

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NATHALIE DUCHARME

ANALYSE DES POSTURES ADOPTÉES PAR DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS
EXPERTS LORS DE RÉTROACTIONS AUPRÈS DE STAGIAIRES

NOVEMBRE 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

AVERTISSEMENT

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé L'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

SOMMAIRE

Dans le but de suivre les nouvelles réalités et les grands changements en éducation depuis 1994, la formation initiale en enseignement a traversé plusieurs changements avec l'augmentation du nombre de crédits du baccalauréat, la durée des stages qui est passée à 700 heures étalées sur quatre années et l'arrivée de nouveaux référentiels de compétences professionnelles. Ces changements ont une influence directe sur le rôle des enseignants associés, enseignants accueillant les stagiaires dans leur classe (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Malgré la formation offerte (UQTR, 2018), le cadre de référence (Portelance et al., 2008) spécifique aux enseignants associés et plusieurs recherches faisant état de la situation, ce rôle demeure complexe. Ajoutons que le système scolaire vit une pénurie de main-d'œuvre, le décrochage des nouveaux enseignants et l'arrivée grandissante d'étudiants en situation de handicap dans la formation initiale. Devant ces constats, il semble que les enseignants associés doivent se questionner sur les postures d'accompagnement adoptées, accorder une importance à la relation éducative.

L'objectif de cette recherche est donc de dégager les postures que les enseignants associés experts adoptent lors des rétroactions avec les stagiaires. Pour ce faire, cette recherche qualitative de type exploratoire multicas analyse les données issues d'entretiens de rétroaction de trois enseignantes associées. Chaque entretien a été divisé en énoncés qui ont été codés à partir du modèle innovant de Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair (2019). Cette démarche a permis d'identifier les interventions

utilisées par les enseignants associés pour entrer en relation avec les stagiaires et pour les amener à réfléchir, répondant ainsi aux deux sous-questions de cette recherche.

Les résultats obtenus révèlent que les enseignants associés qui font preuve d'ouverture, qui valorisent et qui font analyser tout en adoptant des postures laissant plus de place aux stagiaires favorisent une progression au niveau des apprentissages.

REMERCIEMENTS

Mes tout premiers remerciements vont à mes deux directrices, Louise M. Bélair et Christine Lebel. Je n'oublierai jamais notre discussion, un certain soir en Belgique, où vous avez vu en moi le potentiel de mener à bien ce projet et où vous m'avez transmis toute votre passion. Votre écoute bienveillante, votre présence présente, votre grande générosité, votre amitié et votre soutien inépuisable à travers chacune des étapes de cette aventure m'ont permis d'atteindre mes buts et de me surpasser. Ce mémoire existe en très grande partie grâce à vous.

Je tiens à remercier tous les professeurs qui ont contribué à enrichir mes connaissances et mes réflexions. J'aimerais remercier madame Nadia Rousseau. Votre vision de la relation éducative a teinté ce mémoire et mon enseignement au quotidien.

Je voudrais aussi souligner le travail exceptionnel de madame Carole Dontigny. Merci pour vos généreux conseils et votre gentillesse.

Je remercie également Madame Liliane Portelance et les formateurs de la formation des enseignants associés. Nos discussions et nos chantiers m'ont permis d'enrichir et d'approfondir mes réflexions.

Mes prochains remerciements vont à mes précieux amis, Stéphanie, Nathalie, Magalie et Jean D'Arc, à ma fille Mathylde et spécialement à Samuel. Grâce à votre soutien et votre

amour, j'ai pu garder l'énergie et la motivation pour mener à terme ce projet. Votre présence a contribué de façon considérable à mon parcours et m'a motivée à travailler sans relâche.

Mes derniers remerciements vont à ma petite sœur Annick. Ta détermination et ton courage ont été pour moi une source de motivation. Grâce à toi et à ton aide précieuse, ce mémoire a vu le jour sous ses plus beaux atours.

Aussi un gros câlin à mon petit compagnon, Monsieur Gus le carlin, qui a toujours été près de moi, patient sur son petit coussin.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	III
REMERCIEMENTS	V
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES FIGURES.....	X
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Champ d'intérêt	4
1.2 Identification du problème	7
1.2.1 Rappel historique	7
1.2.2 Les enjeux du nouveau référentiel	9
1.2.3 La complexité du rôle de l'enseignant associé.....	14
1.2.4 La formation d'enseignants associés.....	15
1.2.5 Le cadre de référence québécois du travail de l'enseignant associé	17
1.2.6 Les défis de l'accompagnement du stagiaire	17
1.2.7 Défis liés à la compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre	20
1.3 Importance de la recherche	21
1.4 Questions de recherche	25
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE.....	26
2.1 Posture.....	26
2.2 Études sur les types de postures.....	27
2.2.1 Étude de Jorro (2016).....	28
2.2.2 Étude de Vivegnis (2016).....	28
2.2.3 Étude de Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair (2019)	29
2.3 Relation éducative.....	31
2.4 Rétroaction.....	32
2.5 Accompagnement d'un stagiaire.....	33
2.6 Objectifs de recherche.....	37

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE.....	38
3.1 Type de recherche	38
3.2 Participantes	39
3.3 Collecte des données.....	41
3.4 Traitement et analyse des données.....	41
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	44
4.1 Le cas de Carole.....	44
4.1.1 Entretien #1 (Carole).....	45
4.1.2 Entretien #2 (Carole).....	47
4.1.3 Synthèse du cas de Carole.....	50
4.2 Le cas de Ghislaine	52
4.2.1 Entretien #1 (Ghislaine).....	52
4.2.2 Entretien #2 (Ghislaine).....	54
4.2.3 Synthèse du cas de Ghislaine	56
4.3 Le cas de Julie.....	58
4.3.1 Entretien #1 (Julie).....	59
4.3.2 Entretien #2 (Julie).....	63
4.3.3 Synthèse du cas de Julie.....	65
4.4 Synthèse des résultats pour l'ensemble des trois cas	67
CHAPITRE 5 : DISCUSSION.....	70
5.1 Sous-question # 1 : Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour entrer en relation avec le stagiaire ?.....	70
5.2 Sous-question # 2 : Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour amener la stagiaire à réfléchir ?	73
5.3 Question principale de recherche : Quelles postures les enseignants associés experts adoptent-ils lors des rétroactions auprès de leurs stagiaires ?.....	80
5.4 Synthèse	84
CONCLUSION.....	84
RÉFÉRENCES.....	89

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - <i>Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant</i>	11
Tableau 2 - <i>Thèmes de la formation offerte par l'UQTR et compétences professionnelles visées</i>	15
Tableau 3 - <i>Présentation sommaire des trois enseignantes expertes</i>	40
Tableau 4 - <i>Codage des interventions du modèle de Colognesi et al. (2019)</i>	42
Tableau 5 - <i>Récurrence des interventions utilisées dans les entretiens de Carole</i>	50
Tableau 6 - <i>Récurrence des interventions utilisées dans les entretiens de Ghislaine</i>	57
Tableau 7 - <i>Récurrence des interventions utilisées dans les entretiens de Julie</i>	66
Tableau 8 - <i>Synthèse des interventions utilisées par les trois participantes</i>	68

LISTE DES FIGURES

Figure 1 - Tableau des postures et des interventions 36

INTRODUCTION

Au Québec et un peu partout dans le monde, l'accompagnement de stagiaires pendant la formation initiale devient un enjeu de plus en plus préoccupant, surtout pour les enseignants associés qui les accueillent dans leur classe. Plusieurs facteurs peuvent expliquer les dilemmes, les défis et les questionnements auxquels ils sont confrontés pendant les stages. Le métier d'enseignant associé est complexe et demande l'acquisition de compétences spécifiques. Le *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires* (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) énumère les 6 compétences attendues de l'enseignant associé, auxquelles s'ajoutent sans contredit des habiletés relatives à une bonne communication, à une écoute attentive et à l'établissement de relations harmonieuses (Boudreau, 2000; Henon, 2012).

Depuis des décennies, plusieurs recherches en éducation font état de cette complexité, cependant les recherches sur des modèles proposant des dispositifs d'accompagnement sont particulièrement récentes. Donc, devant l'urgence de former une relève de qualité qui demeurera plus de cinq années en enseignement, la question n'est plus de savoir pourquoi c'est aussi complexe, mais plutôt de se demander : et maintenant que nous savons, que faisons-nous ?

Cette étude exploratoire repose sur un modèle innovant, autant du point de vue théorique que du point de vue pratique, proposant des interventions et des postures d'accompagnement développées pour les enseignants associés. En nous basant sur ce

modèle, nous répondons à nos questions de recherche qui portent sur les interventions utilisées et les postures adoptées lors de rétroactions auprès des stagiaires. Pour ce faire, ce mémoire est divisé en six parties distinctes.

La première partie, qui fait une mise en contexte de la problématique, présente le champ d'intérêt, l'identification du problème, l'importance de la recherche et les questions de recherche. Dans la deuxième partie, le cadre de référence définit, à partir d'une recension d'écrits, les concepts liés à la recherche : la posture, les types de postures, la relation éducative, la rétroaction et accompagnement d'un stagiaire. Ce chapitre se termine avec la présentation des objectifs de recherche. Le troisième chapitre explique la méthodologie de cette recherche qualitative multicas en exposant le type de recherche, les participantes, la collecte des données ainsi que le traitement et l'analyse de ces données. Le mémoire se poursuit avec le quatrième chapitre qui présente les résultats des trois cas analysés et une synthèse des résultats. Ensuite, le cinquième chapitre comporte la discussion des principaux résultats recensés au chapitre quatre. Pour terminer, la sixième partie contient la conclusion qui propose une synthèse de la recherche et expose la contribution, les limites et l'ouverture de cette dernière.

*« Chercher l'authenticité de nos gestes
plutôt que de faire juste,
aurait davantage d'effet face à l'autre,
semble-t-il. »
Mireille Cifali*

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1.1 Champ d'intérêt

J'exerce la profession d'enseignante avec dévouement depuis plus de 28 belles années. Malgré plusieurs changements au cursus universitaire depuis ma diplomation, la réalisation de stages était déjà à l'époque un outil pédagogique indispensable à l'acquisition et au développement des habiletés professionnelles en situation réelle. Ce fut donc pour moi un passage obligé. Heureusement, pendant les trois stages de ma formation, mes enseignantes associées ont su me transmettre leur passion et leurs savoirs avec enthousiasme et plaisir. Pour moi, il devenait de ce fait normal de redonner à mon tour. D'entrée de jeu, on comprend que mon intérêt marqué concernant l'accompagnement de stagiaires est arrivé très tôt dans ma vie professionnelle.

Depuis le tout début de ma carrière, j'ai toujours été curieuse et soucieuse d'innover afin de rendre mon enseignement efficient et pertinent pour les élèves. J'ai suivi plusieurs formations, au niveau tant pédagogique qu'éducatif. Je me suis aussi impliquée activement dans l'implantation de nouveaux programmes et, intéressée aux nouvelles approches, j'ai participé à différentes expériences de recherche-action en sciences, en mathématiques et en lecture. De surcroît, j'ai suivi la formation des enseignants associés afin d'offrir un accompagnement plus éclairé aux stagiaires qui me seraient confiés. Ainsi, j'ai eu le privilège d'accompagner plusieurs apprenants, et ce, de tous les niveaux.

Ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai compris que malgré tous mes savoirs expérientiels, mes bonnes intentions et mon bon vouloir, mon accompagnement nécessitait d'être peaufiné en raison du fait que j'éprouvais parfois des difficultés face aux résistances de certains stagiaires. Cette réflexion s'est amorcée quand j'ai participé à une recherche collaborative chapeautée par deux chercheuses de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), Christine Lebel et Louise M. Bélair, et ayant pour thème : *La référentialisation des jugements d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires*. Par la suite, cette participation m'a motivée à suivre le programme court de deuxième cycle pour les formateurs de maîtres associés de l'UQTR. Au cours de ce programme, j'ai appris que pour amener le stagiaire à réfléchir sur sa pratique, les questionnements doivent permettre de vérifier la pertinence de son raisonnement et de reconstituer les situations complexes (Lebel, 2009). Les discussions, les arguments et les expériences des autres participants de la recherche m'ont sortie de ma zone de confort. Cet état m'a permis d'analyser et de mieux comprendre la portée de mes interventions et, à la suite de ces réflexions, à chercher constamment à les affiner. Je suis passée du travail « sur » le stagiaire au travail « avec » le stagiaire (Paul, 2004) et j'ai réussi à mieux intégrer mon rôle d'enseignante associée. Donc, ma participation au groupe REÉVES (Regroupement pour l'Étude de l'Évaluation des Enseignants Stagiaires), groupe émergeant de la recherche-action, mon nouveau métier de formatrice d'enseignants associés et mes cours à la maîtrise ont changé ma façon d'accompagner les stagiaires : je maîtrise les compétences, les liens avec mon enseignement sont plus facilement ciblés, je planifie et organise les entretiens de rétroaction selon les demandes et les besoins du

stagiaire, je stimule la pratique réflexive du stagiaire par des interventions favorisant le regard sur son enseignement, j'encourage les initiatives, j'accompagne le stagiaire dans la construction et la régulation de savoirs à la fois expérientiels et théoriques (Portelance, 2010). Mentionnons également que la coconstruction, qui prend ses assises sur les besoins vulgarisés par les stagiaires et sur mes savoirs expérientiels, me permet de maintenir une relation éducative et pédagogique efficace. (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélaïr, 2019; Runtz-Christan, 2020). En reprenant les propos de Rostand, P. Perrenoud (2001b) explique qu'il faut:

Former les esprits sans les conformer; les enrichir sans les endoctriner; les armer sans les enrôler; leur communiquer une force, les séduire au vrai pour les amener à leur propre vérité, leur donner le meilleur de soi sans attendre ce salaire qu'est la ressemblance. (p.160)

Cette citation pourrait fort bien s'appliquer à celle des enseignants associés. Le stagiaire attend de l'enseignant associé qu'il le soutienne en favorisant son développement professionnel et la prise de risque sans se proclamer comme un modèle d'excellence à suivre (Pelpel, 2002; P. Perrenoud, 2001b; Portelance, 2008a).

La formation doit donc donner à la fois des attitudes, des habitudes, des savoir-faire, des méthodes. Pour cela, il importe, dès la formation initiale, de créer des lieux d'analyse de la pratique, de métissage des apports, de métaréflexion sur la façon dont on pense, décide, communique, réagit. Mais aussi des lieux, parfois les mêmes, où l'on travaille sur soi, ses peurs, ses émotions, où l'on favorise le développement de la personne, de son identité (P. Perrenoud, 1996, p. 22).

À la lumière de ce constat et considérant que mes années de formation et de participation à des recherches m'ont amenée à voir l'accompagnement des stagiaires différemment, il m'apparaît pertinent de s'intéresser aux postures d'accompagnement d'enseignants

associés experts en vue de dégager des pistes de réflexion dans la formation des enseignants associés.

1.2 Identification du problème

Afin d'identifier le problème, cette partie présente un rappel historique, les enjeux du nouveau référentiel, la complexité du rôle de l'enseignant associé, la formation d'enseignants associés, le cadre de référence, les défis de l'accompagnement du stagiaire et les défis liés à la compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre du *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020).

1.2.1 Rappel historique

À partir de 1994, à la suite de la publication du rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation, le Ministère de l'Éducation rendait publiques les grandes orientations de la réforme du système éducatif. Dans ce contexte, les programmes de formation des futurs enseignants ne pouvaient ignorer les transformations en cours dans tout le système d'éducation. Parmi les orientations proposées par cette réforme, plusieurs avaient des répercussions importantes sur la formation des enseignants, notamment sur les stages dont la durée augmentait à 700 heures et qui étaient étalés sur quatre années pour permettre aux futurs enseignants d'exercer leurs compétences en milieu réel et d'évaluer leur progression en devenant des « praticiens réflexifs » (Schön, 1994). Le stage en

enseignement était présenté comme étant « une occasion de vivre la complexité de l'acte d'enseigner » (Ministère de l'Éducation, 1994) et il était défini comme suit :

Un ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. (p.3)

Pour ce faire, la formation initiale passait alors de 90 à 120 crédits universitaires. Le stage probatoire était retiré et le baccalauréat rallongé d'une année pour laisser une plus grande place à la formation pratique (Portelance, 2008c). Dans plusieurs programmes, le nombre de stages augmentait de trois à quatre pendant les quatre années de la formation et chaque stage était d'une durée variable selon le niveau de formation. Le dernier stage de la formation, l'internat, variait de 10 à 12 semaines selon le programme.

Toujours dans le but de suivre les nouvelles réalités et les grands changements en éducation, le Ministère de l'Éducation proposait, en 2001, un document d'orientations intitulé *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Les deux orientations générales étaient la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement. La professionnalisation, selon le Ministère de l'Éducation (2001), renvoie à la perspective de développer chez le futur enseignant les compétences nécessaires à l'exercice de son travail. L'approche culturelle, elle, vise à faire du futur enseignant un passeur culturel, c'est-à-dire un héritier, un critique et un interprète de la culture. Dans cette optique, la formation à l'enseignement devait s'appuyer sur un référentiel de douze compétences professionnelles. Ces douze compétences étaient

regroupées en quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle. En 2020, au vu des nombreux changements importants dans la société et dans le milieu de l'éducation depuis 20 ans, un nouveau référentiel actualisé s'avérait incontournable.

1.2.2 Les enjeux du nouveau référentiel

Le référentiel de 2001 a laissé la place au nouveau en 2020. Tout en se basant sur son prédécesseur et sur les tendances internationales, ce nouveau référentiel, intitulé *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*, a évolué en considérant des changements importants, tels que la société en mutation, l'intégrité des perspectives autochtones, la diversité croissante et les structures familiales de plus en plus diversifiées, l'identité des genres, le numérique, les inégalités économiques et les recherches en enseignement. Il sert de fondement et de guide pour la conception des programmes de formation à l'enseignement. Dans la foulée et dans une optique qui vise à actualiser, à améliorer et à enrichir la formation à l'enseignement (Ministère de l'Éducation, 2020), une treizième compétence est venue se greffer aux douze déjà existantes : *Soutenir le plaisir d'apprendre*. Nous l'aborderons plus en détail dans la section 1.2.7. Les compétences existantes ont été revues et pensées à partir du travail enseignant. Neuf compétences ont été regroupées en trois champs d'intervention. Le champ 1 regroupe toutes les activités qui touchent « le travail fait avec et pour les élèves » dans la classe ou à l'extérieure de celle-ci (planifier, évaluer, enseigner, encadrer, apporter un soutien supplémentaire, organiser des sorties pédagogiques, etc.). Le champ 2 touche

les activités de collaboration et d'interaction avec les collègues, la famille ou tout autre intervenant dans ou à l'extérieur de l'école. Finalement, le champ 3 intègre entre autres les activités liées à la formation continue, à la pratique réflexive, à l'accompagnement de stagiaires et au rehaussement de la profession. De plus, ces neuf compétences reposent sur deux compétences fondatrices et, enfin, deux compétences transversales se déploient dans les trois champs d'intervention. Le tableau 1 fait la synthèse des 13 compétences du nouveau référentiel : *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 43).

Tableau 1

Synthèse des 13 compétences professionnelles du personnel enseignant

DEUX COMPÉTENCES FONDATRICES	
Compétence 1	Agir en tant que médiatrice ou médiateur d'éléments de culture
Compétence 2	Maîtriser la langue d'enseignement

CHAMP 1 : six compétences spécialisées au cœur du travail fait avec et pour les élèves	
Compétence 3	Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 4	Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage
Compétence 5	Évaluer les apprentissages
Compétence 6	Gérer le fonctionnement du groupe-classe
Compétence 7	Tenir compte de l'hétérogénéité des élèves
Compétence 8	Soutenir le plaisir d'apprendre

CHAMP 2 : deux compétences à la base du professionnalisme collaboratif	
Compétence 9	S'impliquer activement au sein de l'équipe-école
Compétence 10	Collaborer avec la famille et les partenaires de la communauté

CHAMP 3 : une compétence inhérente au professionnalisme enseignant	
Compétence 11	S'engager dans un développement professionnel continu et dans la vie de la profession

DEUX COMPÉTENCES TRANSVERSALES	
Compétence 12	Mobiliser le numérique
Compétence 13	Agir en accord avec les principes éthiques de la profession

La définition du concept de compétence retenue dans le Référentiel de compétences professionnelles de 2020 nous renvoie à celle du référentiel de 2001 :

Une compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet, une finalité sans fin (p. 38).

Fait intéressant, à cette définition dite générale s'ajoutent quatre significations qui permettent d'éclaircir son sens et sa portée (Ministère de l'Éducation, 2020). En premier lieu, on y présente la compétence comme un *modèle explicatif* de l'agir enseignant dans son travail en partant de ses actions et activités, en passant par ses réflexions et prises de décisions et en ajoutant l'apport de ses valeurs. Ensuite, la compétence est présentée comme une *notion pragmatique* selon laquelle l'enseignant mobilise ses ressources pour l'obtention de résultats efficaces tout en composant avec plusieurs facteurs, tels que les imprévus et les cohortes d'élèves présentant des particularités pédagogiques et affectives différentes. S'ajoute par la suite la correspondance à une *réalité développementale* qui prend en compte la variable du temps. Chaque stagiaire, chaque enseignant développe progressivement ses compétences selon son environnement et ses différences individuelles. Pour faire suite à la troisième signification, la quatrième, qui correspond au concept évaluatif et comparatif, insiste sur la différenciation. Ces significations apportent un éclairage plus juste des réalités vécues en contexte de stage. Elles reconnaissent les différents milieux en prenant en compte les diversités socioculturelles, socioéconomiques, ethnoculturelles, religieuses et linguistiques dans lesquelles les stagiaires évoluent, leur

degré d'acquisition selon leur niveau de stage, leurs connaissances et leurs expériences personnelles.

Ces quatre significations, en plus de reconnaître l'importance de développer les actions pédagogiques, la pratique réflexive et les savoirs, reconnaissent le développement de l'identité professionnelle, des postures du métier et la collaboration professionnelle comme bases essentielles au métier d'enseignant.

Dès lors, comme Gervais et Desrosiers (2001) l'affirment, « dans une conception plus humaniste ou réflexive, on privilégiera les capacités de l'enseignant comme formateur; on retiendra, comme critère de sélection, les habiletés de relations interpersonnelles ou la capacité à analyser l'enseignement. » (p. 265). L'enseignant associé doit alors adopter des attentes réalistes envers les stagiaires, croire à leur éducatibilité, établir une relation de coconstruction des savoirs et de développement professionnel et personnel (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009; Terraz et Denimal, 2018). Les stagiaires doivent être reconnus comme des acteurs compétents et se voir offrir des contextes de stages significatifs et stimulants (Malo, 2010). De plus, comme le mentionne Runtz-Christan (2020), une relation de confiance doit absolument être établie et le travail de l'enseignant associé doit évoluer en ce sens pour être efficient et pertinent pour les stagiaires. Dans la prochaine section, on parlera donc du travail de l'enseignant associé au moment des stages comme étant complexe et exigeant (Deprit, Marz et Van Nieuwenhoven, 2019; Portelance, 2010; Runtz-Christan, 2020).

1.2.3 La complexité du rôle de l'enseignant associé

L'arrivée des nouveaux programmes de formation par compétences et l'augmentation de la durée des stages ont provoqué un changement dans les programmes de formation des universités québécoises, ce qui a engendré une incidence marquée sur l'évolution du rôle des enseignants accueillant les stagiaires (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Ces enseignants habitués à accueillir les stagiaires et à adopter une attitude de maître artisan (Paquay et Wagner, 1998) ont donc vu leur rôle changer. En voici quelques exemples: les enseignants associés doivent entre autres s'approprier les fondements théoriques des treize compétences et en comprendre le sens, prendre en compte des styles d'enseignement qui diffèrent, être en mesure de faire réfléchir les stagiaires en posant les bonnes questions, faire des liens avec ses savoirs expérientiels et les savoirs théoriques et expérimenter des outils d'observation (Lebel, Bélair et Monfette, 2015). Il s'agit de renoncer à servir de modèle d'excellence (P. Perrenoud, 2001b), à changer ses conceptions pour laisser le stagiaire évoluer, accepter l'incertitude, s'ouvrir à de nouvelles façons de penser et laisser la stagiaire parfaire son identité professionnelle (Lebel et Bélair, 2018). Comme le soulignait déjà Boudreau en 2001, il importe donc d'être extrêmement attentif aux conditions de préparation et de réalisation du stage dans le but de vraiment former une relève enseignante de qualité qui aura développé des compétences professionnelles et personnelles tout en développant la pratique réflexive sur leurs actions et gestes éducatifs (Petignat, 2010). Pour outiller les enseignants qui veulent accompagner des stagiaires, une formation est offerte par plusieurs universités québécoises.

1.2.4 La formation d'enseignants associés

La formation d'enseignants associés, selon les recommandations ministérielles, est offerte depuis 1994 dans plusieurs universités québécoises. Ces formations, qui diffèrent quant à leur durée et à leur contenu d'une université à l'autre, ont comme but commun d'harmoniser les pratiques, de valoriser le travail des enseignants associés et de mieux concevoir leur rôle. Elles visent également le développement des compétences en matière de soutien au développement professionnel du stagiaire et l'appropriation des compétences attendues des stagiaires (Portelance, 2009). À titre d'exemple, dans la formation offerte par l'Université du Québec à Trois-Rivières, étalée sur 5 journées, un thème différent est abordé à chaque rencontre et les compétences y sont greffées selon leurs liens avec les différents thèmes. Le tableau 2 présente une synthèse des thèmes et des compétences visées.

Tableau 2

Thèmes de la formation offerte par l'UQTR et compétences professionnelles visées

Journées de formation	Thèmes	Compétences visées
1	L'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire	12 et 13
2	La notion de compétence : sens et portée	8, 9 et 10
3	L'observation et la rétroaction	2, 4 et 6
4	La planification et l'évaluation	3, 5 et 7
5	L'approche culturelle de l'enseignement	1 et 11

Les formateurs et formatrices sont des enseignants associés ayant suivi un programme court de deuxième cycle à L'UQTR. À travers ces 5 journées de formation, les participants, enseignants de différents champs d'enseignement, réfléchissent et échangent avec les autres participants en s'engageant dans les multiples activités proposées. Ces activités diversifiées, telles que jeux de rôle, observation de situations réelles en vidéoscopie, retours sur des textes scientifiques et exploration du référentiel de compétences, reposent sur la coconstruction de sens et sur les dimensions identitaires des futurs enseignants associés (UQTR, 2018). Les participants explorent et intègrent les gestes et attitudes requis à l'accompagnement de stagiaires. De plus, tout au long de la formation, différents aspects primordiaux sont abordés, tels que l'articulation des théories vues à l'université par le stagiaire et leur application sur le terrain, le développement des treize compétences, la pratique réflexive, l'importance de la coopération et la communication avec le superviseur.

De par tous ces gestes et actions, les enseignants associés jouent un rôle majeur dans la réussite des stages (Caron et Portelance, 2012; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2009; Gervais, 2008; Lebel, Bélair et Monfette, 2015; Portelance, 2009). Boudreau (2000) renchérit en expliquant que la réussite des stages dépend en grande partie du type d'intervention des enseignants associés. Alors, en complémentarité à la formation existante et dans un souci d'en améliorer continuellement la qualité, Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) proposent un cadre de référence qui reconnaît le travail important qu'accomplissent les enseignants associés et les superviseurs de stage.

1.2.5 Le cadre de référence québécois du travail de l'enseignant associé

Ce cadre est le résultat d'un processus de recherche rigoureux ayant débuté en 2008. Il énonce, entre autres, les six compétences attendues d'un enseignant associé et les grandes orientations de la formation qui leur est offerte. Les compétences jugées nécessaires touchent l'accompagnement du stagiaire et suggèrent des pistes favorables à l'apprentissage de sa profession. Le cadre cible aussi des gestes et aptitudes que l'enseignant associé doit développer et mobiliser lors de ses interventions auprès de son stagiaire. Entre autres, il doit soutenir le développement de l'identité professionnelle, guider le développement des douze compétences qui sont au nombre de treize dans le nouveau référentiel de 2020, concrétiser l'apprentissage des pratiques d'enseignement, aider à développer l'agir réflexif et l'exercer lui-même, interagir avec respect avec son stagiaire et finalement, travailler en collaboration avec les superviseurs (Portelance *et al.*, 2008).

1.2.6 Les défis de l'accompagnement du stagiaire

Malgré le fait qu'il y ait une formation et un cadre de référence, les enseignants associés trouvent leur rôle complexe quand vient le temps, entre autres, de s'approprier le guide de stage, d'observer les stagiaires en action, de réguler, de laisser les stagiaires construire leur propre expérience au lieu de leur apporter des solutions qui ont bien fonctionné avec eux et de développer un langage commun avec les stagiaires sans pour autant avoir une idée unique (Lebel, 2009). Or, plusieurs études soulignent l'importance de

l'accompagnement par les enseignants associés dans l'apprentissage du métier (Gervais, 2008; Lebel, Bélair et Monfette, 2015 ; Van Nieuwenhoven, Colognesi, Parmentier et Maes, 2017; Van Nieuwenhoven, Dejemeppe et Coupremane, 2012) et déplorent que plusieurs enseignants associés soient maladroits au moment des rétroactions et que celles-ci ne soient pas constructives (Caron et Portelance, 2012). De plus, selon Lebel (2009), les enseignants peuvent avoir de la difficulté à faire des liens entre leur pratique et les compétences professionnelles. Sans compter que les universités québécoises sont confrontées à une augmentation de cas d'étudiants en situation de handicap, dont les besoins particuliers risquent d'amplifier le défi lié à l'accompagnement (Philion, Bourassa, Saint-Pierre et Bergeron-Leclerc, 2019).

Il y aurait eu une augmentation d'étudiants ayant des conditions dites émergentes (TA, TDA/H, TSM ou TSA¹) du fait de la récurrence de leur arrivée. D'ailleurs, en 10 ans, ce deuxième groupe est passé de 1 224 à 11 160 étudiants, une augmentation de plus de 900 %. (AQICESH, 2008, 2018, citée dans Philion *et al.*, 2019, p.65).

Les difficultés vécues par les enseignants associés accueillant des stagiaires en situation de handicap relèvent de leur inexpérience dans la mise en application des mesures d'accommodement et d'accompagnement et leur méconnaissance des mesures légales qu'ils peuvent offrir aux stagiaires (Philion *et al.*, 2019).

Malgré les formations qui demeurent encore aujourd'hui volontaires, à la lumière des propos qui ressortent des rencontres de la recherche collaborative du REÉVES et d'un

1 (TA) Troubles d'apprentissage; (TDA/H) Troubles déficitaires de l'attention avec ou sans hyperactivité; (TSM) Troubles de santé mentale; (TSA) Troubles du spectre autistique

sondage effectué auprès de 100 enseignants associés au regard de l'accompagnement de stagiaires en situation de handicap (Lebel, Bélair, Monfette, Hurtel, Miron et Blanchette, 2016), force est de constater que plusieurs enseignants associés affirment que leur rôle est plus ou moins défini, complexe, et se sentent parfois moins compétents.

De plus, un autre défi auquel le système scolaire est confronté est la pénurie de main-d'œuvre qualifiée et le décrochage des enseignants novices dans les cinq premières années dans le métier. Létourneau (2014) montre que le taux d'abandon moyen se situe toujours entre 25 % et 30 % après la première année et entre 40 % et 50 % après cinq ans. Malgré les réformes et les changements en éducation, on constate encore divers manques dans la formation initiale, par conséquent plusieurs enseignants débutants se sentent parfois démunis face à ce métier complexe (Tardif, 2013). Les enseignants associés se retrouvent donc devant l'urgence de former des futurs enseignants qui auront une vision réaliste du métier, qui focaliseront sur leurs forces comme leviers et qui adopteront une attitude pragmatique pour solutionner les défis auxquels ils seront confrontés régulièrement (Goyette et Martineau, 2018).

Aux défis énumérés plus haut, nous ajoutons la construction et le maintien de la relation interpersonnelle et professionnelle positive entre l'enseignant associé et le stagiaire (Henon, 2012). Cette même relation contribuant sans contredit à engendrer la motivation et le plaisir d'apprendre du stagiaire.

1.2.7 Défis liés à la compétence 8 : Soutenir le plaisir d'apprendre

Comme nous l'avons mentionné précédemment, une compétence a été ajoutée dans le nouveau référentiel des compétences des enseignants. Elle concerne le rôle que tiennent les enseignants pour soutenir le plaisir d'apprendre chez leurs élèves (Ministère de l'Éducation, 2020). Cette compétence, qui se décline en neuf dimensions, précise les pratiques et attitudes des enseignants et futurs enseignants qui contribuent au plaisir d'apprendre chez les élèves. Les neuf dimensions de cette compétence pourraient entièrement être transposées dans les gestes, les actions et les attitudes de l'enseignant associé afin de susciter le plaisir d'apprendre chez le stagiaire. Chaque dimension touche un aspect important qui contribue au plaisir d'apprendre tel que « construire et maintenir des relations positives pour susciter la motivation, développer la capacité à se faire confiance et favoriser le travail collaboratif, les échanges, la participation et l'entraide » (Ministère de l'Éducation, 2020, p. 65).

Borges et Tremblay-Gagnon (2020) ont demandé à 54 enseignants débutants ce qu'ils avaient le plus apprécié dans leurs stages. Figuraient parmi les réponses les enseignants associés qui les avaient aidés à anticiper des situations qu'ils pourraient rencontrer ainsi qu'à mettre à l'épreuve leurs connaissances, leurs habiletés relationnelles et leur capacité de communication.

Pour motiver et maintenir le plaisir d'apprendre, Lebel (2014) parle surtout des croyances nécessaires et du savoir communiquer de l'enseignant associé qui contribuent aux apprentissages réels des stagiaires. Ceux-ci apprennent en prenant des responsabilités, en étant actifs. Ils retiennent ce qui fait du sens et ce qui pourrait leur être utile éventuellement.

1.3 Importance de la recherche

L'expérience de chacun des enseignants associés est une richesse en soi. Les différents contextes scolaires, la diversité des formations, des convictions ou encore les différents repères pédagogiques et éducatifs le sont également (Gervais, 2006). En contrepartie, l'on remarque que ces différences engendrent une régulation différente et un accompagnement souvent divergent. Mentionnons aussi que de telles différences, entre les valeurs pédagogiques et éducatives, émergent aussi entre les stagiaires et les enseignants associés. Ces écarts importants peuvent être source de fermeture et de résistance de part et d'autre (Malo, 2010). Malheureusement, dans un tel contexte, comme le souligne Malo, les stagiaires accompagnés adoptent les interventions pédagogiques proposées par les enseignants associés dans le seul but de réussir leur stage. « Les stagiaires vivent une pression constante et l'évaluation inhérente à la rétroaction affecte le déroulement du stage et, par conséquent, les apprentissages potentiels des stagiaires. » (p.80) Comme le souligne Vivegnis (2016), les premières années des enseignants débutants sont cruciales et souvent frustrantes. Ils doivent faire face à de nombreux défis qui engendrent entre autres la désillusion, le choc de la réalité et des remises en question. Quand on a les mêmes attentes

envers les enseignants débutants qu'envers les enseignants experts, quand on sait que les conditions de travail imposées aux débutants en enseignement seront difficiles, remplies de défis et d'adaptations (Gingras et Mukamurera, 2008), il s'avère important qu'ils y soient bien préparés et qu'ils développent leur propre style.

McIntyre, Byrd et Foxx (1996, cités dans Malo, 2010) vont dans le même sens en expliquant qu'à la suite d'une rétroaction, des stagiaires « adoptent des stratégies de survie, c'est-à-dire de conformité aux attentes de l'évaluateur » (p.80) sans approfondir et comprendre l'acte d'enseigner. Selon Bourassa (2014), la pression que vit le stagiaire entre ses deux métiers, apprendre et réussir, est telle que souvent, c'est la réussite qui l'emporte au détriment de l'apprentissage. Selon Viau et Louis (1997), les étudiants qui visent des buts d'apprentissage tendent à être beaucoup plus motivés, à s'impliquer au niveau de l'application des diverses stratégies qui leur sont proposées et à accueillir les défis avec une attitude plus positive. La motivation, selon Espinosa (2016), ça s'apprend, ça se développe, c'est « avant tout un construit culturel et social » (p.146) et elle existe seulement si le stagiaire se sent concerné. Donc, un des rôles de l'enseignant associé est de créer un milieu d'apprentissage dans lequel le stagiaire se reconnaîtra et dans lequel il se sentira compétent, et ce, dans chacun de ses stages. Paul (2004) abonde dans ce sens quand elle explique que « toutes les professions qui placent la relation à autrui au centre de leur action ont alors en commun une évolution dans la prise en considération de la personne et, en conséquence, une évolution des formes du travail. » (p.15). Ce concept n'est pas nouveau dans la littérature. Déjà en 1920, Maria Montessori soutenait que le rôle

de l'enseignant était de « créer un milieu d'apprentissage stimulant, motivant et intéressant » (citée dans Rousseau, 2013, p.159). Comme le mentionne Goyette (2009), le développement des compétences émotionnelles aiderait grandement à alimenter le plaisir d'exercer le métier d'enseignant.

Dans le cadre de référence québécois portant sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (Portelance *et al.*, 2008), une des compétences attendues de l'enseignant associé relativement aux relations interpersonnelle et interprofessionnelle est d'établir un climat de confiance basé sur le respect mutuel, la transparence, les échanges respectueux, la prise en compte des idées du stagiaire et l'acceptation des différences. De même, dans le nouveau référentiel des compétences professionnelles (Ministère de l'Éducation, 2020), l'ajout d'une nouvelle compétence, *Soutenir le plaisir d'apprendre*, révèle toute l'importance de la relation éducative, une des dimensions de cette compétence étant : « *Construire et maintenir des relations positives avec les élèves pour susciter leur motivation pour l'apprentissage* » (p.65). Les enseignants sont de plus en plus conscientisés et appelés à faire des choix qui seront porteurs de changement, qui donneront plus de sens et de pertinence aux apprentissages et, surtout, qui donneront le goût aux enseignants débutants de demeurer dans la profession.

Donc, ce qui serait important, c'est de permettre aux enseignants associés de poser un métaregard sur leur pratique et d'adopter différentes postures de manière lucide, pour que le stage soit un moment d'apprentissage fécond et authentique pour le stagiaire (Lebel,

Bélaïr et Ducharme, 2017). Les recherches actuelles permettent peu cette prise en compte par les enseignants associés. Elles sont plutôt centrées sur des constats relatifs à la complexité du rôle (Gervais, 2008). À cet égard, d'autres études se sont penchées sur les postures à adopter pour accompagner adéquatement les stagiaires et les enseignants novices, mais encore ici, peu d'entre elles ont pu explorer ces postures dans l'action (Jorro, 2016 ; Vivegnis, 2016). Un groupe de recherche collaborative (Lebel, Bélaïr et Ducharme, 2015) a toutefois pu amorcer un travail sur les pratiques des enseignants associés lorsqu'ils sont en contexte d'accompagnement et d'évaluation et il en ressort que ceux-ci disent avoir été transformés par ces communautés d'apprentissage (Lebel, Bélaïr, Monfette, Ducharme et Selby, 2015). Plusieurs transformations ont été observées par les participants du groupe REÉVES, dont voici quelques exemples : attitudes et interventions qui permettent d'établir une relation ouverte et empreinte de confiance mutuelle, évaluation plus précise et basée sur des faits recueillis à l'aide d'outils tels que des grilles d'observation, meilleure maîtrise des douze compétences professionnelles des enseignants, introspection après chaque rencontre et discussions qui dépassent la narration de faits permettant d'aller vers du constructif. Il est donc apparu intéressant d'identifier les postures adoptées par ces enseignants associés lors de leurs rétroactions avec leur stagiaire, et ce, afin de faire ressortir les actions et les interventions de la relation éducative qui supportent le stagiaire dans l'apprentissage de son métier.

1.4 Questions de recherche

Cette recherche de type exploratoire selon une logique inductive pose la question suivante :

- Quelles postures les enseignants associés experts adoptent-ils lors de rétroactions auprès de leurs stagiaires ?

Et de cette question, deux sous-questions se posent :

- Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour entrer en relation avec le stagiaire ?
- Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour amener le stagiaire à réfléchir ?

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le cadre de référence, les concepts importants liés à cette recherche sont présentés en cinq parties distinctes, soit : posture, études sur les types de postures, relation éducative, rétroaction et accompagnement d'un stagiaire.

2.1 Posture

Pour plusieurs auteurs tels que Altet, Paquay et Perrenoud (2002), l'enseignant associé doit adopter différentes postures pour accompagner, communiquer et se centrer sur le stagiaire pour mieux l'aider à développer ses compétences. En effet, pour Paul (2004), « La posture désigne une manière d'être en relation à autrui dans un espace et à un moment donné. » (p.15) Elle ajoute que la posture d'accompagnement est flexible, ce qui lui permet de s'ajuster aux différentes situations et cas.

Selon Jorro (2016), la posture se définit ainsi :

La posture constituerait un savoir de l'action et impliquerait un travail sur soi, selon une démarche analytique qui croiserait les intentions et les actes. Ce travail conduirait non seulement à reconnaître la manière d'agir avec autrui mais aussi les effets de cet agir auprès d'autrui. (p.3)

La posture du formateur joue ainsi un rôle très important en relation formative et dans l'agir professionnel qui s'observe par des gestes du métier. Les actions cognitives et les gestes du métier peuvent ainsi se traduire concrètement dans la pratique quand l'accompagnateur ajuste ses interventions, ses questionnements et son niveau d'implication selon le niveau de formation du stagiaire et en respectant les attentes

universitaires. Il en va de même lorsqu'il est opportun de proposer des leviers adaptés et des défis réalistes, de guider dans la pratique réflexive, d'offrir une ouverture et une écoute ou encore d'évaluer par le biais de l'observation et de la rétroaction (Lebel, Bélair et Monfette, 2015).

En s'inspirant du modèle de Jorro (2016), Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair (2019) innove en reliant spécifiquement le concept de posture au rôle de l'enseignant associé. Pour ces auteurs, les postures constituent des attitudes situées ou des états d'esprit que l'enseignant associé modulerait selon le stage et tout au long du stage. Dans leur modèle, Colognesi *et al.* (2019) ont retenu la définition de Colognesi (2017) selon laquelle la posture est « un mode d'agir temporaire, situé, joué par un individu en fonction d'un projet, d'une tâche » (p.22). Temporaire car, comme Lebel, Bélair et Ducharme (2017) l'ont souligné, la posture peut changer dans l'action selon la direction que peut prendre la situation ou selon la finalité attendue.

2.2 Études sur les types de postures

Une posture peut s'incarner dans des façons d'être en fonction du contexte, de l'environnement et du stagiaire. Plusieurs études, dont celles de Jorro (2016), Vivegnis (2016) et Colognesi *et al.* (2019), ont été menées afin de déterminer les types de postures adoptées par des formateurs, des mentors et des enseignants associés. Elles ont donné lieu à des classifications différentes quoique très complémentaires.

2.2.1 Étude de Jorro (2016)

À partir d'une recherche collaborative auprès de 13 formateurs qui accompagnaient des enseignants débutants du premier degré (qui exercent au niveau primaire), Jorro (2016) a établi cinq postures : *pisteur*, *contradicteur*, *traducteur*, *médiateur* et *régulateur*. Cette étude a donné lieu à une typologie de postures à partir de gestes mobilisés par les formateurs participants. Les deux postures qui laissent une grande place aux enseignants débutants sont le *médiateur* et le *régulateur*. À titre d'exemples, pour la posture de *médiateur*, le formateur organise et encadre la rencontre entre le savoir et l'enseignant débutant. Il n'est plus seulement le passeur du savoir. Jorro évoque la volonté de faire des liens entre la théorie, la pratique et diverses ressources. Pour la posture de *régulateur*, le formateur guide le novice au moyen de discussions basées sur des faits observés, dans le but d'approfondir la réflexion de celui-ci sur sa pratique et de le guider vers ses réussites, et il le valorise. Le formateur laisse une place active à l'étudiant dans la recherche de solutions tout en le « plaçant en situation d'autoévaluation ou de co-évaluation » (p.125). Ces deux postures, quoiqu'examinées auprès d'enseignants débutants en insertion professionnelle, pourraient aussi bien se manifester auprès d'enseignants associés favorisant les liens de confiance et les apprentissages signifiants auprès de leurs stagiaires.

2.2.2 Étude de Vivegnis (2016)

La recherche de Vivegnis (2016) a été effectuée auprès d'enseignants mentors en interaction avec des enseignants en insertion professionnelle. Cette recherche en prenant

appui sur les perspectives de Pellegrini (2010, citée dans Vivegnis, 2016), a dégagé quatre postures dont celle de *soutien*, celle de *facilitation de l'agir enseignant*, celle de *facilitation culturelle* et, finalement, celle de *critique*. De ces quatre postures, nous retenons celle de *soutien*. Pour cette posture, Vivegnis parle d'une posture dans une perspective humaniste. Le mentor crée un climat favorable au respect en utilisant des encouragements et de l'écoute. Il soutient avec une grande ouverture à l'autre et aide à développer l'identité professionnelle de l'enseignant novice. Cette posture, qui rappelle le *médiateur* et le *régulateur* de Jorro (2016), laisse aussi une place au novice pour lui permettre de développer son identité professionnelle, de comprendre et d'assimiler les particularités du métier d'enseignant, de développer la collaboration et de développer la pratique réflexive. Dans ces postures, tant celles de Jorro que de Vivegnis, les mentors cheminent en croyant au potentiel de réussite des novices.

2.2.3 Étude de Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair (2019)

Les deux études explorées précédemment ont servi d'appui à la typologie de Colognesi, *et al.* (2019). Cette étude menée dans une perspective de recherche-développement, a permis de développer une typologie de postures et de gestes d'enseignants associés et de superviseurs. C'est par le biais d'expérimentations suivies d'échanges et de discussions entre des chercheurs, des enseignants associés, des superviseurs et des étudiants de trois pays (la Belgique, le Québec et la Suisse) que ce modèle d'accompagnement a été développé.

Les cinq postures retenues (*imposeur, organisateur, co-constructeur, facilitateur et émancipateur*) visent, à divers degrés, toujours en considérant les différences et les ressemblances de l'agir des stagiaires selon leur niveau et leur bagage personnel, l'autonomie et l'appropriation du métier. L'enseignant associé adopterait ainsi une ou plusieurs de ces postures selon la situation vécue et les besoins du stagiaire. Parmi ces cinq postures, celles du *co-constructeur*, du *facilitateur* et de l'*émancipateur* semblent davantage reliées à notre objet de recherche puisqu'on peut supposer que l'enseignant associé expert aurait tendance à laisser une plus grande place au stagiaire et à le laisser développer ses compétences dans l'action. Dans la posture de *co-constructeur*, l'enseignant associé et le stagiaire avancent ensemble et élaborent des planifications, des scénarios d'actions qui seront vécus en classe, des prises de décisions concernant des cas d'élèves ou concernant des aspects à évaluer. Cette posture se retrouve à la limite des postures de l'*imposeur* et de l'*organisateur*, qui laissent très peu ou pas d'autonomie au stagiaire, et de celles de *facilitateur* et d'*émancipateur*, qui laissent une plus grande latitude. Elle rejoint la posture du *consultant* de Jorro (2016), selon laquelle l'enseignant associé forme une équipe avec le stagiaire, coconstruit du matériel, favorise la responsabilité et laisse la place pour expérimenter. Quand il est dans la posture de *facilitateur*, l'enseignant associé proposerait diverses ressources, des pistes et des leviers quand il le juge nécessaire et surtout quand le stagiaire en fait la demande. Cette posture rappelle celle de *médiateur* de Jorro et celle de *facilitation de l'agir enseignant* de Vivegnis (2016) parce que l'enseignant associé est présent tout en laissant de la place et

en aidant le stagiaire dans sa recherche d'informations et de ressources. Ensuite, quand l'enseignant associé est dans la posture de l'*émancipateur*, il accorderait une autonomie maximale pour permettre au stagiaire de consolider ses acquis dans un contexte analogue à celui dans lequel il devra éventuellement exercer quand il deviendra un enseignant, tout en demeurant disponible en tout temps. Cette dernière posture rejoint le *régulateur* de Jorro et le *soutien* de Vivegnis car l'enseignant associé permet entre autres au stagiaire de développer son identité professionnelle, d'appliquer la théorie et les concepts vus en cours pendant sa formation initiale, d'échanger sur son quotidien en classe, de surmonter ses peurs, d'explorer ses forces et, surtout, de rendre ses enseignements pertinents pour lui et les élèves.

Cette typologie, quoique toujours en phase d'expérimentation, facilite l'examen du travail de l'enseignant associé lorsque celui-ci doit accompagner et évaluer le stagiaire. Contrairement au modèle de Jorro (2016) et de Vivegnis (2016), plutôt centré sur l'accompagnement en insertion professionnelle des nouveaux enseignants, ce modèle-ci est directement lié au rôle de formateur sur le terrain et permet de situer les gestes posés par des enseignants associés lors de leurs rétroactions.

2.3 Relation éducative

Comme notre étude porte sur les interventions en lien avec la relation, il apparaît important d'aborder le concept de la relation éducative. De fait, pour établir le lien de confiance entre l'enseignant associé et son stagiaire, une relation éducative basée sur l'ouverture et

le respect mutuel doit s'établir dès le début du stage (Portelance *et al.* 2008). Conséquemment, comme le mentionne Ouellet (2015), le futur enseignant réflexif ainsi accompagné se questionnera lui-même sur cette forme de relation avec ses élèves. La relation éducative serait alors une rencontre entre l'enseignant et les élèves, entre l'enseignant associé et le stagiaire, où chacun se rencontre humainement et qui va « au-delà, ou en plus, du savoir à transmettre, transmis, à acquérir ou acquis » (Espinosa, 2016, p.144). Comme le mentionne Henon (2012) : « Dans sa pratique, la volonté de maîtriser la relation éducative marque le désir de penser son action, d'être en permanence connecté aux élèves et aux apprentissages. » (p.13). De plus, en s'inspirant du triangle pédagogique de Houssaye, formé-éducateur-savoirs, elle ajoute la dimension réalité. Cette réalité serait le milieu de pratique du stagiaire, le stage et tout ce que cela implique.

2.4 Rétroaction

Notre étude se concentre sur les entretiens de rétroaction entre enseignants associés et stagiaires, de sorte qu'une brève discussion sur ce concept s'impose. Butler et Winne (1995) définissent la rétroaction comme un moment d'entretien pour permettre à l'étudiant de s'ajuster, de réfléchir, de confirmer et de restructurer son enseignement à partir d'informations données par l'enseignant. Pour que les rétroactions soient constructives, Nicol et Milligan (2006) ont établi sept principes à respecter, dont : clarifier ce qu'est une bonne prestation, faciliter la réflexion, encourager l'autoévaluation, fournir de l'information de qualité, encourager le dialogue, améliorer l'estime de soi, susciter la motivation et, finalement, favoriser l'amélioration des pratiques. L'énumération de ces

sept principes ne suggère aucune priorité. Dans le cadre d'une régulation rétroactive qui détermine par diverses stratégies les sources de difficultés d'un stagiaire afin de proposer des pistes pour y remédier, il serait avantageux d'intégrer ces principes dans les quatre étapes de la rétroaction proposées par Leroux (2014). Selon Leroux, une rétroaction exige de fixer un but, de contrôler la progression, d'assurer un suivi et de confirmer ou orienter la trajectoire selon les situations vécues. La rétroaction servirait ainsi à réguler les apprentissages et à développer des stratégies permettant au stagiaire de devenir plus autonome et habileté à s'autoréguler.

2.5 Accompagnement d'un stagiaire

Le concept d'accompagnement étant omniprésent dans ces diverses typologies de postures, il importe de s'y attarder. Pour Cifali (1999), accompagner c'est « aller avec » et « certaines qualités d'être et de savoir [...] comme la fiabilité, l'authenticité, la sincérité, le discernement, la fidélité, la capacité de sortir de soi et l'intelligence de l'instant sont nécessaires » (p.122). Pour l'enseignant associé qui doit non seulement accompagner le stagiaire, mais aussi évaluer ses compétences, ces qualités exigent, de plus, une connaissance des savoirs théoriques en présence et une lucidité sur la manière dont ils sont mis en contexte dans la pratique (Loiselle et Bélair, 2008; P. Perrenoud 1994; Portelance, 2008b). Pour ce faire, le travail d'accompagnement du stagiaire exige également de questionner le travail réel et de faire émerger les représentations du stagiaire pour y inférer les savoirs comme outils de compréhension de la situation (Matteï-Mieusset, 2013). Afin de pouvoir créer cette articulation entre les savoirs théoriques et la pratique tout en « allant

avec » le stagiaire, il est essentiel que ces mêmes qualités puissent guider la rétroaction lorsque celle-ci devient un moment propice aux discussions et aux échanges constructifs (P. Perrenoud, 2001b).

Bien qu'accompagner s'inscrive dans une mise en relation entre au moins deux personnes et que ce principe peut paraître comme allant de soi dans plusieurs milieux, comme l'explique Paul (2004), ce concept demeure vague puisque la personne qui accompagne doit s'adapter à chaque situation et à chaque personne accompagnée.

Pour permettre d'observer comment l'accompagnement se manifeste chez les enseignants associés, Colognesi *et al.* (2019) ont défini 12 interventions ou activités observables qu'ils ont regroupées en trois catégories : *direction*, *relation* et *réflexion*. Dans la catégorie *assurer la direction*, quatre interventions visent à recadrer le stagiaire, à l'orienter vers des ressources, à modéliser certaines façons de faire en les morcelant ou en lui expliquant directement la démarche. La seconde catégorie, *entretenir la relation*, compte deux interventions qui sont mobilisées pour valoriser les réussites, pour guider le stagiaire dans la découverte de ses points forts, pour le rassurer dans ses inquiétudes face aux défis nouveaux et pour lui démontrer qu'il est compétent. Une dernière catégorie, *susciter la réflexion*, regroupe six interventions qui abordent divers aspects de la réflexion pour faire vivre des pratiques réflexives au stagiaire. Pour ce faire, l'enseignant associé fait des rétroactions avec son stagiaire à la suite d'observations sur le terrain, amène celui-ci à voir ce qui pourrait être reconduit ou ce qui doit être changé, l'éveille à se projeter dans les

activités pédagogiques futures pour assurer la progression dans les apprentissages des élèves et l'incite à rendre son enseignement efficace et pertinent pour ceux-ci. Les auteurs ajoutent que ces interventions qui ne sont pas liées spécifiquement à des postures, ne sont possibles que si elles se manifestent dans un accompagnement qui « vise à accueillir et soutenir » (p.19) le stagiaire. La figure 1 représente le tableau complet des postures et des trois catégories d'interventions. Il est tiré de l'article de Colognesi *et al.*

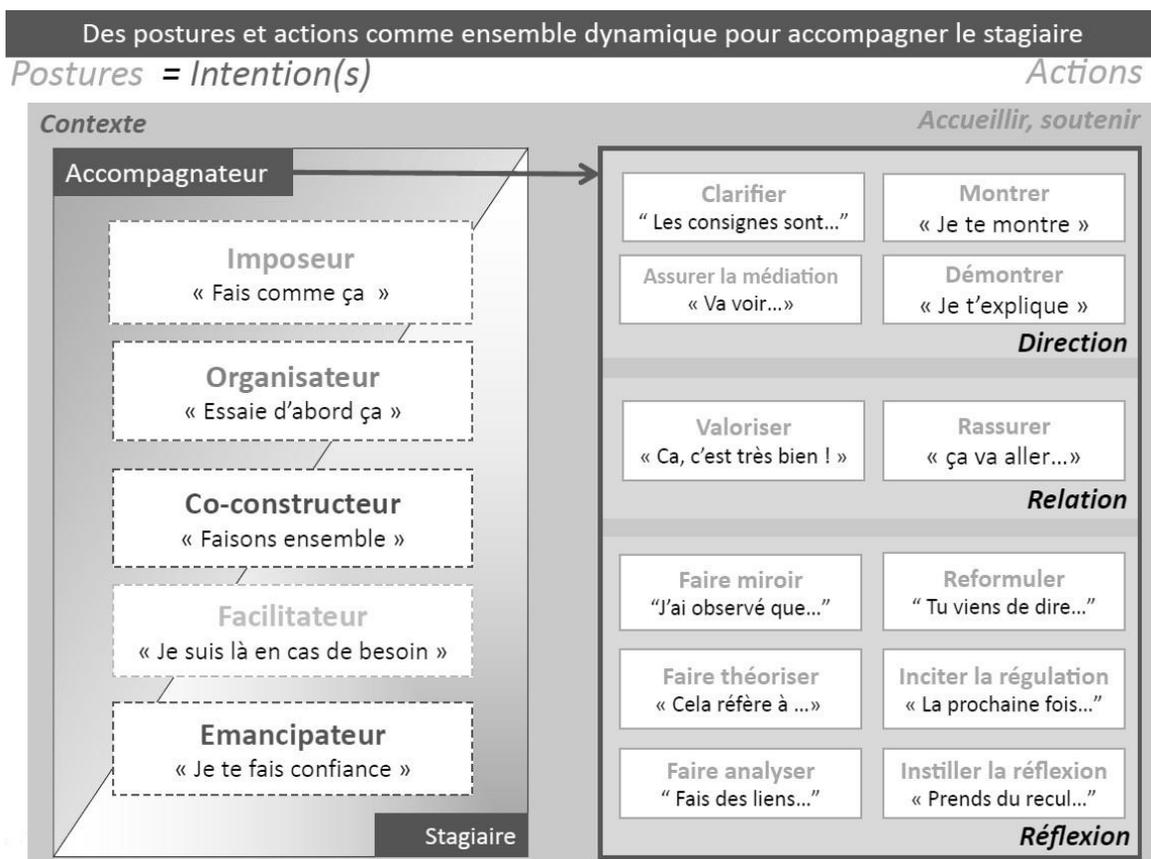


Figure 1. Tableau des postures et des interventions du modèle. Tiré de Colognesi et al. (2019, p. 18).

Du fait que ce modèle propose une typologie spécifique aux enseignants associés, les postures et les interventions d'accompagnement selon le modèle de Colognesi *et al.* (2019) seront analysées dans le cadre d'entretiens de rétroaction d'enseignants associés experts auprès de leurs stagiaires. Cette analyse nous permettra de répondre à nos objectifs de recherche.

2.6 Objectifs de recherche

- Identifier et analyser les interventions que les enseignants associés experts utilisent pour entrer en relation avec le stagiaire.
- Identifier et analyser les interventions que les enseignants associés experts utilisent pour amener le stagiaire à réfléchir.
- Dégager les postures adoptées par les enseignants associés experts lors de rétroactions.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, nous présentons le type de recherche, les participantes, la collecte des données, le traitement et l'analyse des données.

3.1 Type de recherche

Pour cette recherche, nous utiliserons le modèle de postures de Colognesi *et al.* (2019) présenté au chapitre 2, récent, innovant et spécifique aux enseignants associés. Parmi les trois catégories proposées par les auteurs, nous retenons dans le cadre de cette recherche les deux catégories d'accompagnement soit assurer *la relation et susciter la réflexion*, auxquelles sont associées 8 interventions.

Cette recherche qualitative est de type exploratoire, comme le démontrent Trudel, Simard et Vonarx (2007), car elle propose de clarifier un problème qui a été plus ou moins défini. Van Der Maren (1995), lui, avance que la recherche exploratoire viserait à combler un vide. C'est aussi un but de notre recherche qui propose une étude de cas selon une approche inductive qui permettra d'analyser des situations réelles (Fortin, 2010) par le biais de l'analyse de 3 cas (Merriam, 1988). Les données de notre étude sont issues d'entretiens de rétroactions menés dans le cadre de la recherche REÉVES (Lebel et Bélair, 2018).

3.2 Participantes

Pour réaliser cette recherche, nous avons utilisé des données secondaires issues d'entretiens de rétroactions menés dans le cadre d'une recherche antérieure portant sur le type de rétroaction en cours de stage (Lebel et Bélair, 2018). Les données ont été recueillies auprès de 3 enseignantes associées expertes actives dans le groupe REÉVES. Cette recherche collaborative dirigée par Bélair et Lebel de 2012 à 2017, était axée sur le jugement d'évaluation lors de l'accompagnement et de la formation de stagiaires. C'est par le biais de communautés de pratiques, de chantiers divers, de l'élaboration d'un site Web et de la participation active à des congrès internationaux, dont un au Québec et l'autre en Belgique, qu'une vingtaine d'enseignants associés de deux centres de services scolaires (Des Chênes et Des Samares) ont été libérés afin de construire leur identité d'enseignants associés au fil des rencontres et des échanges, de réfléchir sur leur pratique et de reconnaître et d'expliquer leurs postures (Lebel et Bélair, 2018). Ces mêmes participants devaient répondre à trois autres caractéristiques apparaissant pertinentes : détenir au moins dix années d'expérience en accompagnement de stagiaires, avoir suivi la formation de base des enseignants associés et accepter d'enregistrer au moins deux rétroactions tout au long du stage. Conséquemment, on peut avancer l'idée que ces enseignants associés sont devenus experts. En effet, pour Bootz et Schenk (2014), la compétence de l'expert réside surtout en sa capacité à mobiliser ses savoirs multiples, autant expérientiels que théoriques, dans diverses situations. Donc, l'enseignant associé expert sait qu'instaurer un climat favorable aux échanges aidera son stagiaire à prendre une distance avec sa pratique

pour en comprendre les tenants et aboutissants et l'incitera à une pratique réflexive soutenue et juste tout au long de sa future carrière (Boudreau, 2000).

Voici une présentation succincte des trois participantes expertes. Une description détaillée suivra dans la section 4, présentation des résultats.

Tableau 3

Présentation sommaire des trois enseignantes expertes²

Cas	Nom	Stage Durée	Niveau d'enseignement
1	Carole	Stage 3 (6 semaines)	Préscolaire
2	Ghislaine	Stage 3 (6 semaines)	5 ^e année
3	Julie	Stage 4 (12 semaines)	Secondaire Profil français

Les trois participantes enseignaient à des ordres d'enseignement différents, à des niveaux différents et à dans des milieux diversifiés. De plus, comme nous le verrons dans la présentation des cas, elles accompagnaient des stagiaires qui présentaient des caractéristiques fort différentes.

² Ces noms sont fictifs pour conserver l'anonymat des participantes.

3.3 Collecte des données

Tel que convenu dans le cadre de la recherche (Lebel et Bélair, 2018), les trois enseignantes associées participantes et leurs stagiaires ont eu à enregistrer sur bandes sonores au moins deux rétroactions tout au long du stage. Chaque entretien durait en moyenne entre vingt et trente minutes. Ce sont des entretiens qui, avec l'accord des participantes, ont pu être analysés sous un angle différent.

3.4 Traitement et analyse des données

Pour débiter le traitement des données, trois lectures flottantes des verbatim se sont avérées nécessaires pour s'appropriier les contenus, pour comprendre le contexte de chaque rétroaction et pour découper les énoncés en unités de sens chaque intervention des enseignantes associées (L'Écuyer, 1990). Ensuite, nous avons utilisé ce que L'Écuyer appelle un modèle fermé puisque nous avons exploité les interventions des catégories *entretenir la relation et susciter la réflexion*, ciblées d'avance selon le modèle de Colognesi *et al.* (2019), pour classer et coder (Tableau 4) chaque énoncé selon leur adéquation avec les interventions qui se dégagent dans chaque catégorie. Le tableau 4 présente les codes utilisés, et ce, pour chaque intervention.

Tableau 4

Codage des interventions du modèle de Colognesi et al. (2019)

Catégories et Interventions	Codes
<u>Susciter la réflexion</u>	
Faire Miroir	FM
Faire Théoriser	FT
Faire Analyser	FA
ReFormuler	RF
Inciter la Régulation	IR
Instiller la réflexIon	IX
<u>Entretenir la relation</u>	
Valoriser	V
Rassurer	R

À la suite du codage de chaque énoncé, dans le but de nous assurer de la crédibilité et de l'augmenter, une vérification externe, *débriefing*, s'est déroulée avec notre comité de recherche pour assurer qu'il n'y a pas de biais dans nos codifications (Fortin, 2010). Chaque membre du comité avait à coder un entretien de façon indépendante, à partir de la définition initiale des catégories et interventions de Colognesi *et al.* (2019). Par la suite, une rencontre et une discussion ont permis de reprendre les interventions aux codages différents et d'arriver à une codification finale issue d'un consensus entre les membres (L'Écuyer, 1990). Il s'en est suivi la vérification des codages des autres entretiens faits

par la chercheuse. À l'étape suivante, nous avons regroupé les interventions pour la synthèse et, pour terminer, nous avons effectué l'analyse et l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons les résultats qui nous permettront de répondre à nos objectifs de recherche qui étaient, dans un premier temps, d'identifier et d'analyser les interventions que les enseignants associés experts utilisent pour entrer en relation avec le stagiaire et, dans un deuxième temps, d'identifier et d'analyser les interventions que les enseignants associés experts utilisent pour amener le stagiaire à réfléchir. L'étude des entretiens menés par les trois enseignantes associées et leurs stagiaires nous aura permis de faire ressortir le type d'interventions utilisées pendant des rétroactions afin d'en dégager éventuellement les postures.

Pour débiter, nous présenterons le profil de l'enseignante associée et celui de la stagiaire pour bien saisir le contexte du stage. Ensuite, suivra la présentation des interventions utilisées, et ce, cas par cas au fur et à mesure des entretiens. Pour suivre le déroulement chronologique de chaque entretien et pour permettre une compréhension plus juste, les deux catégories d'interventions seront présentées simultanément. Pour terminer, une synthèse des trois cas sera présentée. Pour répondre à nos objectifs de recherche, seules les interventions des enseignantes associées participantes seront utilisées.

4.1 Le cas de Carole

Carole est enseignante au préscolaire, enseignante associée et superviseuse de stage. Pour elle, valoriser l'estime de la stagiaire et l'inciter à la réflexion sont deux valeurs

importantes. Lors des rétroactions, son questionnement est planifié à partir de ses observations, des rétroactions antérieures et des défis relevés par elle ou par la stagiaire. Selon Carole, dans une étude antérieure (Lebel et Bélair, 2018), ses forces résident dans son discernement et dans sa capacité à prendre le pouls, à lire la situation.

Toujours selon Carole, dans la recherche en 2018, sa stagiaire voit très bien ses défis, présente une facilité à la réflexion et porte un regard juste sur sa pratique qui lui permet de s'analyser, malgré un grand manque de confiance en elle et un besoin d'être sécurisée au départ.

4.1.1 Entretien #1 (Carole)

Dans le premier entretien, réalisé dans la première semaine du stage 3, d'une durée de six semaines, Carole oriente la discussion avec la stagiaire sur l'activité que celle-ci vient de faire vivre aux élèves : lecture d'une histoire. Carole pose plusieurs questions ouvertes à sa stagiaire. Ces questions générales, surtout au début de l'entretien, suscitent de l'analyse de la part de la stagiaire sur comment elle a vécu l'activité.

« Comment t'as trouvé ça ? » (FA)

« Dans tes autres stages, avais-tu des moyens pour... ? » (FA)

Par la suite, tout au long de cet entretien, Carole pousse la stagiaire à aller plus loin dans sa réflexion.

« Cela veut dire que quand tu racontes l'histoire, tu le mets plus près de toi, celui qui dérange et tu pourrais (laisse un silence pour faire parler la stagiaire) » (FA)

« L'histoire que tu racontais tantôt, ton but, c'était quoi ? » (FA)

La stagiaire identifie facilement ce qui lui a causé problème et les défis qu'elle devra relever, mais c'est plus difficile pour elle de trouver les points forts. Carole va mener l'entretien en faisant miroir et en valorisant la stagiaire.

« Un livre comme cela, ça donne le goût aux enfants. Même après cela, à la fin, quand il y a eu un retour, quand des enfants étaient en train de s'habiller, j'ai fait un retour avec les autres élèves, puis il y en a un même qui a dit que son moment préféré de la journée c'était l'histoire. » (FM-V)

« Cela veut dire que tu avais bien vu. Pour donner le goût. » (V)

Carole l'incite aussi à la régulation. La stagiaire est très pragmatique et les interventions de Carole la guident vers des solutions claires et facilement atteignables.

« As-tu des choses, des moyens que toi, admettons, que ce sont des choses qui te conviennent à toi ? » (IR)

« Aller voir comment tu aurais pu mieux l'exploiter avec les élèves » (IR)

Carole a aussi fait miroir à plusieurs reprises pour diriger la stagiaire sur la réflexion du déroulement d'une séquence de l'activité, sur un geste précis.

« Au niveau de la façon dont tu l'as racontée, tu as vraiment montré, car il y a 50% des messages qui sont dans l'image, donc dans le texte, tu lisais, puis en même temps tu montrais les images aux enfants donc ils pouvaient les coller puis aller voir les informations dans le texte. » (FM)

« Au niveau aussi de la façon, le débit et la façon de la raconter, c'était calme, fallait les amener, des fois tu parlais tout bas, tu variais le son de ta voix. Cela aussi pour aller chercher leur intérêt. » (FM)

Pour conclure, Carole revient avec des interventions qui guident vers l'autorégulation et valorise la stagiaire sur son attitude et son agir professionnel.

« Comment toi tu t'es trouvée ? » (IR)

« Je regarde aussi par rapport aux discussions, tu es professionnelle, cela aussi j'apprécie beaucoup. » (V)

« Tu as le souci aussi de bien faire paraître les gens, de bien observer et de prendre des notes, de poser des questions. » (V)

4.1.2 Entretien #2 (Carole)

Dans ce deuxième entretien, réalisé dans la quatrième semaine du stage 3, d'une durée de 6 semaines, Carole et la stagiaire reviennent sur une activité ludique sur l'apprentissage de la gauche et de la droite. D'entrée de jeu, Carole pose des questions courtes qui guident la stagiaire dans l'analyse du déroulement de l'activité. La stagiaire s'exprime sans difficulté et elle s'autorégule dès le départ.

« Comment trouves-tu que ça s'est passée la période ? » (FA)

« As-tu remarqué à partir de quel moment il y a eu de la confusion chez les enfants ? » (FA)

Pour poursuivre, à la suite des réponses exhaustives de la stagiaire et pour la diriger vers des aspects précis, comme la position de son corps qui était contraire aux élèves et le fait que les élèves avaient un point sur la main droite, Carole fera miroir à plusieurs reprises.

« Je la regardais, elle allait toujours vérifier où était son point. Tu as dit un moment donné la gauche, elle a pris sa main droite, puis après cela, elle allait regarder son point. Elle avait un repère. » (FM)

« L'autre chose aussi, tu l'as fait à la fin. Tu étais en face d'eux autres, le miroir, quand tu as dit cela, on voyait qu'ils ne comprenaient pas. Peut être à la limite, cela aurait été de prendre le petit miroir et leur montrer. Cela aurait pu être cela, mais, tu l'as fait à la fin. Tu t'es retournée, tu t'es placée dans la même position qu'eux autres et t'as levé ta main droite et tu t'es revirée et là, ils se sont rendu compte que ta droite restait ta droite mais que face à eux autres, c'était comme leur gauche. » (FM)

« Ce n'est pas toi qui les as choisis contrairement à l'autre activité de l'autre fois. Ils n'avaient pas le choix, ils devaient prendre ce que tu avais choisi et se placer à côté. » (FM)

Dans la première partie de l'entretien, Carole et la stagiaire discutent surtout de la compétence 4, *Mettre en œuvre les situations d'enseignement et d'apprentissage* (Ministère de l'Éducation, 2020). Carole valorise la stagiaire avant de basculer vers la compétence 6, *Gérer le fonctionnement du groupe-classe* (Ministère de l'Éducation, 2020), en lui posant une question qui la poussera rapidement à l'analyse de sa gestion de classe. Par contre, le lien avec les compétences est implicite du fait que ni Carole ni la stagiaire ne nomment les compétences ou ne font référence à celles-ci.

« Ç'a bien été cette activité-là. Ils ont bien participé et ils ont bien réussi. » (V)

« Si on regardait au niveau, comme tu disais dans tes défis, au niveau de la gestion de classe cet après-midi ? » (FA)

« Mais moi, je veux revenir à ce que tu disais au niveau de la gestion, par rapport à ta 1^{ère} partie. Si on regarde les autres prises en charge que tu as faites, est-ce que tu trouves la même difficulté ? » (FA)

Dans cette partie de l'entretien, Carole revient sur l'apport de la préposée aux élèves handicapés (PEH) qui accompagne une élève dans la classe. La PEH a déstabilisé la stagiaire pendant l'activité en s'ingérant dans le déroulement. Carole va commencer par l'analyse et faire miroir, ce qui va permettre à la stagiaire de comprendre la situation et de verbaliser le malaise. Carole va aussi rassurer la stagiaire pour l'appuyer.

« Pourquoi tu penses que dans la 2^e partie ça allait et que dans la 1^{ère} partie cela ne fonctionnait pas ? » (FA)

« Pourtant avec le Jean dit, ils l'avaient le résultat. Ceux qui ne le faisaient pas comme il le faut s'assoyaient. » (FM)

« Cela se pourrait-tu que dans la gauche droite et que la (PEH) ait décidé de mettre les petits points, que c'est à partir de là que cela t'a déstabilisée ? » (FA)

« Bien moi, c'est à partir de là que cela m'a déstabilisée (rires). » (R)

Carole renchérit aussi sur le fait que la PEH parle avec l'élève qu'elle accompagne quand la stagiaire demande le silence. Ce qui cause problème dans la gestion de classe de la stagiaire. Carole va faire miroir et valoriser les actions de la stagiaire pour que celle-ci ne se remette pas en cause inutilement.

« Réfléchis à cela. Moi je trouve que c'est à partir du moment où Manon a demandé d'avoir le petit point. C'est là que cela s'est mis... j'ai senti que tu te sentais déstabilisée. » (FM-FA)

« Ça paraissait et tu te demandais, où ça va mon activité. Je crois qu'il faudra faire l'intervention avec les filles par rapport à cela. (R)

« J'ai aussi trouvé que dans ton activité, le climat était propice à l'apprentissage, malgré le fait qu'il y a eu des choses pour distraire, ils ont appris. La preuve c'est quand ils sont arrivés sur cette feuille-là, ils pouvaient le faire. Je ne suis pas sûre que si tu leur avais donné cette feuille sans faire l'activité, ils auraient été capables de le faire. » (FM-V)

Carole poursuit l'entretien en instillant la réflexion pour que la stagiaire réfléchisse sur la façon dont elle pourrait reprendre les éléments positifs de cette activité ultérieurement.

« Pour le matériel. Tu as passé plusieurs heures à monter ton matériel, pourrais-tu l'exploiter autrement ton matériel ? Y as-tu pensé ? » (IX)

Carole termine l'entretien en valorisant la stagiaire et en l'incitant à la régulation.

« Super. Ta conclusion, ton défi de l'autre fois, tu as eu le temps de faire ton retour avec tes élèves » (V)

« Ton activité était intéressante, les enfants étaient très intéressés et aussi on va avertir les filles pour te laisser aller. » (V)

« OK quel défi pour demain ? » (IR)

4.1.3 Synthèse du cas de Carole

Après l'analyse des deux entretiens, il ressort que dans la catégorie *susciter la réflexion*, les trois interventions que Carole utilise le plus souvent quand elle fait la rétroaction avec sa stagiaire sont **faire miroir**, **faire analyser** et **inciter la régulation**. Dans la catégorie *entretenir la relation*, Carole *valorise* à plusieurs reprises sa stagiaire. Le tableau 5 donne la récurrence des interventions utilisées pendant les deux entretiens.

Tableau 5

Récurrence des interventions utilisées dans les entretiens de Carole

Interventions	Récurrence Entretien #1	Récurrence Entretien #2	Total des Récurrences
<u>Susciter la réflexion</u>			
Faire miroir	3	15	18
Faire théoriser	0	0	0
Faire analyser	5	12	17
Reformuler	0	1	1
Inciter la régulation	3	2	5
Instiller la réflexion	1	3	4
<u>Entretenir la relation</u>			
Valoriser	5	6	11
Rassurer	0	3	3

En utilisant ces interventions, Carole relance la stagiaire à partir de situations précises et dépasse la narration de faits pour faire réaliser à la stagiaire comment elle progresse. Carole valorise pour la sécuriser, ce qui va permettre à la stagiaire de dire ce qui ne

fonctionne pas à certains moments, par exemple avec la PEH, car la stagiaire analyse bien la situation. Nous observons que dans les deux entretiens, Carole suggère des exemples à la demande de la stagiaire pour la guider dans sa réflexion, pour expliquer certains concepts ou certaines façons de faire. Elle se base et utilise toujours des faits observés chez les élèves et chez la stagiaire pour lui faire part de ses conceptions, pour lui prodiguer quelques conseils sans jamais rien lui imposer et pour la valoriser sur ses actions et sur son savoir-faire. Tout au long des entretiens, elle respecte le rythme de la stagiaire et lui repose la même question de façons différentes pour lui faire voir un élément en particulier. De plus, Carole termine les entretiens en demandant à la stagiaire de trouver des défis et en la valorisant sur ses activités.

Les différences remarquées entre le premier et le second entretien concernent les questions de Carole qui sont vraiment plus ciblées et qui font progresser la stagiaire. Nous remarquons que celle-ci répond plus aisément, qu'elle analyse plus précisément la réalité vécue en classe et interprète ses actions au niveau pédagogique. D'autre part, Carole l'a rassurée trois fois pour l'encourager et lui permettre de voir que les obstacles étaient externes. Les réponses de la stagiaire se raffinent, cependant elles demeurent à quelques reprises dans le ressenti. L'enseignante associée tente de revenir sur les moyens à déployer et les actions à poser, mais la stagiaire demeure souvent dans les émotions. En terminant, Carole demande à la stagiaire quels seront les défis pour la prochaine prise en charge et elle oriente de façon plus précise la stagiaire dans ses apprentissages.

4.2 Le cas de Ghislaine

Ghislaine est enseignante en 5^{ième} année et enseignante associée. Soulignons qu'elle enseigne dans un milieu défavorisé, que douze élèves avaient un plan d'intervention au moment de ce stage et que c'était une classe particulièrement difficile. Selon Ghislaine (Lebel et Bélair, 2018), les valeurs qu'elle préconisent sont la transparence (elle accepte de se faire observer et questionner) et l'importance de cibler les réussites. Lors des rétroactions, ses questionnements ne sont pas planifiés au début, mais le sont par la suite à partir de ses notes d'observations. Avant de débiter la rétroaction, elle demande à la stagiaire d'identifier deux bons coups et un défi. Elle amorce la discussion en partant de la stagiaire et de ses bons coups et lui demande de réfléchir sur l'impact de ses interventions. Les forces de Ghislaine se situent au niveau du modelage, de son discernement et de la lecture de la situation.

Toujours selon Ghislaine, en 2018, sa stagiaire possède un très grand bagage culturel en littérature, a une perspective plutôt humaniste et a de la facilité à voir ce qu'elle fait. Pourtant, elle a besoin de temps entre la période observée et l'analyse pour décanter. De plus, son grand défi se situe au niveau de la gestion de classe.

4.2.1 Entretien #1 (Ghislaine)

Le premier entretien de Ghislaine et de sa stagiaire se déroule à la fin de la première semaine du stage 3, d'une durée de 6 semaine consécutive. Ce premier entretien porte sur

les observations et les premières impressions de la stagiaire pendant la semaine, sur sa première activité pilotée et sur son premier déplacement avec le groupe classe. Dès le début, Ghislaine fait analyser la stagiaire en lui proposant des pistes de réflexions.

« Pour commencer, je voulais savoir s'il y avait des choses, tu sais moi j'ai pris en charge tantôt, je voulais savoir s'il y avait des choses que tu avais remarquées sur ma prise en charge. Des choses que tu avais notées qui pouvaient faire en sorte que tu te dises : oui, ça je pourrais faire ça ou ça c'était moins gagnant pour les élèves. » (FA)

La stagiaire a noté des observations au niveau de la gestion de classe de Ghislaine et sur le fait que Ghislaine annonce d'emblée, avant chaque activité, le but et l'intention de l'activité. La stagiaire discute de ce qu'elle a vu à l'université sur l'importance de faire l'amorce et d'annoncer le but de l'activité aux élèves. Par la suite, Ghislaine poursuit en demandant à la stagiaire si elle a remarqué autre chose encore, pour la faire analyser.

« Puis aurais-tu une autre observation ? » (FA)

Cette question permet à la stagiaire de discuter de la planification de l'activité qu'elle a faite le matin et de réaliser qu'il y avait des éléments manquants qu'elle devra prévoir dans sa prochaine planification. Ghislaine donne des exemples d'interventions et d'éléments importants à prévoir. Elle soulève le cas d'un élève ayant des besoins particuliers et l'impact d'un manque d'organisation sur cet élève. Ensuite, Ghislaine fait miroir et amène la stagiaire à analyser ses actions pendant la prise en charge des activités et des déplacements.

« Si on revient à ta prise en charge. Parce que là dans le fond ce matin, il y avait de l'éducation physique, tu es allée les chercher aux déplacements, ensuite tu as fait la période et ensuite c'était moi. Si on revient aux déplacements et sur la période. Je t'avais demandé de sortir 2 bons coups et 1 chose à améliorer. Alors on y va avec les 2 bons coups. » (FM-FA)

« *Puis, est-ce que tu es arrivée au résultat ?* » (FA)

La stagiaire revient sur l'activité et reparle de son manque d'organisation. Ghislaine la valorise, fait miroir et la guide pour l'amener à analyser la situation et à voir les répercussions que le manque d'organisation peut entraîner.

« *Moi j'ai apprécié que tu t'es débrouillée.* » (V)

« *Tu as dit je vais l'écrire à la craie et tu ne l'avais pas. Et je te voyais, je le savais que ça avait des répercussions parce que tu voulais bien le faire. Puis les autres, qu'est-ce qui arrivait avec les autres pendant que tu essayais de chercher les trucs ?* » (FM-FA)

Pour terminer cet entretien, Ghislaine revient encore une fois sur les déplacements en posant une question pour amener la stagiaire à analyser la situation et pour la rassurer.

« *Et pour les déplacements, comment tu trouves que ç'a été ?* » (FA)

« *Qu'est-ce que tu peux faire quand un conflit arrive entre 2 amis ?* » (FA)

« *Là je suis intervenue en me disant : Et puis tu sais, on est dans la première semaine aussi, on commence, c'est normal.* » (R)

4.2.2 Entretien #2 (Ghislaine)

Le deuxième entretien de Ghislaine et de sa stagiaire se déroule pendant la cinquième semaine du stage 3, d'une durée de 6 semaine consécutive. Cet entretien est particulier par le fait que la rétroaction porte sur une captation vidéo. Ghislaine et la stagiaire regardent ensemble et commentent la captation vidéo qui a été filmée pendant que la stagiaire amorçait une activité en sciences et technologies. Dès le début, la stagiaire remarque un

élève qui circule dans la classe sans raison apparente. La stagiaire affirme ne pas l'avoir remarqué pendant qu'elle enseignait. Ghislaine fait miroir et la rassure.

« Pour te rassurer, non pour te rassurer il n'a pas erré, moi je l'ai vu là. Il est allé porter quelque chose. Il n'avait pas fait son sac en même temps que les autres. Il avait été mis en retrait, il avait eu un retrait et quand il est revenu, il devait aller faire son sac. » (FM-R)

Ensuite, Ghislaine intervient en amenant la stagiaire à analyser la façon dont elle est intervenue auprès d'un élève qui n'employait pas le bon vocabulaire, puis la valorise.

« As-tu remarqué autre chose ? » (FA)

« Ok. C'est bien aussi parce que tu ne l'as pas obligé nécessairement. Il y en a qui vont obliger à reprendre, à reformuler. On n'oblige pas à reprendre, à reformuler. » (V)

Avant de poursuivre le visionnage de la vidéo, Ghislaine oriente la stagiaire en faisant miroir. Ghislaine et la stagiaire reprennent l'écoute de la captation vidéo. Ghislaine fait miroir et amène la stagiaire à réaliser le fait qu'elle n'a pas nommé l'intention de l'activité aux élèves. Ghislaine la valorise en reformulant son idée.

« Au niveau de l'attention, il y en a qui vont regarder XY faire son travail au tableau et d'autres qui vont être virés vers toi. L'attention est comme répartie un peu. On va voir plus tard, tu me diras ce que tu en penses. » (FM)

« Je l'arrête (en parlant de la vidéo) parce que comme on s'était déjà parlé, quand tu présentes l'activité, y a comme pas eu le but premier. De revenir sur quoi on fait aujourd'hui, le but de notre activité. Parce que là ils sont en train de faire des hypothèses. (FM-FA)

« C'est ça. De partir de ta démarche scientifique. » (RF-V)

Dans cette partie de l'entretien, après avoir visionné environ 4 minutes de la vidéo, Ghislaine pose des questions en rafale à la stagiaire pour l'amener à analyser ses actions et l'inciter à la régulation. La stagiaire répond avec quelques hésitations.

« Comment t'aurais pu aller chercher leur motivation avant de passer à la feuille ? » (FA)

« Au niveau de la clarté des consignes, qu'est-ce que tu aurais pu faire pour que ce soit encore plus clair. » (IR)

« Est-ce que ç'a été gagnant de distribuer les feuilles après les explications d'après toi ? » (FA)

Ghislaine et la stagiaire terminent le visionnage de la captation vidéo et Ghislaine revient sur la fin de l'activité en faisant miroir et en valorisant les actions de la stagiaire.

« Souvent tu me dis que tes fins d'activités sont escamotées, mais là tu as bien terminé. Tu as circulé pour t'assurer qu'ils avaient complété les parties demandées et tu es revenue sur le concept...point d'appui. » (FM-V)

« Tu leur as demandé s'ils avaient aimé ça et ce qu'ils avaient appris. » (FM-V)

« Pour terminer tu as fait ton retour sur la semaine avec eux. C'était parfait aussi. » (FM-V)

4.2.3 Synthèse du cas de Ghislaine

À la suite de l'analyse des deux entretiens, il ressort que dans la catégorie *susciter la réflexion*, les deux interventions que Ghislaine utilise le plus quand elle fait la rétroaction avec sa stagiaire sont **faire miroir** et **faire analyser**. Dans la catégorie *entretenir la relation*, Ghislaine **valorise** à quelques reprises sa stagiaire.

Tableau 6*Réurrence des interventions utilisées dans les entretiens de Ghislaine*

Interventions	Réurrence Entretien #1	Réurrence Entretien #2	Total des Réurrences
<u>Susciter la réflexion</u>			
Faire miroir	3	8	11
Faire théoriser	0	0	0
Faire analyser	7	5	12
Reformuler	0	1	1
Inciter la régulation	0	1	1
Instiller la réflexion	0	0	0
<u>Entretenir la relation</u>			
Valoriser	1	4	5
Rassurer	1	2	3

Nous remarquons que dans les deux entretiens, Ghislaine partage aisément sur sa pratique et apporte plusieurs exemples à sa stagiaire. On remarque toutefois, à la lecture de l'entretien, que la stagiaire a peu de place dans la conversation. La stagiaire est capable d'analyser certaines parties, par contre elle demeure le plus souvent dans le narratif. Ghislaine pose à quelques reprises des questions ouvertes, toutefois elle y répond sans laisser la stagiaire s'exprimer et lui indique des manières de faire et des solutions tirées de son expérience. Malgré que ses interventions portent à l'analyse, la discussion est plutôt linéaire et peu approfondie.

Concernant les différences entre les deux entretiens, Ghislaine fait miroir plus souvent et valorise la stagiaire. Nous constatons que la progression dans les réponses de la stagiaire n'est pas remarquée malgré qu'elle soit à la cinquième semaine de stage et qu'elle ait pris en charge la classe pendant plusieurs journées consécutives.

4.3 Le cas de Julie

Julie est enseignante de français au secondaire et enseignante associée. Les deux valeurs qui la caractérisent sont la persévérance, elle est restée engagée dans la réussite de la stagiaire malgré la tension, et la capacité de faire émerger les points positifs, les bons coups de la stagiaire. Ces deux valeurs constituent conséquemment des forces. Soulignons aussi qu'elle fait preuve d'altruisme tout au long des enregistrements. Ses questionnements partent de la stagiaire à qui elle tend constamment des perches pour l'aider à gérer son problème relationnel. De plus, elle se voit souvent dans l'obligation de mettre la stagiaire devant les faits et doit chercher le positif tout en menant les entretiens en fonction de l'état émotif de celle-ci. Une autre de ses forces, selon ce qu'elle affirme dans l'étude de 2018, s'avère la relation d'aide qu'elle a établi avec sa stagiaire.

Toujours selon Julie dans la recherche de 2018, sa stagiaire présente des planifications qui rencontrent les exigences et les dépassent de par tout le matériel judicieux qu'elle y intègre. Un autre point fort qu'elle a relevé se situe au niveau de la gestion des groupes et de la relation avec les élèves. Dans les entretiens analysés, nous relevons que les difficultés et les défis de la stagiaire se situent au niveau de ses habiletés sociales avec les autres

collègues. Cet obstacle s'avère être un problème de gestion de ses émotions. Dans les entretiens, son jugement est très négatif, elle ne sait pas analyser les situations, elle n'accepte pas les commentaires, même s'ils sont très constructifs. De plus, elle n'aime pas être questionnée malgré qu'elle demande à Julie de lui poser des questions pour l'orienter au début des entretiens.

4.3.1 Entretien #1 (Julie)

Le premier entretien de Julie et de sa stagiaire se passe dans la troisième semaine du stage 4, nommé l'internat, qui est d'une durée de 12 semaines. Dès le début de l'entretien, Julie pose des questions ouvertes à sa stagiaire sur le projet d'écriture qu'elle fait vivre aux différents groupes qu'elle prend en charge. La stagiaire ne sait pas quoi répondre, elle veut que Julie lui pose des questions pour orienter la discussion. De plus, la stagiaire n'est pas dans des dispositions adéquates pour amorcer l'analyse de la situation. Julie reformule pour s'assurer de la compréhension de l'état de la stagiaire.

« Bon ! Parle-moi comment tu as vécu cela ? » (FA)

« Dis-moi comment tu as vécu cela avant. Tantôt tu m'as dit que tu étais enragée. Si c'était un travail, aujourd'hui tu ne serais pas rentrée car tu étais trop choquée après eux-autres. Parle-moi de ta journée... » (RF-FA)

« OK. C'est quoi les stress de partout ? Et c'est qui, qui va nulle part ? Ce n'est pas juste au travail à ce moment-là ? » (RF-FA)

Devant l'attitude de la stagiaire et les délais de réponse plus longs, Julie permet à la stagiaire d'exprimer comment elle se sent pour mieux continuer la rétroaction. Elle lui propose de s'exprimer sur son vécu personnel et non sur sa situation professionnelle et sa

gestion de classe. Cette intervention au début de l'entretien a permis à la stagiaire d'exprimer ses malaises et de devenir plus engagée dans la conversation.

« OK, veux-tu ventiler un peu ce qui ne va pas pour ensuite être capable de revenir au travail?³ »

Ensuite, Julie revient sur le projet d'écriture. La stagiaire a dit ne pas avoir bien organisé sa planification avec un groupe. Julie fait analyser et fait réguler la stagiaire qui va trouver des aspects positifs.

« Qu'est-ce que tu n'as pas bien géré ? » (FA)

« Mettons, si c'était à recommencer ton projet. Là tu me dis c'est trop chargé, c'est trop vite. Mettons, si tu avais à recommencer ton projet, qu'est-ce que tu changerais ? » (IR)

« Donc cela, tu es capable, tu te retournes de bord, tu leur laisses la période. Le 27, tu vas faire ce que tu as fait hier puis après cela, en après-midi, tu vas laisser toute la période et puis demain matin aussi au groupe 27. Regarde, tu es quand même capable de le changer. » (RF-V)

Ensuite, l'entretien continue et la stagiaire rapporte à Julie que des élèves ont manifesté que le projet ne leur plaisait pas. La stagiaire dit vouloir tout lâcher. Julie la valorise et oriente la conversation pour que la stagiaire dédramatise la situation et trouve des pistes de solutions.

« Qu'est-ce qui te mets dans cet état-là ? Parce que ce n'est pas rare que pour les stagiaires, sur papier tout est beau, la vie est belle mais que... (laisse répondre la stagiaire) » (R)

« Bien cela tu le vis là et tu vas le vivre régulièrement que des élèves vont dire : cela ne me tente pas, je ne veux rien savoir, cela ne m'intéresse pas. Ce n'est pas juste parce que c'est ton projet ou parce que c'est toi. » (R)

³ Ce verbatim n'est pas codé car il n'y a pas d'interventions qui vont dans ce sens. La nouvelle intervention pourrait se nommer *Faire exprimer* et être dans la catégorie *Susciter la réflexion*.

« Moi je trouve qu'il était bon ton projet. » (V)

« Il y a certains élèves qui t'ont dit que ce n'était pas bon, oui tu peux te remettre en question. Mais tu te remets en question pour ton projet ou te remets tu en question sur le comment je deal avec cela, comment j'agis quand je me fais dire ce n'est pas bon ton projet. Qu'est-ce que tu pourrais répondre à cela ? Comment pourrais-tu leur répondre ? » (FM-IR)

Julie pose d'autres questions et la stagiaire répond très brièvement. La stagiaire répond à quelques reprises qu'elle ne sait pas. Julie persiste et continue malgré que sa stagiaire soit très passive.

« Mettons avec ton groupe 27 ce matin. Qu'est-ce que tu pourrais faire ? Là j'ai une période à faire ? Qu'est-ce que tu pourrais faire pour essayer de changer cela et pour que toi, cela te soulage un peu ? » (FA)

« Qu'est-ce que tu peux changer dans ta leçon aujourd'hui pour t'aider toi, puis qu'eux-autres, cela ne leur nuise pas. Qu'est-ce que tu pourrais faire aujourd'hui avec eux ? » (IR)

« [...] tu vas entendre souvent des enseignants : Eh ! Là, aujourd'hui, moi j'avais prévu quelque chose et non, cela ne fonctionne pas. Qu'est-ce que tu peux faire aujourd'hui ? » (FA-R)

Pour orienter la stagiaire, Julie revient sur d'autres rétroactions, elle répète des propos que la stagiaire a verbalisés dans un entretien antérieur. Aussi, elle amène la stagiaire à analyser ses actions en lui posant des questions plus ciblées.

« Tu me disais, quand tu m'observais : moi je vais me promener, je vais répondre aux questions. Si tu vois qu'ils ne parlent pas, qu'est-ce que tu peux faire ? » (FA)

« C'est ça. Tu peux au moins mettre tes consignes claires au départ, prendre un 2-3 minutes, puis après cela, si les 2 membres de l'équipe ne savent pas trop, est-ce que tu peux leur donner un peu de... d'essayer de les aider pour qu'ils redémarrent et qu'ils poursuivent leur projet ? » (RF-FA)

Dans cette partie de l'entretien, la conversation bifurque et la stagiaire révèle que ce n'est pas le premier baccalauréat qu'elle débute. L'autre, en sciences biologiques, elle l'avait

abandonné parce qu'elle n'aimait pas ça. Julie la guide pour que la stagiaire prenne du recul. Puis Julie réussit à ramener la discussion sur la planification de la stagiaire et sur les points positifs dans son enseignement de la veille. D'autres interventions de Julie permettent de faire miroir tout en valorisant la stagiaire.

« Mais à partir de ça toi, comment tu peux donner ta couleur ? De quelle façon tu peux le travailler ce cahier-là ? » (FA)

« Moi hier, j'ai observé et il y avait plein de belles choses. Si je vais avec le groupe 28 hier, j'ai trouvé que tu étais capable de t'adapter du groupe 23 au groupe 28. Pour certaines situations, je me suis dit : Ah ! Elle est en processus d'apprentissage, c'est merveilleux ! J'ai trouvé que tu t'étais adaptée. » (V)

« Là, tu as déjà campé tes choses, tu as fait un bon résumé : voici on est rendu à telle place, voici on ça, ça et ça à faire, ça c'était excellent. Tu les as déjà félicités au départ. Quand tu es revenue avec : Félicitations pour tel point, vous avez été capable de le faire, j'ai lu vos productions écrites en fin de semaine, c'était excellent. » (FM-V)

« Tu as donné des exemples de productions écrites pendant la correction. Tu corrigeais de quoi et tu as été capable, tu donnais des exemples. Je ne m'en rappelle pas toutes... mais tu as redonné des exemples, je crois qu'ils avaient donné et ça c'est vraiment excellent. Tu créais des liens entre ce qu'ils étaient en train de faire déjà. Cela créait du sens pour eux-autres. » (FM-V)

Dans la dernière partie de l'entretien, Julie demande des explications sur un évènement survenu la veille. Un élève utilisait ses ciseaux inadéquatement. Julie veut savoir comment la stagiaire a réagi et comment elle a réglé le problème. Julie amène la stagiaire à analyser son intervention et la valorise.

« Qu'est-ce qui s'est passé avec René-Charles et ses ciseaux. Qu'est-ce qu'il a fait ? Car je sais qu'il jouait avec ses ciseaux. » (FA)

« Parfait. Ça c'est très, très bien. Cela a été ferme et cela a fini là. Tu n'es pas resté 10 minutes à revenir là-dessus, c'était parfait. Tu l'as saisi, et c'est fini. » (V)

Julie termine l'entretien en faisant un court résumé de la rétroaction et rassure la stagiaire.

« Des fois dans la vie, c'est une minute à la fois, pas juste une journée, mais une minute à la fois, petit pas à petit pas et accepter qu'on ne soit pas toujours hyper performante non plus. Ça peut être juste comme : c'était correct. » (R)

4.3.2 Entretien #2 (Julie)

Le deuxième entretien a été réalisé dans la huitième semaine du stage 4, nommé l'internat, qui est d'une durée de 12 semaines. Nous constatons d'emblée que la stagiaire de Julie soutient plus aisément la discussion, qu'elle analyse plus facilement les situations et qu'elle maintient son attention sur les points importants. Pour amorcer cet entretien, Julie revient sur les défis de la stagiaire qui avaient été soulevés lors d'une précédente rétroaction concernant ses relations sociales avec les élèves et le personnel. Julie nomme les compétences visées, fait analyser et valorise la stagiaire.

« On va faire un retour sur la journée d'hier et ce sur ce qu'on avait décidé que tu travaillais cette semaine qui était... (Attend la réponse de la stagiaire) » (FA)

« Ok, trois compétences qui étaient touchées, la 1, 10 et 11. Parfait, et ça, comment ça va là-dedans ? » (FA)

« Moi j'ai remarqué, oui beaucoup avec les élèves mais aussi avec le personnel. » (V)

« J'ai vu que tu avais fait de grands, grands pas, des pas de géant. C'est ce que j'allais te dire : tu as pris ta place ce matin. L'orthopédagogue est venue me voir et ça c'est très, très bien. Je trouve que tu fais des grands efforts là-dessus, c'est vraiment excellent. » (V)

Par la suite, Julie enchaîne rapidement vers l'autre objectif de l'entretien en revenant sur les enseignements de la veille. La stagiaire démontre qu'elle peut analyser la situation.

Julie fait miroir et amène la stagiaire, qui verbalise facilement, à analyser ses actions. Dans ses propos, la stagiaire est capable d'introspection et de trouver des solutions par elle-même.

« Puis hier, ta journée, les points forts, les points à travailler ? » (FA)

Pour faire prendre conscience à la stagiaire d'un défi qui l'attend, Julie fait miroir sur une situation qui est arrivée la veille. La stagiaire continuait à écrire un courriel malgré que la cloche soit sonnée. La stagiaire accepte son erreur.

« Oui c'est ça, quand je t'ai dit : bien là, la cloche est sonnée. Tu continuais d'écrire et puis surtout que c'était le groupe 28. » (FM)

Ensuite, Julie pose une question pour faire analyser et la stagiaire va d'elle-même soulever une situation qui lui a causée problème la veille. Un élève était très dérangeant. La stagiaire explique les faits et mentionne qu'elle aurait dû le sortir rapidement de la classe. Elle est capable d'analyser et de s'autoréguler. Julie va valoriser sa stagiaire pour son analyse.

« Est-ce qu'il y a autre chose ? » (FA)

« Tu vois, ça c'est bien ce que tu relèves, tu as été capable de voir un peu son comportement par rapport à l'autorité, son comportement par rapport au lien d'attachement. » (RF- V)

Dans cette partie de l'entretien, Julie discute de ses expériences antérieures avec des élèves dérangeants et des leviers qu'elle a utilisés. La stagiaire pose des questions et s'intéresse aux propos de Julie. Ensuite, Julie fait miroir pour faire réfléchir la stagiaire sur ses transitions. La stagiaire explique ce qu'elle va faire pour les améliorer.

« [...] les transitions, tu sais ton premier cours, je le vois avec le groupe 23, étant donné que c'est un groupe de concentration, ça passe un petit peu mieux tu

comprends ? Mais quand tu arrives avec le groupe 28, c'est qu'il y en a qui t'accaparent et qui te font parler et tu dois être prise comme un peu entre deux [...] » (FM)

Cet entretien se termine avec la stagiaire qui revient brièvement sur la planification de la journée et Julie l'incite à se réguler.

« C'est ça, c'est toi qui vois pour que tu sois capable d'arriver où tu veux. » (IR)

4.3.3 Synthèse du cas de Julie

Après l'analyse des deux entretiens, il ressort que dans la catégorie *susciter la réflexion*, les trois interventions que Julie utilise le plus quand elle fait la rétroaction avec sa stagiaire sont **faire miroir**, **faire analyser** et **inciter la régulation**. Dans la catégorie *entretenir la relation*, Julie **valorise** plusieurs reprises sa stagiaire.

Tableau 7*Réurrence des interventions utilisées dans les entretiens de Julie*

Interventions	Réurrence Entretien #1	Réurrence Entretien #2	Total des Réurrences
<u>Susciter la réflexion</u>			
Faire miroir	3	6	9
Faire théoriser	0	0	0
Faire analyser	14	5	19
Reformuler	8	1	9
Inciter la régulation	10	1	11
Instiller la réflexion	6	0	6
<u>Entretenir la relation</u>			
Valoriser	6	5	11
Rassurer	5	2	7

Dès le début, dans les deux entretiens, Julie établit une relation de confiance. Elle s'assure de réduire les tensions et émotions négatives de la stagiaire en lui permettant d'échanger sur sa situation personnelle qui interfère dans le stage et l'empêche de concentrer ses efforts et ses pensées sur son stage. Nous constatons que Julie agit avec doigté en reformulant les propos de la stagiaire et en la confrontant sur divers points, comme le fait que la stagiaire trouve inintéressant d'utiliser un cahier d'exercice. Ajoutons que Julie démontre une habileté à ramener la stagiaire vers un but précis et à garder le cap vers les objectifs nommés dès le début des entretiens.

Nous remarquons des différences marquées entre les deux entretiens. Dans le premier entretien, la stagiaire est plutôt passive et demande à Julie d'orienter la discussion pour pouvoir analyser les situations, tandis que dans le deuxième, la stagiaire est plus articulée et réfléchie. Elle soulève elle-même les défis et apporte des solutions. De plus, la stagiaire entretient de meilleures relations avec le personnel de l'école. La stagiaire et Julie ont un échange constructif et elles participent ensemble à la planification des situations d'apprentissage et d'évaluation.

4.4 Synthèse des résultats pour l'ensemble des trois cas

Pour terminer, nous constatons que dans la catégorie *susciter la réflexion*, les interventions que les trois participantes utilisent le plus sont : **faire miroir**, **faire analyser** et, pour deux d'entre elles, **inciter la régulation**. Dans la catégorie *entretenir la relation*, c'est **valoriser** qui revient le plus souvent. Le tableau 8 expose la synthèse des interventions utilisées par les trois participantes.

Tableau 8*Synthèse des interventions utilisées par les trois participantes*

Interventions	Cas #1 Carole	Cas #2 Ghislaine	Cas #3 Julie
<u>Susciter la réflexion</u>			
Faire miroir	18	11	9
Faire théoriser	0	0	0
Faire analyser	17	12	19
Reformuler	1	1	9
Inciter la régulation	5	1	11
Instiller la réflexion	4	0	6
<u>Entretenir la relation</u>			
Valoriser	11	5	11
Rassurer	3	3	7

Ce tableau synthèse montre les interventions que les trois participantes utilisent le plus et celles qu'elles utilisent peu ou pas du tout, comme **faire théoriser** et **instiller la réflexion**. L'analyse a aussi permis de voir que les trois participantes établissent dès le début une relation de confiance et de respect. Elles se basent sur des faits observables et les utilisent afin d'expliquer ce qu'elles ont observé ainsi que pour valoriser et faire progresser les stagiaires. Nous remarquons aussi que le questionnement est le type d'intervention le plus utilisé pour guider l'entretien.

Les principales différences relevées lors de l'analyse, nous les observons au niveau du discours des participantes. Deux participantes laissent les stagiaires expliquer ce qu'elles

ont expérimenté sans donner rapidement des moyens ou des leviers pour surmonter les difficultés rencontrées. Ces mêmes participantes laissent plus de souplesse aux stagiaires et reconnaissent leur efficacité à envisager des pistes de solutions à court et à moyen terme. Elles incitent aussi à la régulation et impliquent les stagiaires dans leurs apprentissages.

CHAPITRE 5 : DISCUSSION

Dans cette section, nous discutons des résultats obtenus lors de la présente recherche. La discussion est divisée de façon à répondre aux deux sous-questions suivantes :

- # 1 : Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour entrer en relation avec le stagiaire ?
- # 2 : Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour amener la stagiaire à réfléchir ?

Par la suite, en établissant des liens entre les interventions utilisées et les postures proposées dans le modèle de Colognesi *et al.* (2019), nous répondons à la question principale de recherche :

- Quelles postures les enseignants associés experts adoptent-ils lors de rétroactions auprès de leurs stagiaires ?

5.1 Sous-question # 1 : Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour entrer en relation avec le stagiaire ?

Dans la catégorie *entretenir la relation*, les deux interventions proposées sont **valoriser** et **rassurer**. Après l'analyse des entretiens, l'intervention la plus utilisée par les trois participantes est **valoriser**. Elles l'utilisent tout en **faisant miroir**, ainsi elles valorisent les actions et les savoir-faire observés. L'utilisation ces deux interventions par les enseignantes associées incitent les stagiaires à poser un regard positif sur leur pratique, à

faire émerger leurs forces et à percevoir les répercussions gagnantes sur leur enseignement et sur leur relation avec les élèves. En effet, quand Colognesi *et al.* (2019) présentent l'intervention **valoriser** dans leur modèle, ils expliquent que cette intervention permet de construire sur les forces du stagiaire et qu'elle permet de « soutenir le sentiment de compétence du stagiaire » (p.16). Tout comme Vivegnis (2016), qui renchérit en affirmant que le sentiment de compétence permet au stagiaire d'avoir confiance en ses capacités, ce qui l'incitera à mettre en pratique des façons de faire innovantes qui lui ressemblent, qui font écho à son identité professionnelle.

Dans les cas analysés, ce sentiment d'efficacité se remarque surtout dans le discours des stagiaires de Carole et Julie lors du deuxième entretien. Dans le cas de Julie, contrairement au premier entretien, la stagiaire s'implique dans l'entretien, discute aisément, arrive à discerner les points forts et les défis et elle prend des initiatives. Dans cet échange, on apprend qu'elle entretient de meilleures relations avec ses collègues et que ses forces sont remarquées par l'orthopédagogue. Dans le cas de Carole, malgré que la stagiaire demeure à quelques reprises dans ses émotions, celle-ci apporte facilement des idées pour améliorer sa gestion de classe et n'hésite pas à demander des conseils. Cette ouverture est certainement due au fait que les participantes valorisent les stagiaires et qu'elles font aussi preuve d'ouverture et d'écoute (Rousseau, 2013). Elles laissent les stagiaires s'exprimer et elles accueillent sans jugement leurs tensions et émotions. « Construire et maintenir des relations positives » contribue, comme nous l'avions supposé, qui est affirmé par le Ministère de l'Éducation (2020, p.65) et Ouellet (2015), à créer des conditions qui favorise

le plaisir d'apprendre. La valorisation dans ce contexte de stage est beaucoup plus qu'une simple flatterie vide de sens (Terraz et Denimal, 2018). À la lumière de nos résultats, on peut donc affirmer, comme le mentionnent Espinosa (2016), Henon (2012) et Ouellet (2015), que les liens de confiance qui s'établissent entre les enseignantes associées de cette recherche et leur stagiaire se répercutent sur le savoir-être, sur le savoir-faire et, pour la stagiaire de Julie, sur le savoir-vivre-ensemble. Comme l'affirment Matteï-Mieusset (2013) et Paul (2004), cette relation éducative qui s'est développée au fil du stage, au cours duquel les enseignantes associées ont ajusté leurs gestes et interventions selon les besoins du moment et de leur stagiaire, est le résultat d'un accompagnement authentique et réfléchi qui donne du sens aux apprentissages sur le terrain. Dans le cas de Ghislaine, étant donné qu'elle ne valorise qu'une seule fois la stagiaire dans le premier entretien, il s'avère plus difficile d'établir des constats concernant cette intervention. L'analyse des deux entretiens de Ghislaine montre que la stagiaire a peu progressé. Cela peut être dû à plusieurs facteurs au niveau de la pratique réflexive et de l'accompagnement. Nous y reviendrons plus précisément quand nous aborderons la prochaine sous-question et la principale question de recherche.

Concernant l'intervention **rassurer**, Carole et Ghislaine l'ont très peu utilisée. On peut supposer, à la lecture des entretiens, que selon le contexte et les situations analysées cette intervention n'est pas aussi indispensable que l'intervention **valoriser**. Dans le cas de Julie, les résultats démontrent qu'elle a rassuré la stagiaire à plusieurs reprises. Quand on analyse le cas de Julie et en s'appuyant sur la recherche de Philion *et al.* (2019), on suppose

que la stagiaire présente une situation de handicap émergente non dévoilée ou non reconnue par la stagiaire elle-même. Son attitude négative adoptée lors du premier entretien, ses relations personnelles et professionnelles problématiques et ses réponses évasives laissent présager de l'anxiété et un savoir-vivre-ensemble déficient. Malgré le travail que cela lui a demandé, Julie, de par ses questionnements, son écoute et ses encouragements, a amené sa stagiaire à persévérer. Comme le mentionnent Lebel *et al.* (2016) et Phillion *et al.* (2019), accompagner une stagiaire ayant une situation de handicap demande du doigté durant les rétroactions et implique une charge de travail supplémentaire. Selon les philosophies de Cifali (1999) et Rousseau (2013), Julie a accompagné en respectant toutes les facettes de la stagiaire, en lui démontrant de l'intérêt, en croyant en ses capacités et en la guidant vers la réussite, et ce, malgré ses différences et ses attitudes défaitistes et passives.

5.2 Sous-question # 2 : Quelles interventions d'accompagnement les enseignants associés experts utilisent-ils pour amener la stagiaire à réfléchir ?

Dans la catégorie *susciter la réflexion*, il y a six interventions proposées : **faire miroir**, **faire théoriser**, **faire analyser**, **reformuler**, **inciter la régulation** et **instiller la réflexion**. Après l'analyse des résultats, nous avons observé que l'intervention **faire miroir** est utilisée le plus souvent, suivie de près ou jumelée à **faire analyser**. Il appert que cette intervention en accompagne souvent une autre et que les participantes l'utilisent en amont surtout pour **faire analyser** et, comme discuté précédemment, pour **valoriser**. Tout au long de l'analyse des entretiens, il s'avère essentiel de **faire miroir** pour les

participantes. Cette intervention vise à amener les stagiaires à prendre un recul et à comprendre la situation selon une nouvelle perspective issue de faits ou de moments précis soulevés par les enseignantes associées. Lorsque les interventions **faire miroir** et **faire analyser** sont utilisées concomitamment, le narratif est dépassé et les stagiaires constatent leur progression ou ce sur quoi des modifications s'imposent. Conséquemment, il est intéressant de constater que dans les trois cas, les participantes ont le souci de **faire analyser** les stagiaires. Pour y arriver, les interventions qu'elles utilisent le plus se font surtout sous forme de questionnements et de pistes de réflexions, en expliquant ce qu'elles ont observé et en reflétant la réalité. À ce sujet, tout comme Lebel (2009), nous soutenons que ce « dialogue métacognitif » (p.42) requiert une part active des enseignantes associées qui observent les stagiaires en action et qui préparent les entretiens tout comme des stagiaires qui expliquent et justifient leurs intentions, leurs raisonnements et actes pédagogiques.

Quant à l'intervention **inciter la régulation**, elle apparaît plus souvent chez seulement deux des trois participantes. L'analyse des résultats dans la précédente section révèle que Ghislaine, qui a un style d'accompagnement directif, utilise cette intervention une seule fois au cours des deux entretiens. On peut supposer, comme Desbiens, Borges et Spallanzani (2009), qu'en début de stage l'enseignante associée prend plus de place que la stagiaire et que celle-ci est plus à l'écoute. Par contre, il n'y a pas eu de progression marquée dans le deuxième entretien et nous remarquons que Ghislaine utilise la même structure lors des deux rétroactions. Pour analyser leur pratique, les stagiaires ont sans

aucun doute besoin de connaître leurs forces et leurs défis, et subséquemment ils ont aussi besoin de comprendre la portée et les répercussions de leurs actions sur les élèves (Gervais, 2006). Ces répercussions doivent être connues et reconnues pour leur permettre de progresser et éventuellement pour faire apprendre les élèves qui seront sous leur charge (Portelance, 2010). Cela laisse supposer que les buts de la rétroaction et ceux du stage à proprement parler n'ont pas été atteints. Il peut y avoir plusieurs facteurs qui expliquent cette constatation : nous sommes peut-être devant une enseignante associée au profil plus directif ou devant une stagiaire qui rencontre plusieurs défis, qui peine à voir les pistes pour s'améliorer et qui a besoin qu'on lui fixe des objectifs. Il se pourrait aussi, comme l'explique Desbiens, Borges et Spallanzani (2009), que nous soyons devant une enseignante associée qui priorise des interactions visant à faire diminuer l'anxiété plutôt que d'encourager une pratique réflexive qui amènerait la stagiaire à porter un regard sur sa pratique dans le but de s'améliorer et de développer son autonomie, son identité professionnelle et son sentiment d'efficacité. P. Perrenoud (2001a) insiste pour dire que « l'important est que la régulation à partir de l'expérience devienne l'enjeu majeur, le levier et le moteur de la formation. » (p.21)

Concernant l'intervention **faire théoriser**, aucune participante ne l'a utilisée pendant les entretiens. Pourtant, en relisant les verbatim, à quelques occasions les participantes ont une ouverture pour intégrer des savoirs théoriques ou pour demander aux stagiaires de partager leurs connaissances vues en cours, dans des lectures ou autres pour justifier leurs choix ou expliquer des façons de faire et leurs retombées dans une classe. Cela peut

s'expliquer par le fait que parfois, le contexte ne contribue aucunement à une articulation théorie-pratique efficace (Legendre, 1998), ou bien par « les réticences de certains enseignants associés à reconnaître l'apport potentiel à leur enseignement des savoirs récents issus des sciences de l'éducation » (Portelance, 2008a, p.59), ou encore par le fait qu'au moment des entretiens, les participantes ont choisi de ne pas faire de liens avec de la théorie, des liens ayant déjà été faits en d'autres circonstances (O. Perrenoud, 2018).

Comme mentionné antérieurement dans cette recherche, les compétences permettent entre autres de développer les actions pédagogiques, la pratique réflexive, différents savoirs, l'identité professionnelle, les postures du métier et la collaboration professionnelle (Petignat, 2010). Donc, les stagiaires, futurs enseignants, doivent développer les treize compétences qui touchent plusieurs aspects du métier d'enseignant. Tout comme l'avancent Loisel et Bélair (2008), ainsi que P. Perrenoud (1994) et Portelance (2008b) qui abondent dans ce sens, dans une visée pédagogique, les interventions doivent s'appuyer sur les compétences professionnelles et différents savoirs pour être constructives, et non pas seulement en faisant miroir des situations. Il s'avère alors nécessaire de verbaliser les compétences et de planifier les observations et les rétroactions à partir de celles-ci. Par contre, il est préoccupant de constater que les compétences professionnelles qui sont pourtant essentielles à aborder n'apparaissent pas dans les entretiens. Julie en parle au début d'un entretien, toutefois elle n'en reparle pas par la suite. On dénote une incohérence sur cet aspect. Les stagiaires analysent leurs pratiques en répondant aux questions et en faisant des allers-retours sur leur enseignement à la suite

des interventions des enseignantes associées, mais la progression et la construction des savoirs ne s'appuient aucunement sur les compétences. En principe, selon Portelance (2008a), les enseignants associés devraient revenir sur les compétences et établir des liens avec les pratiques. Nous pouvons supposer que les participantes ne les maîtrisent pas assez malgré qu'elles soient expertes et qu'elles aient déjà réfléchi aux compétences sous plusieurs angles, ou bien qu'elles les connaissent suffisamment et que les compétences sont implicites dans toutes leurs interventions. Comment s'assurer que les stagiaires les maîtrisent et qu'ils sont à même de les saisir sans les avoir identifiées et nommées ? Les stagiaires doivent y revenir constamment pour s'autoréguler, pour progresser et pour répondre aux exigences des superviseurs. Les superviseurs jouent un rôle majeur dans l'encadrement et l'évaluation des stagiaires (Portelance *et al.* 2008). Ceux-ci s'appuient entre autres sur le *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante* (Ministère de l'Éducation, 2020) pour évaluer les stagiaires et ils tiennent compte des observations des enseignants associés qui accueillent les stagiaires pour pouvoir rassembler un maximum d'informations qui leur permettent de poser leur jugement professionnel. Comme Lebel (2009) le mentionne :

Il s'agit donc pour l'enseignant associé et le superviseur de créer le moment en amenant le stagiaire pas à pas, vers sa prise de conscience de ses gestes. Il faut par conséquent prévoir des dispositifs de régulation interactive impliquant d'emblée des échanges sur le vif avec le stagiaire, à la suite des observations et en fonction des compétences analysées. (p.47)

En cours d'analyse, on s'aperçoit qu'une nouvelle intervention pourrait être ajoutée au modèle de Colognesi *et al.* (2019), soit **faire exprimer**. Ce modèle étant assez récent, on

peut penser, comme les auteurs l'ont eux-mêmes mentionné, que des interventions peuvent s'ajouter et d'autres être bonifiées. Dans les entretiens, les participantes laissent un espace non négligeable où les stagiaires expriment leurs émotions et leur ressenti devant ou à la suite de différentes situations. Ces moments ont une portée positive sur le déroulement de l'entretien et sans aucun doute sur l'ensemble du stage. Les stagiaires « peuvent ainsi prendre conscience de leur vécu émotif et cognitif devant certaines situations » (Brochu et Bouvier, 2008 p.120), dédramatiser et prendre du recul pour analyser l'impact sur leur enseignement et sur la vie de l'école. Ce vécu peut être professionnel ou personnel. Les stagiaires peuvent aussi être des étudiants en situation de handicap. Ainsi que Phillion *et al.* (2019) l'expliquent, quand on accompagne des étudiants en situation de handicap, le savoir-être et les attitudes sont des défis pour les enseignants associés qui doivent mener les échanges avec finesse et tact. Après avoir considéré les aspects susmentionnés de cette nouvelle intervention et qu'il est entendu que l'enseignement est un « métier de l'humain » (Cifali, 1999), il apparaît clairement qu'elle rejoint la catégorie *susciter la réflexion*. Cette intervention permet aux stagiaires de porter un regard sur certaines de leurs réactions survenues en classe, sur leurs valeurs qui peuvent être confrontées et même sur leurs situations personnelles qui peuvent grandement influencer leurs attitudes avec leurs collègues (Boudreau, 2001; Petignat, 2010). On pourrait y intégrer le savoir-vivre-ensemble qui touche la sphère des habiletés sociales et l'éthique de la profession. Cela rejoint les constats d'auteurs comme Henon (2012), Ouellet (2015) et Rousseau (2013), car lorsque Julie laisse sa stagiaire s'exprimer dès le premier entretien sur sa situation personnelle, la tension diminue et la stagiaire est

disposée à discuter de l'impact de son mal-être et de son impatience sur son enseignement dans les groupes qu'elle a rencontrés dans la journée et sur son attitude avec certains élèves. Cette intervention a permis une progression salubre qui se reflète dans le deuxième entretien ainsi qu'une relation de confiance entre la stagiaire et la participante.

En terminant, nous ne relevons pas les quatre étapes de Leroux (2014) dans chaque entretien analysé. Les participantes, après avoir laissé les stagiaires s'exprimer, interviennent en orientant la discussion vers un but. Ensuite, dès que les stagiaires bifurquent vers d'autres idées ou ressentis, elles les ramènent en leur posant des questions précises. Pour terminer, elles leur demandent de se fixer des objectifs pour les prochaines rencontres. Étant donné que cette étude repose sur seulement deux entretiens par participantes, il s'avère difficile d'observer comment elles contrôlent la progression. Nous arrivons au constat que les stagiaires ne dépassent qu'à quelques occasions le narratif et le ressenti et que les participantes ne semblent pas pousser la conversation vers l'analyse des activités des stagiaires. Cela rejoint l'idée de Gervais (2006), quand elle explique que les « entretiens [...]font souvent état de conversations plutôt superficielles, qui comportent principalement des rétroactions de type prescriptif et très peu d'échanges sur le raisonnement pédagogique à l'origine des décisions et des actions. » (p.68).

5.3 Question principale de recherche : Quelles postures les enseignants associés experts adoptent-ils lors de rétroactions auprès de leurs stagiaires ?

Pour répondre à la question principale de recherche, nous avons établi, pour chacun des trois cas, des liens entre les interventions utilisées et les postures proposées dans le modèle de Colognesi *et al.* (2019). Les interventions utilisées, mêmes si elles ne sont pas spécifiques à une posture en particulier, peuvent nous permettre de poser un regard croisé sur celles-ci et sur les postures. Tel que mentionné dans la section 2 de cette recherche, Colognesi *et al.* (2019) proposent 5 postures : *imposeur*, *organisateur*, *co-constructeur*, *facilitateur* et *émancipateur*. Avant d'analyser les entretiens des trois cas présentés, nous présumons que les trois postures adoptées pendant les rétroactions par les participantes, enseignantes associées expertes, seraient le *co-constructeur*, le *facilitateur* et l'*émancipateur*. À la lumière des résultats obtenus et à la lecture que nous faisons de chaque entretien, il s'avère que les postures de *co-constructeur* et de *facilitateur* reviennent chez deux participantes et que la posture de l'*émancipateur* n'apparaît à aucun moment. Pour la troisième participante, nous notons, malgré que ces deux postures ne laissent pas ou très peu de place au stagiaire, que les postures de l'*imposeur* et de l'*organisateur* sont prédominantes, et ce, dans les deux entretiens.

Pour débiter, Carole préconise les interventions **faire miroir**, **faire analyser**, **inciter la régulation** et **valoriser**, alors nous présumons, après l'analyse des entretiens, qu'elle est consciente de l'importance de la pratique réflexive et de l'établissement d'une relation de confiance avec la stagiaire. Elle parle de son expérience et donne des conseils seulement

à la demande de la stagiaire. Elle utilise consciemment le questionnement et elle oriente facilement la discussion pour que la stagiaire réfléchisse à haute voix et que ses propos ainsi exprimés la guide vers une régulation. Carole expose plusieurs savoirs sans rien imposer, mais les explique et les justifie pour que la stagiaire puisse faire des choix pédagogiques judicieux. La posture de *facilitateur* s'apparente à la posture de *facilitation de l'agir enseignant* de Vivegnis (2016) de par leurs deux dominateurs communs : contribuer à augmenter l'autonomie du stagiaire en lui apportant aide et support rapidement et à sa demande, et en partageant avec lui diverses ressources sur les plans pédagogiques et relationnelles. Donc, il nous est possible de supposer que Carole est dans la posture de *facilitateur*.

Ensuite, Julie utilise les interventions **faire miroir**, **faire analyser**, **inciter la régulation** et **valoriser**. Tout au long des entretiens, Julie fait preuve de persévérance et d'une écoute attentive des besoins de sa stagiaire. Nous relevons l'importance dominante accordée à l'établissement d'une relation de confiance et d'un climat propice aux apprentissages. Comme discuté précédemment, des trois cas, c'est dans celui-ci que la progression de la stagiaire est la plus marquée. Julie laisse la stagiaire exprimer ce qui lui cause des tensions et l'aide à voir les répercussions sur les élèves et sur ses collègues. Elle recadre aisément la discussion qui bifurque à quelques reprises vers du personnel. À la suite des analyses, nous relevons que Julie et sa stagiaire forment une équipe et collaborent à la planification, à la gestion de certains cas d'élèves et à l'élaboration de nouvelles pistes d'actions visant à rendre l'enseignement de la stagiaire plus motivant pour certains élèves. Ces gestes

rejoignent ceux qui déterminent la posture *de co-constructeur* du modèle de Colognesi *et al.* (2019). Après avoir établi ces liens, il nous est possible de supposer que Julie est dans la posture de *co-constructeur*.

Les cas de Carole et de Julie corroborent notre conception de départ. D'une part, elles adoptent des postures d'accompagnement qui laissent place à l'autonomisation des stagiaires et qui permettent à celles-ci une progression dans leur pratique de l'enseignement et dans leur attitude réflexive. D'autre part, la relation éducative occupe chez elles une place importante et on peut en voir l'impact sur leur relation à l'autre et sur leur soutien empreint d'ouverture et d'accueil des différences.

Le cas de Ghislaine se distingue de façon différente et est sans contredit à l'opposé de notre conception de départ. Elle utilise les interventions **faire miroir**, **faire analyser** et **valoriser**. Par contre, elle utilise à plusieurs reprises les interventions **montrer** et **démontrer** de la catégorie *direction*. En utilisant les interventions de cette catégorie, contrairement aux deux autres catégories analysées, l'enseignante associée occupe une grande place, apporte fréquemment des façons de faire et des repères sans qu'on lui demande, n'hésite pas à modéliser pour montrer comment elle procède en classe ou et à se poser en modèle. Malgré que ces interventions portent à l'analyse, la stagiaire reste souvent dans le narratif et a de la difficulté à faire une réflexion sur sa pratique d'enseignement. Ghislaine lui montre à plusieurs reprises quoi faire et comment le faire. De ce fait, la régulation semble inexistante car la stagiaire n'a qu'à utiliser les conseils et

les solutions de Ghislaine pour améliorer son enseignement. Cela démontre que la posture adoptée par Ghislaine fait référence aux postures d'*imposeur* et d'*organisateur* du modèle de Colognesi *et al.* (2019). D'emblée ces postures peuvent avoir une connotation péjorative et être vues comme celles à éviter quand on accompagne un stagiaire. En se référant aux travaux de Runtz-Christan (2020), on peut supposer que certains enseignants associés utilisent plus souvent qu'on pourrait le croire ces postures et que dans certains cas, elles gagneraient à être utilisées pour rendre l'accompagnement efficient. Toutefois, il importe de nuancer les présents résultats du cas de Ghislaine concernant l'adoption de ces postures. Chaque posture adoptée dépend de l'intention qui la justifie (Colognesi *et al.* 2019). Il apparaît difficile d'établir la raison derrière l'adoption de cette posture. Est-ce que la stagiaire est en grande difficulté et qu'elle doit être dirigée et orientée dans une ou plusieurs compétences ? Est-ce que le contexte de la classe influence le déroulement et que l'enseignant associé doit garder un certain contrôle ? Est-ce que c'est le profil d'enseignant de l'enseignante associée ? Ces questions, nous nous les posons tout en nous appuyant sur ce que soulignait Gervais (2006) :

Chacun enseigne selon ce qu'il est, et c'est probablement la même chose dans l'accompagnement d'un stagiaire. Nos valeurs orientent nos actions, ces dernières s'appuyant sur les connaissances dont nous disposons et sur l'expérience construite. (p.68)

Suite à ces constats, nous pouvons présumer que les postures adoptées par Ghislaine sont l'*imposeur* et l'*organisateur*.

5.4 Synthèse

Pour conclure ce chapitre, nous retenons que l'intervention la plus utilisée pour *entretenir la relation* est **valoriser**. Pour *susciter la réflexion*, les plus utilisées sont **faire miroir** et **faire analyser**. En établissant des liens avec ces interventions, les postures adoptées par les enseignantes associées corroborent notre conception de départ dans deux des trois cas étudiés. Carole adopte la posture de *facilitateur*, Julie adopte la posture de *co-constructeur* tandis que Ghislaine adopte les postures de *l'imposeur* et de *l'organisateur*.

Notre étude a aussi permis de constater que les participantes qui ont adopté une posture qui laisse plus de place aux stagiaires, qui permet de développer une relation de confiance, qui accueille les états émotifs, qui reconnaît la valeur des propos des stagiaires et qui les aident à prendre conscience de leurs réussites.

CONCLUSION

Cette recherche a pour objectif principal de dégager les postures adoptées par des enseignants associés experts lors de rétroactions. Deux objectifs découlent du principal : identifier les interventions utilisées par les enseignants associés pour entrer en relation avec les stagiaires et pour les amener à réfléchir. Pour faciliter la compréhension, une

recension d'écrits précisent les différents concepts liés à cette étude. Ensuite, afin de répondre aux objectifs de recherche, cette recherche qualitative multicas de type exploratoire analyse les données secondaires issues d'entretiens de rétroaction de trois enseignantes associées. Chaque entretien a été divisé en énoncés qui ont été codés à partir du modèle innovant de Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair (2019). Cette démarche a permis d'identifier les différentes interventions utilisées et de faire des liens avec les postures adoptées lors de rétroactions.

À la lumière des résultats, les interventions les plus utilisées sont **valoriser** et **faire analyser**, jumelées à **faire miroir**. Ces interventions semblent efficaces lorsque les enseignants associés recourent à des postures d'accompagnement qui font preuve d'ouverture, qui offrent une présence intéressée à l'autre, qui laissent une place au stagiaire et qui guident le développement d'une pratique réflexive incitant à l'autorégulation. Par contre, ces mêmes interventions utilisées en adoptant des postures plus directives ne semblent pas contribuer à une progression des apprentissages si elles ne permettent pas aux stagiaires une réelle réflexion sur les situations. Donc, à partir de ce constat, on peut supposer que toute intervention est tributaire d'une intention et d'une posture que peut endosser un accompagnant, comme l'expliquaient Colognesi (2017), Jorro (2016) et Paul (2014). Ensuite, en complément à ce concept, on peut ajouter qu'il devient essentiel d'accorder une importance à la relation éducative, pour ainsi leur permettre de développer des compétences émotionnelles et interpersonnelles jouant un

rôle majeur dans les attitudes en classe avec les élèves et dans l'école avec les différents collègues, en plus de leur donner un sentiment d'efficacité.

Dans cet ordre d'idées, la contribution majeure de cette recherche est d'avoir pu cerner une intervention non mentionnée dans le modèle de Colognesi *et al* (2019), soit : **faire exprimer**. Cette intervention rejoint la catégorie *susciter la réflexion*. Elle permet aux stagiaires d'exprimer leurs émotions relativement à de situations particulières. Le but de cette intervention, qui s'adresse à tous les profils de stagiaires, serait alors de permettre, entre autres, de prendre du recul, de dédramatiser et de porter un regard sur les attitudes relatives au savoir-vivre-ensemble. Cette intervention semble toutefois efficiente seulement si l'enseignant associé guide le stagiaire vers la réflexion en s'éloignant du narratif (Perrenoud, 2001b).

Au terme de ce projet, plusieurs questions restent toutefois en suspens, et constituent les limites de cette recherche, mais également des pistes de réflexion pour des recherches ultérieures. Les résultats de cette recherche exploratoire, obtenus à partir d'entretiens de rétroaction, doivent aussi être interprétés en tenant compte de leurs limites. Le très petit nombre de participants ainsi que la méthode de recherche utilisée (étude de cas) ne permettent pas une généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants associés. Il aurait été intéressant de discuter avec les participantes pour connaître et comprendre les intentions qui sous-tendent leurs choix dans l'utilisation des différentes interventions et dans l'adoption des postures d'accompagnement. Une dernière limite concerne les propos

des stagiaires. Il serait pertinent de les analyser pour parler des stagiaires, à la fois pour mieux analyser la relation enseignant associé-stagiaire et pour faire réfléchir sur leur intention.

Cependant, l'objectif de cette étude était davantage d'explorer un sujet encore peu connu. Donc, les éléments qui en ressortent peuvent tout de même orienter ou inspirer d'autres recherches qui permettront d'améliorer nos connaissances sur les interventions utilisées et les postures adoptées par les enseignants associés. Ces recherches pourraient, entre autres, explorer davantage la possibilité d'ajouter une nouvelle intervention au modèle de Colognesi *et al.* (2019), ou encore analyser d'autres entretiens auprès d'enseignants associés novices pour établir une comparaison avec les interventions des enseignants associés experts. Une autre recherche pourrait analyser plus en profondeur la compétence 8: Soutenir le plaisir d'apprendre et explorer comment elle se manifeste dans l'accompagnement de stagiaires. De plus, une recherche pourrait porter sur les stagiaires et leur compréhension du langage et l'interprétation qu'ils font des interventions utilisées lors des rétroactions. Est-ce que les stagiaires décodent les intentions derrière les interventions des enseignants associés ? Une exploration en ce sens pourrait contribuer à porter un regard différent sur les rétroactions.

En terminant, certaines pistes de réflexion pourraient contribuer à enrichir la formation des enseignants associés. La première piste concerne la prise de conscience liée aux postures adoptées par les enseignants quand ils sont en classe avec les élèves par rapport aux postures adoptées quand ils accompagnent des stagiaires. Cela permettrait de susciter

une réflexion sur leur identité professionnelle et d'en amorcer une autre sur leur nouveau métier d'enseignants associés. Une seconde piste serait d'identifier les interventions efficaces quand les enseignants associés accueillent et accompagnent des stagiaires en situation de handicap ou de différents profils. Finalement, une dernière piste pourrait s'intéresser à l'importance de développer la relation éducative.

RÉFÉRENCES

- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (dir.). (2002). *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* Belgique, Bruxelles : De Boeck.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Altet+alii_2002_A.html
- Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.
https://www.researchgate.net/publication/243774262_Feedback_and_Self-Regulated_Learning_A_Theoretical_Synthesis
- Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2020). Que pensent les enseignants débutants de leurs stages comme préparation au métier ? *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 9(2), 15-18.
https://conseil-cpiq.qc.ca/wp-content/uploads/REVUE-PRINTEMPS-2020_WEB.pdf
- Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *McGill Journal of Education*, 35(1), 53-70. <https://mje.mcgill.ca/article/view/8512>
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétence en enseignement: vers la professionnalisation* (p.122-167). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. <https://www.erudit.org/en/journals/rse/1900-v1-n1-rse369/000306ar/>
- Bourassa, M. (2014, mai). *Pratiques d'accompagnement et pratiques d'évaluation*. Communication au 82e Congrès de l'ACFAS, Montréal, Québec.
- Bootz, J.-P. et Schenk, E. (2014). L'expert en entreprise : proposition d'un modèle définitionnel et enjeux de gestion. *Management et Avenir*, 67, 78-100.
<https://www.cairn.info/revue-management-et-avenir-2014-1-page-78.htm>
- Brochu, A-C. et Bouvier, F. (2008). Évaluer en même temps que les compétences se développent. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p.109-134). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1694_9782760519961.pdf

- Caron, J. et 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://www.erudit.org/fr/revues/ef/2012-v40-n1-ef0137/1010152ar/>
- Cifali, M. (1999). Une altérité en acte. Dans Chappaz G. (dir.), *Accompagnement et formation* (p. 121-160). Université de Provence et CDRP de Marseille. [https://mireillecifali.ch/Articles_\(1997-2002\)_files/alterite.pdf](https://mireillecifali.ch/Articles_(1997-2002)_files/alterite.pdf)
- Colognesi, S. (2017). Un dispositif de recherche-formation sur l'enseignement/apprentissage de l'oral en milieu scolaire : le cas de DIDAC'TIC. *La lettre de l'AIRDF*, 62, 21-26. https://www.persee.fr/doc/airdf_1776-7784_2017_num_62_1_2132
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. M. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n1-2-phro05060/1066581ar.pdf>
- Deprit, A., Marz, V. et Van Nieuwenhoven, C. (2019). Parmi les ressources mobilisées par l'étudiant pour planifier son stage, quel rôle réserve-t-il au formateur institutionnel. *Swiss Journal of Educational Research*, 41(1), 222-241. <https://www.researchgate.net/publication/332292495>
- 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>
- Espinosa, G. (2016). Affectivité relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en Éducation*, 26, 142-153. <https://journals.openedition.org/ree/6663?lang=en>
- Fortin, M.-F. (dir.). (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Gervais, C. (2006). Un accompagnement différencié du stagiaire selon l'enseignant associé ? *Québec français*, 141, 67-68. <https://id.erudit.org/iderudit/50238ac>

- Gervais, C. (2008). Pour communiquer son expérience : l'explication argumentée de savoirs d'enseignants associés et de stagiaires. Dans E. Correa Molina, C. Gervais et S. Ritterhaussen (dir.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (p. 191-204). Sherbrooke, Québec : Les Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 263–282. https://www.researchgate.net/publication/259791958_Les_stages_Un_parcours_professionnel_accompagne
- Gingras, C. et Mukamurera, J. (2008). S'insérer en enseignement au Québec lorsqu'on est professionnellement précaire : vers une compréhension du phénomène. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 203-222. <https://id.erudit.org/iderudit/018997ar>
- Ministère de l'Éducation. (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Québec, Québec : Ministère de l'Éducation. <http://www.education.gouv.qc.ca/>
- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire : quelle place pour les émotions ?* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Érudit. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/1642/>
- 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://id.erudit.org/iderudit/1056316ar>
- Henon, S. (2012). *Percevoir, comprendre et analyser la relation éducative : identification de schèmes d'action et transformation de l'habitus relationnel* [Mémoire de maîtrise-Master 2 professionnel, Université de Rouen, France]. dcalin.fr. <http://dcalin.fr/publications/henon.pdf>
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *EJRIEPS*, 38, 114-132. <https://hal-cnrm.archives-ouvertes.fr/hal-02008279/document>

- Lebel, C. (2009). L'interprétation d'un référentiel en situation d'évaluation. *Les Dossiers en Sciences de l'Éducation : perspectives de recherches en évaluation*, 22, 41-54.
- Lebel, C. (2014). *L'accueil et l'accompagnement*. Document inédit, Cours Instrumentation du formateur et du maître associé, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.
- Lebel, C. et Bélair, L. M. (2018). La recherche collaborative et son apport au développement de l'agir professionnel d'enseignants associés. *Phronesis*, 7(4), 49-64. <https://id.erudit.org/iderudit/1056319ar>
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Ducharme, N. pour le groupe REÉVES. (2015, Novembre). *Analyse des postures dans l'accompagnement et l'évaluation par des formateurs de terrain*. Communication présentée au congrès AFORME. Québec, Québec.
- Lebel, C., Bélair, L.M. et Ducharme, N. (2017, mai). *Référentialisation des pratiques de régulation et de certification dans la formation d'étudiants en stage d'interventions pédagogiques : études de cas*. Communication présentée dans le cadre du symposium GRIFPE. Montréal, Québec.
- Lebel, C., Bélair, L. M. et Monfette, O. (2015). Jugement d'évaluation d'enseignants associés auprès de leurs stagiaires. Dans P.-F. Coen et L.M. Bélair (dir.), *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation* (p.157-172). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Lebel, C., Bélair, L. M., Monfette, O., Ducharme, N. et Selby, C. pour le groupe REÉVES. (2015, Mai). *Collaboration entre enseignants associés et chercheurs pour une coconstruction d'une démarche d'accompagnement dans l'évaluation des compétences des stagiaires*. Communication présentée au congrès ACFAS. Rimouski, Québec.
- Lebel, C., Bélair, L. M., Monfette, O., Hurtel, B., Miron, G. et Blanchette, S. (2016). Formation de stagiaires en enseignement ayant une situation de handicap : points de vue des formateurs de terrain. *Éducation et francophonie*, 46(1), 195-214. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2016-v44-n1-ef02469/1036179ar/>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale des contenus. Méthode GPS et concept de soi*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406. <https://www.academia.edu/5969372>

- Leroux, J. L. (2014). Évaluer pour faire apprendre. Dans L. Ménard et L. St-Pierre, *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (p.333-353). Montréal, Québec : Chenelière-Éducation.
- Létourneau, E. (2014). *Démographie et insertion professionnelle : une étude sur le personnel enseignant des commissions scolaires du Québec*. Récupéré de http://www.ciqss.umontreal.ca/Docs/Colloques/2014_ACFAS/Esther%20L%C3%A9tourneau.pdf
- Loiselle, J. et Bélair, L.M. (2008). Bilan de l'état des compétences professionnelles du futur enseignant. Quel cadre de référence adopter ? Quels moyens mettre en place ? Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p. 135-156). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1694_9782760519961.pdf
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectuées en contexte de stage en enseignement. *Éducation et francophonie*, 38(2), 78-95.
<https://id.erudit.org/iderudit/1002165>
- Mattei-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Reims Champagne-Ardenne, France]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/2013REIML005>
- Merriam, S. (1988). *Case Study in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco, United States: Jossey-Bass.
- Monfette, O. (2021). Comment la situation de handicap a teinté le parcours de persévérance de stagiaires en enseignement⁴. *Formation et profession*, 29(1), 1-13. <https://id.erudit.org/iderudit/1081199ar>
- Nicol, D. J. et Milligan, C. (2006), Rethinking technology-supported assessment in terms of the seven principles of good feedback practice. Dans C. Bryan and K. Clegg (Eds.), *Innovative Assessment in Higher Education* (p.64-77). Taylor and Francis Group Ltd, London.
https://ewds.strath.ac.uk/REAP/public/Papers/Nicol_Milligan_150905.pdf
- Ouellet, S. (2015). La relation éducative dans le contexte de la diversité scolaire. Dans S. Ouellet (dir.), *Relations éducatives et apprentissages. Regards diversifiés de professionnels en éducation et futurs chercheurs* (p. 7-18). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.

⁴ Le titre original contient une erreur.

- Paquay, L. et Wagner, C. (1998). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 153-179). Bruxelles, Belgique : De Boeck. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Paquay+alii_1996_A.html
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan. <https://journals.openedition.org/rechercheformation/1242>
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* (p.175-191). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Perrenoud, O. (2018). L'évaluation des compétences en milieu professionnel : Mises en perspective et réflexion d'un praticien. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p.135-156). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1694_9782760519961.pdf
- Perrenoud, P. (1994). Du maître de stage au formateur de terrain: formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique? Dans F. Clerc et P.-A. Dupuis (dir.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (p. 19-44). Lorraine, France : Éditions CRDP. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_02.html
- Perrenoud, P. (1996). Former des enseignants débutants qui deviendront des praticiens réflexifs. *Forum-Pédagogies* (Bruxelles). 10-12. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_03.html
- Perrenoud, P. (2001a). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (dir.), *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Éducation – Santé – Travail social. Paris, Paris, France : Arslan. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_32.html
- Perrenoud, P. (2001b). Dix défis pour les formateurs d'enseignants. Dans *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (p.157-174). Paris, France : ESF. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_30.html

- Petignat, P. (2010). Les stages permettent-ils le développement des compétences ? Dans L. M. Bélair, C. Lebel, N. Sorin, A. Roy et L. Lafortune (dir.), *Régulation et évaluation des compétences en enseignement: vers la professionnalisation* (p.122-167). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1897_9782760525856.pdf
- Philion, R., Bourassa, M., Saint-Pierre, I. et Bergeron-Leclerc, C. (2019). Étudiants en situation de handicap en contexte de stage à l'université : étude exploratoire des mesures d'accompagnement et d'accommodement envisagées. *Phronesis* 8(1-2), 63-79. <https://id.erudit.org/iderudit/1066585ar>
- Portelance, L. (2008a). L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 53-71). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2008b). L'évaluation intégrée à la formation par compétence. Dans L. Lafortune, S. Ouellet, C. Lebel et D. Martin (dir.), *Réfléchir pour évaluer des compétences professionnelles à l'enseignement. Deux regards, l'un québécois et l'autre suisse* (p.13-34). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec. http://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1694_9782760519961.pdf
- Portelance, L. (2008c). Rencontre avec Claude Lessard : L'évolution de la formation initiale des enseignants au Québec depuis 1990. Dans T. Karsenti (dir.), *La formation initiale des enseignements au Québec. Le bulletin du CRIFPE*, 15(2), 6-12. https://formation-profession.org/files/old/v15_n2.pdf
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26-49. <https://www.erudit.org/fr/revues/ef/2009-v37-n1-ef3235/037651ar/>
- 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://www.erudit.org/en/journals/ef/2010-v38-n2-ef1516783/1002162ar/>
- 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. Déposé et approuvé Table MÉLS-Universités, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/GSC5782/O0001282158_cadre_r_f_rence_form_formateurs1.pdf

- Rousseau, P. (2013). Faire vivre le curriculum, soutenir le goût d'enseigner. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école. Histoires de passion* (p.155-164). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Runtz-Christan, E. (2020). Postures ou impostures ? Les accompagnateurs de stagiaires pensent former à l'autonomie mais qu'en est-il sur le terrain? Dans C. Audrin (dir.), *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Thème : L'innovation dans la formation enseignante* (p.143-158). Hors-série 4. <https://revuedeshep.ch/pdf/HS4/HS4-08-Runtz-Christan>
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Logiques.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C et Gauthier, C. (1998). Introduction générale. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (dir.), *Formation des maîtres et contextes sociaux* (p.7, 70). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Terraz, T. et Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions vives. Recherches en éducation*, 29, 1-16. <https://journals.openedition.org/questionsvives/3409>
- Trudel, L., Simard, C. et Vonarx, N. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire ? *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, Hors-Série 5, 38-45. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/trudel.pdf
- Université du Québec à Trois-Rivières. (2018). Formation pratique en enseignement. Récupéré de https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal. http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes.html
- Van Nieuwenhoven, C., Dejemeppe, X. et Coupremane, M. (2012). Témoigner, accompagner ou former ? L'identité incertaine du maître de formation pratique. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des maîtres en quête de cohérence* (p. 85-109). Bruxelles, Belgique : De Boeck. <https://www.researchgate.net/publication/289537061>

- Van Nieuwenhoven, C., Colognesi, S., Parmentier, C. et Maes, O. (2017). *Soigner la relation maître de stage – stagiaire : levier pour développer l'identité professionnelle*. Conférence donnée au GRIFPE, Montréal, Québec.
- Viau, R. et Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22(2), 144-157.
- Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : études multicas* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada]. Érudit. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>