



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à  
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1003>, est distribuée  
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International  
<http://creativecommons.org/licences/by/4.0/deed.fr>

Salem **Amamou**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Jean-François **Desbiens**  
Université de Sherbrooke (Canada)

François **Vanderleyen**  
Université de Sherbrooke (Canada)

Anderson **Araújo-Oliveira**  
Université du Québec à Trois-Rivières (Canada)

Andréanne **Gagné**  
Université de Sherbrooke (Canada)

# Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires

Accompaniment of cooperating teachers: between expectations and pre-Service teachers' perceived practices

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2025.1003>

## Résumé

Cette recherche vise à mesurer et à analyser le rapport entre les pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées (PEA) attendues et celles adoptées, telles que perçues par les personnes stagiaires (PS). Un questionnaire a été passé à 298 PS, avant et après leur stage final. Les résultats révèlent une préférence des PS pour les pratiques d'accompagnement tenant compte de leur développement professionnel, suivies de celles structurant leur agir professionnel et favorisant l'expression de leur expérience. Les données post-stage montrent que les pratiques dispensées par les PEA correspondent, dans la plupart des cas, aux attentes préalablement exprimées par les PS.

### Mots-clés

Pratiques, accompagnement, stage, stagiaire, enseignant associé.

### Abstract

This research aims to measure and analyze the relationship between the expected accompaniment practices of cooperating teachers and the practices they actually adopt, as perceived by preservice teachers. A questionnaire was administered to 298 preservice teachers before and after their final internship. The results reveal that preservice teachers prefer accompaniment practices that support their professional development, followed by those that structure their professional actions and encourage the expression of their experiences. Post-internship data show that the accompaniment practices provided by cooperating teachers generally align with the expectations previously expressed by preservice teachers.

### Keywords

Accompaniment, practices, internship, preservice teacher, cooperating teacher.

## Contexte et problématique

Dans la formation à l'enseignement, qualifiée de professionnalisante, où l'alternance entre l'université et le milieu pratique est de mise, le stage réalisé en contexte professionnel représente un moment pivot dans le parcours de formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2020; Habak et al., 2021). Il offre aux personnes stagiaires (PS) une occasion unique de s'identifier au rôle d'une personne enseignante, de se confronter aux réalités de la profession, de questionner ses pratiques et de les ajuster, le cas échéant. Cette période de stage permet également aux PS de vivre une intégration en contexte réel des savoirs théoriques reçus en formation (Gouvernement du Québec, 2008) par un processus de validation/invalidation des connaissances (Serres et al., 2004).

Les expériences vécues au cours du stage amènent graduellement la PS à développer son autonomie et son émancipation professionnelle. À cet égard, l'expérience de stage est unanimement valorisée, aussi bien par des rétrospections de personnes enseignantes sur leur formation que par les PS elles-mêmes, en tant qu'expérience fondamentale les préparant à leur carrière et facilitant leur insertion professionnelle (Borges et al., 2021). Elle structure leur identité professionnelle (Correa Molina et Gervais, 2024) et influence leurs croyances quant à leurs capacités de réaliser avec succès les tâches enseignantes (Amamou et al., 2017; Dassa et Nichols, 2019).

Dans le cadre du stage, l'apport de la personne enseignante associée (PEA) s'avère indispensable pour faciliter le processus d'apprentissage des stagiaires (Chaliès et al., 2009; Chaubet et al., 2018). En accueillant la PS dans sa classe, la PEA joue un rôle clé pour aider notamment la PS à analyser de manière critique son enseignement. Non seulement elle soutient le développement des compétences

professionnelles de la PS et la guide vers une forme d'autonomisation professionnelle, mais elle l'aide également à définir son propre style d'enseignement et à réfléchir sur sa pratique (Portelance et Lebel, 2004; Vanderclayen et al., 2023).

À cet effet, une relation d'accompagnement empreinte d'égalité est souhaitée afin de soutenir la PS à structurer sa propre identité professionnelle et à se responsabiliser par rapport à son propre développement (Vivegnis, 2019). Dans ce contexte de relation d'aide, une influence mutuelle s'opère généralement entre la PS et la PEA (Vanderclayen et al., 2023). Paul (2009b) avance que cette horizontalité amène la personne formatrice à adopter elle-même une posture réflexive afin de ne pas s'interposer entre la réflexion de la PS sur sa pratique (sa perception du réel) et la construction de son expérience, ce qui n'est pas simple pour les PEA (Gouin et Hamel, 2022). En effet, plusieurs recherches montrent que l'introduction d'une fonction évaluative (et en particulier certificative) dans la relation d'accompagnement pose des dilemmes (Maes et al., 2018; Mattei-Mieusset et Brau-Antony, 2015; Paul, 2009b). Par exemple, certaines PEA rapportent qu'elles sont confrontées à une situation délicate, qui est de concilier les attentes de l'université avec celles souvent hétérogènes des PS (Caron et al., 2021), attentes qui peuvent parfois se révéler contradictoires. Cette dualité des attentes les amène souvent à privilégier leur intuition et leurs expériences personnelles pour accompagner les PS plutôt que d'élaborer des pratiques d'accompagnement structurées, basées sur une analyse « intentionnelle » des besoins de formation des PS (Becher et Orland-Barak, 2016). Le rôle d'accompagnateur.trice des PEA s'avère donc complexe, souvent fondé sur leur expérience personnelle et donc très variable entre les personnes selon l'avancement dans la carrière (Gagné et St-Jean, 2024).

Les enjeux ayant été relevés au travers notamment des attentes contrastées entre l'institution et les individus, il apparaît essentiel de développer une compréhension nuancée et approfondie des pratiques effectives d'accompagnement des PEA. Une telle compréhension ouvre la voie vers la mise à jour des dispositifs de formation pratique s'appuyant sur des pratiques d'accompagnement à la fois informées et réfléchies, qui répondent aux besoins des PS. C'est dans cette perspective que la prise en compte de la perception des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement dispensées par leur PEA, devient déterminante. En effet, comme le souligne Portelance (2010) : « les perceptions du stagiaire, relativement à l'apport de l'enseignant associé à sa formation, dépendent de ses attentes, de ses attitudes et de son rapport à la formation » (p. 35).

Dès lors, l'analyse du rapport entre les attentes initiales des PS et les pratiques d'accompagnement effectivement adoptées par les PEA devient un levier essentiel pour mieux comprendre les dynamiques d'accompagnement en milieu de pratique et les améliorer. En effet, ce rapport n'est pas simplement un indicateur de satisfaction, mais il révèle des variations entre les besoins perçus par les PS et les actions concrètes mises en œuvre par les PEA. Ces différences, lorsqu'elles sont identifiées et analysées, permettent de mieux cerner les ajustements nécessaires sur le plan des pratiques d'accompagnement (Paul, 2021; Vivegnis, 2019). En effet, plusieurs études ont montré que la qualité de l'accompagnement perçu par les PS influence de manière significative le développement de leurs compétences professionnelles, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur motivation à persévérer dans la formation (Amamou et al., 2022; Gagné, 2020). Un accompagnement perçu comme cohérent et adapté aux besoins des PS favorise également l'autorégulation de leurs apprentissages et le développement d'une posture réflexive essentielle à leur future pratique professionnelle (Amamou et al., 2022; Vivegnis et Provencher, 2024).

De plus, du point de vue des PEA, cette analyse permet de rendre visibles des pratiques implicites souvent ancrées dans des routines non questionnées (Correa Molina et Gervais, 2024). En rendant ces pratiques plus explicites, il devient possible d'engager une réflexion sur la qualité de l'accompagnement, de mieux répondre aux besoins des PS et, in fine, de renforcer la professionnalisation des PEA (Boutet et Pharand, 2008 ; Gagné, 2020). Ainsi, l'étude du rapport entre les attentes et les pratiques effectives d'accompagnement constitue une voie prometteuse pour améliorer l'efficacité des dispositifs de formation en milieu pratique (Amamou et al., 2022; Vivegnis et Provencher, 2024).

Cette recherche vise donc à répondre aux questions suivantes : quelles pratiques d'accompagnement les personnes stagiaires souhaitent-elles recevoir de leur PEA avant le stage ? Quelles sont les pratiques d'accompagnement adoptées par les PEA, selon la perception rapportée par les stagiaires après le stage ? Plus précisément, l'objectif de cette recherche est d'analyser le rapport entre les pratiques d'accompagnement des PEA attendues et celles adoptées par celles-ci, telles que perçues par les PS.

## Cadre de référence

### *À propos de la notion d'accompagnement*

Au tournant du 21<sup>e</sup> siècle, la notion d'« accompagnement » est devenue centrale dans l'analyse de la dynamique sociale contemporaine (Paul, 2021). L'accompagnement est une démarche complexe, car il requiert de ceux qui le mettent en œuvre une capacité d'ajustement et d'évolution en fonction des circonstances et des contextes spécifiques, tels que l'éducation ou le marché du travail, pour n'en nommer que quelques-uns. Il s'adresse ainsi à une grande diversité d'individus, qu'il s'agisse d'apprenant.e.s de tous niveaux scolaires, de personnes en insertion professionnelle ou en transition de carrière (Duchesne, 2010; Paul, 2002). Par ailleurs, le concept d'accompagnement englobe une pluralité de manifestations et de démarches, révélant la richesse de ses applications et interprétations (Duchesne, 2010; Paul, 2009a). L'attrait pour le terme d'« accompagnement » émane de sa base idéologique, prônant un rejet de la notion de prise en charge (dépendance), favorisant ainsi une approche où la personne accompagnée joue un rôle actif dans son propre parcours, à travers des processus conjoints de responsabilisation et d'autonomisation. Selon Vivegnis (2019), l'accompagnement met de l'avant la personne accompagnée comme protagoniste principal, visant l'atteinte d'objectifs spécifiques avec le soutien de la personne accompagnatrice. Dans cette perspective, il est donc essentiel que la personne accompagnée conserve la mainmise sur son projet de développement professionnel et où la personne accompagnatrice agit en tant que facilitatrice de ce processus (Vivegnis, 2017). L'accompagnement est donc envisagé comme un processus de soutien mutuel, une collaboration pour avancer ensemble (Paul, 2009a). Il est défini comme un ensemble de « pratiques au sein desquelles un professionnel essaie d'être au plus près de l'individu, dans l'exploration d'une situation problématique ou d'un obstacle à surmonter » (Paul, 2009a, p. 101).

## Pratiques d'accompagnement

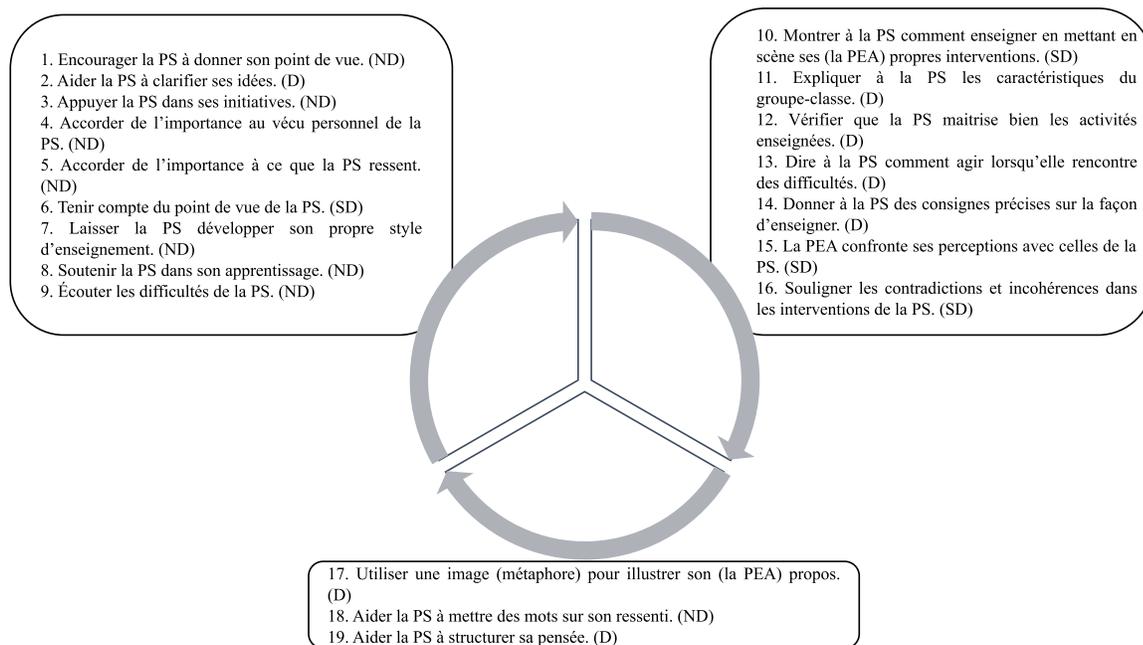
Caractérisées par leur nature générique et interactive, les pratiques d'accompagnement se résument en quatre idées principales (Paul, 2009a) : la secondarité, le cheminement, l'effet d'ensemble et la transition. Elles se manifestent à travers différents styles (Vanderclayen et al., 2013; Vivegnis, 2018).

S'inspirant des travaux de Brûlé (1983), Vanderclayen et al. (2013) ont observé différentes pratiques d'accompagnement dans le contexte de stage en enseignement. Ils ont dégagé trois styles d'accompagnement s'échelonnant sur un spectre de directivité : le style « directif », le style « semi-directif » et le style « non directif ». De ces travaux, Amamou et al. (2023) ont proposé une nouvelle typologie des pratiques d'accompagnement de la PEA. Cette proposition s'appuie sur une démarche méthodologique rigoureuse, intégrant la validation empirique et l'analyse à la fois exploratoire et quasi confirmatrice des propriétés psychométriques d'une échelle de mesure. Cette dernière vise à évaluer la perception des PS à l'égard des pratiques d'accompagnement qu'elles souhaitent recevoir avant leur stage et qu'elles perçoivent avoir reçues pendant celui-ci (Amamou et al., 2023). À la suite de cette étude, trois types de pratiques d'accompagnement ont été distingués, chacun constituant une combinaison spécifique de pratiques à tendance directive (D), non directive (ND) ou semi-directive (SD).

Dans la figure 1, nous présentons les pratiques d'accompagnement qui s'inscrivent dans chacune des trois catégories.

### Figure 1

*Typologie de Amamou et al. (2023) adaptée du modèle de Brûlé (1983)*



*Notes.* PA : pratiques d'accompagnement de type; D : directive, ND : non directive; SD : semi-directive.

La figure 1 illustre que les pratiques d'accompagnement de la PEA, destinées à soutenir sa PS, se classent en trois catégories. Les pratiques d'accompagnement de type 1, principalement à tendance non directive, ont pour objectif de « situer la PS au départ de son développement comme enseignant.e ». Elles visent à soutenir la construction de son identité professionnelle en favorisant l'expression de son point de vue, la clarification de ses idées et la prise en compte de ses émotions et de son vécu. En reconnaissant l'expérience et les perceptions de la PS, la PEA contribue, par ces pratiques, au développement de sa confiance en soi et à l'affirmation progressive de sa posture professionnelle, dans une dynamique de soutien et de valorisation de son apprentissage du métier (Amamou et al., 2023).

Les pratiques d'accompagnement de type 2, à prédominance directive, visent à « proposer une structure à l'agir de la PS ». Elles s'inscrivent dans une démarche visant à fournir un cadre structurant pour aider la PS à mieux comprendre et maîtriser le rôle d'enseignant.e. Par le biais de démonstrations, d'explications et de consignes précises, ces pratiques ont pour objectif d'offrir à la PS des repères clairs, facilitant ainsi la régulation de son action en classe et l'adaptation aux différentes situations pédagogiques et relationnelles auxquelles elle est confrontée (Amamou et al., 2023).

Les pratiques d'accompagnement de type 3, de nature directive, visent à aider la PS à « donner du sens à son expérience de stage ». Elles favorisent la réflexion sur l'expérience vécue, en aidant la PS à mettre en mots ses ressentis, à structurer sa pensée et à prendre du recul sur son parcours. Ces pratiques d'accompagnement permettent ainsi à la PS d'analyser son expérience, d'en dégager des apprentissages significatifs et de consolider son développement professionnel à long terme (Amamou et al., 2023).

Cette typologie offre un cadre d'analyse validée empiriquement permettant de catégoriser les pratiques d'accompagnement perçues par les stagiaires selon trois types distincts. Elle permet de caractériser le rapport entre les pratiques d'accompagnement attendues par les stagiaires et celles qu'ils perçoivent comme étant mises en œuvre. En ce sens, cette typologie contribue directement à l'atteinte de l'objectif principal de la recherche, soit l'analyse du rapport entre les pratiques d'accompagnement des PEA attendues et celles adoptées, telles que perçues par les PS. Elle permet ainsi de comprendre l'évolution des pratiques d'accompagnement et d'évaluer la concordance entre les attentes des stagiaires en début de stage et les pratiques d'accompagnement qu'ils perçoivent avoir reçues au cours de celui-ci.

## Méthodologie

### *Échantillon et collecte de données*

Au total, 298 PS inscrites en troisième année (n = 134) ou en quatrième année (n = 164) dans un programme de baccalauréat en enseignement, issues de trois domaines de formation (éducation physique et à la santé, enseignement secondaire, éducation préscolaire et enseignement primaire), ont participé à cette recherche approuvée par le comité éthique de la recherche en éducation et en sciences sociales de l'université de Sherbrooke. Ces stagiaires proviennent de six universités francophones québécoises différentes (UDS, UdeM, UQAM, UQTR, ULaval et UQAT). Afin de constituer l'échantillon, un courriel d'invitation a d'abord été envoyé aux directions des départements concernés dans chacun de ces établissements afin de solliciter leur collaboration et leur approbation. Une fois leur accord obtenu, les responsables des activités pédagogiques ciblées ont été contactés pour faciliter la participation des stagiaires au projet.

Les personnes participantes forment un échantillon dit apparié. Toutes les PS ont répondu à un questionnaire validé (Amamou et al., 2023) sur les pratiques d'accompagnement de leur PEA, composé de 19 items, à deux moments distincts : avant et après leur stage. Selon la préférence du responsable de l'activité pédagogique, le questionnaire a été administré soit en présentiel, au format papier, soit en ligne via Google Forms. Dans ce questionnaire, à l'aide d'une échelle d'appréciation de dix points allant de « Jamais » à « Toujours », les PS ont exprimé, lors de la première passation du questionnaire avant le stage, leurs préférences pour les pratiques d'accompagnement qu'elles désirent voir adopter par leur PEA. Lors de la seconde passation du questionnaire, après le stage, les PS ont rapporté leurs perceptions à propos des pratiques d'accompagnement qu'elles estimaient avoir été mises en œuvre par leur PEA.

### ***Traitement et analyse des données***

Pour le traitement et l'analyse des données, une approche analytique quantitative a été adoptée. À cette fin, les données recueillies via le questionnaire ont été codées, compilées et analysées en utilisant le logiciel SPSS (version 26.0). Avant d'entamer les analyses statistiques inférentielles, la normalité de la distribution des données a été appréciée à l'aide du test de Shapiro-Wilk (Razali et Wha, 2011). Les résultats ont révélé que la normalité de la distribution des données de l'échantillon n'était pas confirmée. Pour cette raison, des analyses non paramétriques ont été effectuées. Pour les fins de cette recherche, une différence a été considérée comme significative si la valeur était de  $\alpha \leq ,05$ .

Pour atteindre l'objectif de cet article, les fréquences absolues et relatives des réponses des PS, reflétant leur perception des pratiques d'accompagnement souhaitées avant le stage et reçues après, sont présentées. De plus, le test de Friedman a été utilisé pour analyser la variation de la perception des stagiaires avant et après le stage. Une différence était considérée comme significative si la valeur de  $\alpha \leq 0,05$ . Ensuite, le test de Wilcoxon a été employé en analyse post hoc pour identifier les différences entre les types de pratiques d'accompagnement. L'ajustement de Bonferroni a donc été pris en compte et appliqué au seuil de signification en fonction du nombre de variables testées ( $n = 3$ ;  $\alpha \leq 0,017$ ).

## Résultats

### Description des pratiques d'accompagnement attendues et reçues

Le Tableau 1 offre un aperçu des pratiques d'accompagnement des PEA attendues de la part des PS avant le stage, ainsi que de leur perception des pratiques reçues une fois le stage terminé. Il présente les valeurs de la moyenne, de la médiane et du mode pour chacun des trois types de pratiques d'accompagnement.

**Tableau 1**

*Perception des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage*

		Pré-Stage			Post-Stage		
		PA 1	PA 2	PA 3	PA 1	PA 2	PA 3
N	Valide	298	298	298	298	298	298
	Moyenne	8,94	7,87	7,19	8,59	7,66	7,24
	Médiane	9,00	8,00	7,33	9,11	7,86	7,67
	Mode	10,00	8,00	6,67	10,00	7,86	8,67

*Note.* PA : Pratique d'accompagnement de type.

Les données recueillies auprès de 298 PS révèlent des tendances quant aux pratiques d'accompagnement des PEA perçues par les stagiaires, tant avant le stage que celles effectivement reçues pendant le stage. Avant le stage, les moyennes des scores pour PA 1, PA 2, et PA 3 étaient respectivement de 8,94, 7,87, et 7,19 sur 10. Ces résultats suggèrent une préférence marquée, avant le début du stage, pour les pratiques d'accompagnement de type 1 qui visent à « situer la PS au départ de son développement comme enseignant.e ». Les médianes et les modes pour ces mêmes pratiques d'accompagnement confirment cette tendance, avec des valeurs élevées pour PA 1 (médiane = 9,00; mode = 10,00), indiquant une forte concordance dans les réponses des personnes participantes.

Après le stage, une légère diminution des mesures par rapport aux attentes initiales a été observée. Les moyennes des pratiques d'accompagnement reçues ont été de 8,59 pour PA 1, 7,66 pour PA 2 et 7,24 pour PA 3. Bien que ces scores restent relativement élevés, cette baisse reflète une divergence entre les attentes des stagiaires avant le stage et leur perception, après le stage, des pratiques d'accompagnement adoptées de la part de leur PEA. La médiane pour PA 1 après le stage a légèrement augmenté à 9,11, tandis que celles pour PA 2 et PA 3 ont montré des variations, indiquant la réception de pratiques d'accompagnement de la part des PEA conformes aux attentes préstage pour certaines PS. De manière notable, le mode pour PA 1 est resté stable à 10,00, tandis que, pour PA 3, il a augmenté à 8,67, suggérant que ces deux types de pratiques d'accompagnement ont été particulièrement appréciées par les PS.

### Comparaison des pratiques d'accompagnement attendues et reçues

Pour comparer les pratiques d'accompagnement perçues par les PS, attendues (avant le stage) de celles effectivement mises en œuvre par leur PEA (pendant le stage), le test de Friedman a été utilisé. Les résultats sont présentés dans le tableau 2.

**Tableau 2**

*Comparaison de la perception des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage*

	Avant le stage	Après le stage
Valeur $X^2$ (dl = 2)	1074,0	887,1
Valeur p	,000	,000

Note.  $p \leq ,05$ .

Les résultats comparatifs suggèrent que les perceptions des PS sur les pratiques d'accompagnement attendues et adoptées de la part de leur PEA varient de manière significative, tant en pré- ( $X^2 = 1074,0$ ; dl = 2;  $p = ,000$ ) qu'en post-stage ( $X^2 = 887,1$ ; dl = 2;  $p = ,000$ ). Pour déterminer précisément où se trouvent les différences significatives, le test de Wilcoxon a été utilisé. L'ajustement de Bonferroni a ensuite été appliqué, fixant le seuil de significativité à  $p \leq 0,017$  (voir tableau 3).

**Tableau 3**

*Différence entre les perceptions des stagiaires des pratiques d'accompagnement de leur PEA – Avant et après le stage*

Avant le stage			
	PA 1 / PA 2	PA 1 / PA 3	PA 2 / PA 3
Valeur Z	-20,1	-20,1	-20,1
Valeur p	,000	,000	,000
Après le stage			
	PA 1 / PA 2	PA 1 / PA 3	PA 2 / PA 3
Valeur Z	-18,2	-18,6	-18,6
Valeur p	,000	,000	,000

Note. PA : Pratique d'accompagnement de type;  $p \leq ,017$ .

À la lumière de ces résultats, il est constaté qu'avant le stage, les PS désirent bénéficier de pratiques d'accompagnement qui les aident à « se situer au départ de leur développement comme enseignant.e » (type 1) (rang moyen = 284,7;  $Z = -20,1$ ;  $p = ,000$ ). Autrement dit, ils souhaitent que leur PEA s'adapte le plus possible au niveau de développement professionnel auquel ils sont rendus, en tenant compte de leurs forces et de leurs défis. Ce type d'accompagnement semble donc davantage souhaité par les stagiaires, comparativement à des pratiques plus « directives » qui les amèneraient notamment à « proposer une structure à l'agir de la PS » (type 2) (rang moyen = 120,0). Selon les personnes étudiantes interrogées, les pratiques d'accompagnement leur permettant de « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3) semblent, a priori, moins désirées par rapport aux deux autres (rang moyen = 62,2;  $Z = -20,1$ ;  $p = ,001$ ).

Les résultats obtenus après le stage corroborent ceux observés avant le stage. De manière générale, les PS rapportent avoir perçu les pratiques d'accompagnement pendant le stage qu'elles souhaitaient avant le début de celui-ci. Ces résultats indiquent que les pratiques d'accompagnement visant à s'adapter le plus possible au niveau de développement professionnel des PS (type 1) (rang moyen = 230,6) sont davantage adoptées par les PEA selon la perception des PS ( $Z = -18,2$ ;  $p = ,000$ ), comparées à un accompagnement à caractère « directif » de type 2 (rang moyen = 177,6) ou encore de type 3 (rang moyen = 97,2;  $Z = -18,629$ ;  $p = ,000$ ).

En résumé, avant le stage, les PS montrent une préférence marquée, par ordre décroissant d'importance, pour les pratiques d'accompagnement qui les aident à se positionner par rapport à leur niveau de développement professionnel (type 1), suivies par celles qui les encouragent à structurer les tâches liées à l'acte d'enseignement (type 2), et enfin, celles permettant de donner du sens à leur expérience de stage (type 3). Après le stage, les PS rapportent avoir reçu les pratiques d'accompagnement souhaitées en amont du stage, confirmant ainsi une correspondance entre leurs attentes préalables et l'expérience d'accompagnement vécue durant le stage.

## Discussion

Cette recherche met en lumière les pratiques d'accompagnement attendues par les PS avant le stage et celles qu'elles ont perçu avoir reçues pendant leur stage de la part de leur PEA. Les PS interrogées ont exprimé une préférence, avant le début de leur stage, pour des pratiques d'accompagnement de la part de leur PEA qui favorisent leur capacité à se situer quant à leur niveau de développement professionnel (type 1). Ces pratiques consistent notamment à encourager les PS à exprimer leur point de vue, à considérer leurs sentiments et à leur permettre de forger leur propre style d'enseignement. Après le stage, ces PS perçoivent avoir bénéficié de telles pratiques d'accompagnement de la part de leur PEA, ce qui pourrait révéler une certaine convergence entre les attentes initiales des stagiaires et les pratiques effectivement adoptées par les PEA. Cela laisse penser que les échanges initiaux entre les deux parties ont pu contribuer à une meilleure compréhension mutuelle et à une sensibilité accrue aux attentes et besoins respectifs tout au long du stage (Amamou et al., 2022). Les actions qui caractérisent ce premier type de pratiques d'accompagnement suggèrent que la personne accompagnatrice ajuste ses actions, son approche et sa posture en fonction du niveau de développement professionnel de la PS, en privilégiant notamment le partage de pratiques, la compréhension mutuelle et le dialogue ouvert (Paul, 2009a; Vivegnis, 2018). Dans ce cas, l'accompagnement est calqué sur les besoins spécifiques

des PS (cognitifs, affectifs, sociaux, etc.), leur progression professionnelle, ainsi que des caractéristiques contextuelles et structurelles du milieu de stage (Paul, 2004; Vivegnis, 2018). Ces considérations sont nécessaires pour déterminer les moments appropriés pour « conduire, guider ou escorter » les PS (Paul, 2004) et pour stimuler leur réflexion (Correa Molina et Gervais, 2024). Pour cela, il est essentiel que les PEA disposent du temps et des compétences nécessaires pour établir une relation avec les PS afin d'établir leurs besoins, leurs appréhensions ou encore leurs aspirations. Boudreau et Pharand (2008) identifient cinq domaines clés pour approfondir l'étude des besoins des stagiaires : social (encadrement, communication, relations), cognitif (compétences, expérience, connaissances), idéologique (valeurs, culture), organisationnel (ressources, structures) et affectif (émotions, sécurité, estime de soi, accueil). Ces catégories couvrent non seulement les compétences professionnelles, mais aussi les besoins sociaux, émotionnels, personnels et idéologiques qui influencent la dynamique relationnelle entre la PEA et la PS (Donnay et Charlier, 2006; Saint-Arnaud, 2003; Paul, 2009b). D'ailleurs, plusieurs recherches dans le domaine de l'accompagnement mettent de l'avant l'importance fondamentale de la relation entre les personnes accompagnatrices et accompagnées dans le processus d'accompagnement (Dejaegher et al., 2019; Martineau et al., 2014; Paul, 2009b; Vanderclayen et Boudreau, 2022). Cette relation s'instaure et est amenée à être régulée dans le temps. Elle requiert, pour ce faire, un engagement continu et un respect mutuel de la part des deux parties (Duchesne, 2010; Houde, 2010; cités dans Martineau et al., 2014). Au cœur de cette dynamique se trouve une communication authentique, transparente et fréquente, essentielle pour leur permettre à tous deux d'exprimer clairement, à la fois leurs besoins et leurs attentes respectives (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Paul, 2004; Vanderclayen et Boudreau, 2022).

En privilégiant le premier type de pratiques d'accompagnement, les PS aspirent donc à des approches d'accompagnement en adéquation avec la définition proposée par Paul (2004), soit une démarche centrée sur l'accompagné, reflétant son identité et son niveau de développement. Cette vision de l'accompagnement rejoint plusieurs résultats de recherche qui prônent un accompagnement individualisé, modulable et évoluant au rythme et selon les besoins de la personne accompagnée, tout en valorisant une relation égalitaire entre la personne accompagnatrice et la personne accompagnée (Charlier et Biémar, 2012; Correa Molina et Gervais, 2024; Paul, 2004; Vivegnis, 2017). Or, dans le contexte de stage, le développement d'une telle relation constitue un enjeu. En effet, celle-ci est influencée par des dynamiques de pouvoir, des normes institutionnelles et des attentes parfois implicites des personnes accompagnatrices, ce qui complexifie l'intégration de la PS dans son milieu de stage (Vanderclayen et Boudreau, 2022).

En effet, le milieu scolaire, en tant qu'institution « normée », impose à la PS de s'approprier les codes et les valeurs en vigueur. Besse (2011) souligne le « piège du conformisme » auquel la PS peut être confrontée. Prise dans le désir de satisfaire aux normes institutionnelles et aux attentes de la PEA, la PS risque de subordonner ses propres besoins de formation au respect des exigences, au détriment de sa posture réflexive et de son autonomie (Vanderclayen et Boudreau, 2022; Vivegnis, 2017). Ainsi, au-delà de l'importance de la relation et du soutien individualisé, l'accompagnement de la PS en contexte scolaire se déploie dans une tension entre l'autonomie professionnelle émergente et l'adhésion aux normes institutionnelles. Dans cette perspective, la personne accompagnatrice doit jongler elle aussi entre deux impératifs : favoriser une posture réflexive permettant à la PS de construire son identité professionnelle tout en veillant à son intégration dans un cadre organisationnel prédéfini. Cette

dynamique peut engendrer un paradoxe dans l'accompagnement. D'une part, il s'agit de valoriser l'individualisation et de respecter le rythme de la PS; d'autre part, il est nécessaire de lui faire intégrer des exigences normatives et culturelles propres au métier d'enseignant.e. Les recherches montrent que cet équilibre est difficile à atteindre, car les attentes du milieu scolaire et universitaire entrent parfois en contradiction avec les principes mêmes de l'accompagnement (Amamou et al., 2022; Chaliès et al., 2009). Cette tension peut alors conduire à une relation plus directive entre la personne accompagnatrice et la PS, en particulier lorsque des écarts significatifs sont observés entre les pratiques de la PS et les normes en vigueur dans l'établissement (Vivegnis, 2017). Cette posture plus prescriptive peut être nécessaire pour favoriser l'adéquation de la pratique professionnelle de la PS, mais elle comporte également des risques, notamment celui de limiter l'expression de son identité professionnelle émergente et de restreindre sa capacité à interroger les pratiques établies (Besse, 2011).

Dans cette optique, il est important que la PEA développe une posture d'accompagnement dynamique, alternant entre guidance et responsabilisation en fonction du niveau de développement de la PS et de ses besoins spécifiques (Correa Molina et Gervais, 2024; Charlier et Biémar, 2012). Un accompagnement réussi ne se limite donc pas à une simple transmission des codes du métier, mais doit également encourager un travail de subjectivation, où la PS est amenée à interroger ses propres représentations et à négocier sa place au sein de la culture de la profession enseignante (Perrenoud, 2012). C'est dans cette dialectique entre conformité et autonomie, entre intégration et émancipation, que se joue la véritable portée formatrice de l'accompagnement en stage.

En ce qui concerne les pratiques d'accompagnement les moins attendues, les résultats montrent que, avant le stage, les PS ont tendance à moins vouloir un accompagnement qui structure les tâches inhérentes à leur acte d'enseigner (type 2). Ils perçoivent d'ailleurs qu'elles leur sont moins fréquemment proposées pendant le stage par leur PEA. Ces pratiques, de nature plus « directive », impliquent que la PEA prescrit explicitement à la PS les actions à entreprendre, lui montre comment enseigner à travers ses propres interventions, donne des instructions précises sur les méthodes d'enseignement et confronte leurs perceptions à cet égard. Selon les PS, les pratiques d'accompagnement visant à « donner du sens à leur expérience de stage » (type 3), telles que l'utilisation d'une métaphore pour illustrer un concept, aider à verbaliser leurs ressentis ou structurer leur réflexion, sont également perçues comme moins attendues de la part des PS. Elles semblent d'ailleurs moins adoptées par leur PEA. Cette moindre attente et adoption de ces pratiques pourrait s'expliquer par la réticence des PS à l'égard d'un accompagnement structurant et prescriptif, qui pourrait entrer en tension avec leur besoin d'expérimentation et leur volonté de construire progressivement leur posture enseignante. Avant d'entrer en stage, les PS sont souvent animés par un désir d'autonomie et d'exploration, ce qui les amène à privilégier des formes d'accompagnement plus ouvertes, réflexives et collaboratives (Charlier et Biémar, 2012). À ce titre, un accompagnement perçu comme trop directif peut être considéré comme une restriction de leur liberté pédagogique ou comme un frein à leur appropriation du métier et au développement de leur identité professionnelle. Cependant, cela ne signifie pas pour autant qu'elles soient dénuées d'importance en raison de leur caractère directif. Si l'un des principes clés de l'accompagnement est que les besoins de la personne accompagnée guident les pratiques d'accompagnement de la PEA (Boutet et Pharand, 2008; Paul, 2021), il est tout aussi essentiel d'établir un cadre structurant pour la PS. En outre, diverses études indiquent que des approches d'accompagnement plus « cadrantes » peuvent s'avérer bénéfiques pour répondre aux besoins spécifiques de certaines PS (Dugal, 2009; Martineau et al., 2014; Vanderclayen et

al., 2012). Dans certains contextes, cette approche est essentielle pour inciter la personne accompagnée à réfléchir sur sa pratique d'enseignement et sur son agir professionnel (Chaubet et al., 2018). En effet, pour stimuler cette réflexion, au cœur du projet de formation du futur personnel enseignant (Correa Molina et Gervais, 2024), les pratiques d'accompagnement ne devraient pas se limiter à rétroagir et à échanger avec la PS à la suite de sa séance d'enseignement (Rajuana et al., 2007). Ces résultats nous amènent à préconiser l'adoption d'une posture de « médiatrice pédagogique » (Donnay et Charlier, 2006) de la part de la personne accompagnatrice afin de faciliter l'intégration des savoirs théoriques dans la pratique par la PS. Ainsi, l'accompagnement serait conçu comme un processus allant au-delà d'« entrer en relation avec l'autre » (Paul, 2009) pour englober également « un processus de mise en réflexion de l'autre » (Vivegnis, 2018, p.66).

L'interprétation des résultats doit être nuancée par la prise en compte de certaines limites méthodologiques et contextuelles de la recherche. Tout d'abord, cette étude repose exclusivement sur les perceptions des PS quant aux pratiques d'accompagnement des PEA, ce qui induit un biais de subjectivité. En effet, les représentations des PS peuvent être influencées par divers facteurs personnels tels que leurs attentes initiales, leurs expériences passées en formation et leurs propres conceptions de l'enseignement (Evan, 2016). Ainsi, les résultats obtenus ne permettent pas d'appréhender objectivement et dans leur intégralité les pratiques réelles des PEA, qui pourraient différer de la perception qu'en ont les PS. Une analyse complémentaire, intégrant des données issues de traces tangibles des interactions entre PEA et PS, telles que des enregistrements vidéo d'entretien post-observation, permettrait d'obtenir une vision plus fine et objective des dynamiques et pratiques d'accompagnement (Turton, 2023). Ensuite, la présente étude ne prend pas en compte les variables contextuelles susceptibles d'influencer les pratiques d'accompagnement. Or, des facteurs tels que le type d'établissement (privé/public, urbain/rural), la culture institutionnelle, la disponibilité des ressources humaines et le niveau d'expérience des PEA peuvent fortement moduler la mise en œuvre de l'accompagnement (Gouin et Hamel, 2022; Turton, 2023). Par exemple, dans certains contextes, comme les stages en situation d'emploi, les personnes accompagnatrices peuvent être contraintes par une charge de travail élevée, limitant ainsi le temps qu'elles peuvent consacrer aux PS. Cela pourrait avoir une incidence sur la qualité du suivi et de la rétroaction offerte. De même, les attentes institutionnelles en matière d'accompagnement varient selon les contextes scolaires et universitaires, influençant ainsi les pratiques d'accompagnement et la nature des interactions entre PEA et PS (Shanks et al., 2022). Une étude future intégrant ces facteurs contextuels, à travers une méthodologie comparative entre différentes institutions scolaires et universitaires, permettrait d'affiner l'analyse et la justesse de nos conclusions.

## Conclusion

L'accompagnement en stage joue un rôle fondamental dans la formation des futures personnes enseignantes, en leur offrant un cadre structurant pour développer leurs compétences, affiner leur posture professionnelle et favoriser leur insertion dans le milieu scolaire (Vanderclayen et Boudreau, 2022). Toutefois, la démarche et la relation d'accompagnement sont complexes et peuvent être marquées par des défis, tant pour les PS que pour les PEA. En effet, les attentes des PS en matière d'accompagnement ne coïncident pas toujours avec les pratiques adoptées par les PEA, qui doivent composer avec les contraintes institutionnelles du milieu scolaire et de l'université, tout en s'adaptant

aux besoins variés et évolutifs des PS (Colognesi et al., 2019). Dans ce contexte, il est essentiel de mieux comprendre les dynamiques d'accompagnement afin d'identifier les leviers permettant d'optimiser cette relation, tant pour améliorer l'expérience de stage que pour favoriser le développement professionnel des futures personnes enseignantes. C'est dans cette perspective que cette recherche a permis d'explorer les attentes initiales des PS concernant les pratiques d'accompagnement souhaitées de la part de leur PEA, ainsi que leurs perceptions des pratiques adoptées durant le stage. Les résultats révèlent une forte concordance entre les attentes des PS et les pratiques reçues, en particulier celles centrées sur l'évaluation du développement professionnel, qui semblent constituer le socle de la relation d'accompagnement (Vandercléyen et Boudreau, 2022). Ces pratiques sont suivies, par ordre de préférence, de celles qui structurent l'agir professionnel des PS, puis de celles favorisant une réflexion approfondie sur l'expérience du stage. Toutefois, ces attentes doivent être mises en perspective avec les besoins réels de formation des PS, qui peuvent parfois leur échapper. Il incombe alors aux PEA d'articuler ces attentes avec les objectifs de formation définis par les programmes afin d'adopter des stratégies d'accompagnement adaptées et cohérentes avec le développement professionnel des PS.

D'un point de vue scientifique, cette étude enrichit la compréhension des dynamiques d'accompagnement en enseignement en mettant en évidence le rôle central des PEA dans la conciliation entre les attentes exprimées par les PS et les exigences institutionnelles liées à leur formation. Sur le plan professionnel, elle offre des perspectives pour la formation continue des personnes accompagnatrices en stage, en soulignant l'importance d'une posture réflexive et ajustée aux besoins évolutifs des PS (Colognesi et al., 2019). Socialement, ces résultats s'inscrivent dans une perspective plus large d'amélioration de la formation et de l'insertion professionnelle du personnel enseignant, en encourageant les personnes accompagnatrices à adopter des pratiques d'accompagnement plus adaptées aux besoins de formation des PS et mieux ancrées dans leur contexte de pratique (Shanks et al., 2022). Une telle évolution des pratiques contribuerait non seulement à renforcer la qualité de l'accompagnement, mais aussi à soutenir la rétention des personnes enseignantes novices, un enjeu majeur pour assurer la stabilité et l'efficacité des systèmes éducatifs (Crawford et Toledo, 2023).

Les constats issus de cette recherche ouvrent de nouvelles perspectives en soulignant la complexité et la diversité des pratiques d'accompagnement, ainsi que la nécessité d'une meilleure articulation entre les attentes des PS et les approches adoptées par les PEA. Il serait ainsi pertinent d'étudier la perception des PEA de leurs propres pratiques d'accompagnement afin de confronter leur point de vue à celui des PS et de déceler d'éventuels écarts ou convergences. Par ailleurs, une analyse longitudinale permettrait d'examiner comment les pratiques d'accompagnement évoluent au fil du stage et s'ajustent en fonction des besoins des PS. De même, l'exploration des conditions et balises mises en place par les universités et les établissements scolaires pour favoriser un accompagnement efficace permettrait de repérer les leviers et les freins à une mise en œuvre optimale des pratiques d'accompagnement. Une telle analyse fournirait des éléments supplémentaires pour enrichir la formation des PEA à l'accompagnement, en leur offrant des outils et des stratégies mieux adaptés aux réalités du terrain, afin d'optimiser l'expérience de stage des PS. Ces perspectives ouvrent la voie à une analyse plus approfondie du rôle de l'accompagnement dans le développement professionnel du personnel enseignant et de son influence sur la qualité de l'enseignement, contribuant ainsi à l'amélioration globale du système éducatif.

## Références

- Amamou, S., Desbiens, J.-F. et Vanderclayen, F. (2022). Influence des pratiques d'accompagnement des personnes enseignantes associées sur le sentiment d'efficacité personnelle des stagiaires québécois et québécoises à gérer la classe. *Didactique*, 3(3), 139-163. <https://doi.org/10.37571/2022.0307>
- Amamou, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C. et Vanderclayen, F. (2017). Évolution du sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe de stagiaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé. *Revue PhénEps*, 9(1), 1-18. <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/1700/0>
- Amamou, S., Vanderclayen, F. et Desbiens, J.-F. (2023). Perceptions d'enseignants stagiaires québécois sur les pratiques d'accompagnement de leurs personnes enseignantes associées : élaboration et validation d'un questionnaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(1), 5-28. <https://doi.org/1048782/e-jiref-9-1-5>
- Becher, A. et Orland-Barak, L. (2016). Integrating social activity theory and critical discourse analysis: a multilayered methodological model for examining knowledge mediation in mentoring. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 29(4), 498-519. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09518398.2015.1063732>
- Besse, M. (2011). Prêt-à-penser, attention ! ou Le piège du conformisme. *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 85-86(2), 47-54. <https://doi.org/10.3917/lett.085.0047>
- Borges, C. et Tremblay-Gagnon, D. (2021). Les points de vue sur les stages. Dans M. Tardif, C. Borges et D. Tremblay-Gagnon (dir.), *Enseigner aujourd'hui. Du choix de la carrière aux premières années dans le métier* (p. 85-116). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Boudreau, P. et Pharand, J. (2008). L'accompagnement des enseignantes associées. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 92-107). Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Presses de l'Université du Québec
- Brûlé, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Ed. G. Morin.
- Caron, J., Portelance, L. et Marzouk, A. (2021). De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, (27), 35-56. <http://revuedeshep.ch/pdf/27/27-03-Caron-Portelance-Marzouk>
- Chaliès, S., Cartaut, S., Escalie, G. et Durand, M. (2009). L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience. *Recherche & Formation*, 61, 85-129. <https://shs.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-2-page-85?lang=fr>
- Charlier, É. et Biémar, S. (2012). *Accompagner : un agir professionnel*. De Boeck.
- Chaubet, P., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : vers la définition d'un noyau conceptuel*. Presses de l'Université du Québec.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélaïr, 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>
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2024). *L'accompagnement des stagiaires : l'argumentation réflexive au service du formateur*. Presses de l'Université du Québec.
- Crawford, K., et Toledo, C. (2023). Help Me before I Quit! Reimagining New Teacher Mentoring Programs. *New Educator*, 19(3), 238-250. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2023.2223654>
- Dassa, L. et Nichols, B. (2019). Self-efficacy or overconfidence? Comparing preservice teacher self-perceptions of their content knowledge and teaching abilities to the perceptions of their supervisors. *New Educator*, 15(2), 156-174. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1547688X.2019.1578447>

- Dejaegher, C., Watelet, F., Depluvrez, Y., Noël, S. et Schillings, P. (2019). Conceptualisation de l'accompagnement des maîtres de stage et analyse de ses effets chez les stagiaires. *Activités*, 16(1), 1-27. <https://journals.openedition.org/activites/4183>
- Donnay, J. et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur.
- Duchesne, C. (2010). L'établissement d'une relation mentorale de qualité : à qui la responsabilité ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(2), 239-253. <https://doi.org/10.7202/045606ar>
- Dugal, J.-P. (2009). Attitudes dans les entretiens conseils et formation des conseillers pédagogiques. *Travail et formation en éducation*, 4, 2-14. <http://journals.openedition.org/tfe/899>
- Evan J. L. (2016). Examining expectations: inspecting the experiences of student teaching Interns in a yearlong paired-placement at an urban school. *Honors College Theses*, 5, 1-28. <https://digitalcommons.wayne.edu/honorsthesis/28>
- Gagné, A. (2020). Les épreuves qui donnent sens au rôle d'accompagnement des enseignants associés. *Revue des sciences de l'éducation de McGill* 55 (1), 35-55. <https://doi.org/10.7202/1075718ar>
- Gagné, A. et St-Jean, C. (2024). Ap-prendre le rôle d'accompagnateur : une dynamique expérientielle et identitaire entre deux temps. *Recherches & Éducatives*, 26(1), 1-13 <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.14324>
- Gouin, J. A. et Hamel, C. (2022). Quels modèles d'accompagnement pour les stagiaires en enseignement afin de favoriser l'articulation théorie-pratique ? *Canadian Journal of Education*, 45(1), 35-52. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v45i1.4705>
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation du Québec. [https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique\\_f.pdf](https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf)
- Gouvernement du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Ministère de l'Éducation du Québec. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel\\_compentes\\_professionnelles\\_profession\\_enseignante.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compentes_professionnelles_profession_enseignante.pdf)
- Habak, A., Desbiens, J.-F., Correa Molina, E. et Caselles-Desjardins, B. (2021). Analyse bioécologique des difficultés et du développement professionnel de stagiaires en enseignement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(1), 107-127. <https://doi.org/10.7202/1087051ar>
- Houde, R. (2010). *Des mentors pour la relève*. Presses de l'Université du Québec.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). « Accompagner/former » ou « évaluer/vérifier » : une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants ? *Éducation & Formation*, e-308(1), 95-106. <http://hdl.handle.net/2078.1/202491>
- Martineau, S., Portelance, L., Presseau, A. et Vivegnis, I. (2014). Analyse de la relation mentorale entre un enseignant débutant et son mentor. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment ?* (p. 173-189). Presses de l'Université du Québec.
- Mattei-Mieusset, C. et Brau-Antony, S. (2016). Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement en formation d'enseignants. Analyse de l'activité réelle du maître de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 42(2), 149-173. <https://doi.org/10.7202/1038465ar>
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Éducation permanente*, 153(4), 43-56. <https://www-cairn-info.proxy.cegepat.qc.ca/revue-education-permanente-2021-1-page-146.htm>
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.
- Paul, M. (2009a). Autour du mot « accompagnement ». *Recherche & Formation*, 62, 91-107. <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>

- Paul, M. (2009b). L'accompagnement dans le champ professionnel. *Savoirs*, 2(2), 11-63. <https://www-cairn-info.proxy.cegepat.qc.ca/revue-savoirs-2009-2-page-11.htm>
- Paul, M. (2021). *Une société d'accompagnement. Guides, mentors, conseillers, coaches : comment en est-on arrivé là ?* Éditions Raison et Passions.
- Perrenoud, P. (2012). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique* (6<sup>e</sup> éd.). ESF éditeur.
- Portelance, L. (2010). Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire. *Éducation et francophonie*, 38(2), 21-38. <https://doi.org/10.7202/1002162ar>
- Portelance, L. et Lebel, C. (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation.
- Rajuana, M., Beijaard, D. et Verloop, N. (2007). The role of the cooperating teacher: bridging the gap between the expectations of cooperating teachers and student teachers. *Mentoring and Tutoring*, 15(3), 223-242. <https://doi.org/10.1080/13611260701201703>
- Razali, N. M. et Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2(1), 21-33. <https://www.nrc.gov/docs/ML1714/ML17143A100.pdf>
- Saint-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Serres, G., Ria, L. et Adé, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en Éducation Physique et Sportive. *Revue française de pédagogie*, 149, 49-64. <http://www.jstor.org/stable/41202005>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøgaard, F., Annette Paaske, K., Robson, D. et Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751-765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Vanderclayen F., Lenzen B., Loizon D., Serres G., Amamou S. et Hofmeister M. (2023). L'accompagnement des stagiaires. Dans S. Turcotte, J-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier et D. Pasco (dir.), *Enseignement de l'éducation physique et à la santé* (p. 621 -652). Édition JFD.
- Vanderclayen, F. et Boudreau, P. (2022). Structure, enjeux et évolution de la relation d'accompagnement entre une enseignante associée et un stagiaire. *Formation et profession*, 30(2), 1-13. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.671>
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G. et Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, 28, 61-99. <https://journals.openedition.org/ejrieps/2899>
- Vanderclayen, F., Carlier, G., Delens, C. et Boudreau, P. (2012). Construction d'une identité professionnelle en tension chez des enseignants-stagiaires en ÉPS : le rôle des émotions. Dans G. Carlier, C. Borges, M. Clerx et C. Delens (dir.), *Identité professionnelle en éducation physique : parcours de stagiaires et d'enseignants novices* (p. 61-80). Presses de l'Université de Louvain.
- Turton, K. (2023). Supporting Beginning Teachers through Mentoring. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 1(15), 1-15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1398387.pdf>
- Vivegnis, I. (2017). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicas* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal]. Cognition. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8091/>
- Vivegnis, I. (2018). Accompagnement des enseignants débutants et réflexivité. Dans C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi et S. Beusaert (dir.), *Accompagner les pratiques des enseignants. Un défi pour le développement professionnel en formation initiale, en insertion et en cours de carrière* (p. 127-144). Presses Universitaires de Louvain.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63. <https://www.erudit.org/fr/revues/phro/2019-v8-n1-2-phro05060/1066584ar/>

Vivegnis, I. et Provencher, C. (2024). Accompagner des stagiaires : quand les deux parties en tirent parti. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 13(2), 38-42. <https://doi.org/10.7202/1111361ar>

## Pour citer cet article

Amamou , S., Desbiens, J.-F., Vanderclayen, F., Araújo-Oliveira, A. et Gagné, A. (2025). Accompagnement des personnes enseignantes associées : entre attentes et pratiques perçues par les personnes stagiaires. *Formation et profession*, 33(1), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2025.1003>