

Soutenir l'autoévaluation des stagiaires : analyse séquentielle des gestes professionnels précédant la réflexivité lors des entretiens post-leçons

Supporting pre-service teachers' self-assessment: sequential analysis of professional practices preceding reflexivity during post-lesson conferences

Astrid Verschoren – astridverschoren@gmail.com – <https://orcid.org/0009-0009-2602-7512>

Université de Mons – Belgique

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

Université du Québec à Trois-Rivières - Canada

Marie Bocquillon – marie.bocquillon@teluq.ca – <https://orcid.org/0000-0002-0518-1539>

Université TÉLUQ - Canada

Antoine Derobertmeasure – antoine.derobertmeasure@umons.ac.be – <https://orcid.org/0000-0003-4685-1698>

Université de Mons – Belgique

Pour citer cet article : Verschoren, A., Baco, C., Bocquillon, M., et Derobertmeasure, A. (2025). Soutenir l'autoévaluation des stagiaires : analyse séquentielle des gestes professionnels précédant la réflexivité lors des entretiens post-leçons. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 11(2), 23-53. <https://doi.org/10.48782/e-jiref-11-2-23>

Résumé

Les stages intégrés à la formation initiale des enseignants constituent un moment clé pour le développement de la pratique réflexive (Gelfuso et Dennis, 2014), l'exercice de l'autoévaluation et l'autorégulation. L'entretien post-leçon en triade (réunissant le stagiaire, le maître de stage et le superviseur) représente à la fois un dispositif d'évaluation du stage et une opportunité d'amener le stagiaire à s'autoévaluer, l'autoévaluation étant l'un des processus pouvant être mobilisés par un futur professionnel pour porter un regard réflexif sur sa pratique (Derobertmeasure, 2012 ; Dubois et al., 2019). Toutefois, les pratiques effectives des membres de la triade ainsi que les gestes professionnels (interventions verbales) susceptibles de favoriser l'émergence de la réflexivité lors de ces entretiens restent peu documentés, malgré le fait que la pratique réflexive est souvent un défi pour les stagiaires (Colognesi et al., 2021) et un objectif central de la formation des enseignants (Fédération Wallonie-Bruxelles 2001 ; 2021).

Pour combler ce manque, quatre entretiens post-leçons en triade ont été enregistrés et analysés à l'aide d'une grille d'analyse permettant d'identifier les gestes professionnels mobilisés par les acteurs de la triade (Baco et al., 2023). Une analyse séquentielle a ensuite été réalisée afin d'identifier les gestes professionnels statistiquement liés à la réflexivité des stagiaires. Les résultats mettent en évidence une prédominance des feedbacks chez les formateurs, principalement centrés sur la tâche. Du côté des stagiaires, les gestes les plus fréquemment observés sont la réflexivité et l'approbation. L'analyse séquentielle révèle une association forte entre les feedbacks visant l'autorégulation et les interventions réflexives des stagiaires.

Mots-clés

Pratique réflexive, feedbacks, analyse séquentielle, entretien post-leçon en triade, formation initiale des enseignants

Abstract

Internships integrated into initial teacher training represent a key moment for the development of reflective practice (Gelfuso et Dennis, 2014), self-assessment and self-regulation. The post-lesson conference in triad (bringing together the pre-service teacher, the cooperating teacher and the supervisor) is both a means of evaluating the internship and an opportunity to encourage the pre-service teacher to self-evaluate, self-evaluation being one of the processes that can be used by a future professional to reflect on their practice (Derobertmasure, 2012 ; Dubois et al., 2019). However, there is little documentation on the actual practices of the members of the triad or the professional practices (verbal interventions) likely to encourage reflexivity during these discussions, despite the fact that reflective practice often constitutes a challenge for student teachers (Colognesi et al., 2021) and a central objective of teacher education (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2001; 2021).

To fill this gap, four post-lesson conferences in triad were recorded and analysed using an analysis grid to identify the professional practices enacted by the triad members (Baco et al., 2023). A sequential analysis was then carried out to identify the professional practices statistically associated with pre-service teachers' reflexivity. The results highlight a predominance of feedback provided by trainers, mainly focused on the task. On the pre-service teachers' side, the most frequently observed practices are reflexivity and approval. The sequential analysis reveals a strong association between feedback aimed at self-regulation and the pre-service teacher' reflexive interventions.

Keywords

Reflective practice, feedback, sequential analysis, post-lesson conference in triad, initial teacher training

1. Introduction

En Belgique francophone, les stages intégrés à la formation initiale en alternance des enseignants de l'enseignement obligatoire sont considérés comme un levier essentiel du développement professionnel des futurs enseignants (Desbiens et al., 2009 ; Hanin et Cambier, 2023, Uwamariya et Mukamurera, 2005). En Belgique francophone, ils sont répartis tout au long de la formation des enseignants. Ils offrent le seul cadre relativement authentique où les futurs enseignants peuvent mobiliser et développer leurs compétences professionnelles (Correa Molina et al., 2014), en étant encadrés et accompagnés. Les stages constituent également un moment clé pour le développement de la réflexivité des futurs enseignants (Balsev et al., 2017 ; Gelfuso et Dennis, 2014), ainsi que pour l'exercice de l'autoévaluation et l'autorégulation. Cela est d'autant plus vrai en ce qui concerne les entretiens post-leçons en triade. Il s'agit de la discussion entre le stagiaire, le superviseur (issu de l'institution de formation) et le maître de stage (professionnel chargé d'accueillir un stagiaire) organisée immédiatement après la prestation du stagiaire. Avec le stagiaire, le superviseur et le maître de stage forment la triade (Baco et al., 2023). Les entretiens post-leçons en triade constituent des moments d'évaluation, qui peuvent être formatifs et/ou concourir à l'évaluation certificative du stage, lors desquels les formateurs exercent leur jugement évaluatif (Maes et Baco, sous presse) et fournissent des feedbacks au stagiaire au sujet de ses pratiques d'enseignement (Baco et al., 2023). Ils constituent aussi des moments susceptibles de mener le stagiaire à s'autoévaluer, l'autoévaluation étant l'un des processus pouvant être mobilisés par un futur professionnel pour porter un regard réflexif sur sa pratique (Derobertmasure, 2012 ; Dubois et al., 2019).

Les interventions verbales des formateurs exercent une influence sur le déroulement de l'entretien. Les formateurs peuvent adopter un style plus ou moins directif (Crasborn et al., 2011), soit en privilégiant une approche axée sur les feedbacks directifs et les conseils, soit en favorisant un accompagnement qui encourage la prise de parole des futurs enseignants (Vanderclayen et al., 2013). Cependant, le manque de formation des superviseurs et maîtres de stage et le manque de temps sont des raisons pouvant conduire les formateurs à opter pour des styles de supervision plus directifs, limitant ainsi les opportunités offertes aux futurs enseignants pour développer leur pratique réflexive (Hoffman et al., 2015), dont le fait de s'autoévaluer. De plus, du point de vue des formateurs, la réflexivité est perçue comme une compétence difficile à soutenir (Baco et al., 2021a, 2021b) et, du point de vue des stagiaires, comme difficile à mettre en œuvre (Colognesi et al., 2021). Par conséquent, le développement de la pratique réflexive des futurs enseignants constitue un défi dans leur formation initiale (Derobertmasure, 2012). Celle-ci n'est ni intuitive ni innée, elle doit se développer à l'aide de l'accompagnement de formateurs en institution et sur le terrain (Buysse, 2009). Dans le cadre des entretiens post-leçons en triade, les difficultés à porter un regard réflexif sur sa pratique pourraient notamment résulter de l'absence de questionnement de la part des formateurs (Goyette et Martineau, 2018). Un formateur ayant un temps de parole relativement long endosserait alors un style de supervision directif. A contrario, lorsque c'est le stagiaire qui prend plus longuement la parole, cela peut indiquer qu'il développe sa réflexivité par différentes interventions réflexives. Dit autrement, en analysant le temps de parole, il est possible d'obtenir des informations sur les types d'entretiens post-leçons que vivent les acteurs de la triade.

Dans ce contexte, où le développement de la réflexivité des stagiaires lors des entretiens post-leçons revêt une importance capitale et où les acteurs de la triade rencontrent des difficultés à la soutenir, cette étude vise à identifier les gestes professionnels (interventions verbales)

précédant l'émergence de la réflexivité lors de ces entretiens, avec le recours à une analyse séquentielle. Cette dernière, à notre connaissance, n'a pas été appliquée sur cet objet d'étude. L'étude a été réalisée avec des triades composées de futurs enseignants de l'enseignement secondaire inférieur et de leurs formateurs (maître de stage et superviseur). Ces futurs enseignants sont en 2^{ème} année¹. Lors de cette année, ils effectuent deux stages de plusieurs semaines. Il s'agit de leurs premiers stages actifs. La prise de données est réalisée lors de leur deuxième stage afin de leur laisser le temps de se familiariser avec le dispositif de stages. C'est lors de cette année qu'ils ont leurs premiers entretiens en triade. Les trois questions de recherche sont les suivantes :

QR1. Quelle est la répartition du temps de parole des trois acteurs de la triade lors d'entretiens post-leçons ?

QR2. Quels sont les gestes professionnels mobilisés par chacun des acteurs de la triade lors d'entretiens post-leçons ?

QR3. Quels gestes professionnels des trois acteurs de la triade sont suivis d'interventions réflexives chez les stagiaires lors d'entretiens post-leçons ?

La suite du texte présente les différents gestes professionnels (interventions verbales) pouvant être mobilisés par les acteurs de la triade lors des entretiens post-leçons. La méthodologie présente particulièrement la démarche d'analyse séquentielle. Après cela, les résultats sont présentés puis discutés.

2. Cadre théorique : les gestes professionnels des acteurs de la triade

Lors des entretiens post-leçons, les acteurs de la triade mobilisent différents gestes professionnels. Au sens de Brudermann et Pélissier (2008), un geste professionnel est une action effectuée par un acteur dans le cadre de sa profession. Il s'agit notamment d'actes de langage (interventions verbales). À partir d'une revue de la littérature (Baco et al., 2023) et de recherches empiriques (Baco et al., 2024, 2025) un modèle des gestes professionnels des acteurs de la triade lors des entretiens post-leçons a été élaboré. Il est structuré par 3 dimensions .

2.1. La première dimension : « Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques »

La première dimension comporte des gestes professionnels visant à soutenir la collaboration entre les membres de la triade. Les acteurs doivent ainsi clarifier les buts à atteindre (Graham, 1997, citée par Valencia et al., 2009) et prendre en compte les particularités du stage (Gervais, 2008). Superviseur et maître de stage étant conjointement responsables de la formation des stagiaires (Dionne et al., 2021), leur collaboration est capitale pour le développement professionnel du stagiaire (Boutet et Pharand, 2008). Pourtant, elle peut engendrer diverses tensions (Cohen et al., 2013), les rôles au sein de la triade étant parfois flous (Campbell et Lott, 2010). Pour assurer le bon déroulement de l'entretien post-leçon, il est essentiel que les formateurs l'organisent. Cela est généralement assumé par le superviseur, qui exerce un

¹ Il est à noter qu'au moment du recueil des données, la formation des enseignants se destinant à ce niveau d'enseignement était de 3 ans.

leadership collaboratif (Portelance et al., 2008). Les approbations et les désapprobations permettent, pour leur part, de soutenir la conversation.

2.1.1 Focus sur la réflexivité

Le climat de collaboration au sein de la triade favorise la pratique réflexive du stagiaire, comme des formateurs. Bien que le concept du « praticien réflexif » (Schön, 1983) se soit largement diffusé au sein des programmes de formation professionnalisante (Dubois et al., 2019), la notion de pratique réflexive reste floue (Ruffinelli et al., 2022).

La pratique réflexive implique un processus métacognitif complexe (Ruffinelli et al., 2022) qui permet, par la révision de sa pratique, de réguler son action (Boutet, 2004) et de l'améliorer (Schön, 1983). Bien que la pratique réflexive soit avant tout intrapersonnelle, il est nécessaire, en formation, de la stimuler et de permettre au stagiaire de l'externaliser afin de pouvoir le guider dans son développement (Correa Molina et al., 2014). Cela peut être singulièrement le cas lors des entretiens post-leçons. Le formateur dispense alors des feedbacks non directifs, visant l'autorégulation du stagiaire (Hattie et Timperley, 2007).

Toutefois, cela ne va pas de soi. En Belgique francophone, très peu de formations spécifiques à l'encadrement de stagiaires existent (Baco et al., 2023). Ce manque de formation peut conduire à des entretiens davantage axés sur des feedbacks directifs, laissant peu la parole au stagiaire (Chaliès et Durand, 2000 ; Hoffman et al., 2015). Étant donné le caractère certificatif des stages, l'autoévaluation du stagiaire peut être biaisée (Perrault et Levené, 2019) et l'exercice réflexif peut alors être effectué avec une posture stratégique (Goï et Huver, 2011) dans laquelle le stagiaire cherche à identifier les attentes des formateurs et à s'y conformer plutôt qu'à réellement porter un regard réflexif sur sa pratique (Hanin et Cambier, 2023). Des difficultés contextuelles peuvent également survenir. En effet, le temps disponible, parfois restreint, pour les entretiens post-leçons en triade ne permet pas toujours d'établir un dialogue réflexif (Van Nieuwenhoven et al., 2016).

À partir d'une recension d'écrits (Fenstermacher, 1996 ; Hatton et Smith, 1995 ; Kolb, 1984 ; Schön, 1994 ; Sparks-Langer et al., 1990 ; Van Manen, 1977), Derobertmasure (2012) propose un modèle qui a l'avantage de se centrer sur les processus réflexifs mobilisés lorsqu'un individu est amené à revenir sur son action. Au sein de ce modèle, les processus sont structurés en trois niveaux :

- **Les processus de niveau I** sont mobilisés par un acteur lorsqu'il décrit sa pratique, la questionne, en prend conscience ou identifie ses difficultés ;
- **Les processus de niveau II** se manifestent lorsque l'acteur prend du recul par rapport à sa pratique, notamment en justifiant ses actions ou encore en les évaluant ;
- **Les processus de niveau III** sont mobilisés par un acteur lorsqu'il envisage ses futures expériences, notamment en proposant des alternatives à sa pratique ou lorsqu'il théorise, c'est-à-dire lorsqu'il énonce des principes à partir de son expérience personnelle.

Cette structure fait écho aux trois seuils de la réflexivité (Jorro, 2022) : le fait de « faire état de sa pratique » (processus de niveau I) est proche du seuil « le reflet » lors duquel l'enseignant décrit une situation. Le fait de « prendre du recul » (processus de niveau II) est proche du seuil « interpréter » qui se manifeste lorsque l'enseignant met en lien les paramètres de la situation avec des cadres interprétatifs. Enfin, le fait de « se tourner vers l'avenir » (processus de niveau III) correspond fortement au seuil de la « critique régulatrice » lors duquel l'enseignant propose des pistes d'action.

2.2. *La deuxième dimension : « Objectiver la compréhension et rétroagir »*

L'objectivation de la compréhension renvoie aux interventions verbales par lesquelles le formateur vise à rendre observable la compréhension des étudiants afin de vérifier celle-ci (Bocquillon et al., 2017). L'objectivation stéréotypée de la compréhension désigne une intervention verbale destinée à vérifier la compréhension de son interlocuteur, sans l'encourager à approfondir sa réponse. L'objectivation spécifique vise également à vérifier la compréhension de l'étudiant, mais en l'incitant à développer sa réponse, ce qui permet au formateur d'obtenir des informations plus précises sur la compréhension de l'étudiant (Bocquillon, 2020).

2.2.1 Focus sur les feedbacks

Le feedback (rétroaction) consiste à fournir des informations à l'apprenant concernant sa performance (Hattie et Timperley, 2007) dans le but d'améliorer ses compétences (Van De Ridder et al., 2008) et de réduire l'écart entre sa performance actuelle et celle souhaitée (Hattie et Timperley, 2007 ; Narciss, 2013). Il est l'un des outils les plus efficaces pour favoriser l'apprentissage des étudiants (Hattie et Timperley, 2007 ; Ko et al., 2014).

Cependant, pour les formateurs, fournir des feedbacks n'est pas toujours aisé (Carter et al., 2023) et le fait de recevoir un feedback ne garantit pas nécessairement une amélioration des performances (Kluger et DeNisi, 1996). De plus, il existe plusieurs types de feedbacks ayant des effets différents sur l'apprentissage (Wisniewski et al., 2020).

Il existe plusieurs typologies des feedbacks (e.g. Bocquillon, 2020 ; Cutrer-Párraga et al., 2023 ; Hattie et Timperley, 2007). La typologie d'Hattie et Timperley (2007) est largement adoptée dans le domaine de l'éducation et s'avère pertinente pour analyser les feedbacks fournis au cours des entretiens post-leçons car elle comporte un type de feedback visant à amener le stagiaire à autoréguler sa pratique et à porter un regard réflexif sur celle-ci (Baco et al., 2023). Cette typologie a notamment été utilisée par Maes et ses collaborateurs (2022) pour analyser les entretiens de coévaluation, situation proche des entretiens post-leçons.

Hattie et Timperley (2007) identifient quatre niveaux de feedbacks :

1. Les feedbacks portant sur **la tâche** fournissent des informations sur ce qui a été accompli (Hattie et Timperley, 2007) ;
2. Les feedbacks portant sur **le processus** fournissent des informations sur la méthode employée par le futur enseignant pour accomplir une tâche, en se focalisant sur la manière dont l'action a été réalisée (Baco et al., 2023). Ils permettent d'identifier les stratégies efficaces et de proposer des alternatives en cas de difficultés (Maes et al., 2022) ;
3. Les feedbacks portant **sur l'autorégulation** visent à permettre aux apprenants d'autoréguler leurs actions pour atteindre leurs objectifs (Hattie et Timperley, 2007). Ils encouragent le stagiaire à s'autoévaluer et à porter un regard réflexif sur sa pratique (Baco et al., 2023) ;
4. Les feedbacks portant **sur le soi** consistent à émettre un jugement sur la personne plutôt que sur l'action ou le processus utilisé pour accomplir la tâche (Bocquillon, 2020). Ces feedbacks sont rarement efficaces (Hattie et Timperley, 2007).

Les feedbacks sur la tâche, le processus et le soi peuvent être positifs (valider les pratiques du stagiaire) ou négatifs lorsqu'ils signifient au stagiaire que sa pratique pourrait être

améliorée. Ces quatre types de feedbacks ne stimulent pas de la même manière la parole du stagiaire (Maes et Baco, sous presse). Les feedbacks portant sur l'autorégulation semblent particulièrement propices à favoriser la prise de parole de l'étudiant (Baco et al., 2023).

2.3. La troisième dimension : « Soutenir et former à des gestes professionnels »

Le stage peut représenter une opportunité de codéveloppement professionnel pour les membres de la triade (Portelance et Caron, 2010). En effet, les formateurs peuvent offrir de l'aide aux stagiaires et, réciproquement, dans une démarche de coconstruction (Colognesi et al., 2019b). Cette aide peut prendre diverses formes, incluant des aspects techniques, psychologiques et émotionnels (Ellis et al., 2020).

Le stage est souvent une période émotionnellement intense pour les stagiaires (Desbiens et al., 2012 ; Habak et al., 2021). Dans ce contexte, il est essentiel que les formateurs puissent aider les stagiaires en les rassurant (Colognesi et al., 2019a ; Derobertmasure, 2012) et en fournissant du soutien et des encouragements (Gervais et Desrosiers, 2005, cités par Dionne et al., 2021). Cela requiert, de la part des formateurs, de faire preuve d'empathie et de reconnaître la complexité de l'enseignement (Ellis et al., 2020). Un autre type de soutien consiste à aider les futurs enseignants dans la gestion de leur développement professionnel (Baco et al., 2025). De plus, les formateurs peuvent soutenir les stagiaires en les formant à des gestes professionnels dans un climat réflexif (Cutrer-Párraga et al., 2022).

3. Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche, une étude multi-cas a été entreprise, permettant ainsi d'approfondir la compréhension du phénomène étudié, en examinant chaque cas et en le mettant en relation avec son contexte spécifique (Hamel, 1997), tout en dépassant l'analyse centrée sur le cas unique (Maes et al., 2019).

3.1. Méthodologie de recueil

3.1.1 Les participants

Cette étude a été menée auprès de futurs enseignants², inscrits en deuxième année de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur (AESI) en mathématiques dans une Haute École belge francophone, et de leurs formateurs, lors du stage se déroulant fin mars - début avril 2024.

Les entretiens réalisés avec 2 stagiaires (parmi 7 inscrits) ont été analysés. Ils étaient les seuls à respecter les critères d'inclusion, c'est-à-dire : avoir participé à deux entretiens post-leçons en triade enregistrés avec deux superviseurs différents : un didacticien et un pédagogue. Ce dernier critère d'inclusion a été déterminé car ces deux types de superviseurs peuvent porter un regard différent sur la pratique des stagiaires (Gouin et Hamel, 2022). Les superviseurs sont identiques pour les deux étudiants. Le pédagogue exerce cette fonction depuis quatre ans et le didacticien depuis dix ans. Dans les triades n°1 (A et B), il s'agit du même étudiant et du même maître de stage. Dans les triades n°2 (A et B), il s'agit du même étudiant et du

² Dans l'ensemble du texte, l'utilisation du masculin pour désigner les futurs enseignants et leurs formateurs n'a pour but que de 1) préserver l'anonymat des participants, 2) assurer la lisibilité du texte.

même maître de stage. Les lettres désignent le type de superviseur (A= psychopédagogue et B= didacticienne).

Les deux maîtres de stage déclarent avoir encadré plus de dix stagiaires et ont respectivement 30 années (T1A et T1B) et 13 années (T2A et T2B) d'ancienneté. Un des deux maîtres de stage déclare avoir suivi une formation à l'encadrement des stagiaires (T2A et T2B). Chaque participant a complété et signé un document de consentement RGPD. Les leçons de l'étudiant de la triade n°1 observées par les formateurs portaient sur les équations (T1A) et le calcul littéral (T1B). Concernant l'étudiant de la triade n°2, les deux leçons observées par les formateurs portaient sur les polynômes (T2A et T2B). Les entretiens ont lieu durant le même stage et sont espacés d'une à deux semaine(s).

3.1.2 Les enregistrements des entretiens post-leçons en triade

Les entretiens post-leçons en triade ont été enregistrés (audio uniquement) lors des stages. Ces derniers se sont déroulés en présentiel juste après l'observation par le superviseur et le maître de stage de la leçon donnée par le stagiaire. La durée des entretiens post-leçons varie de 16 minutes 32 secondes (T1A) à 46 minutes 27 secondes (T2B) pour un total de 2 heures 9 minutes et 28 secondes. La durée parfois très courte des entretiens s'explique par le contexte. Ceux-ci ont lieu parfois le temps d'une récréation.

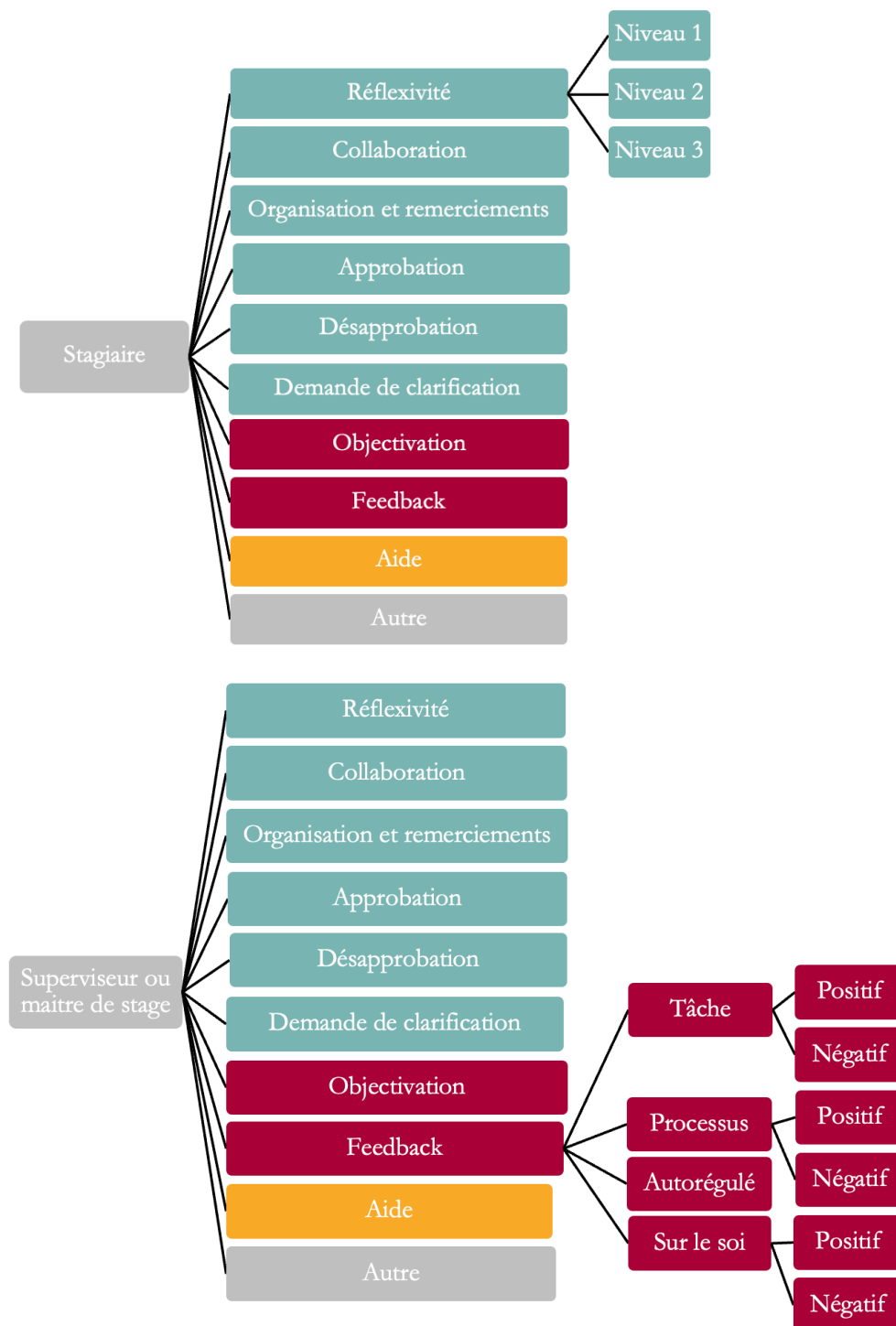
Tableau 1 : Durée des enregistrements des entretiens post-leçons en triade

Triade	Durée de l'entretien post-leçon en triade avec le pédagogue (A)	Durée de l'entretien post-leçon en triade avec le didacticien (B)
1	min. 32 s. (T1A)	27 min. 29 s. (T1B)
2	39 min. 00 s. (T1B)	46 min. 27 s. (T2B)

3.2. Méthodologie d'analyse

3.2.1 La grille insérée au logiciel

Afin de répondre à la question de recherche, une grille d'analyse (Baco et al., 2023) issue du cadre théorique a été insérée dans le logiciel The Observer XT®. La grille (figure 1) permet notamment de coder les niveaux de réflexivité observés chez le stagiaire selon le modèle de Derobertmasure (2012) ainsi que les types de feedbacks selon la typologie d'Hattie et Timperley (2007).



Légende :

- Favoriser la collaboration et analyser ses pratiques
- Objectiver la compréhension et rétroagir
- Soutenir et former aux gestes professionnels

Figure 1 : Grille Miroir des Gestes de la Triade (MGT) (Baco et al., 2023, p.13)

Le codage a été effectué à partir de l'écoute attentive de l'enregistrement audio. Chaque intervention (segment de l'enregistrement audio) a été classée dans la grille de codage insérée dans le logiciel (figure 2).

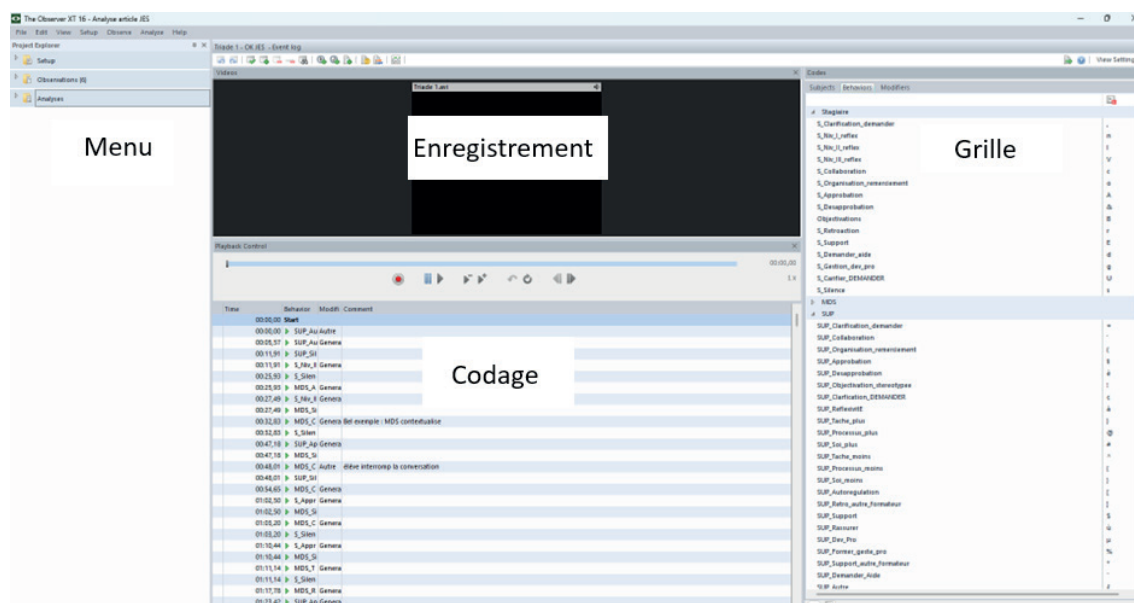


Figure 2 : Présentation de l'interface du logiciel The Observer XT® (Baco, 2025, p.299)

Afin de garantir l'objectivité du codage réalisé à partir de la grille, un test de fiabilité inter-juges a été mené par deux observateurs sur un échantillon de 40 extraits. Le taux d'accord inter-juges s'élève à 87,5%, dépassant ainsi le seuil de 80% recommandé par Miles et Huberman (2003). Le logiciel The Observer XT® (Noldus, 1991) a été choisi car il permet, après un codage manuel, d'obtenir un tableau à double entrée présentant les occurrences pour chaque paire de comportements successifs. C'est à partir de ces données que l'analyse séquentielle et le calcul du Q de Yule (voir section suivante) sont réalisés pour répondre à la troisième question de recherche.

3.2.2 L'identification des gestes professionnels qui stimulent et soutiennent la réflexivité

L'analyse séquentielle vise à déterminer s'il existe une relation séquentielle entre deux comportements lors d'interactions sociales naturelles (Yoder et al., 2004, cités par McComas et al., 2009). Ce type d'analyse permet d'identifier si un comportement (ou un geste professionnel) est associé à un autre (s'ils se succèdent) et si cette succession de comportements se produit de manière plus ou moins fréquente que par hasard (Morgan et al., 1992, cités par McComas et al., 2009). Un des objectifs principaux de l'analyse séquentielle est de mesurer l'intensité de l'association entre deux comportements observés (McComas et al., 2009). À cette fin, diverses statistiques de base (probabilités simples, « probabilités transitionnelles », Q de Yule) peuvent être calculées pour interpréter la nature et la force de l'association entre les deux comportements observés (Wampold, 1992, cité par McComas et al., 2009).

Dans ce sens, les « probabilités transitionnelles » (McComas et al., 2009, p. 416) représentent l'un des moyens les plus simples de décrire une relation de contingence entre un

comportement antécédent et un comportement cible. Elles fournissent un indice de la capacité d'un comportement (l'antécédent) à en prédire un autre (la cible) comme comportement suivant, en prenant en compte le nombre total d'occurrences de l'antécédent (McComas et al., 2009). En d'autres termes, elles indiquent la « probabilité » (McComas et al., 2009, p. 416) qu'un comportement en suive un autre dans une séquence donnée (Bakeman et Gottman, 1997, cités par McComas et al., 2009). Pour obtenir cette « probabilité », il suffit de diviser les occurrences de la succession antécédent-cible par le nombre total d'occurrences de l'antécédent. Le pourcentage obtenu représente la « probabilité transitionnelle » (McComas et al., 2009).

Bien que les « probabilités transitionnelles » soient parmi les indices les plus couramment utilisés dans le cadre d'une analyse séquentielle, elles présentent des limites. En effet, elles ne tiennent pas compte du nombre total d'occurrences du comportement cible et ne fournissent pas d'information sur la probabilité de la succession des comportements antécédent-cible par hasard (McComas et al., 2009). Ces limites compliquent la comparaison des « probabilités transitionnelles » car deux « probabilités » de même valeur peuvent représenter des niveaux d'association séquentielle différents en raison des différences d'occurrences totales du comportement cible (Bakeman et Gottman, 1997, cités par McComas et al., 2009). Pour ces raisons, Yoder et Feurer (2000, cités par McComas et al., 2009) suggèrent l'utilisation du Q de Yule, qui, selon eux, est une statistique alternative plus appropriée pour effectuer une analyse séquentielle.

3.2.3 Le coefficient Q de Yule

Le Q de Yule (Yule et Kendall, 1957) fournit une mesure de la force d'association (McComas et al., 2009) entre deux comportements et est essentiel pour évaluer l'ampleur de l'association entre deux comportements successifs (McComas et al., 2009). En tant qu'indice séquentiel, le Q de Yule présente donc un avantage majeur car il prend en compte non seulement les occurrences de chaque comportement mais également leur association aléatoire. Un second avantage concernant le Q de Yule est qu'il indique la force d'association entre l'antécédent et le comportement cible, ce qui est essentiel pour quantifier et comparer les contingences observées (Lloyd et al., 2013). Le Q de Yule varie de -1 à 1, avec des valeurs positives indiquant des fréquences séquentielles observées supérieures à celles attendues par hasard, et des valeurs négatives indiquant des fréquences séquentielles observées inférieures à celles attendues par hasard (Yoder et Symons, 2010, cités par Lloyd et al., 2013). Une valeur proche de 0 signifie une absence d'association séquentielle, indiquant que le comportement cible suit l'antécédent aussi souvent que prévu par le hasard (Lloyd et al., 2013). Cette statistique indique la direction de l'association (positive, négative ou nulle) ainsi que l'intensité de l'association entre deux comportements (Reynolds, 1984, cité par Lloyd et al., 2013). La démarche pour le calculer est disponible en annexe (annexe 1).

Les valeurs du Q de Yule peuvent être interprétées en fonction de seuils pour évaluer la force de l'association séquentielle (tableau 2).

Tableau 2 : Seuils d'interprétation du coefficient Q de Yule (Lloyd et al., 2013, p.484)

Valeurs du Q de Yule	Intensité de l'association
$ Q = 0.00$	Absence d'association
$.00 < Q < .20$	Association négligeable
$.20 < Q < .43$	Association faible
$.43 < Q < .60$	Association modérée
$.60 < Q < 1$	Association importante

3.2.4 Les décisions méthodologiques liées aux calculs du Q de Yule

De manière systématique, la pertinence de la liaison entre les gestes antécédents et la réflexivité (cible) a été vérifiée sur base de l'écoute des enregistrements des entretiens post-leçons en triade. Cette analyse a révélé que l'association entre une approbation (geste antécédent) et une intervention réflexive (geste cible), contrairement aux autres gestes pouvant précéder la réflexivité du stagiaire, manque de sens. Il s'agit de moments où, avant que le stagiaire mobilise sa réflexivité, l'un des acteurs approuve le propos précédent (N=38 pour tous les entretiens). Or, une écoute attentive des entretiens permet d'identifier que c'est le propos précédent l'approbation qui stimule la réflexivité et non l'approbation. Afin de ne pas biaiser les résultats, lorsque l'approbation précède la réflexivité, le coefficient Q de Yule a été calculé en prenant en compte le geste précédant l'approbation. Par ailleurs, dans les cas où l'acquiescement des formateurs intervient durant une séquence réflexive du stagiaire de même niveau, les calculs du Q de Yule ont été réalisés comme si cette approbation n'avait pas été codée, pour les mêmes raisons. Cela arrive sept fois pour tous les entretiens.

4. Résultats

Cette section présente d'abord des résultats généraux descriptifs avant de se focaliser sur l'analyse séquentielle.

4.1. Résultats généraux

Les résultats généraux présentent le temps de parole des acteurs ainsi que les gestes les plus mobilisés par les acteurs.

4.1.1 Le temps de parole

Les superviseurs (pédagogue et didacticien) occupent la plus grande part du temps d'échange dans l'ensemble des triades, à l'exception de la triade 1A, où le pédagogue et le maître de stage interviennent en proportions égales (44% chacun). Les stagiaires, quant à eux, disposent du temps de parole le plus réduit, oscillant entre 12% (T1A) et 24% (T2B), ce qui représente entre 2 minutes et 7 secondes (T1A) et 11 minutes et 13 secondes (T2B). La proportion du temps de parole du maître de stage se situe entre celle du stagiaire et du superviseur (excepté pour ce qui est de la triade 1A).

4.1.2 Les gestes professionnels mobilisés par les stagiaires

Les deux gestes les plus mobilisés par les stagiaires (min. 30% du temps de parole du stagiaire) sont la pratique réflexive et les approbations. La pratique réflexive est le geste le plus longuement mobilisé dans l'ensemble des triades, à l'exception de la triade 2A (au profit des approbations). La proportion de temps dédiée à la pratique réflexive varie entre 42% (T2A) et 61% (T2B), avec une durée allant de 57 secondes (T1A) à 6 minutes et 52 secondes (T2B) par entretien post-leçon. Les autres gestes professionnels représentent chacun au maximum 14% du temps de parole des stagiaires.

Tableau 3 : Le temps de parole et la proportion de temps de parole des stagiaires dédiés à chaque geste

Gestes professionnels	Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B
Réflexivité	57 s. 45%	2 min. 50 s. 49%	2 min. 52 s. 42%	6 min. 52 s. 61%
Collaboration	9 s. 7%	51 s. 14%	3 s. 1%	4 s. 1%
Approbation	51 s. 40%	1 min. 45 s. 30%	3 min. 23 s. 50%	3 min. 32 s. 32%
Autres catégories	10 s. 8%	25 s. 7%	31s. 7%	45s. 6%
Total	2 min. 7 s. 100%	5 min. 51 s. 100%	6 min. 49 s. 100%	11 min. 13 s. 100%

Note : les cases grisées dans ce tableau et les tableaux suivants correspondent aux catégories mises en œuvre pour au moins 10% du temps de parole.

4.1.3. Les niveaux de réflexivité mobilisés par les stagiaires

Les niveaux 1 et 2 du modèle de Derobertmasure sont les plus mobilisés, à l'exception de la triade 2B où le niveau 3 représente 40% des propos réflexifs du stagiaire (tableau 4). Les approbations représentent entre 30% (T1B) et 50% (T2A) du temps de parole des stagiaires lors des entretiens post-leçons en triade (tableau 3). La durée consacrée à ce geste varie entre 51 secondes (T1A) et 3 minutes et 32 secondes (T2B). Il s'agit de moments où le stagiaire acquiesce aux propos de ses formateurs en disant par exemple : « oui », « mmh mmh », « c'est ça », « d'accord ».

Tableau 4 : Répartition du temps de parole dédié à la réflexivité des stagiaires selon les niveaux de réflexivité

Niveaux de réflexivité	Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B
Réflexivité niveau 1	37 s. 65%	1 min. 55 s. 68%	1 min. 47 s. 62%	3 min. 5 s. 45%
Réflexivité niveau 2	20 s. 35%	55 s. 32%	55 s. 32%	1 min. 15%
Réflexivité niveau 3	0 s. 0%	0 s. 0%	10 s. 6%	2 min. 47 s. 40%
Total	57 s. 100%	2 min. 50 s. 100%	2 min. 52 s. 100%	6 min. 52 s. 100%

Note : les cases grisées correspondent aux niveaux de la réflexivité mis en œuvre pour au moins 10% du temps de parole du stagiaire.

4.1.4. Les gestes professionnels mobilisés par les formateurs

Le geste le plus longuement mobilisé par les superviseurs et les maîtres de stage dans l'ensemble des entretiens post-leçons est le feedback, à l'exception de la triade 1B, au sein de laquelle le maître de stage mobilise davantage la collaboration (42%). Plus de 69% (T1A) de la proportion du temps de parole des superviseurs est dédiée aux feedbacks. Pour les maîtres de stage, le temps consacré aux feedbacks varie entre 41% (T1B) et 73% (T2A) de leur temps de parole. Le deuxième geste le plus développé est l'aide. Ce geste représente entre 3% et 24% du temps de parole des superviseurs et 7% (T1B) à 31% (T2B) du temps de parole des maîtres de stage. Les propos soutenant la collaboration représentent entre 0% (T2A et T2B) et 42% (T1B) du temps de parole des formateurs. Les autres gestes professionnels représentent un maximum de 6% du temps de parole des superviseurs comme des maîtres de stage.

Tableau 5 : Le temps de parole et la proportion de temps de parole des formateurs dédiés à chaque geste professionnel

Gestes professionnels	Superviseurs				Maîtres de stage			
	Triade 1		Triade 2		Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Collaboration	0 s. 0%	0s. 0%	5 s. 1%	2 s. 0%	2 min. 5 s. 29%	3 min. 46 s. 42%	0 s. 0%	3 s. 0%
Approbation	17 s. 4%	49 s. 6%	22 s. 2%	28 s. 2%	6 s. 1%	34 s. 6%	17 s. 2%	22 s. 3%
Feedback	4 min. 58 s. 69%	10 min. 55 s. 86%	13 min. 21 s. 78%	15 min. 22 s. 71%	3 min. 34 s. 49%	3 min. 41 s. 41%	11 min. 3 s. 73%	8 min. 13 s. 61%
Aide	1 min. 45 s. 24%	20 s. 3%	2 min. 35 s. 15%	4 min. 34 s. 21%	1 min. 20 s. 19%	37 s. 7%	3 min. 9 s. 21%	4 min. 15 s. 31%
Autres catégories	13 s. 3%	40 s. 5%	40 s. 4%	1 min. 13 s. 6%	7 s. 2%	20 s. 3%	36 s. 4%	45 s. 5%
Total	7 min. 13 s. 100%	12 min. 44 s. 100%	17 min. 3 s. 100%	21 min. 37 s. 100%	7 min. 12 s. 100%	8 min. 58 s. 100%	15 min. 8 s. 100%	13 min. 38 s. 100%

4.1.5. Les types de feedbacks mobilisés par les formateurs

Le type de feedback le plus mobilisé par les superviseurs comme par les maîtres de stage est le feedback sur la tâche. Dans trois triades sur quatre, les superviseurs formulent davantage de feedbacks négatifs que de feedbacks positifs. En effet, à l'exception de la triade 1B, plus de la moitié du temps consacré aux feedbacks est dédié aux feedbacks négatifs sur la tâche. Les superviseurs consacrent entre 2 minutes et 33 secondes (T1A) et 8 minutes et 6 secondes (T2B) à ce geste professionnel. Pour ce qui est des maîtres de stage, plus de la moitié du temps de parole dédié aux feedbacks est consacrée aux feedbacks négatifs sur la tâche. Cette proportion varie entre 55% (T1A) et 82% (T2A), représentant une durée comprise entre 1 minute et 58 secondes (T1A) et 9 minutes et 3 secondes (T2A).

Tableau 6 : Répartition du temps de parole dédié aux feedbacks des formateurs selon les types de feedbacks

Types de feedbacks	Superviseurs				Maîtres de stage			
	Triade 1		Triade 2		Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Tâche positif	1 min. 56 s. 39%	5 min. 27 s. 50%	2 min. 49 s. 21%	3 min. 8 s. 20%	1 min. 36 s. 45%	1 min. 24 s. 38%	58 s. 9%	9 s. 2%
Tâche négatif	2 min. 33 s. 51%	4 min. 48 s. 44%	8 min. 1 s. 60%	8 min. 6 s. 53%	1 min. 58 s. 55%	2 min. 17 s. 62%	9 min. 3 s. 82%	5 min. 51 s. 71%
Processus positif	0 s. 0%	27 s. 4%	10 s. 1%	40 s. 4%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	11 s. 2%
Processus négatif	23 s. 8%	0 s. 0%	2 min. 14 s. 17%	3 min. 11 s. 21%	0 s. 0%	0 s. 0%	14 s. 2%	1 min. 12%
Autorégulation	6 s. 2%	13 s. 2%	7 s. 1%	17 s. 2%	0 s. 0%	0 s. 0%	48 s. 7%	1 min. 2 s. 13%
Soi positif et négatif	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%
Total	4 min. 58 s. 100%	10 min. 55 s. 100%	13 min. 21 s. 100%	15 min. 22 s. 100%	3 min. 34 s. 100%	3 min. 41 s. 100%	11 min. 3 s. 100%	8 min. 13 s. 100%

4.2. *Quels gestes professionnels des trois acteurs de la triade sont suivis d'interventions réflexives chez les stagiaires lors des entretiens post-leçons ?*

4.2.1 Les gestes professionnels qui précèdent l'émergence de la réflexivité

Le geste qui prédit le mieux la réflexivité est la dispensation de feedbacks visant l'autorégulation de la part des formateurs (tableau 7). En effet, la succession « feedback visant l'autorégulation – réflexivité » est celle qui présente le Q de Yule le plus élevé dans l'ensemble des triades avec une valeur plus grande ou égale à .91 (T1A) allant jusqu'à 1 (T1B), ce qui témoigne d'une association positive et très forte entre ces deux gestes.

Concernant la relation entre les feedbacks positifs sur la tâche et la réflexivité, l'association est positive et « faible » pour l'ensemble des triades. Par exemple, dans la triade 2A, le superviseur dit « *C'est bien, tu as osé faire des remarques et demander aux élèves de se taire.* » (feedback positif sur la tâche), ce à quoi le stagiaire a répondu : « *J'ai aussi essayé de faire du non-verbal pour la gestion de classe, je ne sais pas si vous avez vu.* » (réflexivité niveau 1,26 min. 6 s.).

En revanche, pour les feedbacks négatifs sur la tâche, l'intensité de l'association varie selon les triades : elle est positive et faible pour la triade 2A ($Q = .32$) et positive et négligeable

pour la triade 1B ($Q = .11$). Dans les triades 1A ($Q = -1$) et 2B ($Q = -.10$), l'association est négative, indiquant que cette succession de gestes se produit moins fréquemment que ce qui serait attendu par hasard. Un Q de Yule égal à -1 signifie que l'antécédent (ici, le feedback négatif sur la tâche) est présent, mais qu'il n'a jamais été suivi par la pratique réflexive du stagiaire (cible).

Concernant les feedbacks portant sur le processus (positifs et négatifs), ceux-ci précèdent la réflexivité uniquement dans la triade 1B (feedback positif sur le processus suivi de réflexivité : $Q = .49$) et dans la triade 2B (feedback négatif sur le processus suivi de réflexivité : $Q = .59$). Ces deux associations peuvent être qualifiées de positives et modérées, les valeurs du Q de Yule se situant entre $.43$ et $.60$. Pour les autres triades, le Q de Yule, calculé pour l'association de ces deux gestes, est égal à 0 ou -1 , indiquant respectivement une absence d'association et une association négative.

La demande de clarification formulée par les formateurs précède la réflexivité dans deux triades (1B et 2B). Dans ces deux triades (1B et 2B), l'association est positive et importante car la valeur des Q de Yule (T1B : $Q = .85$ et T2B : $Q = .73$) est supérieure à $.60$. En revanche, dans la triade 1A ($Q = 0$), ce geste n'est pas mobilisé par les formateurs, tandis que dans la triade 2A ($Q = -1$), il est présent mais n'est jamais suivi de réflexivité.

Concernant les désapprobations des formateurs, celles-ci ne sont pas mobilisées dans la triade 1A ($Q = 0$) et ne sont jamais suivies de réflexivité dans la triade 1B ($Q = -1$). Par conséquent, l'association entre la désapprobation et la réflexivité est inexistante dans le premier cas et négative dans le second. En revanche, dans la triade 2A, la valeur du Q de Yule est très élevée ($Q = .93$), suggérant une association positive et très forte, tandis que dans la triade 2B, l'association est positive mais négligeable ($Q = .17$). Dans l'ensemble des entretiens post-leçons analysés, la désapprobation des formateurs précède la réflexivité à trois reprises (deux fois dans la triade 2A et une fois dans la triade 2B). Dans ces trois cas, un feedback visant l'autorégulation précède la réflexivité, laquelle est ensuite suivie d'une désapprobation de la part des formateurs, entraînant une nouvelle phase de réflexivité du stagiaire visant à proposer une alternative à sa première réponse. L'exemple suivant illustre cet enchaînement :

« Maître de stage (MDS) : *Qu'est-ce qu'il manque pour que ce soit une bonne prépa ?* (feedback visant l'autorégulation)

Stagiaire (S) : *Il manque des exemples.* (réflexivité niveau 3)

MDS : *Non, il y en a deux derrière.* (désapprobation)

S : *Euh... Il manque quoi ? Il manque les fractions.* (réflexivité niveau 3) » (T2A, 18 min. 30s.).

L'aide apportée par les formateurs aux stagiaires est également associée à la réflexivité avec des degrés variables d'intensité selon les triades. Ainsi, l'association est modérée et positive dans la triade 1A ($Q = .44$), faible et positive dans la triade 2B ($Q = .25$), négligeable et positive dans la triade 1B ($Q = .01$) et négative dans la triade 2A ($Q = -.24$).

Le dernier geste mobilisé par les formateurs qui a précédé au moins une fois la réflexivité, lors d'entretiens post-leçons en triade analysés, est la collaboration. La valeur du Q de Yule pour ce geste antécédent s'étend de -1 (T2A) à $.62$ (T2B). L'intensité de l'association varie en fonction des triades : dans la triade 2B, l'association est forte et positive ($Q = .62$), alors qu'elle est négligeable dans les triades 1A ($Q = .16$) et 1B ($Q = .01$), et négative dans la triade 2A ($Q = -1$).

La suite du texte analyse l'association entre les gestes (antécédents) mobilisés par les stagiaires et la réflexivité (cible). La réflexivité précède la réflexivité dans chaque triade, c'est-à-dire que le stagiaire passe d'un niveau de réflexivité à un autre. L'intensité de cette association varie selon les triades : elle est forte pour la triade 1B ($Q = .61$), modérée pour la triade 1A ($Q = .49$), faible pour la triade 2A ($Q = .34$) et négligeable pour la triade 2B ($Q = .12$).

Les trois autres gestes antécédents mobilisés par les stagiaires (aide, organisation et collaboration) précèdent chacun la réflexivité dans une triade. L'aide, assimilée à la gestion du développement professionnel du stagiaire, est uniquement mobilisée dans les triades n°1 et ne précède la réflexivité que dans la triade 1A ($Q = .91$), indiquant une forte association positive. Dans les autres triades, l'association est absente ou négative ($Q = -1$ pour la triade 1B et $Q = 0$ pour les triades 2A et 2B). Concernant la force du lien entre l'organisation du stagiaire et la réflexivité, une forte association positive est observée dans la triade 1A ($Q = .86$), alors qu'elle est inexistante ou négative dans les autres triades. Enfin, la collaboration du stagiaire précède la réflexivité uniquement dans la triade 2B, où l'association est positive et modérée ($Q = .49$).

En conclusion, seuls trois gestes précèdent la réflexivité dans l'ensemble des triades avec une valeur de Q de Yule positive : les feedbacks visant l'autorégulation, les feedbacks positifs sur la tâche et la pratique réflexive. Parmi eux, un seul présente un Q de Yule élevé dans toutes les triades : le feedback visant l'autorégulation. La section suivante examine plus en détail l'articulation entre ce type de feedback et la pratique réflexive des stagiaires.

Tableau 7 : Q de Yule calculés pour chaque geste ayant précédé au moins une fois la réflexivité lors des entretiens post-leçons analysés

Gestes précédant la pratique réflexive	Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B
Feedback visant l'autorégulation des formateurs	.91	1	.98	.98
Feedback sur la tâche positif des formateurs	.27	.33	.41	.42
Feedback sur la tâche négatif des formateurs	-1	.11	.32	-.10
Feedback positif sur le processus des formateurs	0	.49	-1	-1
Feedback négatif sur le processus des formateurs	-1	0	-1	.59
Demande de clarification des formateurs	0	.85	-1	.73
Désapprobation des formateurs	0	-1	.93	.17
Aide des formateurs	.44	.01	-.24	.25
Collaboration des formateurs	.16	.01	-1	.62

Réflexivité du stagiaire	.49	.61	.34	.12
Aide du stagiaire (gestion professionnelle)	.91	-1	0	0
Organisation du stagiaire	0	-1	.86	0
Collaboration du stagiaire	-1	.49	-1	-1

■ Absence d'association ou association négative ■ Association modérée
■ Association négligeable ■ Association importante
■ Association faible

4.2.2 Focus : l'articulation des feedbacks visant l'autorégulation et des propos réflexifs

Comme l'a démontré la section précédente, le geste professionnel qui prédit le mieux la réflexivité des stagiaires est le feedback visant l'autorégulation.

Comme le montre la figure 2, à plusieurs reprises, une articulation entre les feedbacks visant l'autorégulation formulés par les formateurs et les interventions réflexives des stagiaires est observée lors des entretiens post-leçons analysés. Systématiquement, au début des entretiens post-leçons, les superviseurs dispensent un feedback visant l'autorégulation (1 sur la figure), à l'exception de la triade 2A. Dans ce cas, le stagiaire prend lui-même l'initiative en disant : « *Vous voulez que je commence à parler et que je dise mon ressenti ? (organisation)* » (T2A, 40 s.). Au sein des autres triades, les superviseurs débudent l'entretien par un feedback visant l'autorégulation, comme l'illustre l'extrait suivant :

« Superviseur : *Alors, comment s'est passée ta leçon ? Est-ce que tu peux nous dire ce que tu retires de positif et les points à améliorer si tu devais représenter cette leçon ? (feedback visant l'autorégulation).*

Stagiaire : *Comme il n'y avait que neuf élèves, c'était très calme. Les élèves étaient assez motivés, donc ça m'a semblé facile de travailler (réflexivité niveau 1).* » (T2B, 1 min 27 s.).

Ces feedbacks visant l'autorégulation en début d'entretien sont systématiquement suivis de propos réflexifs des stagiaires, sauf lors de la triade 1A durant laquelle l'étudiant explore d'abord la gestion de son développement professionnel en exprimant son appréciation du métier d'enseignant.

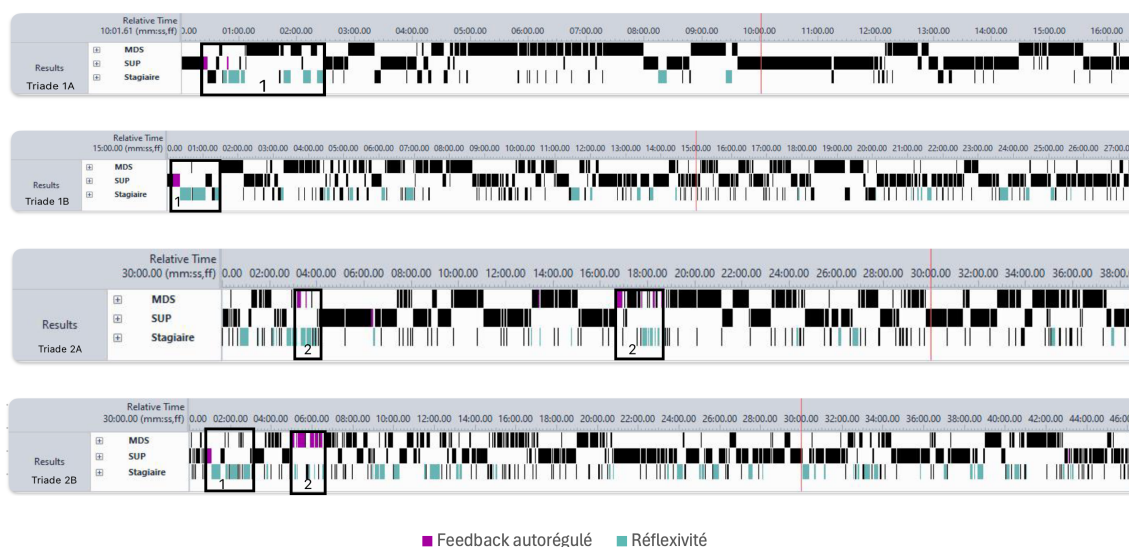
Trois autres moments d'articulation entre feedback visant l'autorégulation et réflexivité peuvent être observés (2 sur la figure) dans les triades n°2. L'extrait suivant illustre cette articulation entre ce type de feedback et la réflexivité qui prend place à un autre moment qu'en ouverture d'entretien :

« Maître de stage : *Qu'est-ce que tu aurais pu mettre en place avec un groupe de neuf ? (feedback visant l'autorégulation).*

Stagiaire : *J'aurais pu les faire travailler en groupe (réflexivité niveau 3).*

Maître de stage : *Peut-être, ça aurait pu être intéressant (approbation). Est-ce que c'est vraiment pertinent ? (feedback visant l'autorégulation).*

Stagiaire : *Bah non, ce serait une pseudo-récré pour eux...[...] (réflexivité niveau 2).* » (T2B 6 min. 37 s.).



Note : les numéros 1 et 2 indiquent les moments d'articulation entre feedbacks autorégulés et réflexivité.

Figure 3 : Chronologie des échanges

5. Discussion

La discussion suivante est structurée autour des trois questions de recherche. À partir des résultats et de la littérature, des pistes d'explication sont discutées.

5.1. La répartition du temps de parole entre les acteurs de la triade lors des entretiens post-leçons (QR1)

La durée des entretiens post-leçons en triade est variable (entre 16 min. 32 s. et 46 min. 27 s.). Comme le soulignent Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (2016), le temps disponible pour réaliser ces entretiens est parfois soumis à des contraintes contextuelles. Par exemple, ces entretiens peuvent se dérouler lors d'une courte récréation, limitant le temps accordé à cet échange.

Pour les entretiens post-leçons analysés, le temps de parole des acteurs est réparti inégalement. Cette asymétrie soulève des interrogations quant aux conditions favorables à l'accompagnement des stagiaires dans le développement de la réflexivité. De leur côté, les maîtres de stage prennent la parole davantage que les stagiaires, mais moins que les superviseurs, et ce, dans l'ensemble des triades analysées. Plusieurs pistes d'explication sont plausibles. Les superviseurs et les maîtres de stage ayant peu de temps pour se concerter peuvent éprouver des difficultés à trouver respectivement leur place, ce qui limiterait la place laissée au stagiaire. L'entretien étant relativement court, les formateurs peuvent se concentrer principalement sur les remarques qu'ils veulent formuler. La prédominance du temps de parole des superviseurs lors des entretiens post-leçons en triade a déjà été soulignée dans d'autres recherches (Baco et al., 2024 ; 2025). Pourtant, à ce stade de la formation (deuxième année), il est recommandé aux formateurs d'encourager les stagiaires à approfondir leur réflexion (Hanin et Cambier, 2023). Aussi, un temps plus long pourrait être prévu pour les entretiens. Ceux-ci pourraient aussi être organisés différemment. Un premier entretien « à chaud » après l'observation pourrait être réalisé et un deuxième entretien « à froid » pourrait être prévu à un autre moment plus propice. En plus du temps, un changement de style de supervision des superviseurs serait nécessaire pour laisser davantage de place aux stagiaires.

5.2. Les gestes professionnels mobilisés par les acteurs de la triade lors des entretiens post-leçons (QR2)

5.2.1 La réflexivité

La réflexivité constitue le geste professionnel le plus mobilisé par les stagiaires. Ce constat s'inscrit dans les attendus de la formation initiale des enseignants (Hanin et Cambier, 2023 ; Soslau, 2015). L'entretien post-leçon en triade offre, en effet, une occasion rare pour le stagiaire de verbaliser sa réflexion sur ses actions en présence de ses formateurs (Baco, 2025 ; Maes et Baco, sous presse).

Si le geste professionnel le plus longuement employé est la réflexivité par le stagiaire, le temps réellement consacré à cette compétence lors des entretiens post-leçons reste limité. Ce temps relativement court dédié à la réflexivité peut découler d'un manque d'accompagnement (Bocquillon et Derobertmasure, 2018) ou d'un manque de questionnement de la part des formateurs (Goyette et Martineau, 2018). En effet, la pratique réflexive étant complexe (Hanin et Cambier, 2023) et considérée comme difficile à mettre en œuvre par les stagiaires (Colognesi et al., 2021), son développement nécessite un accompagnement de la part des formateurs (Buysse, 2009).

L'analyse des niveaux de réflexivité mobilisés lors des entretiens post-leçons en triade révèle que seul le stagiaire de la triade n°2 mobilise les trois niveaux de réflexivité définis par Derobertmasure (2012), ce qui est à promouvoir. En effet, pour mener à bien une analyse complète de sa pratique, il est nécessaire de mobiliser des processus des trois niveaux (Derobertmasure, 2012). Au sein de la triade n°2, la mobilisation du troisième niveau de réflexivité peut s'expliquer par le contexte particulier de la séance observée : de nombreux élèves étant absents, les formateurs ont interrogé le stagiaire sur les modalités qu'il avait mobilisées avec le groupe restreint et sur celles qu'il envisageait de mettre en œuvre lors du retour des élèves absents.

5.2.2 Les gestes professionnels mobilisés par les formateurs

Le geste le plus mobilisé par les formateurs est le feedback. Il paraît pertinent que les formateurs mobilisent ce geste, dans la mesure où les feedbacks contribuent à réduire l'écart entre la performance actuelle du stagiaire et celle attendue (Hattie et Timperley, 2007). De plus, l'entretien post-leçon en triade constitue le seul moment où la triade se réunit pour fournir des rétroactions sur la prestation du stagiaire (Baco et al., 2024).

Toutefois, l'abondance de feedbacks, lors des entretiens post-leçons, peut s'avérer contre-productive, dans la mesure où elle risque de submerger les stagiaires qui peinent alors à les retenir et à les mettre en œuvre (Delbart et al., 2023). Par ailleurs, les formateurs ne mobilisent pas d'objectivation spécifique de la compréhension (Bocquillon, 2020). Par conséquent, la compréhension effective des feedbacks dispensés n'est pas vérifiée.

Plus spécifiquement, les formateurs mobilisent principalement des feedbacks portant sur la tâche. C'est même le seul type de feedback utilisé par le maître de stage de la triade n°1. Le deuxième type de feedback le plus mobilisé par les formateurs est le feedback portant sur le processus. Alors qu'il constitue un levier pour aider les stagiaires à identifier les stratégies efficaces (Maes et al., 2022), ce deuxième type de feedback est mobilisé dans une moindre mesure. Ce constat rejoint les observations de Maes et ses collaborateurs (2022) lors

d'entretiens de coévaluation, au cours desquels les formateurs dispensent davantage de feedbacks sur la tâche plutôt que sur le processus.

Les feedbacks portant sur l'autorégulation, propices à favoriser la prise de parole des stagiaires (Baco et al., 2023), sont peu mobilisés par les formateurs. Cela peut expliquer aussi pourquoi le temps de parole des stagiaires est si court. Cela montre aussi que, lorsqu'ils sont questionnés, les stagiaires parviennent à verbaliser leur réflexivité. Cette prédominance des feedbacks portant sur la tâche et le processus, au détriment de ceux sur l'autorégulation, fait écho aux observations de Van Nieuwenhoven et ses collaborateurs (2016) qui notent que les formateurs ont tendance à communiquer aux stagiaires leur propre analyse au lieu de faire émerger celle de l'étudiant.

5.3. Le geste qui prédit le mieux la réflexivité des stagiaires lors des entretiens post-leçons en triade (QR3)

Le geste professionnel le plus associé à la réflexivité du stagiaire est le feedback visant l'autorégulation. Cela confirme statistiquement les constats de la littérature scientifique. En effet, ce type de feedback a été identifié comme étant généralement suivi par des interventions réflexives de la part des stagiaires dans une autre recherche (Baco et al., 2025) et comme favorisant l'autoévaluation, l'autorégulation et le développement de la pratique réflexive. Selon Svojanovsky (2017), les feedbacks visant l'autorégulation permettent de guider les stagiaires dans leur réflexion lors d'une discussion. Ceux-ci se caractérisent généralement par la formulation de questions, qui constituent une stratégie reconnue pour stimuler le développement de la pratique réflexive des stagiaires (Chaubet et al., 2018, cités par Dionne, 2024 ; Correa Molina et al., 2014).

Cependant, il convient de souligner que ce geste demeure peu mobilisé par les formateurs lors des entretiens post-leçons analysés. Du côté des maîtres de stage, seul celui appartenant à la triade n°2 a recours à ce type de feedback. Cela pourrait expliquer que l'entretien dure plus longtemps, comparativement à la triade n°1. Quant aux superviseurs, ils y ont uniquement recours en début d'entretien post-leçon en triade. De plus, les réponses réflexives formulées restent généralement brèves et peu développées. Il serait pertinent que les formateurs dispensent davantage de feedbacks visant l'autorégulation afin de soutenir les stagiaires dans leur pratique réflexive et ainsi leur permettre d'approfondir leurs réponses.

6. Conclusion

Les entretiens post-leçons en triade constituent un moment clé pour favoriser l'autoévaluation et le développement de la pratique réflexive des futurs enseignants. Cette étude a permis de décrire les gestes professionnels mis en œuvre lors des entretiens. En outre, l'analyse séquentielle a révélé que les feedbacks visant l'autorégulation sont statistiquement liés aux interventions réflexives des stagiaires. Toutefois, les formateurs ont peu recours aux feedbacks visant l'autorégulation du stagiaire et ce dernier a un temps de parole très court. Par exemple, il est très peu amené à formuler des alternatives à sa pratique.

Ces constats offrent des perspectives tant pour la pratique que pour la recherche. Les résultats mettent en évidence l'importance de favoriser la prise de parole des stagiaires lors des entretiens post-leçons en triade ainsi que le recours aux feedbacks visant l'autorégulation dans le but de stimuler leur réflexivité et leur autoévaluation. Ils soulignent également la

nécessité de mener des entretiens d'une durée suffisante pour permettre au stagiaire de s'exprimer et de s'engager dans sa pratique réflexive.

Il apparaît dès lors pertinent de doter les formateurs d'outils leur permettant de soutenir plus aisément la réflexivité des stagiaires, tels que des répertoires de questions visant à stimuler différents processus réflexifs ou encore des grilles d'analyse destinées à guider et organiser les échanges, ainsi que d'en étudier l'impact.

Par ailleurs, la réalisation d'une étude comparative portant sur les effets d'une formation spécifiquement consacrée à l'accompagnement réflexif, à destination des formateurs, constituerait un prolongement pertinent de ce travail. Cette perspective apparaît d'autant plus pertinente que, dans le contexte de la Belgique francophone, une formation à destination des maîtres de stage a été récemment mise en place ainsi qu'un master de spécialisation en formation des enseignants.

Enfin, le recours à une méthodologie de type multi-cas implique un échantillon restreint, ce qui limite la portée de la généralisation des résultats. Il serait dès lors pertinent de répliquer cette recherche à partir d'un échantillon plus large, intégrant d'autres disciplines, différents niveaux d'enseignement et d'autres étapes du parcours de formation.

7. Références bibliographiques

- Baco, C. (2025). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateurs ? Analyse des compétences des maîtres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maître de stage, superviseur)* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. ResearchGate. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18824.12802>
- 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., et Bocquillon, M. (2025). Triad Educational Supervision: What Happens During Post-lesson Conferences? A Multi-case Study. *Journal of Educational Supervision*, 8, 1-40. <https://doi.org/10.69772/jes.8.1.1>
- Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M., Borgies, C., et Demeuse, M. (2024). Débriefing en triade : une conversation équilibrée ? *Education et Formation*, 105-125. https://www.researchgate.net/publication/381654255_Debriefing_en_triade_une_conversation_equilibre
- 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., (2023). Gestes professionnels : comment analyser et mettre en œuvre l'interactivité au sein de la triade ? La grille « Miroir des Gestes de la Triade » (MGT), *Working Papers de l'INAS*, WP05/2023, 1-63. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31724.74882>
- Balslev, K., Perréard Vité, A., et Tominska, E. (2017). 'Formative, on est vraiment dans cette perspective-là' : interventions et intentions d'une formatrice universitaire dans l'évaluation de stages. *Contextes et didactiques*, 9, 30–35. <http://journals.openedition.org/ced/720>

- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. TEL (thèse-en-ligne). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M. et Derobertmeasure, A. (2018). « Porter un regard réflexif sur sa pratique » ... Oui, mais comment ? Vers une didactique de la pratique réflexive. 1-25. <https://www.researchgate.net/publication/328201895>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A., et Dehon, A. (2017). De quoi parlent de futurs enseignants lorsqu'ils visionnent l'enregistrement vidéo de leur pratique ? Dans M. Saint-Jean, N. Lafranchise, C. Lepage et L. Lafortune (Eds.), *Regards croisés sur la rétroaction et le débriefing : accompagner, former et professionnaliser* (pp. 187-203). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. 1-15. https://www.cpeenfantssoleil.org/wp-content/uploads/2019/01/Boutet_M_Pratique_reflexive.pdf
- Boutet, M., et Pharand, J. (2008). Introduction. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp.1-4). Québec : Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/accompagnement-concerte-des-stagiaires-enseignement-1477.html>
- Buyse, A. (2009). Médiations contrôlantes et structurantes : une base pour penser la formation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(3), 585-601. <https://doi.org/10.25656/01:8666>
- Brudermann, C., et Pélissier, C. (2008). Les gestes professionnels de l'enseignant : une analyse pédagogique et une représentation informatisée pour la formation – exemple des langues étrangères. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 5(2). 21-33. <https://doi.org/10.7202/037472ar>
- Campbell, T. et Lott, K. (2010). Triad dynamics: investigating social forces, roles, and storylines. *Teaching Education*, 21(4), 349-366. <http://dx.doi.org/10.1080/10476210903518396>
- Carter, H., Abbott, J., Herzberg, L., Hindman, A., et Swainston, P. (2023). A Collaborative Self-Study of Supervisors in a University-Based Literacy Clinic: Exploring Tensions in Support, Feedback, and Conflict Resolution. *Journal of Educational Supervision*, 6(1). <https://doi.org/10.31045/jes.6.1.5>
- 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
- Cohen, E., Hoz, R. et Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching education*, 24(4), 345-380. https://www.researchgate.net/publication/259176846_The_practicum_in_preservice_teacher_education_A_review_of_empirical_studies
- Colognesi, S., Deprit, A., Coppe, T., Van Nieuwenhoven, C., März, V., et Hanin, V. (2021). Developing Student Teachers' Reflexivity Toward Their Course Planning: Implementation of a Training Program Focused on Writing and Reflective Skills. *SAGE Open*, 11(2). <https://doi.org/10.1177/21582440211016897>
- Colognesi, S., Parmentier, C., et Van Nieuwenhoven, C. (2019a). La relation maître de stage – stagiaire. Deux portraits pour illustrer un indispensable à tout accompagnement : la relation maître de stage – stagiaire. *Education et Formation*, 315, 13-27. <http://hdl.handle.net/2078.1/219892>

- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C., et Bélair, L. M. (2019b). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S., Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 1, 71-86. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Crasborn, F., Hennissen, P., Brouwer, N., Korthagen, F., et Bergen, T. (2011). Exploring a two-dimensional model of mentor teacher roles in mentoring dialogues. *Teaching and teacher Education*, 27, 320-331. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.014>
- Cutrer-Párraga, E.A., Hall-Kenyon, K.M., Miller, E.E., Christensen, M., Collins, J., Reed, E., et Beer, T. (2022). Mentor teachers modeling: Affordance or constraint for special education pre-service teachers in the practicum setting? *Teacher development*, 26(4), 587-605. <https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2105939>
- 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>
- 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>
- Desbiens, J. F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Éducation et francophonie*, 37(1), 6-25. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2009-v37-n1-ef3235/037650ar.pdf>
- Desbiens, J.-F., Borges, C., et Spallanzani, C. (2012). Introduction Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges, et C. Spallanzani (Eds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement* (pp.1-11). Québec : Presses de l'Université du Québec. https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/2143_9782760535053.pdf
- Dionne, L., (2024). *Portrait de pratiques de personnes superviseuses universitaires de stage en enseignement professionnel dans un dispositif de formation hybride*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/21729?show=full>
- Dionne, L., Gagnon, C., et Petit, M. (2021). Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement. *Formation et pratiques d'enseignement en question*, 27, 75-94. <https://revuedeshep.ch/no-27-lorsque-lalternance-vient-soutenir-la-professionnalisation>
- Dubois, L.-A., Bocquillon, M., Romanus, C., et Derobertmeasure, A. (2019). Usage d'un modèle commun de la réflexivité pour l'analyse de débriefings post-simulation organisés dans la formation initiale de futurs policiers, sages-femmes et enseignants. *Le Travail Humain*, 82(3), 213-251. <https://www.cairn.info/revue-le-travail-humain-2019-3-page-213.htm?wt.src=pdf>
- 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, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2001). Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (8 février 2001). *Moniteur belge*, 22 février 2001, p. 5245.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants (2 décembre 2021). *Moniteur belge*, 2 février 2022, p.8551.
- Gelfuso, A., et Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp.91-108). Québec : Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/accompagnement-concerte-des-stagiaires-enseignement-1477.html>
- Goï, C., et Huver, E. (2011). La réflexivité comme compétence professionnelle en formation universitaire : une nécessité professionnelle ou une injonction (de) dans l'air du temps ? *HAL open science*. <https://hal.science/hal-01633082v1/document>
- Gouin, J.-A., et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 45(1), 35-52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Goyette, N., et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4–19. <https://doi.org/10.7202/1056316ar>
- Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E., et Caselles-Desjardins, B. (2021). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 107–127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan. http://classiques.uqac.ca/contemporains/hamel_jacques/etude_de_cas_et_sciences_sociales/etude_de_cas.html
- 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 ? *Revue canadienne de l'éducation*, 46(3), 687–723. <http://hdl.handle.net/2078.1/266716>
- 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>
- Hoffman, J. V., Wetzel, M. M., Maloch, B., Greeter, E., Taylor, L., DeJulio, S., et Vlach, S. K. (2015). What can we learn from studying the coaching interactions between cooperating teachers and preservice teachers? A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 52, 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.09.004>
- Kluger, A. N., et DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254–284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>
- Ko, J., Sammons, P., et Bakkum, L. (2014). Effective teaching: A review of research and evidence. *CfBT Education Trust*. <https://eric.ed.gov/?id=ED546794>

- Lloyd, B., Kennedy, C., Yoder, P. (2013). Quantifying contingent relations from direct observation data : transitional probability comparisons versus Yule's Q. *Journal of applied behavior analysis*, 46, 479-497.
- Maes, O., et Baco, C. (sous presse). Lors des entretiens de supervision, les futurs enseignants ont-ils voix au chapitre ?
- Maes, O., Colognesi, S., et Van Nieuwenhoven, C. (2019). A multicase study to understand how singularity is taken into account in a co-evaluation of a teaching traineeship situation. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(2), 483-500. <https://doi.org/10.24452/sjer.41.2.13>
- 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>
- McComas, J., Moore, T., Dahl, N., Hartman, E., Hoch, J., et Symons, F. (2009). Calculating contingencies in natural environments: issues in the application of sequential analysis. *Journal of applied behavior analysis*, 42, 413-423.
- Miles, M.B., et Huberman, A.M. (2003). Analyse des données qualitatives (2e édition). Bruxelles: De Boeck.
- Narciss, S. (2013). Designing and evaluating tutoring feedback strategies for digital learning environments on the basis of the Interactive Tutoring Feedback Model. *Digital Education Review*, 23, 7-26. https://www.researchgate.net/publication/258422092_Designing_and_Evaluating_Tutoring_Feedback_Strategies_for_digital_learning_environments_on_the_basis_of_the_Interactive_Tutoring_Feedback_Model
- 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>
- Perrault, L., et Levené, T. (2019). L'autoévaluation accompagnée et contractualisée : quelles retombées sur le développement professionnel ? Ce qu'en disent les futurs enseignants et formateurs d'adultes. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(1), 1- 16. <https://doi.org/10.4000/ripes.1989>
- Perréard Vité, A., Balslev, K., et Tominska, E. (2015). Chapitre 7. Les entretiens tripartites de stage : opportunités pour une autoévaluation porteuse de développement. Dans P.-F Coen (Ed.), *Évaluation et autoévaluation : Quels espaces de formation ?* (pp. 221-239). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02.0221>
- Portelance, L., et Caron, J. (2010). Les manifestations de l'apprentissage de la concertation pédagogique en stage. Dans L. Bélair, N. Lebel, N. Sorin et A. Roy (Eds.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement. Vers la professionnalisation* (pp. 81-97). Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. <https://depot.erudit.org/id/003201dd>
- Ruffinelli, A., Álvarez Valdés, C., et Salas Aguayo, M. (2022). Strategies to promote generative reflection in practicum tutorials in teacher training: The representations of tutors and practicum students. *Reflective Practice*, 23(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1974371>

- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
<https://rauterberg.employee.id.tue.nl/lecturenotes/DDM110%20CAS/Schoen-1983%20Reflective%20Practitioner.pdf>
- Soslau, E. (2015). Exploring intersubjectivity between student teachers and field instructors in student teaching conferences. *Cogent Education*, 2(1), 1-8.
<https://doi.org/10.1080/2331186x.2015.1045219>
- Svojanovsky, P. (2017). Supporting student teachers' reflection as a paradigm shift process. *Teaching and Teacher Education*, 66, 338-348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.001>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
<https://doi.org/10.7202/012361ar>
- Valencia W. S., Martin, S. D., Place, N. A., et Grossman, P. (2009). Complex Interactions in Student Teaching, Lost Opportunities for Learning. *Journal of Teacher Education*, 60(3), 304-322.
<https://doi.org/10.1177%2F0022487109336543>
- Van De Ridder, J. M., Stokking, K. M., McGaghie, W. C., et Ten Cate, O. T. J. (2008). What is feedback in clinical education? *Medical Education*, 42, 189-197.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2007.02973.x>
- 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 (Ed.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp.139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
https://www.researchgate.net/publication/311451503_Accompagner_les_premiers_pas_d_es_stagiaires_de_terrain_quels_enjeux_et_quelles_tensions_pour_les_formateurs
- Vandercleyen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage* [Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Wisniewski, B., Zierer, K., and Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: a meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Education*, 10, 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

8. Annexes

8.1. Annexe 1 : La démarche de calcul du Q de Yule

Dans cette étude, le Q de Yule a été calculé afin de déterminer la force du lien entre les gestes précédant la pratique réflexive des stagiaires et cette dernière. Il permet de déterminer quels sont les gestes suivis d'interventions réflexives des stagiaires lors des entretiens post-leçons en triade. La suite du texte présente les étapes pour calculer ce coefficient.

- Première étape : construction des tableaux de contingence 2 x 2 (figure 3) (McComas et al., 2009)

La première étape consiste à organiser les données issues du codage dans un tableau de contingence 2 x 2, dans lequel :

- la cellule A correspond au nombre d'occurrences où le geste antécédent est suivi par le geste cible (ex. : nombre de feedbacks autorégulés (antécédent) suivis de pratique réflexive (cible)) ;
- la cellule B correspond au nombre d'occurrences où le geste antécédent n'est pas suivi par le geste cible (ex. : nombre de feedbacks autorégulés (antécédents) suivis par d'autres gestes que la pratique réflexive (cible)) ;
- la cellule C correspond au nombre d'occurrences où le geste cible n'est pas précédé du geste antécédent (ex. : nombre de pratique réflexive (cible) précédée par un autre geste que les feedbacks autorégulés (antécédent)) ;
- la cellule D correspond au nombre d'occurrences où ni le geste antécédent ni le geste cible n'apparaissent successivement (ex. : nombre de gestes autres que les feedbacks autorégulés (antécédent) suivis d'autres gestes que la pratique réflexive (cible)).

Comportement cible : pratique réflexive du stagiaire (colonnes)	
<i>Antécédent : feedback autorégulé dispensé par les formateurs (lignes)</i>	A
	<i>oui, oui</i>
	10
	B
	<i>oui, non</i>
	3
	C
	<i>non, oui</i>
	23
	D
	<i>non, non</i>
	314

Figure 3 : Exemple fictif d'un tableau de contingence 2x2 pour le calcul des relations séquentielles

➤ Deuxième étape : calcul du Q de Yule (McComas et al., 2009)

Une fois le tableau de contingence 2 x 2 complété, le Q de Yule est calculé à l'aide de la formule suivante :

$$Q = \frac{(AD-BC)}{(AD+BC)}$$

➤ Troisième étape : interprétation du Q de Yule (Lloyd et al., 2013).

Comme cela a été expliqué, la valeur du Q de Yule varie de -1 à 1. Lorsque le Q de Yule est positif, cela indique une association positive, c'est-à-dire que le geste cible suit le geste antécédent plus souvent que prévu par hasard. Lorsque sa valeur est négative, cela signifie que le geste cible suit le geste antécédent moins souvent que prévu par hasard.

8.2. Annexe 2

Tableau 3 : Le temps de parole et la proportion de temps de parole des stagiaires dédiés à chaque geste

Gestes professionnels	Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B
Réflexivité	57 s. 45%	2 min. 50 s. 49%	2 min. 52 s. 42%	6 min. 52 s. 61%
Collaboration	9 s. 7%	51 s. 14%	3 s. 1%	4 s. 1%
Organisation et remerciements	0 s. 0%	6 s. 2%	10 s. 2%	0 s. 0%
Objectivation de la compréhension	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%
Approbation	51 s. 40%	1 min. 45 s. 30%	3 min. 23 s. 50%	3 min. 32 s. 32%
Désapprobation	0 s. 0%	5 s. 1%	3 s. 1%	9 s. 1%
Demande de clarification	0 s. 0%	11 s. 3%	5 s. 1%	21 s. 3%
Feedback	0 s. 0%	0 s. 0%	11 s. 3%	0 s. 0%
Aide	10 s. 8%	3 s. 1%	0 s. 0%	0 s. 0%
Autre	0 s. 0%	0 s. 0%	2 s. 0%	15 s. 2%
Total	2 min. 7 s. 100%	5 min. 51 s. 100%	6 min. 49 s. 100%	11 min. 13 s. 100%

8.3. Annexe 3

Tableau 5 : Le temps de parole et la proportion de temps de parole des formateurs dédiés à chaque geste professionnel

Gestes professionnels	Superviseurs				Maîtres de stage			
	Triade 1		Triade 2		Triade 1		Triade 2	
	A	B	A	B	A	B	A	B
Réflexivité	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	0 s. 0%	17 s. 3%	3 s. 0%	0 s. 0%
Collaboration	0 s. 0%	0 s. 0%	5 s. 1%	2 s. 0%	2 min. 5 s. 29%	3 min. 46 s. 42%	0 s. 0%	3 s. 0%
Organisation et remerciements	0 s. 0%	7 s. 1%	12 s. 1%	11 s. 1%	3 s. 1%	0 s. 0%	16 s. 2%	0 s. 0%
Objectivation de la compréhension	0 s. 0%	0 s. 0%	2 s. 0%	0 s. 0%	3 s. 1%	0 s. 0%	2 s. 0%	2 s. 0%
Approbation	17 s. 4%	49 s. 6%	22 s. 2%	28 s. 2%	6 s. 1%	34 s. 6%	17 s. 2%	22 s. 3%
Désapprobation	0 s. 0%	5 s. 1%	0 s. 0%	12 s. 1%	0 s. 0%	2 s. 0%	11 s. 1%	2 s. 0%
Demande de clarification	0 s. 0%	19 s. 2%	6 s. 1%	4 s. 0%	0 s. 0%	1 s. 0%	5 s. 1%	41 s. 5%
Feedback	4 min. 58 s. 69%	10 min. 55 s. 86%	13 min. 21 s. 78%	15 min. 22 s. 71%	3 min. 34 s. 49%	3 min. 41 s. 41%	11 min. 3 s. 73%	8 min. 13 s. 61%
Aide	1 min. 45 s. 24%	20 s. 3%	2 min. 35 s. 15%	4 min. 34 s. 21%	1 min. 20 s. 19%	37 s. 7%	3 min. 9 s. 21%	4 min. 15 s. 31%
Autre	13 s. 3%	9 s. 1%	20 s. 2%	44 s. 4%	1 s. 0%	0 s. 0%	2 s. 0%	0 s. 0%
Total	7 min. 13 s. 100%	12 min. 44 s. 100%	17 min. 3 s. 100%	21 min. 37 s. 100%	7 min. 12 s. 100%	8 min. 58 s. 100%	15 min. 8 s. 100%	13 min. 38 s. 100%