



Milieu de recherche

Évaluation de deux formations de maitres de stage par l'analyse de l'évolution du sentiment de maitrise et de la satisfaction des participant·es

Hortense MOENS, étudiante au master en sciences de l'éducation, Université de Mons, Belgique, hortense.moens@student.umons.ac.be

Marie GANZITTI, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie, Haute École en Hainaut, Belgique, marie.ganzitti@heh.be

Christophe BACO, professeur régulier, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, christophe.baco@uqtr.ca

Céline BORGIES, maitre-assistante en pédagogie et méthodologie, Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet, Belgique, celine.borgies@condorcet.be

Éditeur

Département des sciences de l'éducation
© Personnes autrices et Université du Québec à Chicoutimi



ISSN

2371-5669 (numérique)



Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article



Résumé

En Belgique francophone, il n'existe pas de formation offerte par toutes les institutions de formation pour les maîtres de stage (enseignant·es associé·es au Québec), malgré leur action importante auprès des stagiaires en enseignement. Cet article propose l'analyse de l'évolution des besoins de formation et de la satisfaction des participant·es à deux formations organisées par des Hautes Écoles, réalisée grâce à un questionnaire de type prétest/post-test. Après la formation, bien que le niveau de maîtrise général déclaré des participant·es ait augmenté, certains aspects de la fonction de maître de stage constituent toujours un besoin de formation. Ces résultats, encourageants, soulignent toutefois l'importance d'une formation plus longue.

Mots-clés

Formation initiale des enseignant·es, maître de stage, besoins de formation, compétences, satisfaction

Abstract

In French-speaking Belgium, there is no training program offered by all teacher education institutions for cooperating teachers, despite their important role in supporting pre-service teachers. This article presents an analysis of the evolution of participants' training needs and their satisfaction with two training programs organized by teacher education institutions, conducted using a pre-test/post-test questionnaire. After the training, although the participants' self-reported overall level of mastery increased, certain aspects of the cooperating teacher role still represent training needs. These encouraging results nevertheless highlight the importance of longer training programs.



Keywords

Initial teacher education, cooperating teacher, training needs, competencies, satisfaction



1. Problématique

Considérant l'importance des compétences des formateur·rices de terrain¹ pour soutenir le développement professionnel des stagiaires en enseignement, la réforme de la formation des enseignant·es en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles [FWB], 2021 ; DPC², 2024), soutenue par plusieurs rapports (AEQES, 2014 ; Degraef et al., 2012) et chercheur·euses (p. ex. Baco et al., 2022 ; Derobertmeasure et al., 2011 ; Rey et al., 2001 ; Ronfeldt et al., 2023) propose aux institutions de formation de mettre en place un certificat en encadrement de stages de dix crédits ECTS³ qui, bien que recommandé, ne sera pas obligatoire pour accueillir un·e stagiaire. Toutefois, à l'heure d'écrire ces lignes, l'absence de financements permettant de rendre ce cursus effectif (Baco, 2025) rend le paysage de la formation des maitres de stage hétérogène. Ce cadre législatif transitoire a mené la Haute École en Hainaut (HEH) et la Haute École Provinciale de Hainaut – Condorcet⁴ (HEPH-C) à mettre en place une formation de courte durée (deux jours) qui s'incorpore à la formation continue des enseignant·es. Elle vise le développement professionnel continu des maitres de stage, c'est-à-dire le perfectionnement de leurs compétences et le façonnage de leur identité professionnelle comme formateur·rices (Baco, 2025).

Ces formations reposent notamment sur une analyse des besoins réalisée par Baco et ses collègues (2024). En effet, en Belgique francophone, les besoins de formation, au

¹ Appelés « maitres de stage » en Belgique francophone, « enseignants associés » au Québec.

² Déclaration de politique communautaire

³ *European Credit Transfer and accumulation System*. 10 ECTS correspondent en Belgique à environ 300 heures de travail étudiant

⁴ Il est à noter que ces deux institutions font partie du même consortium et collaborent donc dans le cadre de la réforme de la formation des enseignant·es (Lothaire et al., 2024).



regard d'un référentiel de six compétences pour la fonction de maître de stage (présenté plus bas), ont déjà été évalués à grande échelle (Baco, 2025 ; Baco et al., 2024). Selon cette étude, les maîtres de stage estiment avoir un niveau de maîtrise variant d'une bonne à une très bonne maîtrise. Certaines compétences peuvent être considérées comme des besoins prioritaires de formation, et d'autres de l'ordre du perfectionnement. Les besoins prioritaires ont trait à l'observation et à l'évaluation, au co-encadrement et à l'analyse de ses propres pratiques, ainsi qu'au fait de développer la réflexivité du·de la stagiaire. L'identification de ces besoins de formation a directement orienté la conception des dispositifs étudiés dans cet article.

La volonté d'aligner les dispositifs de formation aux besoins de formation ne garantit pas que ceux-ci satisfont lesdits besoins. Il serait aussi possible que d'autres besoins de formation émergent. L'analyse de l'évolution du sentiment de maîtrise permettrait notamment d'améliorer les formations et éventuellement d'en offrir d'autres complémentaires à la première.

De même, il importe de connaître la satisfaction des participant·es, car celle-ci peut avoir un effet sur leur intérêt, leur motivation et leur apprentissage (Yennek, 2015). La satisfaction correspond à l'appréciation des participant·es d'aspects d'une formation (Yennek, 2015). Elle peut notamment porter sur le contenu ainsi que les approches andragogiques (Duchaine et al., 2021), c'est-à-dire s'adressant spécifiquement aux adultes en s'adaptant à leur contexte ; notamment l'expérience professionnelle (Mucchielli, 2020). De plus, afin d'évaluer une formation à des fins d'amélioration, il semble pertinent de connaître (et donc d'évaluer) l'évolution du sentiment de maîtrise des participant·es



(avant/après formation) et leur satisfaction quant aux contenus et aux approches andragogiques.

Cette double évaluation permettra d'assurer une meilleure adéquation entre la réalité du terrain et l'offre de formation, que ce soit une formation courte telle que proposée actuellement ou le certificat de dix crédits envisagé par le législateur belge.

Dans cette perspective, l'étude vise à répondre à deux questions de recherche :

1. Quelle est l'évolution (avant/après la formation) a) du sentiment de maîtrise, b) de la pertinence des compétences utiles à leur fonction et c) des besoins de formation prioritaires déclarés par des maitres de stage ayant suivi une formation spécifique à l'encadrement des stagiaires ?

2. Quelle est la satisfaction des participant-es des contenus et des activités de formation ?

2. Cadre théorique

2.1. Compétences des maitres de stage

À l'heure d'écrire ces lignes, en Belgique francophone, il n'existe pas de référentiel des compétences des maitres de stage proposé par le ministère de l'Enseignement supérieur ni de balises précises (Baco, 2025 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016). Dans ce contexte, Baco et ses collègues (2021) ont proposé récemment un référentiel pour la fonction de maitre de stage, le RECOMS⁵. Celui-ci est basé sur une double validation (Baco et al., 2023) à partir d'une enquête à large échelle et d'une triangulation avec la revue de la littérature d'Ellis et ses collègues (2020, cités par Baco et al., 2023). Ce référentiel a été

⁵ Référentiel de compétences pour la formation des maitres de stage



rédigé selon une approche par compétences (Demeuse et Strauven, 2013). Au sein du RECOMS, une compétence est définie en référence au texte légal en matière de connaissances, savoir-faire et savoir-être (FWB, 2013). Ce référentiel a été utilisé pour concevoir les formations étudiées. Celui-ci a donc influencé le contenu des formations et en partie les approches andragogiques, car il s'agit d'un référentiel de compétences.

Comme le présente la figure ci-dessous, afin d'accompagner un·e stagiaire, le·la maître de stage doit être en mesure (1) d'interagir avec le·la futur·e enseignant·e. Cette compétence, considérée comme nécessaire pour le développement de toutes les autres, porte sur la communication (Portelance et al., 2008) et sur la relation (inter)personnelle avec les stagiaires (Desbiens et al., 2012). Les maîtres de stage doivent aussi (2) adopter la double identité d'un·e formateur·rice de terrain (enseignant·es et formateur·rices d'enseignant·es) et organiser leur formation continue. Pour ce faire, ils et elles doivent notamment soutenir de manière conjointe le développement professionnel des stagiaires et l'apprentissage des élèves (Rey et Kahn, 2001 ; Portelance, 2009). Les maîtres de stage sont également amené·es à (3) former les futur·es enseignant·es aux gestes professionnels. Il s'agit donc bien de développer le répertoire comportemental des stagiaires pour leur permettre de construire leur identité professionnelle. Dans le même sens, les maîtres de stage doivent (4) développer la pratique réflexive des stagiaires et, à cette fin, peuvent soutenir cette réflexivité de différentes manières (décrire, évaluer...) et à partir de différentes sources (l'avis d'autrui, des écrits pédagogiques...) (Bocquillon et al., 2019). Cela nécessite que les maîtres de stage soient à même de porter un regard réflexif de différentes manières et à partir de diverses sources sur leurs propres pratiques d'enseignant·es. Les maîtres de stage doivent également (5) guider les futur·es



enseignant·es : observer, évaluer, donner des rétroactions, étayer. Cette compétence met en évidence le fait que l'évaluation doit se baser sur une observation objective (Bocquillon, 2020). L'évaluation n'étant pas une fin en soi, les maitres de stage doivent aussi accompagner cette évaluation de soutien tant au sujet des interventions en classe que des préparations. En vue de mettre en œuvre ces différentes compétences, il est nécessaire que les maitres de stage (6) coencadrent les futur·es enseignant·es, c'est-à-dire collaborent avec les superviseur·es de l'institution de formation (Pellerin et al., 2021) pour que le va-et-vient entre cette dernière et le milieu scolaire ne se fasse pas au détriment de l'apprentissage et que l'altérité entre les différents protagonistes soutienne le développement professionnel des stagiaires (Desbiens et al., 2019).

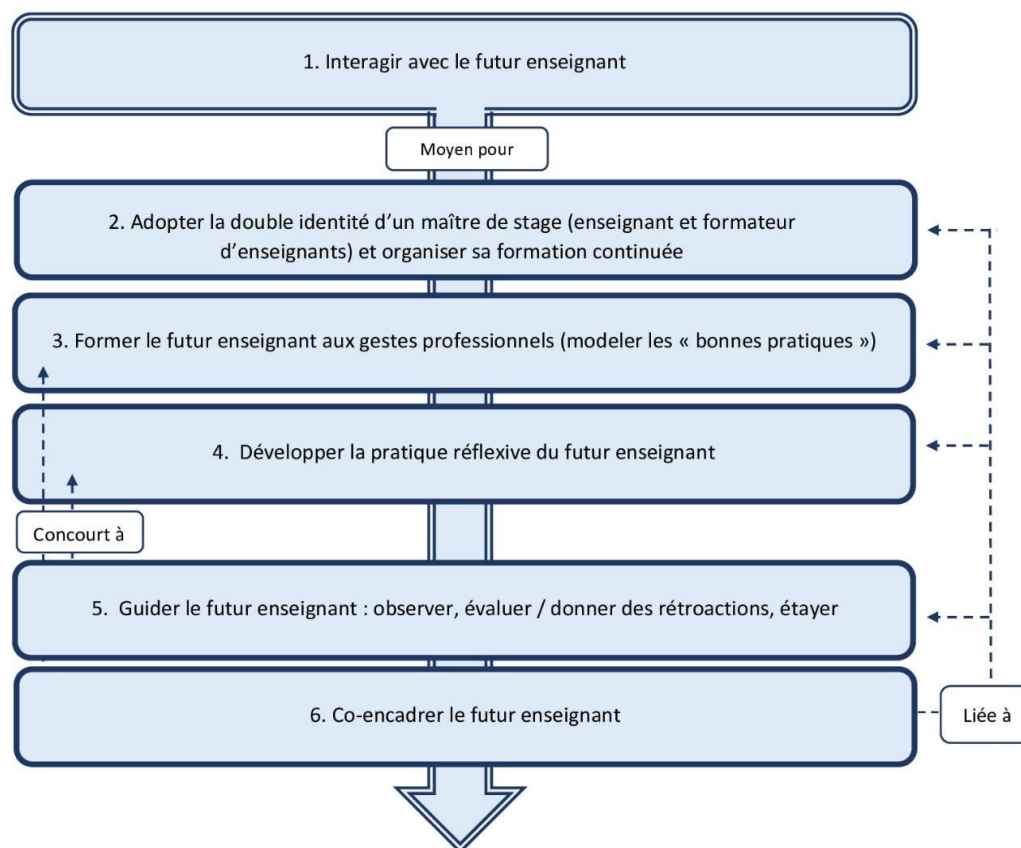


Figure 1. Compétences du référentiel des maitres de stage (Baco et al., 2022, p.76)

2.2. Niveau de maitrise, pertinence des compétences et besoins de formation déclarés

Le sentiment de maitrise déclaré renvoie à la perception d'un·e professionnel·le de son propre niveau de maitrise (Lapointe, 1995). Cela nécessite de sa part une autoévaluation de ses compétences (Baco, 2025). Connaître ce niveau de maitrise est



essentiel pour connaître les forces et faiblesses ressenties par les participant·es à une formation et pour pouvoir y adapter ladite formation.

En parallèle, la pertinence déclarée correspond au niveau que des professionnel·les considèrent devoir manifester pour les compétences nécessaires à leur fonction (Lapointe, 1995). Il s'agit, pour eux et elles, d'estimer le niveau de maîtrise souhaité. Il est important de connaître la pertinence d'un contenu de formation ou d'une compétence à maîtriser par les participant·es ; au risque de ne pas les voir s'investir si le contenu leur semble peu pertinent. Cela est également nécessaire pour déterminer et prioriser les besoins de formation.

À ce propos, plusieurs chercheur·euses (Renard et Derobertmasure, 2019 ; Baco, 2025 ; Duchaine et al., 2021) définissent la notion de besoin de formation comme l'écart entre le niveau de maîtrise actuel et souhaité d'une compétence. Parmi les besoins de formation, il est notamment possible d'identifier ceux qui sont prioritaires et ceux qui ne le sont pas (Lapointe, 1995). Cela permet de prioriser les objectifs de formation, ce qui se révèle d'autant plus pertinent pour des formations courtes.

2.3. Évaluation des formations

Si le RECOMS est le référentiel ayant guidé le contenu et les approches andragogiques de la formation, il est nécessaire de se doter d'un cadre plus général pour aborder l'évaluation des formations. Comme le montre la suite du texte, cette évaluation peut porter sur divers aspects (satisfaction, apprentissage...). À partir de nombreux modèles (Kirkpatrick, 1979 ; Phillips, 1997 ; Guskey, 2002 ; Brinkerhoff, 2005 ; Coldwell et Simkins, 2011), Duchaine et ses collaboratrices (2021) présentent une démarche comprenant neuf étapes afin de planifier et d'évaluer les formations.



Il s'agit ainsi d'« évaluer ce que les participant·es ont ressenti à l'issue de la formation » (Yennek, 2015, p.14). Cette évaluation peut soutenir l'efficacité des formations (Yennek, 2015) et offrir des pistes pour les réguler. Par ailleurs, cette dernière pourrait porter sur des éléments relativement précis, comme les approches andragogiques mobilisées (ex. étude de cas critiques).

En complément, il convient de mesurer les apprentissages réalisés (étape 5), la qualité du soutien éventuellement offert (étape 6), puis d'évaluer le transfert et les retombées (étapes 7 et 8) ainsi que d'estimer la rentabilité (étape 9). Ce modèle est intéressant pour établir des diagnostics et améliorer les formations. Par exemple, il est important de pouvoir reconnaître que, malgré des apprentissages réalisés, le transfert n'est pas effectif. Cela pourrait être le cas de maîtres de stage qui apprennent les particularités de différentes postures d'accompagnement, mais qui n'arrivent pas à varier de posture selon les besoins des stagiaires. Néanmoins, ce modèle est peu utilisable pour des formations courtes. De plus, il ne permet pas de déterminer l'évolution du sentiment de maîtrise, de la pertinence du contenu de la formation (en lien avec des compétences), ni des besoins de formation (ce qui se justifie dans une formation courte) (Lapointe, 1995 ; Renard et Derobertmasure, 2019 ; Baco, 2025). Pourtant, il s'agit d'aspects importants pour l'évaluation des formations, car ils permettent de mieux comprendre le sentiment des participant·es eux-mêmes. Ils permettent donc de préciser l'évaluation d'une formation et d'affiner les diagnostics. Dès lors, comme le montre la figure 2, nous proposons une adaptation du modèle de Duchaine et ses collaboratrices (2021) pour le contexte étudié et ajoutons une étape relative à l'identification de l'évolution des trois indicateurs précités (étape 6').

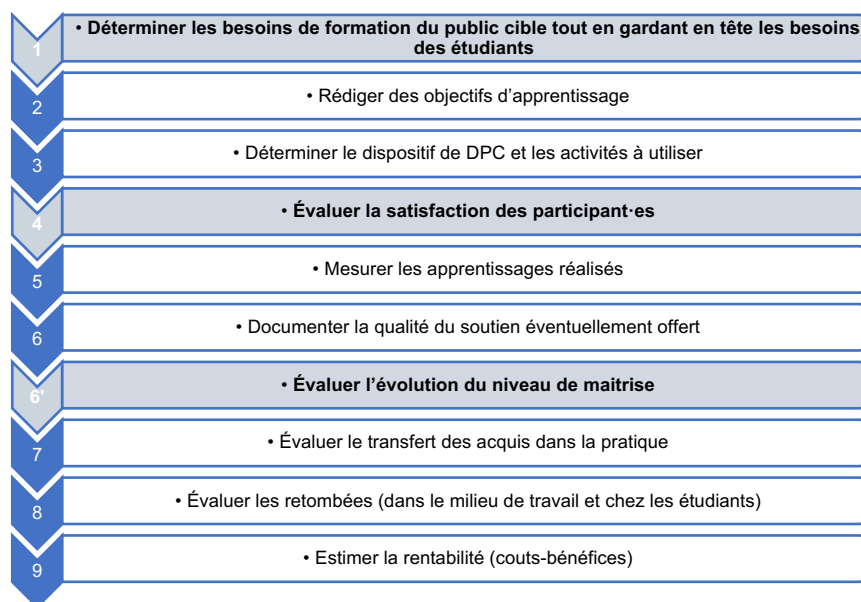


Figure 2. Adaptation de la démarche de planification et d'évaluation des formations continues de Duchaine et ses collaboratrices (2021)

Note : Dans ce modèle, les étapes colorées (étapes 1, 4 et 6') correspondent aux étapes étudiées dans cette recherche. L'étape 6' correspond à l'étape que nous proposons d'ajouter au modèle initial.

3. Méthodologie

Afin de répondre aux questions de recherche, les données ont été recueillies auprès des participant·es de deux formations, décrites ci-après. Il s'agit des formations de la HEH et de la HEPH-C. Comme le présente la suite du texte, des similitudes et des différences s'observent entre ces deux formations. Cela justifie de s'intéresser à ces deux formations, afin de pouvoir mettre en lien les résultats obtenus. Les données ont été analysées de façon quantitative préférentiellement. Une analyse de contenu a été effectuée sur des réponses courtes énoncées par les participant·es.



3.1. Formations

La première formation étudiée est dispensée à la HEH par des enseignant·es et superviseur·es. La formation sur laquelle porte cette étude s'est déroulée en janvier 2025. Elle a pour objectifs de mettre en évidence les compétences et les rôles requis de la fonction de maître de stage, de développer des stratégies et des outils (notamment de communication) pour favoriser la démarche réflexive des stagiaires et d'accorder les objectifs de l'organisme de formation et du lieu de stage pour soutenir la construction de l'identité et des compétences professionnelles des stagiaires. Les approches andragogiques mobilisées favorisent le codéveloppement professionnel (Caron et Portelance, 2017) par le partage d'expertise, la reconnaissance des savoirs des participant·es et les interactions.

Cela se justifie considérant le niveau de maîtrise non négligeable ressenti par les maîtres de stage en Belgique francophone (cf. cadre théorique) et par le fait que certains maîtres de stage ont une longue expérience de l'encadrement de stagiaires.

La seconde formation étudiée est offerte par la HEPH-C. Elle se déroule également sur deux jours⁶, depuis l'année académique 2024-2025, et vise quatre objectifs : a) s'approprier les changements apportés par la réforme de la formation initiale des enseignant·es, b) adapter son accompagnement en tant que maître de stage à ces changements, c) adapter les modalités d'évaluation du stage aux changements et d) explorer l'identité professionnelle enseignante et celle de maître de stage. Les approches andragogiques de formation utilisées sont basées sur les représentations et les

⁶ Proposée dans le catalogue de formation du Pouvoir Organisateur du Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (CPEONS)



expériences des participant·es, soutenues par des théories et complétées par l'analyse de vidéos et d'exercices pratiques.

Autrement dit, les deux formations, en présence, ont été établies sur la base du RECOMS (Baco et al., 2022), qu'elles couvrent entièrement. Elles sont similaires dans leur durée et dans les approches andragogiques choisies : codéveloppement professionnel enrichi par les connaissances issues de la recherche. Pour des raisons historiques, la HEH a choisi d'insister davantage sur l'identité du·de la maître de stage et la collaboration, tandis que la HEPH-C met l'accent sur le développement de la pratique réflexive du·de la stagiaire et sur le coenseignement.

3.2. Population

Pour la HEH, la population se compose de 14 personnes inscrites à la formation proposée en 2025. Leur ancienneté moyenne dans l'enseignement obligatoire (maternelle, primaire ou secondaire) ordinaire ou spécialisé est de 15,8 ans. Un·e participant·e inscrit·e à la formation n'a jamais encadré de stagiaire. Cependant, la majorité des participant·es (N=10) ont déjà encadré plus de cinq stagiaires durant l'ensemble de leur carrière.

Pour la HEPH-C, sept personnes ont participé à la formation proposée fin 2024 et travaillent dans le domaine de l'enseignement⁷ obligatoire. Elles ont une ancienneté moyenne dans l'enseignement de 16,6 ans. Plus de la moitié des participant·es (N=4) ont encadré plus de dix stagiaires. Seul·e un·e participant·e n'a jamais encadré de stagiaire. Parmi les participant·es des deux institutions, seule une participante (de la HEPH-C) avait

⁷ Deux autres participant·es travaillaient dans le domaine de la santé. Ils et elles pouvaient remplir le questionnaire pour leur propre intérêt, mais les données n'ont pas été traitées dans le cadre de cette recherche.



déjà assisté à une formation de maitres de stage. La participation à la recherche était libre, l'ensemble des participant·es à la formation qui exercent dans l'enseignement obligatoire pouvait y participer. Les participant·es ont tous et toutes signé un consentement éclairé.

3.3. Questionnaire

Le questionnaire proposé aux participant·es est commun aux deux instituts de formation, sauf pour la partie portant sur l'atteinte des objectifs spécifiques de la formation et les contenus et activités de formation. En effet, les objectifs et activités des deux formations proposées étaient différents. En plus des questions signalétiques permettant de caractériser l'échantillon, traitées de façon confidentielle, ce questionnaire comportait deux parties : les questions liées aux besoins (échelle de Likert) et les questions de satisfaction (questions ouvertes et à choix multiples). Il a été distribué à la fin et au début de la formation, et 15 minutes étaient accordées pour le remplir.

3.3.1. Sentiment de maitrise, pertinence des compétences et besoins de formation

Le questionnaire utilisé est adapté de celui de Baco et de ses collaborateurs (2022 ; 2023), construit selon la méthodologie de Lapointe (1995). Selon cette méthodologie, les participant·es doivent se prononcer sur une échelle de Likert, à deux reprises, pour chaque item. Dans un premier temps, ils et elles doivent s'autoévaluer (sentiment de maitrise). Dans un second temps, les participant·es sont invité·es à indiquer le niveau de maitrise qu'elles et ils estiment nécessaire pour exercer au mieux leur fonction de maitre de stage (pertinence des compétences). La mise en regard de ces deux volets du questionnaire permet ensuite de déterminer et de prioriser les besoins de formation (voir infra).

La mise en tension des deux parties du questionnaire permet de déterminer et de prioriser les besoins de formation (voir infra).



Chaque item du questionnaire initial (Baco et al., 2022) correspond à un aspect d'une compétence du RECOMS. Chaque item a été mis en correspondance, quand cela était possible, avec les modules de formation et les compétences. Le questionnaire a ensuite été adapté, par consensus des membres de l'équipe de recherche, pour deux raisons. D'une part, le temps pour faire remplir les questionnaires par les participant-es était limité afin de ne pas empiéter sur le temps de formation. D'autre part, certains items ne correspondaient pas exactement aux modules de formation. La version finale du questionnaire comporte 12 items spécifiques qui proviennent ou s'inspirent des items du questionnaire initial (Baco et al., 2022). Pour chaque item, les maitres de stage doivent se positionner sur l'échelle de Likert (figure 3). Une validation d'apparence et de contenu a été réalisée par un expert du domaine. Cela n'a pas entraîné de modifications du questionnaire.

	Aucune maîtrise	Très faible maîtrise	Faible maîtrise	Bonne maîtrise	Très bonne maîtrise	Excellente maîtrise
Dans une situation idéale	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Votre niveau de maîtrise	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Figure 3. Échelle de Likert sur laquelle les participant-es devaient se positionner pour les questions liées aux besoins

Note. Cette échelle est la même que celle du questionnaire initial (Baco et al., 2022).

3.3.2. Satisfaction

Les cinq questions analysées concernant la satisfaction portaient sur le contenu et les approches andragogiques. Il s'agissait de questions de trois types : questions fermées



à réponse unique (échelle de Likert), questions fermées à réponses multiples et questions ouvertes.

3.4. Protocole de collecte

Pour aborder l'évolution du niveau de maîtrise, la pertinence des compétences et les besoins de formation, les participant·es ont rempli deux fois le questionnaire ad hoc présenté précédemment : avant (prétest) et après avoir suivi la formation (post-test).

3.5. Méthodologie d'analyse

Cette section présente la méthodologie d'analyse du sentiment de maîtrise, de la pertinence des compétences, des besoins de formation et de la satisfaction.

3.5.1. Analyse descriptive du sentiment de maîtrise, de la pertinence des compétences et des besoins de formation

Pour aborder le sentiment de maîtrise, la pertinence des compétences et les besoins de formation, comme le propose la méthodologie de Lapointe (1995), mobilisée par différent·es chercheur·euses (p. ex. Baco, 2025 ; Renard et Derobertmasure, 2019), les données obtenues par l'échelle de Likert sont recodées en données chiffrées : aucune maîtrise (0), très faible maîtrise (1), faible maîtrise (2), bonne maîtrise (3), très bonne maîtrise (4) et excellente maîtrise (5).

Les résultats moyens aux items de la première partie du questionnaire (situation actuelle/autoévaluation) permettent de déterminer le sentiment de maîtrise. Les résultats moyens de la seconde partie du questionnaire permettent de déterminer la pertinence des compétences (situation idéale). L'écart, pour chaque item, entre les parties 1 et 2 du questionnaire, permet de définir un besoin de formation.



Plus encore, il est possible de prioriser les besoins. Pour cela, il convient de projeter les items sur un graphique en deux dimensions. En ordonnée sont renseignés les scores moyens des items de la première partie du questionnaire, et en abscisse ceux de la seconde partie. Le plan est alors découpé en quatre zones, avec un seuil de 3,5 : absence de besoins, besoins négatifs, besoins non prioritaires et besoins prioritaires (voir figure ci-dessous). Ce seuil est le même que celui proposé par Baco (2025), considérant la nécessité pour les maîtres de stage de manifester un haut degré de maîtrise. Afin de déterminer l'évolution des différents indicateurs, les résultats des items lors du prétest et du post-test ont été comparés.

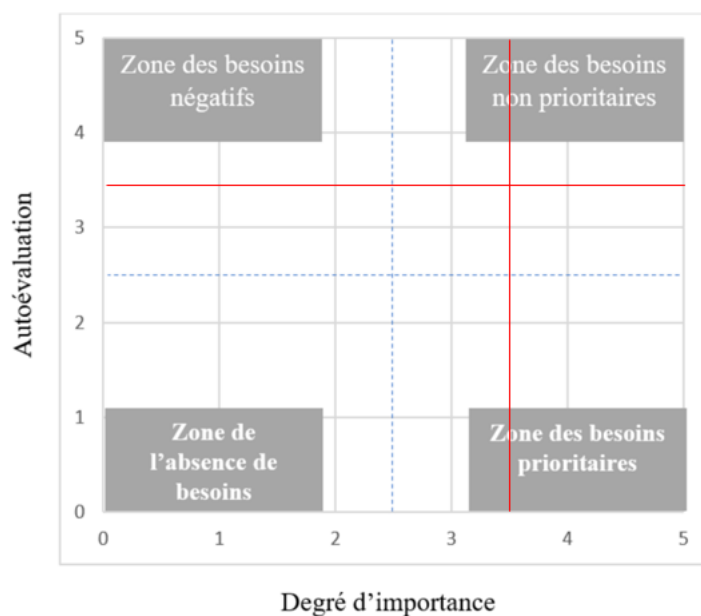


Figure 4. Représentation graphique de la mise en priorité des besoins (Lapointe, 1995)

Note. Les lignes en pointillés correspondent à la moyenne arithmétique. Les lignes pleines rouges (avec un seuil de 3,5), quant à elles, représentent le seuil utilisé dans cette recherche.



3.5.2. Analyse de la satisfaction

Pour analyser les questions ouvertes, une analyse de contenu par consensus a été réalisée (L'Écuyer, 1987, cité par Maes, 2021). Les réponses des participant-es ont été codées par une première chercheuse selon leur degré d'analogie (Berthier, 2016) sans prendre appui sur un modèle théorique. S'en est ensuite suivie une discussion avec des membres de l'équipe de recherche pour réduire le nombre de catégories. Sur la base de cette discussion, deux autres chercheuses ont réalisé, de manière séparée, un second codage et ont mis en commun leurs codages respectifs afin d'augmenter la fiabilité de la recherche.

4. Résultats

La section suivante présente les résultats de l'enquête réalisée à la HEH, puis ceux de l'enquête effectuée à la HEPH-C. Pour les questions liées aux besoins, la notation suivante est utilisée : le premier indice correspond au test (A pour le prétest, B pour le post-test) et le second indice précise la situation (I pour la situation idéale, Ac pour la situation actuelle).

4.1 Questions de besoins pour la HEH

Comme le montre la figure 5, de manière générale, avant le début de la formation, les participant-es évaluent leur niveau de maîtrise global des différentes compétences comme se rapprochant d'une bonne maîtrise ($m_{A,Ac} = 2,69$) et estiment que les compétences devraient être « très bien maîtrisées » ($m_{A,I} = 4,01$). Lors du prétest (A), l'ensemble des items se situe dans la zone destinée aux besoins prioritaires.



Lors du post-test (B), l'analyse descriptive montre que, de façon générale, le sentiment de maîtrise déclaré des participant·es augmente, pour se situer entre une bonne maîtrise⁸ et une très bonne maîtrise⁹ ($mB_{Ac} = 3,42$). Particulièrement, l'item 11 [identification_rôle], qui est le moins maîtrisé ($mA_{Ac} = 2,43$) avant le début de la formation, est parmi ceux les mieux maîtrisés ($mB_{Ac} = 3,57$) après la formation, selon les participant·es. Après la formation, la perception de l'importance des compétences a globalement et légèrement progressé. Elle reste près d'une très bonne maîtrise ($mB_I = 4,29$). Seuls les items 5 [justification_contexte] ($mA_I = 4,07$ et $mB_I = 4$) et 10 [étayage] ($mA_I = 4,36$ et $mB_I = 4,29$) paraissent également ou très légèrement moins importants pour les participant·es après la formation.

L'ensemble de ces items se situent dans la zone des besoins non prioritaires (items 1 [interaction], 11 [identification_rôle] et 12 [collaboration]) et des besoins prioritaires (items 2 [progression], 5 [justification_contexte], 6 [justification_péda], 9 [évaluation] et 10 [étayage]). Quatre items sont particuliers dans la mesure où ils se situent à la limite entre les deux zones (items 3 [adaptation], 4 [modelage], 7 [analyse] et 8 [observation]).

⁸ 3/5 en référence à l'échelle initiale

⁹ 4/5 en référence à l'échelle initiale

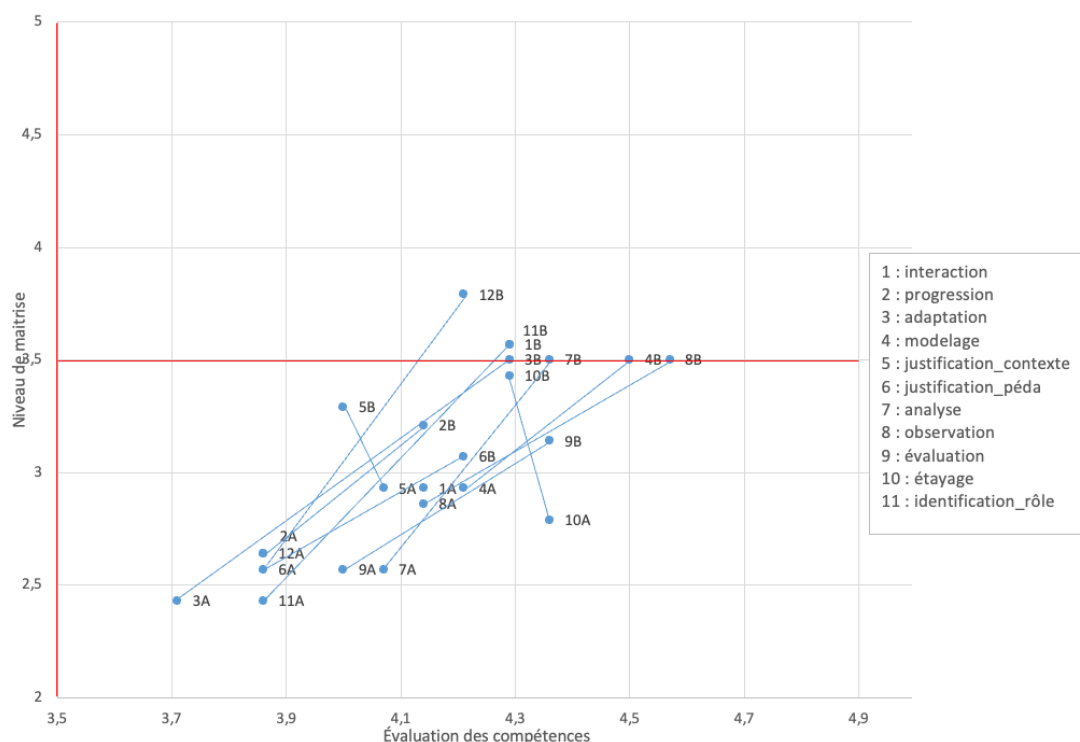


Figure 5. Figure présentant l'évolution des besoins de formation des 14 participant-es de la HEH (extrait)

Note. La lettre A fait référence au prétest, alors que la lettre B fait référence au post-test.

4.2 Questions de satisfaction pour la HEH

Cette section présente les résultats concernant la satisfaction de la formation dispensée à la HEH. La totalité des 14 répondant-es est plus ou moins d'accord pour affirmer que la formation a contribué à répondre à leurs besoins professionnels (item [contribution]), notamment au sujet des compétences 1 (interagir), 2 (adopter la double identité et organiser sa formation) et 5 (guider) (voir tableau 1). En effet, 3 des 19 verbatims correspondaient à chacune de ces compétences (item [contribution-formation-besoins]). Près d'un tiers des verbatims (N=6 verbatims) évoquent des éléments



distincts des six compétences : les participant·es évoquent les réponses apportées à leurs questions, les outils à mettre en place ou encore leur sentiment de maîtrise dans l'encadrement des futur·es stagiaires. Ainsi, un·e participant·e indique : « Je me sens mieux armé pour encadrer les stagiaires dans ma classe. » (participant·e_3_HEH) (item [contribution-formation-besoins]). En ce qui a trait aux contenus les plus intéressants pour les participant·es (item [intérêt-contenu-raison]), environ un verbatim sur trois (N=7 verbatims) se rapporte à la catégorie « autre ». Les verbatims des participant·es concernent « les difficultés de l'étudiant·e », par exemple : « Ça m'a permis de mieux comprendre les stagiaires. » (participant·e_14_HEH) ou leur satisfaction globale : « Chacun des points était sincèrement intéressant. » (participant·e_13_HEH) (item [intérêt-contenu-raison]). « J'ai eu une réponse à toutes les questions que je me posais. J'ai également eu plus de réponses/de pistes de solutions à adopter. » (participant·e_5_HEH) (item [intérêt-contenu-raison]). Ensuite, trois ou quatre verbatims portent sur les compétences 1 (interagir), 2 (adopter la double identité et organiser sa formation), 4 (développer la pratique réflexive) et 6 (co-encadrer).

La compétence 5 (guider) est le contenu principal (N=5 verbatims [42 %]) que les participant·es souhaiteraient aborder dans un potentiel futur module (item [contenus futurs]), par exemple « l'évaluation de la maîtrise de la langue enseignée » (participant·e_6_HEH) (item [contenus-futurs]).

Tableau 1. Répartition des verbatims des 14 participant·es de la HEH selon les six compétences du référentiel des maitres de stage

	Contribution- formation-besoins	Intérêt-contenu- raison	Contenus-futurs
Compétence 1 (interagir)	3	3	0



Compétence 2 (adopter la double identité et organiser sa formation)	3	4	0
Compétence 3 (former aux gestes professionnels)	1	0	0
Compétence 4 (développer la pratique réflexive)	1	4	0
Compétence 5 (guider)	3	0	5
Compétence 6 (coencadré)	2	3	3
Autre(s)	6	7	4
TOTAL de verbatim	19	21	12

Comme présenté dans la figure 6, presque tous·tes les participant·es (N=12 [86 %]) ont perçu les échanges de pratiques et les analyses de situations comme étant les outils-stratégies pédagogiques les plus formateurs (item [outils-stratégies-formateurs]). Ils sont suivis par la réflexivité (N=9 [64 %]), par les discussions en équipes et en collectif et les jeux de rôle (N=8 [57 %]) ainsi que par les documents papier et les suggestions de pistes d'action (N=7 [50 %]).

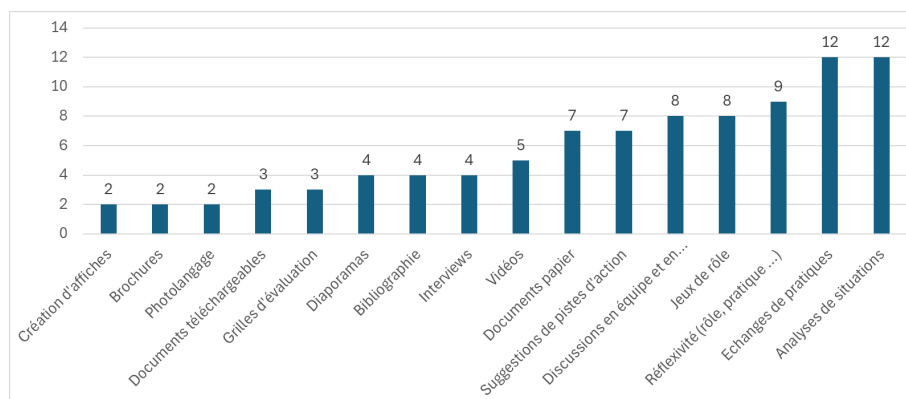


Figure 6. Répartition des réponses des 14 participant·es de la HEH concernant les outils et stratégies pédagogiques les plus formateurs

4.3 Questions de besoins pour la HEPH-C

De même que pour la figure 5, la figure 7 présente l'évolution des besoins de formation des participant·es de la HEPH-C.

Le niveau de maîtrise moyen avant la formation est de 2,71 (mA,Ac) et se rapproche d'une bonne maîtrise (3). Avant la formation, les participant·es évaluent les différents items comme devant faire l'objet d'une très bonne maîtrise (4) (mA,I = 4,04). Tous les items (A) se retrouvent donc dans la zone des besoins prioritaires dans la figure 7.

Après la formation, le niveau de maîtrise des participant·es s'accroît pour tendre vers une très bonne maîtrise (4) (mB,Ac = 3,65). Onze items connaissent une amélioration et sont jugés comme plus importants. C'est la moyenne de l'item 5 [justification_contexte] (mA,Ac = 3,29 et mB,Ac = 3,29) qui reste identique. Il fait partie des items les mieux maîtrisés avant la formation et des moins maîtrisés après la formation. L'item 9 [évaluation] se démarque : il fait partie des items les plus maîtrisés tant avant la formation (mA,Ac = 3,14) qu'après la formation (mB,Ac = 3,86).



La moyenne des différents items progresse et se situe entre une très bonne maîtrise¹⁰ et une excellente maîtrise¹¹ : les participant·es perçoivent les compétences comme plus importantes après la formation (mB,I = 4,44). Malgré cela, l’item 10 [étayage] est considéré par les participant·es comme l’un des items les plus importants au prétest (mA,I = 4,43) et au post-test (mB,I = 4,57).

Après la formation, tous les items se trouvent dans la zone des besoins non prioritaires, sauf les items 3 [adaptation], 5 [justification_contexte] et 6 [justification_péda], qui se trouvent encore dans la zone des besoins prioritaires.

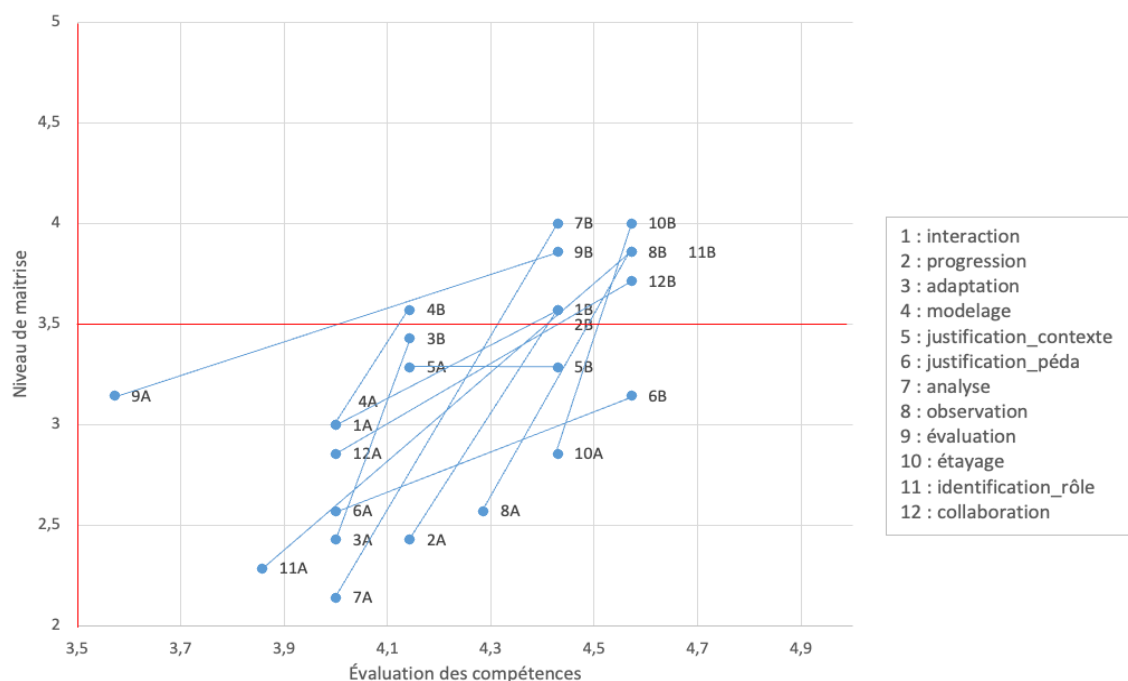


Figure 7. Figure présentant l’évolution des besoins de formation des sept participant·es de la HEPH-C (extrait)

¹⁰ 4/5 en référence à l’échelle initiale

¹¹ 5/5 en référence à l’échelle initiale



Note. La lettre A fait référence au prétest, alors que la lettre B fait référence au post-test.

4.4 Questions de satisfaction pour la HEPH-C

Cinq participant·es sont tout à fait d'accord avec l'amorce « La formation a permis de contribuer aux besoins professionnels des participant·es (item [contribution]) ». Les deux autres participant·es sont « plutôt d'accord » avec cette amorce.

Pour les participant·es de la HEPH-C, la répartition des verbatims obtenus aux items [contribution-formation-besoins], [intérêt-contenu-raison] et [contenus-futurs] de satisfaction a été consignée dans le tableau 2.

Quatre verbatims (31 %) indiquent que la deuxième compétence (adopter la double identité et organiser sa formation) a contribué à répondre aux besoins professionnels des participant·es (item [contribution-formation-besoins]). C'est le pourcentage le plus important avant la catégorie autre (N=3 verbatims) et les compétences 1 (interagir) et 6 (co-encadrer) (N=2 verbatims).

Près de la moitié (N=4) des verbatims indiquent que la compétence 2 (adopter la double identité et organiser sa formation) correspond au contenu ayant le plus intéressé les participant·es (item [intérêt-contenu-raison]), avec, notamment, le coenseignement (cité par les participant·es_4, 5 et 6_HEPH-C). Ensuite arrivent la compétence 6 (co-encadrer) et la compétence 4 (développer la pratique réflexive), avec respectivement deux verbatims.

Au sujet des contenus que les participant·es souhaiteraient aborder dans un potentiel futur module (item [contenus-futurs]), deux tiers des verbatims indiquent des éléments autres que les compétences : des éléments méthodologiques tels que « revenir



en formation après avoir vécu des situations d'accueil de stagiaires [...]» (participant·e_7_HEPH-C). Le tiers restant est en lien avec la compétence 6 (coencadré).

Tableau 2. Répartition des verbatims des sept participant·es de la HEPH-C selon les six compétences du référentiel des maîtres de stage

	Contribution- formation- besoins	Intérêt-contenu- raison	Contenus-futurs
Compétence 1 (interagir)	2	0	0
Compétence 2 (adopter la double identité et organiser sa formation)	4	4	0
Compétence 3 (former aux gestes professionnels)	1	0	0
Compétence 4 (développer la pratique réflexive)	1	2	0
Compétence 5 (guider)	0	0	0
Compétence 6 (co-encadrer)	2	2	1
Autre(s)	3	1	2
TOTAL des verbatim	13	9	3

La figure 8 présente les réponses concernant les outils et stratégies pédagogiques les plus formateurs selon les participant·es (item [outils-stratégies-formateurs]). Les documents papier et les échanges de pratiques ont été les plus formateurs pour l'ensemble des participant·es (N=7 [100 %]). Ils sont suivis par les analyses de situations, les suggestions de pistes d'action et la réflexivité pour 86 % des participant·es (N=6).

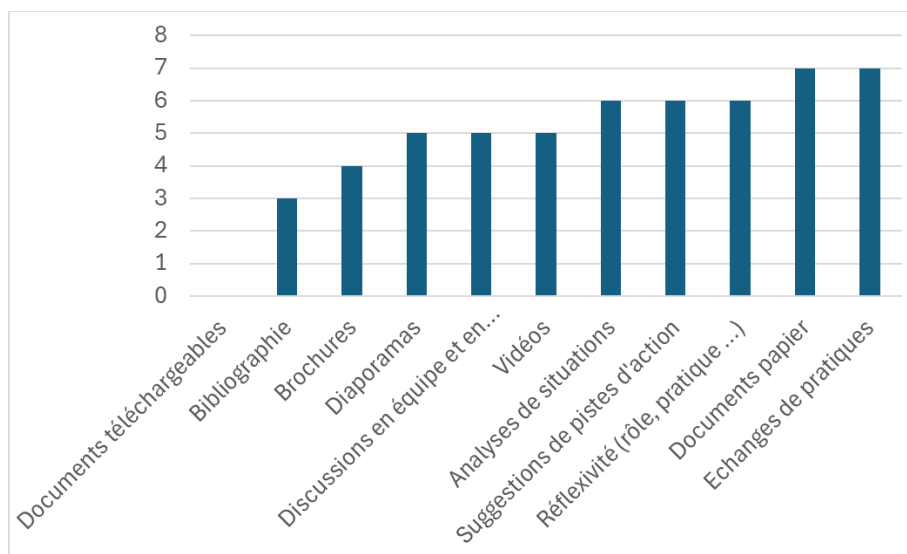


Figure 8. Répartition des réponses des sept participant·es de la HEPH-C concernant les outils et stratégies pédagogiques les plus formateurs

5. Discussion

5.1 Évolution positive, mais limitée

Dans les deux formations (HEH et HEPH-C), lors du prétest, un besoin de formation est reconnu. En effet, les participant·es considèrent toutes les compétences sous-jacentes aux items comme pertinentes, mais situent leur niveau de maîtrise sous le seuil (3,5) situé entre une bonne et une très bonne maîtrise.

Lors du prétest, la compétence portant sur l'adoption de la double identité du·de la formateur·rice est considérée comme la moins maîtrisée par les participant·es des deux formations (compétence 2). À la suite de la formation, la maîtrise déclarée de cette compétence évolue positivement, mais reste parmi les compétences dont le sentiment de maîtrise est le plus faible. Ces résultats rejoignent ceux de Pellerin et ses collaboratrices



(2021), qui affirment que la formation permet aux enseignant·es associé·es (maîtres de stage) de mieux comprendre leur rôle.

Selon les résultats du post-test, la compétence étant considérée comme la plus difficile à mettre en œuvre par l'ensemble des participant·e·s, pour les deux formations, est celle portant sur la pratique réflexive (compétence 4).

Ce résultat, observé après la formation, semble indiquer que la compétence liée à la pratique réflexive demeure difficile à mettre en œuvre, même chez des maîtres de stage formé·es. Il rejoint les constats de Baco et ses collègues (2022), qui ont relevé cette difficulté chez une majorité de maîtres de stage non formée. Bien que les contextes et les échantillons diffèrent, cette convergence indique que la pratique réflexive constitue une compétence particulièrement exigeante.

Cette difficulté pourrait trouver son origine, en partie, dans le fait que soutenir la réflexivité d'un ou d'une stagiaire est différent de porter un regard réflexif sur ses propres pratiques (Vanderclayen, 2012).

Les analyses de l'évolution du niveau de maîtrise et de la pertinence des compétences, bien que positives, restent faibles pour l'ensemble des compétences, hormis pour l'item 5 abordant la justification des pratiques selon le contexte [justification_contexte] et l'item 10 traitant de l'étayage [étayage] pour la HEH. Les participant·es perçoivent ces deux items comme moins importants (situation idéale) après la formation.

Si, d'une part, la formation semble pertinente aux yeux des participant·es, il convient de souligner que la faible évolution des indicateurs sous-entend que la durée de la formation est certainement trop courte (deux jours) et qu'un soutien ou un



accompagnement supplémentaire seraient nécessaires. Il est possible qu'avec une formation plus longue, les résultats augmentent davantage. Par exemple, au Québec, où la formation est généralement plus longue, avec une temporalité différente pouvant laisser le temps au développement des compétences des participant·es, une triple retombée a été identifiée (Pellerin et al., 2021). En effet, cette formation a eu un effet, selon la perception des participant·es, sur a) la professionnalité de l'enseignant·e associé·e (maitre de stage), b) le développement de ses compétences et c) sur sa professionnalité comme enseignant·e. C'est-à-dire qu'à l'issue de la formation, les enseignant·es associé·es estiment mieux définir les attentes qu'ils et elles ont vis-à-vis de leurs stagiaires, mais aussi d'eux-mêmes et d'elles-mêmes. Ils et elles estiment de façon marquée être plus compétent·es pour deux compétences, celle qui consiste à "guider le·la stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée" (Pellerin et al. 2021, p.202) et celle qui consiste en "interagir avec le·la stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle" (Pellerin et al. 2021, p.202). Concernant l'apport de la formation à leur professionnalité enseignante, des enseignant·es associé·es rapportent que la formation suivie a engendré des retombées sur leur capacité à porter une analyse réflexive de leurs pratiques d'enseignant·e (Pellerin et al., 2021), notamment.

5.2 Compétences que les maitres de stage désirent approfondir

L'ensemble des participant·es est d'accord, avec un degré plus (tout à fait d'accord) ou moins (plutôt d'accord) important, pour affirmer que la formation a contribué à répondre à des besoins professionnels (item [contribution]). Ce point est un autre



indicateur de la pertinence perçue de la formation. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la formation a été élaborée en tenant compte des besoins des professionnel·les (Gaudeau et al., 2021) des maitres de stage en Belgique francophone.

Concernant la HEH, il est intéressant d'observer que la formation a permis de répondre à des besoins professionnels (item [contribution-formation-besoins]) quant à la compétence portant sur la guidance, l'observation, l'évaluation et l'aide fournie aux stagiaires (compétence 5), sur l'interaction avec les stagiaires (compétence 1) et sur l'adoption de la double identité (compétence 2). Ces éléments se confirment, en partie, avec les résultats de la HEPH-C, qui indiquent que la compétence portant sur l'interaction avec les stagiaires (compétence 1) fait partie des trois compétences qui ont contribué aux besoins de formation des participant·es (avec la compétence 2 : adoption par le·la maitre de stage de sa double identité et de l'organisation de sa formation, et la compétence 6 : co-encadrer) (item [contribution-formation-besoins]). Le fait que les participant·es des deux formations perçoivent un apport de celle-ci à propos de l'interaction avec le·la stagiaire (compétence 1) n'est pas anodin. En effet, la relation est donc comme une "toile de fond", un préalable à tout accompagnement » (Colognesi et al., 2019, p. 7). Il en va de même de la compétence visant à adopter une double identité (formateur·rices et enseignant·es) (compétence 2). Il est probable que les formations, dispensées par des superviseur·es de stage, leur permettent de se reconnaître (et d'être reconnu·es) davantage comme des « formateur·trices ». Rey et ses collègues (2001) soulignaient, à ce propos, que sans avoir « été intronisé·es formateur·rices d'enseignant·es [...], ils [et elles] [les maitres de stage] ne s'en sentent ni la légitimité ni la compétence » (p. 14). Enfin, il est



intéressant d'observer que la formation de la HEH, selon les participant·es, semble avoir répondu à des besoins dans leur travail avec les étudiant·es, alors que la formation de la HEPH-C semble avoir répondu à des besoins concernant la collaboration entre maitres de stage et superviseur·es. Le fait que la formation est dispensée par des superviseur·es a potentiellement permis de répondre à ce besoin de collaboration qui est largement présent dans la littérature (ex. Baco, 2025).

5.3 Approches andragogiques

Les approches andragogiques préférées et considérées comme étant les plus formatrices par les participant·es des deux formations (item [outils-stratégies-formateur·rices]) sont les échanges de pratiques (N=12 [86 %] pour la HEH et N=7 [100 %] la HEPH-C). Cela peut s'expliquer par le fait qu'une des démarches privilégiées est le codéveloppement professionnel (Caron et Portelance, 2017), qui vise à mettre à profit les expériences et les pratiques par les échanges entre les participant·es (Lameul et al., 2014). En effet, l'apport du groupe serait un facteur important des apprentissages réalisés en formation d'adultes (Pellerin et al., 2018). L'identité professionnelle des participant·es se construit par les discussions et les expériences partagées.

6. Limites et perspectives de la recherche

Les données recueillies pour cette étude correspondent à ce que les participant·es déclarent (sentiment de maîtrise). Dès lors, il serait pertinent de les trianguler par d'autres sources, telles que l'observation de leurs pratiques effectives ou l'avis des stagiaires. Les effectifs avec lesquels nous avons travaillé sont relativement limités. Afin d'agrandir



l'échantillon (p. ex. 50 participant·es), il conviendrait de travailler sur une formation offerte dans plusieurs établissements.

Dans le cadre d'une formation plus longue, avec préférentiellement du soutien et de l'accompagnement des maitres de stage, à savoir le certificat en encadrement de stages, il serait utile d'étudier les étapes suivantes du modèle proposé par Duchaine et ses collaboratrices (2021). Par exemple, le transfert des acquis dans la pratique (étape 7) ou les retombées dans le milieu de travail et chez les stagiaires (étape 8) pour être évalués grâce à des entretiens semi-dirigés ou des groupes de discussion (*focus groups*).

7. Conclusion

Cette étude a présenté une analyse de l'évolution du sentiment de maîtrise déclaré, de la pertinence des compétences, des besoins de formation ainsi que de la satisfaction de participant·es à deux formations courtes de maitres de stage. L'identification de cette évolution constitue un apport méthodologique dans le sens où aucune recherche, à notre connaissance, n'a employé cette démarche de la sorte.

Les résultats indiquent une évolution globale positive du sentiment de maîtrise déclaré des participant·es. Toutefois, certains aspects de la fonction de maitre de stage restent des besoins prioritaires de formation. Ces résultats soutiennent à la fois la pertinence d'une formation destinée aux maitres de stage, mais aussi la nécessité de mettre en œuvre des formations plus longues, tel le certificat en encadrement de stage prévu par le décret (FWB, 2021a), mais non encore mis en œuvre à l'heure d'écrire ces



lignes, faute de moyens. L'ensemble de cette étude offre des pistes pour la recherche, mais aussi pour l'amélioration de la formation des enseignant·es et de leurs formateur·rices.

8. Références

Agence pour l'Évaluation de la Qualité de l'Enseignement supérieur. (2014). *Évaluation du cursus instituteur(-trice) primaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. Analyse transversale*. <http://www.aeges.be/documents/20141022ATPRIMAIREMEP.pdf>

Baco, C. (2025). *Comment soutenir le développement professionnel des futurs enseignants et de leurs formateur·ices ? Analyse des compétences des maitres de stage et des entretiens post-leçons en triade (stagiaire, maitre de stage, superviseur)* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL. <https://hal.science/tel-05009073/>

Baco, C., Derobertmeasure, A. et Bocquillon, M. (2021). Formation initiale des enseignants : proposition d'un référentiel pour les maîtres de stage. *Enseignement et Apprentissages*, 1, 3–20. https://orbi.umons.ac.be/bitstream/20.500.12907/6427/1/Enseignement-apprentissages_mars2021.pdf

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2022). Quelle maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la fonction de maître de stage en Belgique francophone ? Analyse des résultats d'une large enquête auprès des professionnels. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 7(1), 71–105. <https://doi.org/10.48782/5hmc0d83>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2023). Initial teacher training: Validation of a competence reference framework for the training of mentor teachers / cooperating teachers, *Frontiers in Education*, 7, 1–16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.1010831>

Baco, C., Derobertmeasure, A., Bocquillon, M. et Demeuse, M. (2024). Évaluation émancipatrice des besoins de formation des formateurs de terrain belges francophones. *Revue des sciences de l'éducation*, 50(2). <https://doi.org/10.7202/1119353ar>



- Bocquillon, M. (2020). *Quel dispositif pour la formation initiale des enseignants ? Pour une observation outillée des gestes professionnels en référence au modèle de l'enseignement explicite* [Thèse de doctorat, Université de Mons]. HAL. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02929814v1>
- Bocquillon, M., Derobertmeasure, A. et Demeuse, M. (2019). *Guide pour analyser des situations d'enseignement-apprentissage* (4e éd.), *Working Papers de l'INAS*, WP10/2019, 1–48. https://web.umons.ac.be/app/uploads/sites/103/2023/03/WP10_2019_Guide_5_reflexivite-2019-2020.pdf
- Brinkerhoff, R. O. (2005). The Success Case Method: A Strategic Evaluation Approach to Increasing the Value and Effect of Training. *Advances in Developing Human Resources*, 7(1), 86–101. <https://doi.org/10.1177/1523422304272172>
- Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs à l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34–49. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- Coldwell, M. et Simkins, T. (2011). Level models of continuing professional development evaluation: A grounded review and critique. *Professional Development in Education*, 37(1), p. 143–157. [10.1080/19415257.2010.495497](https://doi.org/10.1080/19415257.2010.495497)
- 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://doi.org/10.7202/1066581ar>
- Mouvement Réformateur et les Engagés. (2024). *Déclaration de Politique Communautaire. 2024-2029. Avoir le courage de changer pour que l'avenir s'éclaire*. <https://www.mr.be/wp-content/uploads/2024/07/DPC2024-2029.pdf>
- Degraef, V., Mertens, A., Rodriguez, J., Franssen, A. et Van Campenhoudt, L. (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des*



enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles. Centre d'études sociologiques des FUSL.
<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:150995>

Demeuse, M. et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage* (2e éd.). De Boeck Université.

Derobertmeasure, A., Dehon, A. et Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203–224. http://www.revuedeshp.ch/site-fpeq-n/Site_FPEQ/13_files/010_derober.pdf

Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). Introduction Tendances actuelles en formation des enseignants. Dans J.-F. Desbiens, C. Borges et C. Spallanzani (Éds.), *J'ai mal à mon stage, Problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement, 21 cas étudiés*, 1–11. Presses de l'Université du Québec.

Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Habak, A. (2019). Alternance, discontinuités et difficultés rencontrées en formation initiale des enseignants. *Education et Formation*, e-314, 69–81. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=35&page=3>

Duchaine, M.-P., Gaudreau, N. et Trépanier, N. S. (2021). L'évaluation du développement professionnel continu. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (Éds.), *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*, 275–307. Presses de l'Université du Québec.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2013). *Décret définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études* (7 novembre 2013). *Moniteur belge*, 18 décembre 2013, p. 99347.

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2021). *Décret modifiant le décret du 7 février 2019 définissant la formation initiale des enseignants, Communauté française* (2 décembre 2021). *Moniteur belge*, 2 février 2022. https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/50119_000.pdf



- G. Carlier, M. De Kesel, J. Dufays et B. Wiame (Éds.), *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?*, 25–36. Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/2099>
- Gaudreau, N., Trépanier, N. S. et Daigle S. (Éds.). (2021). *Le développement professionnel en milieu éducatif : des pratiques favorisant la réussite et le bien-être*. Presses de l'Université du Québec.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 8(3).
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78–92.
- Lameul, G., Peltier, C. et Charlier, B. (2014). Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par les enseignants du supérieur. *Education et Formation*, e-301, 99–113.
- Lapointe, J.J. (1995). *Conduite d'une étude de besoins en éducation et en formation : Une approche systémique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lothaire, S., Derobertmasure, A., Marseille, A. et Demeuse, M. (2024). RFIE : les Premiers temps... *La Revue nouvelle*, 8, 23–34.
- Maes, O. (2021). *La construction du jugement évaluatif par le superviseur lors de la coévaluation des stages en enseignement : vers la construction d'un jugement professionnel* [Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain]. DIAL. <http://hdl.handle.net/2078.1/244745>
- Mucchielli, R. (2020). Les méthodes actives : Dans *la pédagogie des adultes*. ESF Sciences humaines. <https://shs.cairn.info/les-methodes-actives--9782710141556?lang=fr>
- Phillips, J. J. (1997). *Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods*, 3rd ed, Improving Human Performance Series. Gulf Publishing.



Pellerin, G., Portelance, L. et Boisvert, G. (2018). Perceptions d'enseignants associés quant aux impacts de la formation reçue sur le développement de leurs compétences. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 8(2), 22–25.

Pellerin, G., Portelance, L., Vivegnis, I. et Boisvert, G. (2021). La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 27, 195–210.
<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2021.306>

Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et francophonie*, 37(1), 26–49.
<https://doi.org/10.7202/037651ar>

Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec).
https://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_dep_ste/documents/Rapport_Cadre_referenc_e_2009.pdf

Renard, F. et Derobertmeasure, A. (2019). Quelle cohérence et quelle pertinence de la formation continue destinée aux enseignants ? Analyse de l'offre de formation dans un réseau d'enseignement en Belgique francophone. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 93–119. <https://doi.org/10.7202/1066599ar>

Rey, B. et Kahn, S. (2001). *Recherche sur le rôle des maitres de stage dans la formation initiale des enseignants* [Rapport de recherche]. Université Libre de Bruxelles.
<https://www2.ulb.ac.be/facs/sse/img/final2.pdf>

Rey, B., Kahn, S., Donnay, J., Dejean, K. et Charlier, E. (2001). *Recherche sur le rôle des maitres de stage dans la formation initiale des enseignants. Proposition d'un dispositif de formation*. Université Libre de Bruxelles.

Ronfeldt, M., Truwit, M., Bardelli, E., Schaaf, K. et Smith, B. (2023). Cultivating Stronger Coaching in Clinical Mentors: An Experimental Evaluation of the Mentors Matter



Professional Development Initiative. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 0(0).
<https://doi.org/10.3102/01623737231183414>

Van Nieuwenhoven, C., Picron, V. et Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateur-ices ? Dans L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXI^e siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateur-ices* (pp. 139-150). De Boeck Supérieur.

Vanderclayen, F. (2012). Investir dans la formation des maitres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux. Dans

Vanderclayen, F. (2012). Investir dans la formation des maitres de stage pour développer les compétences des stagiaires en éducation physique : Regards internationaux. Dans G. Carlier, M. De Kesel, J. Dufays & B. Wiame (Eds.), *Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ?* (pp. 25-36). Presses universitaires de Louvain. <http://books.openedition.org/pucl/2099>

Yennek, N. (2015). La satisfaction en formation d'adultes. *Savoirs*, 38(2), 9–54.
<https://doi.org/10.3917/savo.038.0009>.