation professionnelle en enseignement d'éducation physique* (pp. 107-121). Presses de l'Université Laval.
- Vandercléyen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique: régulation émotionnelle d'enseignant -stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain.
- Vandercléyen, F., & Boudreau, P. (2022). Structure, enjeux et évolution de la relation d'accompagnement entre une enseignante associée et un stagiaire. *Formation et profession*, 30(2), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.671>
- Vandercléyen, F., Delens, C., & Carlier, G. (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. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2899>

- Vial, M., & Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck.
- Vivegnis, I. (2017). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal et Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091>
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48--63.<https://doi.org/10.7202/1066584ar>
- Vivegnis, I. (2020). Quelles compétences pour accompagner des enseignants débutants? Étude multicas. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(2), 1-21. <https://doi.org/10.7202/1077970ar>
- Vivegnis, I., Portelance, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2014). Les postures de l'accompagnateur : au service ou au détriment de l'émancipation professionnelle de l'enseignant débutant ? In L. Portelance, S. Martineau & J. Mukamurera, (Ed.). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement* (pp.155-172). PUQ.
- Zinguinian, M., & André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71-84.

