

**L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à
chaud dans un curriculum à visée réflexive**
Supervisory support in a reflexive-mode curriculum
**El acompañamiento por un supervisor durante la entrevista
incidental en un curriculum con intenciones reflexivas**

Catherine Van Nieuwenhoven and Marc Labeau

Volume 38, Number 2, Fall 2010

Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères
théoriques et méthodologiques

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1002163ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1002163ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Van Nieuwenhoven, C. & Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le
superviseur lors de l'entretien à *chaud* dans un curriculum à visée réflexive.
Éducation et francophonie, 38(2), 39–59. <https://doi.org/10.7202/1002163ar>

Article abstract

Our study is about the conflict between the statements and practices of the supervisors of Bachelor of Education students at the primary level during a reflective mode practicum. We collected information twice, a method that seemed complementary. These interviews and observations showed that each supervising teacher was effectively appropriating the curriculum, but also that they were using a wide range of methods, especially in terms of principal strategies (Paquay, 2007; Coen, 2004; Paul, 2004; Vial and Caparros-Mencacci, 2007). Different elements reveal this variability. Meetings between supervisors would increase coherence. Nevertheless, we consider the use of different methods to be legitimate when they are adaptive to the beneficiaries and their needs. The teaching method analyzed here is part of a larger method meant to develop reflective practices, and their movement from an action mode to a problem-solving mode, and even professional development (De Cock & al, 2006) : it seems that the first level is rarely surpassed, but that this step will improve chances of progress in the rest of the method.

L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à *chaud* dans un curriculum à visée réflexive

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Institut supérieur pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain, Belgique

Marc LABEEU

Institut supérieur pédagogique Galilée, Belgique

RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur la confrontation entre affirmations et pratiques de supervision d'étudiants bacheliers instituteurs primaires en cours de stage, dans un dispositif en alternance à visée réflexive. Nous avons mené une double récolte d'informations, méthode qui nous apparaît complémentaire. Nous dégageons de ces entretiens et observations une appropriation effective du curriculum par chaque superviseur, mais également une assez forte variabilité des pratiques, en particulier des stratégies principalement mises en œuvre (Paquay, 2007; Coen, 2004; Paul, 2004; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Différents éléments amènent à comprendre cette variabilité. Des rencontres entre superviseurs permettraient d'augmenter la cohérence. Néanmoins, nous considérons comme légitimes des pratiques différentes dès lors qu'elles sont adaptatives en fonction du bénéficiaire et de ses besoins. Notons que le dispositif analysé ici constitue une partie d'un dispositif plus global destiné à développer la pratique réflexive et, de ce fait, le passage d'un niveau de *régulation de l'action* vers un niveau de *résolution de problèmes*, voire de *développement*

professionnel (De Cock *et al.*, 2006) : il apparaît que le premier niveau est rarement dépassé, mais que cette étape permettra dans la suite du dispositif d'augmenter les chances de progression.

ABSTRACT

Supervisory support in a reflexive-mode curriculum

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Institut Supérieur Pédagogique Galilée et Université catholique de Louvain

Louvain-la-Neuve, Belgium

Marc LABEEU

Institut Supérieur Pédagogique Galilée, Brussels, Belgium

Our study is about the conflict between the statements and practices of the supervisors of Bachelor of Education students at the primary level during a reflective mode practicum. We collected information twice, a method that seemed complementary. These interviews and observations showed that each supervising teacher was effectively appropriating the curriculum, but also that they were using a wide range of methods, especially in terms of principal strategies (Paquay, 2007; Coen, 2004; Paul, 2004; Vial and Caparros-Mencacci, 2007). Different elements reveal this variability. Meetings between supervisors would increase coherence. Nevertheless, we consider the use of different methods to be legitimate when they are adaptive to the beneficiaries and their needs. The teaching method analyzed here is part of a larger method meant to develop reflective practices, and their movement from an action mode to a problem-solving mode, and even professional development (De Cock & al, 2006) : it seems that the first level is rarely surpassed, but that this step will improve chances of progress in the rest of the method.

RESUMEN

El acompañamiento por un supervisor durante la entrevista incidental en un curriculum con intenciones reflexivas.

Catherine VAN NIEUWENHOVEN

Instituto superior de pedagogía Galileo y Universidad católica de Lovaina, Lovaina La Nueva, Bélgica.

Marc LABEEU

Instituto superior de pedagogía Galileo, Bruselas, Bélgica

Nuestra investigación aborda la confrontación entre afirmaciones y prácticas de supervisión de estudiantes bachilleres institutores primarios en prácticas, en un

dispositivo en alternancia con intención reflexiva. Realizamos una doble colecta de informaciones, método que se nos presento como complementario. Extraemos de esas entrevistas y observaciones una apropiación efectiva del curriculum por cada supervisor pero asimismo una bastante fuerte variabilidad en los procedimientos, en particular en las estrategias principalmente utilizadas (Paquay, 2007 ; Coen, 2004 ; Paul, 2004 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Varios elementos nos permiten comprender esta variabilidad. Encuentros entre supervisores permitirían aumentar la coherencia. No obstante, consideramos como legítimas las prácticas diferentes ya que se adaptan en función del beneficiario y de sus necesidades. Notemos que el dispositivo aquí analizado es parte de un dispositivo mas global destinado a desarrollar la práctica reflexiva y por allí pasar del nivel de regulación de la acción hacia el nivel de resolución del problema, incluso de desarrollo profesional (De Cock & al, 2006). Todo parece indicar que pocas veces se rebasa el primer nivel, pero que esta etapa permitirá, a consecuencia del dispositivo, aumentar las oportunidades de progresar.

Introduction

À la suite du décret ministériel du 12 décembre 2000, en Communauté française de Belgique, le curriculum de formation et plus spécifiquement l'accompagnement des stages ont été redéfinis dans les Hautes Écoles pédagogiques (HEP) : l'accent est mis sur le praticien réflexif (Altet, 2000; Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Donnay et Charlier, 2006; Saussez et Allal, 2007...). Selon Lamy (2005), une formation par alternance est un levier puissant de professionnalisation, par l'apport d'une dimension réflexive, la possibilité de confrontation des expériences et le partage de savoirs. Dans notre application à la Haute École Galilée (HEG), des enseignants dénommés *superviseurs* accompagnent chaque étudiant pendant toute l'année pour l'amener à vivre l'alternance entre l'institut de formation et les stages dans une perspective intégrative (Bikorindagara, 2002).

Plusieurs modèles d'accompagnement sont actuellement identifiés pour tenter de définir les postures des superviseurs. Paquay (2007) identifie quatre stratégies principales pour mener des entretiens d'accompagnement : conseiller, accompagner la réflexion sur l'action, évaluer et expertiser. Coen (2004), dans le contexte d'accompagnement des travaux de fin d'études, parle quant à lui davantage de positions à occuper en tant que superviseur par rapport au supervisé : le superviseur est devant l'étudiant en tant que guide, à côté de lui en tant que compagnon qui chemine à ses côtés et derrière lui avec un rôle de témoin, plus à distance. Bailleul et Bodergat (2001) énonçaient une typologie proche en parlant de guidage, guidance et accompagnement. Dans un ouvrage récent, Vial et Caparros-Mencacci (2007) ont introduit la notion d'étayage pour distinguer les différentes pratiques qui se regroupent autour du terme d'accompagnement sans traduire la même démarche en vue de dégager la

Faire le point sur la diversité des approches de l'accompagnement, en tant que concept mais aussi en tant que démarche au cœur de nos curriculums de formation en alternance.

spécificité d'une relation d'accompagnement. Paul (2004) s'inscrit dans la même démarche par l'identification d'un champ lexical autour de l'accompagnement.

Dans cet article, nous tenterons de faire le point sur la diversité des approches de l'accompagnement, en tant que concept mais aussi en tant que démarche au cœur de nos curriculums de formation en alternance. Nous y interrogerons les variations selon les acteurs (enseignants superviseurs autant qu'étudiants supervisés) mais aussi les éléments induits par le contexte d'entretien.

Une précédente étude a été menée autour du rôle du superviseur avec une focalisation sur l'entretien réflexif réalisé par le superviseur avec l'étudiant après son stage (Van Nieuwenhoven, Labeeu et Van Keirsbilck, 2007). Dans le cadre de cette recherche, les données autour des pratiques de supervision ont été recueillies d'abord lors de l'entretien réalisé à chaud avec l'étudiant sur le lieu du stage juste après sa prestation, en présence ou non du maître de stage. Cet entretien qui est un temps d'échanges entre le superviseur et l'étudiant a pour objectif de permettre une réflexion de l'étudiant sur l'action menée et son efficacité, en vue de dégager des régulations immédiates. Plus largement, il est considéré comme une des premières étapes d'un dispositif visant à développer une pratique réflexive des étudiants. Cette étape est perçue par les étudiants comme particulièrement importante pour évoluer en cours de stage (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2007).

De plus, les superviseurs nous font part de leurs représentations par rapport à leur rôle. Ils le font sur base volontaire et, s'ils se sont tous approprié le dispositif, les modalités d'accompagnement peu définies sur le plan institutionnel pourraient les amener à des pratiques sensiblement différentes. En effet, le nombre de termes utilisés pour traduire la démarche d'accompagnement (Paul, 2004) démontre la complexité de la tâche et le difficile positionnement des acteurs qui en découle. Nous émettons l'hypothèse d'un décalage entre le rôle partiellement défini par l'établissement de formation et l'actualisation de ce rôle par chacun des superviseurs dans sa posture de superviseur. Nous examinerons la tension entre ces écarts et le risque de la perception d'un manque de cohérence par les bénéficiaires autant que par les superviseurs.

Cette recherche exploratoire, de nature qualitative, porte donc sur un double matériau récolté en collaboration avec deux étudiantes en maîtrise : des entretiens semi-directifs menés auprès de cinq superviseurs autour du dernier stage d'étudiants en dernière année de formation initiale primaire (3^e bac primaire) et des observations directes d'entretiens à chaud (présence sur place et enregistrement audio). Nous estimons pertinent de confronter des données récoltées sur le terrain par l'observation avec d'autres issues d'entretiens semi-directifs avec les contraintes et limites propres à chacune d'elles.

Cadrage conceptuel et contextuel

L'entretien à chaud est une rencontre entre l'étudiant et son superviseur autour d'une activité qui vient d'être menée et qui a été observée par le superviseur. Il se

déroule toujours dans l'établissement où l'étudiant effectue son stage et a lieu le jour même de l'observation. Des différences peuvent se situer au regard des objectifs poursuivis par la formation selon :

- la fonction du superviseur (psychopédagogues, didacticiens, tous étant volontaires)
- l'existence d'un curriculum spécifique
- les outils utilisés pour guider l'entretien
- la présence ou non du maître de stage ou de la direction
- la personnalité, les conceptions du superviseur
- la personnalité, les conceptions du stagiaire.

Lors de ce moment de retour, l'accompagnateur peut investir différentes fonctions pour mener à bien cet entretien avec son étudiant. Paquay (2007) présente quatre fonctions, en référence à divers auteurs, nous fournissant ainsi une grille propice à catégoriser des pratiques décrites par nos superviseurs :

- *Expertiser*. Il s'agit de faire des observations accompagnées de commentaires descriptifs. « Par l'observation, on recueille et on structure les informations pour faire apparaître les caractéristiques du déroulement des faits » (Postic et De Ketele, 1988 : 226).
- *Évaluer*. Il s'agit de faire des évaluations, c'est-à-dire une « comparaison du perçu par rapport à l'attendu. L'évaluation est toujours l'expression d'un écart par rapport aux attentes, aux objectifs, aux exigences, au projet personnel; au modèle du superviseur... » (Wibault, Dourte et Paquay, 2002).
- *Conseiller*. Il s'agit de donner des conseils sous forme de « propositions d'action », « d'opinion donnée à quelqu'un sur ce qu'il doit faire » (Pelpel, 1995 : 57).
- *Accompagner*. Il s'agit d'une aide à l'analyse d'une pratique professionnelle vécue en situation, dans le but de comprendre le déroulement de l'activité, de prendre conscience des effets de ses interventions ainsi que de dégager des priorités pour ajuster ses pratiques futures (Wibault et al., 2002).

Ces quatre fonctions seraient, selon Roegiers (2003), des moyens en termes de stratégies. À ces quatre stratégies, une cinquième s'ajoute relative à la mise en confiance pour amorcer l'entretien et favoriser une expression authentique de l'étudiant.

L'entretien à chaud, en tant qu'action de formation, a été défini à travers trois composantes internes : les objectifs, les moyens et les produits (Roegiers, 2003). Ces composantes ont été qualifiées comme étant relatives, puisqu'au regard des cadres de référence propres à l'individu chaque composante de l'action peut être considérée comme une représentation individuelle (Bourgeois, 1991; Roegiers, 1997). Cette notion de relativité des composantes a été affinée par des apports de Barbier et Galatanu (2000), qui mettent en évidence la place centrale de l'individu dans l'action. Il s'agit d'analyser la réappropriation individuelle de l'action par chacun des superviseurs au regard de ses cadres de référence.

Deux premières questions de recherche ont guidé notre travail :

- Le type d'appropriation du curriculum, l'écart entre le prescrit et le déclaré en termes de composantes de l'action est-il semblable pour tous les superviseurs?

– Puisque les objectifs à atteindre sont identiques, en quoi la structure des entretiens menés par des superviseurs différents suit-elle un fil conducteur semblable?

De ces deux questions émane une troisième : qu'est-ce qui amène à des variations s'il y en a, et en quoi ces variations posent-elles ou non problème?

Cadrage méthodologique

En sciences humaines, il n'existe manifestement pas de modèle unique et idéal de recherche : « La plupart des chercheurs en intervention humaine sont d'accord pour reconnaître que leurs travaux ne relèvent pas d'un paradigme méthodologique unique » (Gérard, 2004 : 52). Dans notre recherche, nous avons décidé d'opter pour la méthode qualitative. Cette approche vise « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996 : 312). Plus précisément, la recherche que nous avons effectuée est une recherche exploratoire. Comme l'explique Kauffmann, « les méthodes qualitatives ont davantage vocation à comprendre, à détecter des comportements, des processus ou des modèles théoriques qu'à décrire systématiquement, à mesurer ou à comparer » (1996 : 25-26).

Pour mener à bien notre recherche, en tant que chercheurs impliqués dans le dispositif, nous avons fait appel à deux étudiants pour recueillir les données et limiter les biais liés à notre statut.

Notre échantillon est composé de cinq des sept superviseurs qui travaillent à la HEG en troisième année. Nous avons eu recours à un entretien semi-directif pour recueillir le discours sur la pratique et à un enregistrement audio pour observer la pratique elle-même.

Les interviews

À travers les interviews, nous avons voulu amener les superviseurs à « parler de leur pratique » afin de dégager comment chacun d'eux a pu se réapproprier les différentes composantes de l'action à partir d'un curriculum commun. Nous avons opté pour une enquête par entretien en face à face. Ce type de collecte de données est l'instrument privilégié dans les études exploratoires (Blanchet et Gotman, 1992). Blanchet et Gotman affirment à ce propos : « Ce type d'enquête est particulièrement pertinent lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent » (1992 : 27). L'entretien effectué était semi-directif (annexe 1). Ce type d'interview nous a paru être particulièrement adapté à notre projet.

Pour réaliser nos entretiens, nous avons construit un guide basé directement sur les composantes de l'action de formation : les objectifs, les moyens en termes de stratégies et de ressources (annexe 2). Une fois les entretiens réalisés, les données ont fait

l'objet d'une retranscription intégrale, puis d'une analyse de contenu. Les catégories ont été construites a priori en fonction des objectifs et des éléments du cadre théorique.

Les observations de la pratique – enregistrements audio

C'est par l'intermédiaire des interviews que nous cherchons à mettre en évidence les représentations des superviseurs. Néanmoins, une action ne se définit pas uniquement par cette fonction de mise en représentation, mais aussi par l'action en elle-même. L'objectif principal des enregistrements audio était de récolter un matériau reflétant l'action de formation effective afin de pouvoir étudier celle-ci de la manière la plus objective possible. Ce type de collecte de matériaux va nous permettre :

- d'une part, de confronter et de comprendre quels sont les liens entre les représentations de l'action du superviseur et l'action concrète;
- d'autre part, de comparer les différentes pratiques des superviseurs.

Treize entretiens ont été enregistrés, soit trois par superviseur, sauf pour le superviseur C pour lequel nous ne disposons que de deux entretiens. Afin de comprendre sur quoi portaient les entretiens, le superviseur a rempli une fiche de contextualisation sous forme de questions semi-ouvertes (sujet de la leçon, objectif, type de leçon, degré, nombre d'élèves) durant sa visite de stage.

Les enregistrements ont été retranscrits et les stratégies utilisées identifiées. Les stratégies sont au nombre de six (*mise en confiance, conseil, expertise, accompagnement réflexif, évaluation* et *autres*). Ce sont les mêmes stratégies qui sont utilisées dans la catégorisation des interviews (moyens en termes de stratégies). De plus, il est précisé qui est l'initiateur des stratégies (le superviseur, le maître de stage ou l'étudiant).

Présentation et analyse des résultats

Discours sur la pratique

Notre analyse nous aura permis d'estimer un degré d'appropriation du curriculum par les superviseurs. Dans le cadre de cet article, nous aborderons la partie relative aux stratégies en lien avec notre questionnement sur le développement de la pratique réflexive.

Les objectifs

L'objectif du curriculum porte sur quatre facettes différentes de l'entretien à chaud. Dans les grandes lignes du discours des cinq superviseurs, nous pouvons retrouver le contenu du curriculum même si chaque superviseur a mis l'accent sur certains points en particulier et a apporté des nuances différentes. Ainsi, le superviseur A reste exclusivement dans la démarche de questionnement et d'analyse; le superviseur B fait allusion à toutes les facettes, sauf à celle du conseil méthodologique; quant au superviseur E, il est le seul à aborder cette dernière.

Moyens en termes de stratégies

Un retour sur le décret Dupuis (2000) relatif à la formation initiale des enseignants en HEP nous permet de lire en son article 20 qu'il est effectivement question d'accompagnement de stage, mais nulle part nous ne retrouvons de précisions quant à la manière, en termes de stratégies, dont on peut accompagner un étudiant en stage, ni les rôles spécifiques des différents acteurs (enseignants de la HEP, maîtres de stage). Les HEP disposent donc d'une grande liberté pédagogique. Parmi les cinq stratégies mentionnées plus haut, deux seulement sont prescrites par le curriculum : le conseil et l'accompagnement réflexif. La stratégie de mise en confiance est sous-jacente au rôle du superviseur qui est décrit comme étant « l'interlocuteur privilégié tant de l'étudiant que des maîtres de stage ». Il doit, entre autres, assurer « tout au long de l'année un accompagnement formatif de l'étudiant dans sa dimension relationnelle ». La stratégie d'évaluation est pour sa part destinée a priori aux professeurs visiteurs dont le rôle est d'« attester de la maîtrise des compétences visées par chaque stage ».

À travers les items classés (voir l'annexe 3 : Items classés par stratégie), en fonction de leurs répétitions, de la façon dont ils ont été exprimés et de leur formulation, nous avons défini pour chaque superviseur les stratégies qu'il dit utiliser le plus fréquemment, qu'il considère comme fondamentales (voir le tableau Synthèse des stratégies dominantes par superviseur).

Nous pouvons tout d'abord constater que les stratégies d'accompagnement réflexif sont citées par les cinq superviseurs. Par ailleurs, ces stratégies sont, pour chacun d'eux, une des stratégies dominantes. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit d'une des stratégies prescrites par le curriculum et qu'elle correspond à la visée générale du dispositif de développement du praticien réflexif. La stratégie de conseil est déclarée être utilisée par tous les superviseurs hormis le superviseur B. Le superviseur D dit l'utiliser parfois. Enfin, nous pouvons constater que cette stratégie est dominante pour le superviseur C. Pour le superviseur A et le superviseur D, la mise en confiance est importante et même centrale pour le premier. Les stratégies d'expertise et d'évaluation sont citées par la plupart des superviseurs. La stratégie d'évaluation est très présente pour quatre superviseurs et surtout pour le superviseur E.

Tableau 1 : Synthèse des stratégies dominantes par superviseur

	Stratégies dominantes
Superviseur A	Mise en confiance, accompagnement réflexif
Superviseur B	Accompagnement réflexif, mise en confiance
Superviseur C	Conseil, accompagnement réflexif, évaluation
Superviseur D	Mise en confiance, évaluation, accompagnement réflexif
Superviseur E	Évaluation, accompagnement réflexif

Moyens en termes de ressources et de contraintes

En plus des acteurs eux-mêmes, le contexte peut expliquer sans doute en partie la variabilité des pratiques observées. Si nous définissons une ressource comme un levier positif sur lequel peuvent agir les acteurs, nous envisageons les contraintes comme des freins à l'action de ceux-ci. Notons que certaines contraintes peuvent parfois entraîner des adaptations positives. Il existe dès lors différents types de ressources/contraintes : institutionnelles, humaines, matérielles, temporelles. Le curriculum apporte peu de précisions quant aux ressources/contraintes de l'entretien à chaud. Celui-ci propose un outil : « Traces de l'entretien avec le superviseur suite à l'activité observée » à compléter par le superviseur. C'est une ressource/contrainte matérielle. Le curriculum annonce aussi une contrainte temporelle : « Le superviseur ne dispose pas toujours du temps nécessaire à mener juste après la leçon observée un long entretien avec le stagiaire. »

Afin d'alléger notre document, nous vous proposons directement les conclusions tirées d'un passage en revue de l'expression réalisée par chacun des superviseurs : les superviseurs s'approprient différemment le dispositif institutionnalisé, ils demandent une plus grande formation, des intervisions, visant un échange et une plus grande homogénéité des pratiques, notamment en évaluation (tension évaluation formative et certificative), dans leur « nouveau métier » (Coen, 2004); chaque entretien diffère aussi par les acteurs en présence (selon l'étudiant, sa personnalité, ses attentes; selon le superviseur et la perception de son rôle; avec ou sans le maître de stage); l'usage des outils est également variable, outils qui gagneraient à être coconstruits en adéquation avec leur utilité perçue; le temps disponible s'avère bien perçu comme une contrainte.

Analyse des enregistrements audio sur le terrain

Nous analyserons d'abord brièvement deux variables descriptives : la temporalité et les acteurs en présence. Nous porterons ensuite notre attention sur les stratégies dominantes des superviseurs.

Temporalité et acteurs en présence

Les entretiens ont une durée qui dépasse bien souvent la durée prévue (15 minutes) : la contrainte temporelle existe bien!

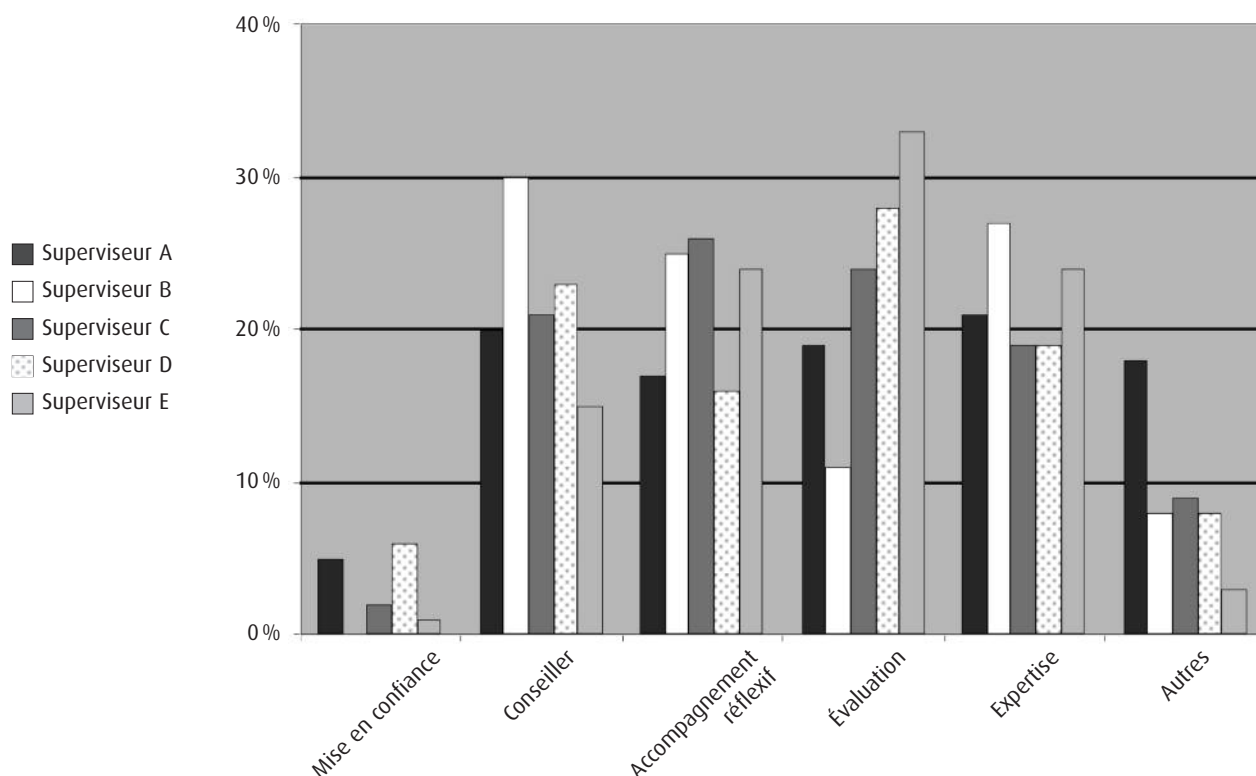
La présence des maîtres de stage n'est pas systématique : la gestion de l'entretien est influencée par la présence éventuelle de ce troisième acteur.

Les stratégies dominantes

La figure Stratégies mobilisées par les superviseurs lors des entretiens à chaud reprend les stratégies les plus fréquemment utilisées sur le terrain par chaque superviseur (en moyenne). Rappelons que pour cette partie du travail nous nous basons sur des moyennes. Mais ces moyennes ont été calculées à partir de trois entretiens et ne sont donc pas toujours représentatives. Les observations présentées ici permettront donc uniquement de mettre en évidence des tendances (voir la figure Stratégies mobilisées par les superviseurs lors des entretiens à chaud). Nous pouvons observer

une variabilité des stratégies dominantes selon le superviseur. Les interviews avaient permis de mettre en évidence que l'accompagnement réflexif était une stratégie importante pour tous les superviseurs. Dans la pratique, les stratégies d'évaluation (22 %), d'accompagnement réflexif (22 %), d'expertise (22 %) et de conseil (22 %) sont utilisées de la même manière.

Figure 1: **Stratégies mobilisées par les superviseurs lors des entretiens à chaud**



La stratégie d'accompagnement réflexif

Étant donné que le dispositif d'accompagnement de stage a une visée réflexive prioritaire, l'utilisation de l'accompagnement réflexif va être détaillée. De Cock *et al.* (2006) s'accordent à dire que la pratique réflexive peut être conceptualisée selon trois priorités : réguler son action, résoudre des problèmes ou apprendre (De Cock, 2007; Paquay, De Cock et Wibault, 2004).

Globalement, l'accompagnement réflexif de tous les superviseurs se situe au niveau de l'autorégulation de l'action. En effet, les étudiants s'engagent dans un processus de réflexion essentiellement pour ajuster leurs actions en fonction des objectifs de leur stage à très court terme. Un exemple (voir l'annexe 4. Expression de préoccupations) met en évidence les préoccupations d'une étudiante insatisfaite de

Les interventions de certains étudiants permettent de situer la réflexion sur la pratique dans le cadre d'un processus de résolution de problèmes, mais il s'agit souvent d'étudiants qui sont en situations claires de réussite.

l'activité qu'elle vient de vivre et qui tente de comprendre et d'identifier les sources des difficultés rencontrées dans la gestion de classe.

Les interventions de certains étudiants permettent de situer la réflexion sur la pratique dans le cadre d'un processus de résolution de problèmes, mais il s'agit souvent d'étudiants qui sont en situations claires de réussite.

Par ailleurs, tous les superviseurs, sauf le superviseur D qui amorce ses entretiens par la mise en confiance, commencent l'entretien par une stratégie d'accompagnement réflexif. Par contre, les entretiens ne se clôturent pas de manière systématique par une stratégie particulière pour chaque superviseur. Nous pouvons observer que les superviseurs B, C et D clôturent leurs entretiens par une stratégie bien définie, alors que ce n'est pas le cas pour les superviseurs A et E.

Nous pouvons affirmer au regard de cette analyse que chaque entretien à chaud est différent. En effet, si les superviseurs disent poursuivre des objectifs similaires (voir le discours sur la pratique), la pratique, elle, diffère. Chaque entretien à chaud s'avère donc différent par le contexte et témoigne en outre d'une volonté d'adaptation aux circonstances: selon le stagiaire, sa posture, son autoévaluation; selon les interventions et l'orientation données par l'éventuelle présence du maître de stage; selon la définition de son rôle construite par le superviseur, sa perception et son analyse des circonstances... Cette attitude traduit l'intention des superviseurs d'accompagner le projet de l'étudiant plutôt que de mener leur projet pour l'étudiant. Le superviseur semble donc adapter son intervention aux préoccupations, besoins et attentes de l'étudiant perçus par lui (mais pas toujours validés par ce dernier!).

Discussion sur le dispositif d'accompagnement

Du discours sur la pratique, nous pouvons ressortir que les objectifs généraux sont complémentaires: certains superviseurs mettent l'accent sur la temporalité et d'autres voient le dispositif comme permettant de faire progresser les étudiants en les accompagnant. Nous pouvons observer que les deux sous-parties de l'objectif général énoncées dans le curriculum sont présentes. Relativement aux moyens en termes de stratégies, différentes variabilités ressortent: selon le niveau de réussite perçu, selon le moment de communication de cet avis global, selon le besoin plus ou moins explicitement exprimé par l'étudiant de recevoir des conseils, selon l'étudiant lui-même et ses postures (se défendre et argumenter contre l'avis du superviseur vs se mettre en posture proactive d'analyser pour comprendre en vue de réguler). Relevons encore le sentiment d'urgence au cours de l'entretien à chaud: après l'activité mais juste avant la reprise de la classe et d'autres activités... Nous avons pu également relever un élément de variabilité dans le type d'accompagnement selon la perception de réussite ou non de l'activité: la stratégie d'évaluation devrait faire inmanquablement partie de la rencontre (le document à remplir en cours de visite dans le classeur du stagiaire); le superviseur est amené à communiquer oralement et donc à laisser une trace écrite, mais il peut le faire au début de sa prise de parole après l'autoévaluation de l'étudiant ou en clôture, ce qui, selon le résultat, pourrait jouer sur la disponibilité de l'étudiant à discuter au moyen des autres stratégies: un étudiant qui reçoit un avis négatif doit «encaisser» pour pouvoir ensuite aborder

l'analyse et les pistes de régulation; il sera sans doute demandeur que l'entretien permette d'identifier des stratégies plus efficaces de régulation; les stratégies de conseil pourraient y apparaître plus présentes...

Quant aux moyens en termes de ressources et de contraintes, nous observons qu'il y a effectivement eu appropriation du curriculum par chaque superviseur; que cette appropriation varie d'un superviseur à l'autre pour chacun des éléments analysés (ressources institutionnelles, humaines, matérielles, temporelles). Nous avons commencé à dégager des hypothèses explicatives quant à cette variabilité: selon la disponibilité (de temps et d'esprit) de chacun des deux acteurs, selon le niveau de réussite perçu par chacun des deux acteurs...

Notre recherche antérieure (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2007) portant sur l'analyse de l'entretien réflexif (de retour à la HEP après le stage) proposait l'hypothèse d'un continuum entre les trois niveaux de pratique réflexive identifiés par De Cock *et al.* (2006), à savoir: l'autorégulation de l'action, la résolution de problèmes, l'apprentissage-développement professionnel (De Cock, 2007; Paquay *et al.*, 2004). Elle menait au constat que la majorité des étudiants restent, même au moment de cet entretien réflexif «à froid», à un niveau 1; le superviseur stimule le glissement vers un deuxième niveau lorsqu'une série d'éléments sont réunis pour amener l'étudiant à une prise de recul suffisante; le niveau 3 n'est que rarement esquissé avec des étudiants au terme de leur formation initiale.

La présente recherche portant sur l'entretien «à chaud», l'analyse des traces audio sur le terrain nous permet de constater l'absolue prédominance du niveau 1. Cela nous apparaît tout à fait logique. En effet, l'entretien «à chaud» a lieu en cours de stage, entre deux activités (l'activité à venir est parfois imminente et peut nécessiter quelques derniers préparatifs). Le temps disponible est souvent court pour le stagiaire autant que pour le superviseur appelé à devoir enchaîner d'autres visites auprès d'autres étudiants (contexte contraignant). Les préoccupations du stagiaire dans ce contexte restreignent sa disponibilité pour une prise de recul approfondie. Dans l'action, dans l'urgence, il attend d'abord de son superviseur un feed-back global sur le niveau de réussite (le superviseur doit laisser un avis général noté dans le classeur du stagiaire). Si la rencontre permet de mettre en partage les observations, l'étudiant en attendra prioritairement des pistes de régulation à mettre rapidement en œuvre. Ainsi, les attentes de l'étudiant à ce moment, dans ce contexte, situent logiquement l'entretien autour d'un objectif de régulation immédiate de l'action.

Nous voulons à présent interroger la pertinence de l'entretien à chaud au sein d'un dispositif plus large dans une visée de développement de la pratique réflexive au service d'une régulation de la pratique. Situait cet entretien «à chaud» comme une étape qui sera poursuivie lors de l'entretien «à froid», les intentions du superviseur pourraient être de s'assurer que ce premier entretien répond bien aux préoccupations immédiates de l'étudiant et de tenter de garantir les conditions suffisantes pour que l'entretien à venir après le stage puisse être le plus investi possible, augmenter ainsi les chances de glisser vers un niveau 2 de résolution de problèmes.

Cette proposition laisse entendre une adaptation des pratiques du superviseur en fonction du type d'entretien et du niveau de disponibilité de l'étudiant. Nous

appuyant sur la distinction établie par Vial et Caparros-Mencacci parmi différentes pratiques d'étayage entre accompagnement et *guidage* (2007), nous pourrions émettre les hypothèses qui suivent.

Lors de l'entretien «à chaud», le superviseur adopterait une posture amenant l'étudiant à objectiver les faits par le croisement des regards sur l'activité vécue/observée. De plus, pour répondre à la demande et aux préoccupations immédiates de l'étudiant, il rejoindrait celui-ci au départ de son niveau 1, dans une posture plus marquée de guidage. Adoptant une visée de conseil, le superviseur agirait en tant que *coach individuel*: il s'agit selon les auteurs d'une pratique de guidage particulière, localisée dans une courte durée et un lieu particulier [l'école de stage], situant l'étudiant dans une relation de novice à expert et attendant de celui-ci qu'il l'amène à développer son potentiel au-delà des obstacles qui le contraignent, à améliorer sa performance et à atteindre l'un ou l'autre des objectifs déterminés (Vial *et al.*, 2007). Enfin, si les conditions permettent une disponibilité à la fois mentale et physique suffisante des deux acteurs, le superviseur peut enclencher un dialogue orientant plus l'échange vers un deuxième niveau réflexif, amenant l'étudiant à prendre assez de recul sur sa pratique pour chercher à résoudre des problèmes. Nous le disions, ce niveau est rarement atteint lors de l'entretien à chaud.

Lors de l'entretien «à froid», assez rapidement après le stage à la HEP, dans des conditions physiques et mentales *a priori* plus favorables, le superviseur ferait en sorte que l'étudiant prenne appui sur sa pratique en général, mais aussi sur l'entretien «à chaud» (et l'usage d'autres outils réflexifs ayant dû/pu être utilisés en cours de stage: autoévaluations quotidiennes écrites dans le dossier de stage, prise de recul sur le carnet de stage rempli par le maître de stage, rédaction et analyse d'un incident critique...). L'entretien «à chaud» devrait assurer l'obtention d'un matériau de départ pour l'entretien «à froid». Cet entretien serait plus favorable pour atteindre (sans certitude assurée) le deuxième niveau réflexif. Le superviseur y adopterait une posture plus marquée d'*accompagnateur* au sens donné par Vial *et al.* (2007): le superviseur se place au service du projet de l'étudiant, le rejoignant pour se mettre à ses côtés, partager son projet et faciliter l'enclenchement d'un travail de la dimension symbolique d'un devenir professionnel (le niveau 3: apprentissage-développement professionnel). Il communique en ami critique, prend appui sur les conflits pour provoquer et accompagner le changement. Progressivement, il vise l'autonomisation de l'individu dans une relation éducative *aux limites de l'émancipation*.

Cette proposition mentionne bien la nécessaire adaptabilité du superviseur et de la supervision exercée en fonction de l'étudiant, du moment («à chaud» / «à froid»), de la disponibilité, des besoins et préoccupations.

L'analyse interroge également la place et l'apport des différents entretiens en tant que constitutifs d'un ensemble. Si notre recherche porte sur les entretiens autour du dernier stage de troisième année, le développement professionnel à la fois individuel et collégial des superviseurs pourrait renforcer la cohérence d'un dispositif inscrit dans une certaine durée: comment préparer au mieux l'étudiant, au fil de ses trois ans et selon différentes modalités d'*étayage*, à parvenir plus facilement à un deuxième niveau de pratique réflexive (résolution de problèmes) et préparer le

Le développement professionnel à la fois individuel et collégial des superviseurs pourrait renforcer la cohérence d'un dispositif inscrit dans une certaine durée: comment préparer au mieux l'étudiant, à parvenir plus facilement à un deuxième niveau de pratique réflexive.

terrain pour que, sans doute après un premier stade de pratique professionnelle, il puisse poursuivre vers un développement professionnel (niveau 3).

La présente recherche pourrait constituer une grille de lecture des pratiques actuelles des différents superviseurs pour amener ceux-ci à davantage prendre conscience de leurs modes d'étayage afin de mieux ajuster ceux-ci aux objectifs visés d'une progression dans le développement professionnel. Un travail collégial de ce type favoriserait en outre la coconstruction de l'identité de superviseur dans ce dispositif.

Conclusions

Nos recherches successives ayant décrit le nouveau dispositif (Van Nieuwenhoven et Bothy, 2006; Ligot, 2006), ayant ensuite étudié l'entretien réflexif « à froid » (Van Nieuwenhoven *et al.*, 2007), puis « à chaud » (Van Nieuwenhoven et Labeeu, 2009) devraient être poursuivies pour reprendre le dispositif dans sa globalité au sein de la formation initiale. Elles gagneraient à être complétées également par une recherche sur le développement professionnel au-delà de la formation initiale, sachant qu'il n'existe à ce jour aucun dispositif d'accompagnement institué en Communauté française de Belgique.

La présente recherche-action nous permet également d'identifier des pistes de régulation de notre propre dispositif; elle permet en outre d'enclencher un questionnement plus large ou d'avancer dans le questionnement relatif à la définition d'un certain type d'accompagnement qui serait nécessairement adaptatif puisque au service du développement de l'identité de l'étudiant dans la construction de son avenir; elle permet enfin de confirmer la réalité et, ce faisant, de rendre explicite l'intention de construction à la fois individuelle et collégiale d'une identité du superviseur au sein d'un dispositif basé sur l'alternance en formation initiale. Ainsi, nous affirmerions que l'écart identifié entre le rôle partiellement défini de superviseur et son actualisation individuelle est légitime; cependant, sans chercher à normaliser, une formation ou au moins des interventions permettraient d'assurer plus de cohérence et surtout de mieux outiller les superviseurs afin qu'ils puissent au mieux accompagner la pratique réflexive, levier du développement professionnel de l'étudiant.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques, *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2005). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.

- Bailleul, M. et Bodergat, J. (2001). Diriger un mémoire professionnel, entre dispositif institutionnel et problématique relationnelle : le cas de la formation des enseignants en France. *European Journal of Teacher Education*, 24(3), 263-289.
- Barbier, J.-M. et Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. Dans Séminaire du Centre de recherche sur la formation du CNAM. *L'analyse de la singularité de l'action*, 13-51. Paris : Presses universitaires de France.
- Bikorindagara, R. (2002). *Étude des conditions d'implantation de dispositifs de formation en alternance dans la formation initiale des enseignants au Burundi*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan université.
- Bourgeois, E. (1991). L'analyse des besoins en formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Coen, P.-F. (2004). Le travail de diplôme et son accompagnement : vision de formateurs qui s'y attèlent pour la première fois à la HEP de Fribourg, *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 2, 93-108.
- De Cock, G., Wibault, B. et Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter et A. Beauchesne (dir.), *Développer des compétences en enseignement : quelle place pour la réflexion professionnelle?* Montréal : ACFAS, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 25-40.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Thèse de doctorat inédite. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- De Ketele, J.-M. et Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'information*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Éditions du CRP.
- Gérard, P. (2004). Réflexions relatives aux paradigmes de recherche en intervention en motricité humaine. *eJRIEPS*, 6, 52-63.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan université.
- Lamy, M. (2005). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud. *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck.

- Ligot, T. (2006). *L'accompagnement des stages dans la formation initiale des instituteurs du primaire*. Mémoire de maîtrise inédit. Louvain-la-Neuve : Université catholique de Louvain.
- Paquay, L., De Cock, G. et Wibault, B. (2004). La pratique réflexive au cœur de la formation initiale des enseignants. Dans F. Thyryon et J.-L. Dufays (Dir.), *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 11-29.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pepel, P. (1995). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Postic, M. et De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.
- Roegiers, X. (1997, 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Saussez, F. et Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-119.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Van Nieuwenhoven, C. et Bothy, E. (2007). *Un dispositif formatif d'accompagnement des stages des futurs instituteurs : quels apports au niveau réflexif?* Actes du 19^e colloque de l'ADMEE – Europe, 1(1).
- Van Nieuwenhoven, C., Labeeu, M. et Van Keirsbilck, B. (2007). *Les représentations des étudiants quant à la pertinence d'un dispositif d'accompagnement des stages*. Actes du Symposium du REF. Sherbrooke : Réseau de recherche en éducation et formation.
- Vial, M. et Capparos-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel?* Bruxelles : De Boeck.

Annexes

Annexe 1. Guide d'entretien

Thème 0 : Préparation de l'entretien et identification

- 1) Se présenter et présenter les objectifs : « Bonjour. Je me présente, Sarah Thiry. Je suis très contente que vous ayez accepté de me rencontrer. Je suis institutrice en sixième primaire à Bruxelles et je termine ma formation à la FOPA en sciences de l'éducation. Dans le cadre de notre mémoire (que je réalise avec Lisa), nous travaillons dans la continuité de la recherche de Bernard et nous nous intéressons plus particulièrement à l'entretien à chaud. »
- 2) Pouvez-vous vous présenter en quelques mots? (Statut, ancienneté dans l'établissement, parcours professionnel...)

Thème 1 : La supervision

- 3) Depuis combien de temps êtes-vous superviseur?
- 4) Combien d'étudiants supervisez-vous? Dans quelles années?
- 5) Que signifie pour vous être superviseur? (Tâches à réaliser)
- 6) Quel est le rôle du superviseur? (Fonctions: résoudre les problèmes, agir comme médiateur, ami critique)
- 7) Qu'est-ce qui vous a poussé à choisir d'être superviseur?

Thème 2 : L'entretien à chaud

- 8) Pourriez-vous m'expliquer ce qu'est l'entretien à chaud? (En général, pour ouvrir la voie...).
- 9) Parmi les différents objectifs que peut poursuivre un entretien à chaud, quels sont, pour vous, les plus fondamentaux? (Plusieurs objectifs, relancer; pourquoi: l'objectif peut être formulé en buts.)
- 10) Au regard de ces objectifs, comment menez-vous un entretien à chaud?
- 11) Comment vous y prenez-vous pour atteindre ces objectifs?
- 12) Avez-vous des techniques ou des stratégies particulières lors de l'entretien? (Relancer en lien avec les objectifs pour vérifier le lien entre les deux: « je fais... pour... ».)
- 13) Que cherchez-vous à atteindre à long terme ou à court terme?
- 14) Que visez-vous? (Lien avec les stratégies) (Pourquoi?)

Thème 3 : Pistes d'amélioration

- 15) Y a-t-il des choses que vous voudriez changer ou améliorer dans l'entretien à chaud ? Lesquelles ? Pourquoi ? (Cela ne vous permet pas d'atteindre vos objectifs? Cela ne correspond pas à vos objectifs?)
- 16) Au regard de ce que vous venez de dire, que changeriez-vous concrètement dans ce dispositif ? (Faire un retour sur ce que pourraient apporter les changements par rapport aux manquements cités ci-dessus. Rebondir sur les stratégies et les objectifs.)

Thème 4: Conclusion de l'entretien

17) Y a-t-il quelque chose que vous voudriez ajouter?

Annexe 2. Liste des catégories et des sous-catégories utilisées dans l'analyse de contenu

Cat. 1. Objectifs

Cat. 1.1. Objectifs généraux

Cat. 1.2. Objectifs relatifs à l'entretien à chaud

Cat. 1.3. Autres objectifs

Cat. 2. Moyens en termes de stratégies

Cat. 2.1. Mise en confiance

Cat. 2.2. Conseil

Cat. 2.3. Accompagnement réflexif

Cat. 2.4. Évaluation

Cat. 2.5. Expertise

Cat. 2.6. Autres

Cat. 3. Moyens en termes de ressources et de contraintes

Cat. 3.1. Les ressources/contraintes institutionnelles

Cat. 3.2. Les ressources/contraintes humaines

Cat. 3.3. Les ressources/contraintes financières

Cat. 3.4. Les ressources/contraintes matérielles

Cat. 3.5. Les ressources/contraintes temporelles

Cat. 3.6. Les ressources/contraintes spatiales

Cat. 3.7. Les ressources/contraintes autres

Cat. 4. Autres

Cat. 4.1. Rôles du superviseur

Cat. 4.2. Description du restant du dispositif

Cat. 4.3. Les inclassables

Annexe 3. Items classés par stratégie

Mise en confiance

«Il y a un moment au début de cet entretien, un moment plus relationnel où on essaye de mettre les trois intervenants [...] à l'aise et dans une relation de confiance où les uns comme les autres osent prendre la parole et dire des choses, pour qu'on n'ait pas peur de parler» (237-246, sup. A).

«J'essaye aussi de ne pas oublier l'affectif» (249, sup. D).

«Il y a beaucoup d'étudiants à la recherche de réconfort...» (9-10, sup. E).

Accompagnement réflexif *«C'est important qu'ils justifient pourquoi une leçon est bonne...» (339-340, sup. A). «Il y a un moment où on regarde plus vers l'avant» (283); «on essaye ensemble de se fixer d'autres objectifs» (289, sup. A).»*

«... puis un temps d'explicitation de l'étudiant, le plus naturel possible d'abord sans interventions, avec peu de questions» (332-333, sup. B).

«Est-ce que tu vois clair sur comment améliorer ou est-ce qu'il y a des pistes qu'on pourrait élaborer ensemble pour que ça fonctionne bien?» (260-261, sup. B).

«Un scanner, une description, on fait vraiment... l'état des lieux» (128-130, sup. C).

«Non, j'essaye de les faire réfléchir sur des situations» (67-69, sup. D).

«Donc, en général, c'est plus informel avec un bilan global en disant "ben voilà, qu'est-ce que t'as pensé d'abord de la leçon?" Et voilà, soit l'étudiant n'a pas de difficultés à se positionner, donc je le laisse parler, soit l'étudiant a du mal et dit "C'était bien. J'aurais pu faire mieux." Donc il y a des relances "Tu peux faire mieux pourquoi? Comment? Tu n'es pas satisfaite, c'était quoi, ton objectif?"» (85-91, sup. E).

Conseil

«J'essaye de donner des conseils» (274, sup. A); (47, sup. D).

«J'ai tendance à être très bavarde. Je pense que souvent j'apporte pas mal d'informations à ce moment-là» (146-147, sup. C).

«Je suis là pour te conseiller, pas pour t'évaluer» (29-30, sup. E).

Expertise

«Si c'est difficile pour l'étudiant de faire l'analyse, [j'essaie] de poser vraiment des questions concrètes» (215, sup. A)

«... les aider à se donner un certain nombre de lignes d'analyse» (251, sup. B).

«J'ai pris des notes et je lui donne un peu mes observations [...]» (78-79, sup. D).

Évaluation

«Je constate aussi que l'étudiant, avant de pouvoir poser un diagnostic, de s'exprimer, a besoin de savoir si ça va ou si ça va pas» (279-281, sup. B)

«Quand j'estime que la leçon n'était pas bonne, je dis : "Elle n'était pas bonne"» (197-198, sup. A).

«Je viens à ce moment-là plus avec une casquette de contrôleur sans l'annoncer clairement» (196-197, sup. C).

«Je leur donne quand même un feed-back à la fin» (228, sup. D).

«En général je garde mon rôle de superviseur. Si ce n'est dans la situation de l'étudiante waaa (connotation négative)... que c'était vraiment mauvais» (363-364, sup. E).

«Et puis ça devient très, très délicat quand ce n'est pas bon et quand il faut remettre cela en place et donc là j'ai l'impression que l'on prend une autre position... Le rapport est tout à fait différent. Et alors là ça devient difficile de jongler entre casquettes d'évaluateur et de superviseur... » (27-29, sup. E).

Annexe 4. Expression de préoccupations

Mon activité ne s'est pas déroulée comme il fallait que ça se déroule, c'est tout. Ils étaient peut-être un peu fatigués. Il y en a qui étaient beaucoup plus rapides que d'autres, qui avaient déjà fini alors que d'autres avaient à peine commencé... Non, cela n'allait pas du tout... Je ne sais pas, je n'ai pas su reprendre le dessus, tout simplement. Je ne sais pas ce qui s'est passé, je dois prendre du recul par rapport à ça et... que je trouve le vrai problème. Au début, cela a été. C'est au moment du découpage des bandes-lettres que j'ai paniqué parce que j'ai vu qu'ils prenaient beaucoup de temps...

«Pourquoi as-tu paniqué à ce moment-là?» (Entretien 3, sup. A, lignes 50-80)

Quand j'arrive à gérer mon stress, j'arrive un peu à analyser la situation et à m'adapter un peu, quitte à modifier certaines étapes de la leçon mais là je ne sais pas... j'ai paniqué et peut-être un peu abandonné. C'est la première fois que cela se fait... mais je suis en tort...

«C'est pas ça le plus important à dire qui a tort ou raison, mais bien que tu puisses analyser ce qui s'est passé, comme d'habitude.» (Entretien 3, sup. A, lignes 160-170)

... Je leur donne une consigne et ils viennent quand même me redemander la question et tout ça ce sont des choses qui m'ennuient et me dérangent. Et je me dis, non cela ne va pas, il y a quelque chose qui ne va pas. Pour moi c'est la gestion de classe... Il va me falloir une semaine pour m'adapter... et essayer de trouver où moi je dois me trouver par rapport à ça. (ligne 260)... accepter le fait qu'ils doivent avoir le temps de pouvoir eux aussi s'adapter à moi (ligne 290)

Tout d'un coup des choses me viennent à l'esprit... et voilà je me dis que je vais pouvoir gérer la situation, mais j'ai besoin de temps, un petit peu... (ligne 88).