

Université de Montréal

**Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens
post-observation en classe**

par
Enrique Correa Molina

**Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)
en sciences de l'éducation
option psychopédagogie**

Octobre 2004

© Enrique Correa Molina, 2004



LB

5

U57

2005

V.002

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

**Université de Montréal
Faculté des études supérieures**

Cette thèse intitulée

***Exploration des ressources du superviseur de stage lors
d'entretiens post-observation en classe***

présentée par

Enrique Correa Molina

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

[Redacted]

Fasal Kanouté, Présidente-rapporteur

[Redacted]

Colette Gervais, Directrice de recherche

[Redacted]

Claudia Denis, Membre

[Redacted]

Daniel Martin, Examineur externe

[Redacted]

Représentant du doyen de la FSE

SOMMAIRE

D'après Senge (1990), une organisation intelligente c'est un cadre où les participants découvrent de manière continue comment sa réalité est créée, mais aussi comment elle peut être modifiée. Dans le courant actuel de professionnalisation de l'enseignement, ces propos prennent tout leur sens dans la prise de responsabilité de chacun de son propre développement professionnel. Le Boterf (2002) caractérise le professionnel comme étant celui qui sait gérer la complexité de l'acte professionnel, ce qui comprend la présence de ressources multiples susceptibles d'être mobilisées et combinées. Mais cela veut dire aussi être capable de poser un regard critique sur ce qui a été fait afin de poursuivre ou de modifier sa façon d'agir.

Cette étude s'inscrit dans ce courant, dans le sens qu'elle vise à clarifier les ressources utilisées par le superviseur lors des entretiens de supervision post-observation en classe avec le stagiaire. Même si des études ont été déjà menées par rapport au travail du superviseur de stage (Zeichner et Tabachnick, 1982; Zahorik, 1988; Lopez-Real, Stimpson et Bunton, 2001), la perspective qui voit le superviseur comme étant un formateur participant activement au développement professionnel du stagiaire reste à explorer.

Nous nous sommes intéressé à explorer les ressources utilisées par le superviseur lors des entretiens de supervision qui suivent une observation du stagiaire en classe, dans le contexte de la formation initiale des maîtres et, plus spécifiquement, lors de la période de stage. Pour cela, nous avons centré notre étude sur les superviseurs de la quatrième année de formation du Baccalauréat en enseignement secondaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Le cadre conceptuel qui a guidé notre démarche est la typologie de ressources proposée par Le Boterf (2002).

La méthodologie utilisée est celle de l'analyse de contenu. Les résultats obtenus à la suite d'entrevues réalisées auprès de sept superviseurs permettent de préciser les ressources qui caractérisent les superviseurs comme professionnels et formateurs.

Mots clés : Superviseur – Entretien de supervision – Ressources professionnelles

SUMMARY

According to Senge (1990), an intelligent organization has a framework whereby the participants are continually discovering not only how their reality is created, but also how it can be modified. Those currently in the teaching profession take all their professional direction from an analysis of their own professional development. Le Boterf (2002) characterizes a professional as a person who can manage the complexities of the occupational act, who also understands the presence of multiple resources likely to be mobilized and combined. This means one is capable of casting a critical glance at what has been developed and to continue in the same vein, or modify one's way of acting.

This study fits in that approach in the way that it aims to clarify the resources used by the supervisor in the discussion following the observation of the student-teacher in the classroom. Although there are studies, already undertaken, that place an emphasis on the work of the supervisor during the teacher training program (Zeichner & Tabachnick, 1982; Zahorik, 1988; Lopez-Real, Stimpson & Bunton, 2001), the perspective from which the supervisor is seen as a trainer taking an active part in the professional development of the student teacher remains to be explored.

We were interested in exploring the resources used by the supervisor at the time of the interviews that occur after the observation of the student-teacher in the classroom, in the context of pre-service training, and more specifically, at the time of the practical experience. This study focuses on the supervisors working with the fourth-year students in the Bachelor program in secondary education, in the Faculty of Education at the University of Montreal. The conceptual framework which we used as our guide is the typology of resources suggested by Le Boterf (2002).

Methodology used in this research is based on content analysis. Seven university supervisors were interviewed. Findings show that it is possible to specify the resources which characterize the supervisors as professionals and trainers.

Key Words : Supervisory conferences – University supervisor – Professional resources

TABLE DE MATIÈRES

SOMMAIRE	iii
SUMMARY	iv
TABLE DE MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES FIGURES.....	x
REMERCIEMENTS	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 L'orientation professionnelle de la formation initiale à l'enseignement.....	7
1.1.1 L'apprentissage de l'enseignement.....	9
1.1.2 Un enjeu fondamental en formation professionnelle : l'articulation théorie-pratique lors du stage.....	12
1.2 Les formateurs en formation pratique.....	14
1.2.1 Les formateurs	17
1.2.1.1 L'enseignant associé	19
1.2.1.2 Le superviseur	19
1.2.3 La médiation du savoir pratique par le superviseur.....	21
1.2 Le but de la recherche.....	23
1.4 La question de recherche.....	26

CHAPITRE II - ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE CONCEPTUEL	28
2.1 État de la question.....	29
2.1.1 Le stage : une occasion de formation par la pratique.....	30
2.1.2 Le superviseur de stage.....	37
2.1.3 La supervision	40
2.1.3.1 L'évolution du concept de supervision	40
2.1.3.2 Types de supervision.....	45
2.1.4 L'entretien de supervision	49
2.2 Cadre conceptuel	57
2.2.1 Des ressources personnelles	58
2.2.1.1 Le concept de savoir.....	58
2.2.1.2 Des savoirs du superviseur	61
2.2.1.3 Des qualités du superviseur.....	66
2.2.2 Des ressources d'environnement.....	67
2.2.3 Ce qui est retenu.....	68
CHAPITRE III - MÉTHODE.....	71
3.1 Le choix de l'approche qualitative	72
3.2 Les participants de l'étude.....	74
3.3 La cueillette des données.....	75
3.3.1 L'entrevue	76
3.3.2 La procédure de cueillette des données	78
3.3.3 L'approche de l'argumentation pratique	80
3.3.4 La procédure d'analyse des données	83
3.3.5 La validation des catégories.....	84
3.4 L'aspect éthique	85

CHAPITRE IV - ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	87
4.1 Portrait des participants.....	88
4.2 Les ressources personnelles du superviseur	90
4.2.1 Des savoirs	90
4.2.1.1 Leur expérience d'enseignement.....	91
4.2.1.2 Leur expérience de supervision	93
4.2.2 Des qualités du superviseur	99
4.2.2.1 Des capacités du superviseur.....	99
4.2.2.2 La disponibilité.....	102
4.2.2.3 L'ouverture.....	103
4.2.2.4 La sensibilité	103
4.3 Le développement des ressources du superviseur	107
4.3.1 Une conscience des ressources	107
4.3.1.1 Conscience du rôle	108
4.3.1.2 Conscience de la réalité du stagiaire	109
4.3.1.3 Conscience de leur rôle par rapport aux autres membres de la triade	110
4.3.1.4 Conscience des effets de leur intervention pendant l'entretien	111
4.3.1.5 Conscience de ses limites	112
4.3.1.6 Conscience du contexte de stage.....	113
4.3.1.7 Conscience d'un sentiment de compétence	114
4.3.2 Des ressources en évolution.....	116
4.3.2.1 Construction d'un savoir	116
4.3.2.2 Évolution du savoir	118
4.4 La mobilisation des ressources	122
4.4.1 Des intentions	122
4.4.2 Des stratégies lors de l'entretien post-observation.....	124
4.4.2.1 Pour commencer l'entretien.....	124
4.4.2.2 Pendant l'entretien.....	124
4.4.2.3 Pour finir l'entretien.....	125
4.4.3 Des stratégies pour établir une relation.....	126
4.4.4 Des stratégies en cas de difficultés.....	127
4.4.5 Des stratégies de fonctionnement.....	128

4.5	En guise de synthèse	128
4.6	Vers un schéma des ressources du superviseur.....	131
	CONCLUSION	142
	RÉFÉRENCES	147
	ANNEXE 1 - Procédure de recherche par mots clés.....	xiii
	ANNEXE 2 - Questions de la recherche et questions de l'entrevue superviseur/chercheur	xv
	ANNEXE 3 - Étapes de l'étude.....	xvii
	ANNEXE 4 - Synthèse des extraits retenus par les superviseurs pour les entrevues superviseur-chercheur	xix
	ANNEXE 5 - Synthèse des extraits retenus par le chercheur pour les entrevues superviseur-chercheur	xxii
	ANNEXE 6 - Exemple d'une transcription d'entrevue et de son analyse.....	xxiv
	ANNEXE 7 - Résumé des catégories pour la validation auprès des participants	xliv
	ANNEXE 8 - Validation interjuges par rapport aux catégories émergentes.....	xlviii
	ANNEXE 9 - Formulaire de consentement.....	lv

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Les types de savoirs (Le Boterf, 2002).....	69
Tableau II	Les ressources personnelles d'un professionnel (Le Boterf, 2002).....	70
Tableau III	Les participants	89

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Ressources du superviseur	134
Figure 2	Savoir superviser lors de l'entretien de supervision	136

*À Bernarda,
celle qui a, en quelque sorte,
inspiré mon chemin*

REMERCIEMENTS

Le cheminement fait au cours d'une recherche doctorale en est un qui présente parfois des écueils à surmonter. C'est surtout lors de ces moments que la présence de quelques personnes se fait rassurante et encourageante. Cette page se veut une sorte de reconnaissance à ceux et celles qui m'ont soutenu dans ce parcours.

En premier lieu, je tiens à remercier ma directrice, Madame Colette Gervais. Sa présence rassurante et experte m'a permis de traverser cette étape de ma vie. Je la remercie également de ses conseils et de sa disponibilité. Son expertise dans le domaine m'a permis d'explorer une nouvelle voie, celle des ressources des superviseurs. Généreusement, elle n'a pas seulement partagé ses savoirs et son expérience avec moi, mais elle m'a aussi introduit à la vie universitaire, en me confiant des responsabilités et en m'introduisant aux défis reliés à la vie d'un professionnel universitaire. Pour cela et beaucoup plus, Madame Gervais, je vous serai toujours infiniment reconnaissant.

Je remercie également celles et ceux qui ont participé à cette étude, les superviseurs de stage qui m'ont permis, avec leur aide précieuse, d'atteindre mes objectifs. Sans leur collaboration, cette étude n'aurait pas pu être réalisée. Je garde un excellent souvenir des entrevues que j'ai réalisées avec eux.

Tout au long de cette démarche, il y a eu l'intervention continue de personnes telles que des collègues, des amis, des professeurs de la Faculté des sciences de l'éducation, en particulier ceux du Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Il est impossible de tous les nommer dans ces lignes, mais qu'ils sachent que je les remercie de tout mon cœur de leur soutien. Grâce à leurs conseils et leur esprit critique, cette recherche a pu être améliorée. Merci aussi à ceux qui m'ont témoigné leur confiance en m'intégrant à différentes activités de formation au sein du département. Ma vie professionnelle s'est enrichie profondément des opportunités que vous m'avez offertes.

INTRODUCTION

Toute université doit accomplir la tâche fondamentale qui justifie son existence : former la jeunesse dans la pensée critique, en stimulant sa créativité dans toutes les aires (les sciences, les arts, l'humanisme) et en contribuant à son développement professionnel.

Pour former, l'université doit d'abord se former. Cette formation passe irrémédiablement par la préparation de ceux qui travaillent en son sein. Comment cette formation à la pensée critique et à l'analyse réflexive peut-elle se faire sans que ces capacités ne soient pas celles des formateurs ? En effet, tout formateur doit être celui qui porte les qualités requises à ceux qui sont en train de se former. Si l'un des buts de l'université est de préparer des professionnels capables de continuer leur développement professionnel une fois leur formation initiale terminée, (priviliégiant pour cela, une formation dite réflexive, afin d'habituer les jeunes à l'analyse de son agir professionnel) il est tout à fait logique de prétendre que les formateurs manifestent de telles capacités. En conséquence, un travail qui porte sur les formateurs de « futurs formateurs », les futurs enseignants du secondaire, ne peut que contribuer aux objectifs de la formation universitaire. Parmi ces formateurs, l'un d'entre eux retient notre attention, le superviseur de stage.

Que les superviseurs utilisent des ressources dans l'accomplissement de leur fonction ne constitue pas une nouveauté. Mais explorer celles qu'ils utilisent avec leurs stagiaires, lors des entretiens post-observation en classe, est un sujet qui ne manque pas d'intérêt, surtout si nous considérons le fait que de nouveaux programmes ont été mis en place afin de contribuer à ce que les futurs enseignants réfléchissent à leur propre pratique. Il nous semble donc légitime de proposer une étude exploratoire sur les ressources du superviseur de stage car, tel que mentionné dans les écrits consultés, une des manières de favoriser la professionnalisation enseignante est de travailler cet aspect dans la formation pratique des futurs enseignants. Une meilleure compréhension du travail des formateurs s'impose.

Dans ce contexte de la formation pratique en formation initiale, le superviseur travaille avec son stagiaire afin que ce dernier prenne conscience de sa pratique et des aspects à améliorer. Pour pouvoir accomplir son rôle, il utilise des ressources variées. Lesquelles ? Comment sont-elles construites ? Voilà le type de questions auxquelles cette étude s'intéresse. L'organisation des thèmes ainsi que la façon de les traiter sont présentés dans les lignes qui suivent.

Dans un premier temps, la problématique de cette étude est présentée. Nous commençons avec la vision que quelques auteurs ont de la formation initiale des enseignants et de l'importance de la formation dite de terrain dans le développement des habiletés attendues du stagiaire. La formation pratique du futur enseignant implique la présence de quelques formateurs particuliers, tels que l'enseignant associé et le superviseur qui, pendant la période de stage, interagiront avec le stagiaire. Pendant ce travail de terrain, aidé de ces formateurs, le stagiaire peut travailler l'articulation théorie-pratique. Explorer de quelle manière l'un des formateurs, le superviseur, agit et utilise ses ressources, nous amène à préciser le but, la question et l'utilité de cette étude.

Le deuxième chapitre présente les appuis théoriques pour bien délimiter et baliser notre recherche. Qui dit stage dit supervision et cela implique de connaître les divers styles de supervision utilisés, ainsi que les rôles et responsabilités de ceux qui l'exercent. Nous nous centrons sur le superviseur et sur les ressources que celui-ci manifeste au moment de l'entretien de supervision. Nous explorons ces aspects selon les approches de divers auteurs pour, finalement, retenir le cadre conceptuel proposé par Le Boterf (2002).

Le troisième chapitre concerne la méthodologie de notre étude. Il traite des raisons qui ont influencé notre décision d'adopter une perspective qualitative, de privilégier l'entrevue comme instrument de cueillette de données, ainsi que la démarche utilisée avec les participants de notre étude. Nous nous référons ici à l'approche de l'argumentation pratique, proposée par Fenstermacher (1987).

Dans le quatrième chapitre, nous présentons l'analyse de nos données et l'interprétation des résultats. Nous examinons ici les ressources utilisées par les superviseurs lors des entretiens de supervision post-observation en classe et qui ont été évoquées lors des entrevues que nous avons eues avec eux. Puis, nous confrontons ces résultats avec l'information recensée et qui a constitué le cadre conceptuel de notre recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre a été organisé de façon à rendre évidente l'importance de se centrer sur un des acteurs de la formation pratique, le superviseur, spécifiquement sur l'aspect qui touche les ressources que ce formateur utilise lors des entretiens faisant suite à l'observation en classe du stagiaire qu'il supervise.

Le superviseur, en tant que formateur, doit être celui qui amène le stagiaire vers les objectifs intégrés de la formation initiale. En tant que formateur, il est nécessaire qu'il prenne conscience de la façon « réelle » et non « professée » avec laquelle il exerce son rôle. Est-il congruent dans son agir avec les modes de supervision issus de la recherche ou reste-il dans le discours ? L'expérience des années d'exercice professionnel est remplie de « savoirs d'action » ou des « savoirs d'expérience » (Barbier, 1996; Mialaret, 1996; Le Boterf, 2002). Nous considérons les superviseurs comme producteurs d'un savoir qu'il est important de réinvestir dans la formation enseignante. Alors, comme les savoirs sont considérés un type des ressources du professionnel, nous considérons important d'explorer celles auxquelles les superviseurs font appel, au profit de leurs stagiaires. Ce sont des ressources dont il faut d'abord prendre conscience pour, ensuite, les analyser et utiliser dans une perspective de développement professionnel.

Pour cela, nous présentons d'abord l'orientation professionnelle de la formation initiale à l'enseignement dans le contexte québécois. Nous traitons ici de ce que la recherche dit de l'apprentissage de l'enseignement. Dans la deuxième section de ce chapitre, nous traitons des acteurs de la triade (stagiaire, enseignant associé, superviseur) afin de situer le rôle du superviseur dans le contexte de la supervision de stage, ainsi que de l'articulation théorie-pratique que les programmes de formation à l'enseignement doivent prévoir lors des stages. Nous concluons ce chapitre en présentant le but et la question de recherche.

1.1 L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Depuis déjà quelques années, les universités québécoises ont apporté des modifications importantes à leurs programmes de formation initiale des maîtres afin de mieux répondre aux exigences de la société dans laquelle elles s'insèrent : une société où l'enseignement n'est plus conçu comme la simple transmission de connaissances, mais comme un processus de développement de compétences chez celui qui apprend afin d'assumer un rôle de constructeur actif plutôt et non plus de récepteur passif de connaissances. Ces réformes ont permis de donner une place plus grande aux expériences de stage afin de mieux préparer les futurs enseignants à l'exercice du rôle professionnel. Elles se situent ainsi dans la tendance de professionnalisation de l'enseignement, par une formation qui cherche à construire et à développer des compétences nécessaires à l'enseignement au moyen de pratiques telles que l'analyse de pratiques et la réflexivité, afin de former des enseignants professionnels et réflexifs, et non seulement des techniciens de l'enseignement (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Zeichner, 1996; Altet, 2000). Ainsi, par exemple, depuis 1994, les nouveaux programmes universitaires de formation initiale des maîtres comportent des stages dont la durée a considérablement augmenté par rapport aux programmes précédents et dont les contenus ont été améliorés afin de mieux préparer les futurs maîtres à la réalité de l'enseignement (Fédération des enseignantes et enseignants des commissions scolaires, 1997).

Le Rapport annuel 1990-1991 du Conseil supérieur de l'éducation posait déjà des arguments en appui aux réformes qui seront amenées dans les années suivantes. Ainsi, tout en reconnaissant que des initiatives intéressantes avaient été mises en marche pour, par exemple, arriver à établir plus de cohérence dans les programmes de formation à l'enseignement ou rapprocher les universités des milieux scolaires, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) considérait qu'il manquait encore de direction, tant sur le plan de la conception que de l'organisation des programmes de formation initiale et continue.

De plus, ce même rapport indiquait que, bien que les départements ou les facultés des sciences de l'éducation aient leur place à l'intérieur des universités, ils ne jouaient pas encore le rôle qu'ils pourraient y jouer. À titre d'exemple, nous pouvons observer que, tant à cette époque que de nos jours, la formation disciplinaire dispensée dans des facultés autres que les facultés d'éducation est difficilement mise en lien avec la pratique enseignante, situation qui n'est pas exclusive aux universités québécoises, le même phénomène pouvant être observé dans d'autres pays.

D'autre part, par rapport à la formation dite pratique, des initiatives intéressantes ont été mises en marche depuis quelques années. Ainsi on peut observer que le partenariat entre l'université et le milieu scolaire se développe, donnant lieu à la création de diverses instances pour soutenir et améliorer cette dimension de la formation initiale. La mise en place d'une formation dispensée aux formateurs, afin de mieux les préparer aux tâches de supervision et d'encadrement, et un partenariat plus étroit dans la conception des stages en sont des exemples (Ministère de l'Éducation, 1994). Cependant, il est possible de constater que la concertation entre les universités et les milieux scolaires n'est pas quelque chose qui va de soi, car elle est longue à développer et aussi parce qu'elle est plutôt liée aux personnes qui la réalisent qu'aux institutions elles-mêmes (Conseil supérieur de l'éducation, 1991). Pour leur part, dans une synthèse d'études portant sur les stages, McIntyre *et al.* (1996) font le constat d'une absence de cadre théorique définissant les expériences de stage.

Un autre changement majeur qui a pu être apprécié au cours des dernières années a été celui de l'augmentation de la période de formation initiale qui, au milieu de la dernière décennie au Québec, est passée de trois à quatre ans. D'autres changements ont aussi été réalisés afin de répondre aux nouvelles tensions qui émergent dans la société et qui font évoluer le rôle des enseignants. Ainsi, la conception de l'enseignant va au-delà de son rôle traditionnel de transmetteur de connaissances à un groupe d'élèves qui les reçoivent et les apprennent. De nos jours, l'enseignant est plutôt vu comme un professionnel

porteur, non seulement de connaissances, mais d'une culture d'apprentissage où l'élève est placé au centre de ce processus et où l'enseignant a le rôle d'accompagner ses élèves dans le développement de leurs compétences, afin qu'ils soient capables d'utiliser et de mobiliser ce qu'ils sont en train d'apprendre. C'est le sens que prend l'introduction de l'approche par compétences professionnelles qui exige un investissement particulier dans la formation des futurs maîtres. Le référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, élaboré par le Ministère de l'Éducation (2001), voit la formation à l'enseignement dans une optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement appuyée sur 12 compétences spécifiques aux enseignants, chevronnés ou novices, où « le niveau de maîtrise tente de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession » (Ministère de l'Éducation, 2001, p. 57).

1.1.1 L'apprentissage de l'enseignement

La recherche sur l'apprentissage de l'enseignement indique que, bien qu'il soit possible d'apprendre à « agir comme un enseignant » en suivant des routines et des recettes établies par d'autres, devenir un « enseignant efficace » exige une compréhension profonde des processus impliqués dans l'apprentissage et l'enseignement (Furlong, 1996).

Pour Zeichner (1996), il est nécessaire de changer la façon avec laquelle la connaissance de base pour l'enseignement est présentée aux étudiants en formation à l'enseignement. Plutôt que de continuer à leur présenter la recherche en éducation selon un mode prescriptif et non critique : « vous avez besoin de faire comme ceci et comme cela car la recherche dit que c'est correct », les formateurs devraient aider les étudiants à devenir des consommateurs critiques de la recherche. Cela pourrait les amener à mettre en pratique ce que prône la théorie, mais en faisant les adaptations nécessaires au contexte et aux besoins du moment. De plus, le formateur devrait aussi aider les étudiants à se voir comme des générateurs potentiels de nouvelles connaissances sur

l'enseignement, mais ce sera difficile pour eux de se voir de cette manière si la seule recherche qu'ils lisent ou dont ils discutent est celle qui a été conduite par des universitaires. Tout formateur devrait faire des efforts particuliers pour inclure la recherche faite par des enseignants et d'autres praticiens liés à l'école (Zeichner, 1996). Dans ce même sens, Barbier (1996) affirme que l'acte de travail en est un de formation s'il est soumis à sa propre analyse. C'est de cette manière, selon cet auteur, que la production de savoirs par celui qui apprend peut devenir un outil de production de compétence.

D'après Furlong (1996), un programme de formation initiale qui engage ses étudiants dans des « conversations » sur la pratique éducationnelle – la sienne propre et celle des autres – favoriserait le développement des capacités réflexives pour analyser la pratique professionnelle. Ces « conversations » prennent actuellement, au Québec, la forme de séminaires de stage, d'activités d'intégration ou autres dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans ces conversations, l'étudiant doit être encouragé à partager son point de vue, à prendre une position critique et ouverte face à l'évaluation de sa pratique, à former ses propres jugements et à se mettre en action. En poursuivant ces objectifs, selon le même auteur, les étudiants ont besoin d'être ouverts, cohérents, engagés et volontaires pour exposer leur pratique et leurs idées à l'examen d'autrui. Cependant, avant de se lancer dans ces échanges, il faut considérer que la pratique rationnelle de l'enseignement requiert des capacités analytiques et réflexives de haut niveau et que l'entraînement des enseignants à une telle pratique exige l'exercice explicite de ces capacités (Hirst, 1996).

Si les étudiants sont réflexifs, ils vont s'efforcer d'ouvrir davantage leur esprit afin d'évaluer les avantages et les désavantages de leur action dans une situation définie (Wilkin, 1996). Alors, si l'on s'attend à ce que les futurs maîtres soient capables d'analyser leur pratique et d'en tirer des leçons, on peut s'attendre à ce que ceux qui les accompagnent dans leur développement professionnel se distinguent en étant eux-mêmes utilisateurs d'une approche qui les amène aussi vers un examen critique de leur propre connaissance professionnelle (Furlong,

1996; Jones, 2001). À travers les écrits et la recherche, ils doivent eux-mêmes s'engager dans des « conversations » avec les collègues de leur communauté académique, afin de s'impliquer dans la poursuite de leur professionnalisme (Furlong, 1996).

Dans le nouveau référentiel de compétences développé par le Ministère de l'Éducation (2001), la compétence « s'engager dans une démarche de développement professionnel », définie entre autres comme réflexion sur sa pratique, doit se construire tout au long de la formation. Cependant, il faut tenir en compte qu'avant que les étudiants ne soient prêts à s'engager dans une pratique réflexive, ils doivent arriver à maîtriser des habiletés d'enseignement afin d'oublier leur préoccupation envers eux-mêmes et, ainsi, construire un degré de confiance en soi qui les rende capables de se centrer sur l'apprentissage de l'élève (Griffiths et Tann, 1992).

Conséquemment, l'éducation supérieure doit contribuer à la préparation de la pratique professionnelle des étudiants. Une des façons d'y arriver est de s'assurer que les étudiants soient placés de façon appropriée dans les écoles, qu'ils y soient bien accompagnés, et que leurs formateurs¹ aient développé les habiletés nécessaires pour les aider à développer les compétences attendues (Furlong, 1996).

C'est en étant en contact avec le contexte universitaire où ils reçoivent les bases théoriques de leur agir enseignant, ainsi qu'avec le contexte pratique où ils sont appelés à confronter la réalité du milieu scolaire, pendant la période de stage, que les futurs enseignants ont l'occasion de commencer leur développement professionnel. Ils sont accompagnés, dans ce parcours, par des formateurs qui vont les soutenir dans leurs premiers pas à l'intérieur de la profession, en les aidant à analyser leur pratique et à mobiliser des acquis théoriques de la

¹ Bien que, dans les écrits, nous retrouvons différents termes tels que mentor, tuteur universitaire, etc., dans le cadre de cette étude le terme formateur sert à désigner tant le « superviseur » que l'« enseignant associé ».

formation sur le terrain de la pratique. Cette articulation théorie-pratique fait l'objet de la section suivante.

1.1.2 Un enjeu fondamental en formation professionnelle : l'articulation théorie-pratique lors du stage

Une théorie de l'éducation doit faire le pont entre la théorie scientifique et la pratique afin de fournir les principes de la pratique enseignante (Grenfel, 1998). Théorie et pratique sont deux éléments nécessaires dans la préparation professionnelle de l'apprenant maître et il est essentiel de sauvegarder cette relation. La première priorité des stagiaires est la gestion et le contrôle de la classe, ainsi que la préparation des leçons et l'évaluation (Wilkin, 1996). Dans ce sens, Hirst (1996) rappelle deux vérités effectivement liées. D'une part, le développement des pratiques rationnelles ne peut rester au niveau du discours théorique; d'autre part, ces efforts doivent être constamment éclairés et recadrés par la théorie.

S'appuyant sur les écrits de plusieurs auteurs (par exemple, Lang, 1999; Le Boterf, 1997), le Ministère de l'Éducation (2001) définit la compétence professionnelle comme la mobilisation de ressources en contexte d'action professionnelle réel. Parmi ces ressources, se situent les savoirs dits « théoriques » acquis dans la formation universitaire.

Alors, l'analyse de la pratique éducationnelle est non seulement vitale pour l'entraînement professionnel (stages), elle l'est également dans les processus réflexifs pour le développement rationnel des pratiques. Une telle analyse peut être déployée avec succès dans l'enseignement universitaire à condition qu'elle soit en lien direct avec la pratique elle-même, ce qui implique une collaboration active et véritable entre l'université et l'école (Hirst, 1996).

Dans une autre dimension, un des problèmes majeurs, lors des stages, est lié au fait que le placement des étudiants dans les écoles est basé davantage sur une convenance administrative que sur une base d'encadrement qui puisse fournir

l'expérience d'apprentissage la plus adéquate pour l'apprenant-maître. Les étudiants sont fréquemment placés dans des salles de classe où l'enseignement auquel ils sont exposés va en franche contradiction avec ce qui est enseigné à l'université. Une des causes de ce problème serait, selon McIntyre *et al.* (1996), le manque de communication entre les universités et les écoles. Ce fait peut entraîner la difficulté pour les stagiaires de faire les liens entre ce qu'ils ont appris à l'université et l'application de ces contenus théoriques dans la pratique enseignante.

Un autre obstacle commun à l'apprentissage enseignant pendant le stage est, généralement, l'inégale qualité de la supervision. Malgré l'existence d'exemples de bonnes pratiques de supervision dans quelques programmes de formation, la majeure partie des écrits montre très peu d'analyse en profondeur de l'apprentissage et de l'enseignement lors des rencontres de supervision avec les apprenants-maîtres. Il y a une volonté délibérée de la part de plusieurs enseignants associés et de superviseurs de ne pas discuter de sujets controversés ou d'éviter d'offrir une rétroaction critique par peur de perturber le délicat équilibre interpersonnel de la triade (Menter, 1989). De plus, les étudiants en stage rejettent ou ignorent fréquemment les commentaires des superviseurs universitaires qui viennent de l'extérieur et qui les observent pour certaines périodes seulement (Calderhead, 1988), préférant répondre aux attentes de l'enseignant associé.

La documentation scientifique sur les stages met en évidence plusieurs éléments qui se confrontent : la dualité formation-reddition de compte, la confrontation théorie-pratique, un processus socialisant vécu en compagnie d'un compagnon pouvant favoriser ou nuire à la quête d'une identité professionnelle. Cette dernière dualité est une des caractéristiques importantes qui découlent de l'expérience du stage, c'est-à-dire l'impact de la présence individualisée d'un formateur. Mais parfois, ce qui se veut une présence rassurante et formatrice est perçue comme une contrainte par le stagiaire : la bonne intention tourne alors au conflit (Gervais, 1999).

Nous pouvons donc constater que cette expérience marque un changement qui, parfois, n'est pas sans difficulté parce que, d'une part, le stage met en contraste les logiques de formation des partenaires impliqués dans ce processus, c'est-à-dire celles de l'institution formatrice et du milieu de pratique (Gervais, 1999). D'autre part, passer d'un milieu connu à un autre qui est peu ou mal connu peut faire émerger des sentiments de crainte et de danger. Cependant, le stage offre aussi la possibilité de la découverte et de la mise à l'épreuve des connaissances acquises au long de la formation académique du stagiaire (Pelpel, 1989). De plus, bien qu'il soit un élément parmi d'autres de la formation, le stage est souvent considéré par les étudiants comme la seule expérience valable de leur formation (Gervais, 1999).

1.2 LES FORMATEURS EN FORMATION PRATIQUE

Deux formateurs, dont les rôles ne sont pas toujours clairement définis (Enz, Freeman et Wallin, 1996), accompagnent le stagiaire dans sa formation pratique. Nous présentons d'abord les rôles de ces formateurs de manière indifférenciée pour, ensuite, donner un aperçu des participants de la triade (enseignant-associé, superviseur, stagiaire) avant de cerner le rôle plus spécifique du superviseur.

Un formateur d'enseignant en formation pratique est un professionnel, car il a des compétences et possède une expertise qui l'identifie, a une identité de formateur et fait partie d'un groupe caractérisé par des savoirs particuliers (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002). Il a été, ou est encore, un enseignant, il est un formateur d'adultes, un expert et une personne avec toute sa complexité (Maradan, 2002).

Pendant le stage, les formateurs en formation pratique encadrent le stagiaire, le conseillent, l'aident à transférer des acquis théoriques vers la pratique, l'aident à analyser les expériences qu'il est en train de vivre, à construire des savoirs issus de la pratique et à l'induire à la pratique réflexive (Altet, *et al.*, 2002). Pour cela,

en tant que professionnels, ces formateurs manifestent et mobilisent des compétences dans leur intervention auprès du stagiaire.

C'est au moyen de l'exercice même de la fonction de formateur que se construit une partie des compétences requises. L'autodidaxie, la lecture d'ouvrages ou d'articles liés aux sciences de l'éducation, l'action sur le terrain, la prise de conscience des effets de son action, les échanges entre pairs sont des éléments qui aident à façonner la compétence du formateur. Sous un angle plus formel, la pratique de la recherche par la participation à des projets en partenariat, ainsi que des dispositifs de formation, favorisent la construction des compétences et des savoirs du formateur en fonction pratique (Altet, *et al.*, 2002).

La réforme de la formation des enseignants pose la question de la professionnalisation des formateurs en formation pratique. Dans le terrain de la formation pratique, les formateurs sont ou ont été des enseignants. Il faut donc créer un « doute identitaire : suis-je encore enseignant ? » (Altet *et al.*, 2002, p. 273), car il ne suffit pas d'être un enseignant-expert, ou de l'avoir été, pour former des enseignants. Pour ces auteurs, de nouvelles représentations de ce qu'est la formation des enseignants sont nécessaires à considérer pour ceux qui y participent, à savoir :

- « former, c'est partir de la pratique, encourager, provoquer, puis accompagner une transformation volontaire d'une personne, dans toutes ses dimensions;
- former, c'est aider à construire des compétences, à travailler la mobilisation et le transfert de ressources;
- former, c'est cesser de prescrire et favoriser un choix raisonné, éclairé, compte tenu des mandats, du projet personnel, des attentes, des contraintes du métier d'enseignant;
- former, c'est aider à construire des modèles d'analyse de la complexité et à vivre avec;

- former, c'est pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche » (Altet *et al.*, 2002, p. 273).

Être formateur n'est donc pas une mince tâche. Une série de compétences sont nécessaires à ceux qui assument ce rôle en formation pratique. Typiquement, lorsqu'un étudiant en formation initiale s'apprête à assumer sa tâche d'enseignement en tant que stagiaire, il a à ses côtés deux formateurs qui l'accompagnent dans son parcours. Un premier, l'enseignant associé, l'accueille au sein de l'institution scolaire. Un autre, qui représente l'institution universitaire, doit entre autres, lui rendre un certain nombre de visites afin de l'aider à atteindre les objectifs de son stage, c'est le superviseur. Ces trois acteurs interagiront en jouant des rôles spécifiques. Il faut cependant dire que ces rôles ne sont pas toujours faciles à différencier dans le cas des formateurs (superviseur et enseignant associé), car tous les deux exercent un rôle de supervision du stagiaire. Avant de décrire les formateurs en formation pratique, afin de bien situer ce rôle chez le superviseur, centrons nous d'abord sur le stagiaire, celui avec qui le superviseur interagit au moment de l'entretien de supervision.

De nos jours, l'étudiant a des possibilités plus vastes qu'auparavant d'accéder à la pratique sur le terrain et aux expériences susceptibles de stimuler sa réflexivité lors de l'analyse des situations vécues à l'intérieur de la salle de classe (Wilkin, 1996). C'est donc important de prendre conscience que, dans la pratique professionnelle, plusieurs capacités et qualités des étudiants doivent être développées ou adaptées pour en arriver à une pratique professionnelle appropriée (Hirst, 1996).

Une fois que l'étudiant a acquis un certain niveau de compétence et de confiance dans son habileté pour commencer et conclure les leçons, pour poser des questions et y répondre ou encore pour orienter ses élèves d'une façon claire, il pourra commencer à observer ses élèves comme des apprenants et, par conséquent, avoir besoin de théorie pour comprendre le processus d'apprentissage (Wilkin (1996). En ce sens, l'habileté du superviseur pour voir

au-delà de l'aspect technique (parfois prédominant) de l'enseignement est essentielle, car c'est ainsi qu'il pourra encourager l'étudiant à faire de même (Wilkin, 1996).

Si les étudiants sont sur le point de commencer à contrôler leur propre enseignement, ils ont besoin de regarder au-delà tant de la surface de leur propre pratique éducative que de celle d'autrui. Une pratique effective, même à un niveau initial, exige une compréhension plus profonde que ce que l'idée de « compétence » implique. En développant une compréhension plus approfondie, les étudiants apprennent progressivement à contrôler leur enseignement (Furlong, 1996). C'est à ce niveau que la présence du formateur prend toute son importance.

1.2.1 Les formateurs

Si ceux qui travaillent avec les étudiants dans leur formation initiale sont capables de soumettre leur propre connaissance professionnelle à un examen critique ou aux débats, on peut présumer qu'ils seront davantage capables d'amener leurs étudiants dans le même processus (Furlong, 1996).

Ainsi, ils pourraient, par exemple, arriver à clarifier davantage la compréhension qu'ils ont par rapport aux suppositions ou aux valeurs qu'ils possèdent, d'une façon implicite ou explicite, de la pratique éducative. C'est en reconnaissant et en confrontant ces valeurs, par des discussions sur les buts et significations de l'éducation, que le pluralisme à l'intérieur de la profession peut être assuré (Furlong, 1996).

Dans ce sens, tant l'établissement scolaire qui accueille que l'institution universitaire qui forme doivent prendre la responsabilité de bien gérer les ressources mises en place pour encadrer les stagiaires. De cette manière, les deux institutions doivent faire la sélection et la supervision des enseignants associés et des superviseurs universitaires (Ministère de l'Éducation, 1994).

Traditionnellement, les suppositions concernant le stage indiquent qu'apprendre à enseigner est un processus simple de travail, dans une relation qui positionne l'apprenant face à un enseignant expérimenté et à un superviseur. Dans ce modèle traditionnel, la relation entre l'enseignant associé et le superviseur est basée sur la présomption que, en formation initiale, chacun a son propre rôle séparé de l'autre : l'enseignant associé ayant comme priorité les meilleurs intérêts de la classe, le superviseur étant attentif à la performance du stagiaire, et tous les deux laissant le stagiaire apprendre de la pratique comme par une forme d'osmose (Fish, 1989).

Un formateur de maîtres compétent doit être capable de discerner consciemment ce dont le développement d'un étudiant peut avoir besoin pour les exigences de la pratique. Cependant, malgré le fait que ceci suppose un haut degré de professionnalisme dans la pratique de l'enseignement, une telle expertise ne fait pas nécessairement partie de la quotidienneté de la pratique. Cela peut être attendu seulement chez ceux qui font de cette analyse une préoccupation constante (Hirts, 1996).

Pour aider le stagiaire à comprendre quelques théories liées à sa pratique, ceux qui assument le rôle de formateur doivent être capables de lui fournir le support nécessaire et une guidance (Wilkin, 1996). Tant l'enseignant associé que le superviseur apportent sagacité, connaissances et perspectives à l'expérience du stagiaire. L'enseignant associé possède la connaissance de l'école et des élèves, ainsi que l'expérience enseignante contemporaine, c'est-à-dire du contexte scolaire quotidien. Le superviseur, pour sa part, a une connaissance accrue de la formation du stagiaire et un regard vigilant sur ses responsabilités et objectifs, c'est-à-dire des buts généraux de la formation. Tous les deux, enseignant associé et superviseur, peuvent donc se compléter quand ils travaillent ensemble et partager leurs habiletés et perspectives (Henry et Beasley, 1989). Une définition claire de leur rôle est donc essentielle, car la qualité de l'encadrement dépend de la collaboration entre ces deux intervenants (Hébert, 1996).

1.2.1.1 L'enseignant associé

Les enseignants d'expérience, dans l'étude menée par Furlong (1996), ont démontré qu'un enseignement efficace implique beaucoup plus que des habiletés comportementales. Pour apprendre à être efficaces, les enseignants doivent développer une compréhension riche et profonde de la façon dont leur enseignement contribue à développer des compétences chez l'élève. Ils doivent développer ce que Elliot (1990) appelle « la connaissance d'habiletés intelligentes », connaissance qui est encore essentiellement pratique, mais qui implique une appréciation des complexités sur lesquelles elle est basée.

Idéalement, selon Zeichner (1996), le curriculum des stages devrait être négocié avec les enseignants associés qui travaillent avec les étudiants. À moins que les enseignants associés ne soient traités comme des participants du stage, comme des collègues et comme des formateurs, ils n'agiront pas comme les formateurs qu'ils sont en réalité (Zeichner, 1996; Richardson-Koehler, 1988). En suivant cette idée, nous croyons qu'il faudrait considérer le superviseur dans cette même perspective.

1.2.1.2 Le superviseur

Pendant le stage, le superviseur a comme objectif de soutenir le stagiaire dans sa démarche d'apprentissage. Pour cela, il doit y avoir une bonne communication entre les participants de la triade afin que les interventions qui s'y produisent aident le stagiaire à réfléchir et à réajuster ses actions pédagogiques. Mais pour y arriver, la recherche se doit de considérer les acteurs qui, à l'intérieur de l'écosystème de la formation initiale, ont été jusqu'à maintenant ignorés ou moins considérés. Effectivement, malgré qu'un certain nombre d'études aient examiné le travail des formateurs à l'intérieur du triangle relationnel – stagiaire, enseignant associé et superviseur (Zanting, Verloop et Vermunt, 2001) – nous considérons qu'il reste encore du chemin à parcourir dans ce sens.

Henry et Beasley (1989) mentionnent que malgré le fait qu'il soit généralement reconnu que l'enseignant associé a l'influence la plus marquante sur la performance du stagiaire, nous devons reconnaître que sans la présence du superviseur, l'expérience du stagiaire ne serait pas suffisamment consistante car, selon une recherche menée par Zimpher, De Voss et Nott (1980), le superviseur assume des rôles qui, autrement, seraient négligés. Le superviseur est impliqué dans la définition et la communication des apprentissages accomplis par le stagiaire et des attentes à son égard. Selon des recherches récentes, c'est encore le cas et, en plus, il semblerait que les étudiants aient besoin de l'appui de quelqu'un qui vient de l'université et même qu'ils le recherchent (Gervais, 1997; Beauchesne, 2000).

Le superviseur doit encourager le stagiaire à aller au delà de l'analyse superficielle de l'enseignement pour l'amener à penser à ce qui se passe, voir les relations, formuler des plans d'action pour des expériences à venir, l'aider à faire évoluer sa pratique (Henry et Beasley, 1989; Mante, 1998). La principale responsabilité du superviseur est d'assister le stagiaire dans le développement des compétences nécessaires pour agir efficacement comme futur enseignant (Henry et Beasley, 1989). Il est par conséquent nécessaire que le superviseur se reconnaisse et soit reconnu comme un formateur ayant des ressources et des compétences spécifiques à sa fonction.

Dans un scénario typique, le superviseur liera les techniques d'observation et d'entretien dans ce but d'assister le stagiaire. Un entretien de supervision, c'est une interaction verbale entre un stagiaire et un superviseur qui se centre sur les besoins du stagiaire (Henry et Beasley, 1989). Normalement, cette interaction suit la phase d'observation en classe et elle se déroule à l'école où le stagiaire fait son stage. L'entretien étant un moment privilégié de partage entre le superviseur et le stagiaire, il constitue une étape cruciale dans le processus de supervision de stage car les échanges peuvent être des incitatifs à la réflexion, à l'autoévaluation et, de ce fait, susceptibles de contribuer au développement professionnel du stagiaire. C'est aussi pendant l'entretien de supervision que le

superviseur peut aider le stagiaire à lier les acquis théoriques de sa formation initiale à sa pratique de l'enseignement.

1.2.3 La médiation du savoir pratique par le superviseur

Pour le stagiaire, sa première tâche consiste à développer des schèmes d'action qui le conduiront vers l'établissement de routines pédagogiques. De plus, pour le stagiaire, la majorité des événements constitue une nouveauté, chaque situation est différente et l'objet de réflexion change à la lumière des préoccupations qui émergent dans le moment présent. Ce n'est pas le cas du superviseur qui, en étant un professionnel hautement compétent et expérimenté, doit avoir beaucoup à dire après tant d'années d'expérience car il doit y avoir beaucoup de similitudes entre des événements passés et présents, les circonstances inhabituelles étant rares.

Stones (1984), en se basant sur la description donnée par Cogan (1976) sur le cycle de supervision clinique superviseur-enseignant, propose huit stades à considérer lors de la supervision d'un stagiaire :

1. Établissement de la relation superviseur/étudiant : explication de la procédure.
2. Superviseur et étudiant travaillent ensemble dans la planification des leçons.
3. Superviseur et étudiant travaillent ensemble les arrangements pour l'observation de l'enseignement et la cueillette de données s'y rapportant.
4. Observation de l'enseignement dans la salle de classe. Cueillette de données au moyen d'un système d'observation.
5. Analyse séparée de l'enseignement par le superviseur et l'étudiant.
6. Planification de l'entretien de supervision soit par le superviseur tout seul ou avec l'étudiant.
7. Entretien de supervision.

8. Nouvelle planification pour un nouvel enseignement en considérant les ajustements nécessaires après l'entretien.

Des huit stades proposés par Stones, nous centrons notre attention sur les stades quatre et sept. Le stade quatre est lié à l'observation du stagiaire dans la classe. C'est à ce moment que le superviseur recueille des informations sur les actions du stagiaire pour les traiter lors du stade sept, celui de l'entretien même. C'est pendant l'entretien de supervision qui suit l'observation que le superviseur mobilise des ressources pour aider le stagiaire à améliorer sa pratique. En tant que professionnel expérimenté, le superviseur peut aider le stagiaire à surmonter des difficultés qu'il a pu rencontrer, soit dans son parcours professionnel en tant qu'enseignant ou en tant que superviseur. Ce moment est important dans le processus de supervision, car c'est là que le superviseur peut réaliser la médiation du savoir pratique sur le terrain même de l'action et en concordance avec le besoin de ce stagiaire dans les moments qui ont suivi l'action. L'entretien de supervision est un moment privilégié de partage entre superviseur et stagiaire, surtout si la relation de confiance a su être établie. Cette médiation se fait également lors des séminaires de stages qui permettent une vision plus large grâce à l'apport de perspectives différentes, mais les échanges sont moins spécifiques à la pratique d'un stagiaire en particulier.

L'entretien de supervision, c'est-à-dire la rencontre du stagiaire par le superviseur qui suit l'observation en classe, paraît donc important, susceptible d'aider au développement d'une pratique réflexive chez le stagiaire. Ce moment présente des possibilités d'analyse et de réflexion pour la pratique du stagiaire, ainsi que pour celle du superviseur. Ces raisons nous ont amené à privilégier cet entretien, dans l'ensemble du processus de supervision, comme cible pour cette étude.

La question est maintenant de voir comment le superviseur s'y prend pour travailler avec le stagiaire au cours de l'entretien de supervision. En tant que professionnel, le superviseur possède des ressources qui lui permettent d'agir de

manière pertinente au contexte de l'entretien de supervision. Ces ressources sont constitués de tous les moyens dont le superviseur dispose pour réaliser l'acte de supervision, c'est l'équipement qu'il a réussi à se forger pour son agir professionnel. Les ressources² peuvent être personnelles, ce qui constitue un équipement incorporé, ou environnementales, ce qui constitue un équipement objectivé (Le Boterf, 2002). Notre intérêt est d'explorer les ressources du superviseur lors de l'entretien de supervision, en particulier celles d'ordre personnel car le moment de l'entretien de supervision privilégie davantage la mobilisation de ce type de ressources.

1.2 LE BUT DE LA RECHERCHE

En considérant ce qui précède, notre intérêt de recherche se situe dans le domaine de la formation initiale des maîtres, spécifiquement dans le contexte du volet pratique de la formation. Étant donné la part importante des stages dans les programmes de formation des enseignants, il nous semble intéressant de nous attarder à leurs caractéristiques pour comprendre si elles sont de nature à contribuer au développement d'une pratique réflexive. Nous nous intéressons plus spécifiquement à l'entretien de supervision parce que nous croyons que c'est à ce moment-là que le superviseur, dans un rapport privilégié avec le stagiaire, manifeste et mobilise des ressources de nature diverse susceptibles d'aider au développement professionnel du stagiaire en suscitant, par exemple, l'analyse de l'enseignement du stagiaire.

Deux éléments sont à la base de la problématique de cette étude : l'orientation professionnalisante de la formation des enseignants et la contribution d'un formateur qui participe à la formation pratique, le superviseur. Nous croyons que c'est en cela que notre étude devient pertinente, car « comment peut-on former des enseignants professionnels avec des formateurs, voire ici le superviseur, qui restent des amateurs ? » (Pelpel, 2002, p. 191). Personne ne remet en questionnement le besoin de former des futurs enseignants dans une

² L'aspect des ressources est présenté plus en profondeur lors du chapitre 2.

perspective professionnelle, avec tout ce que cela implique, à savoir des personnes capables de manifester, de mobiliser et d'adapter des ressources multiples dans un contexte ou dans une situation spécifique (Le Boterf, 2002). Alors, si c'est l'objectif que la formation initiale à l'enseignement poursuit, il est logique de veiller à ce que les superviseurs mobilisent les ressources nécessaires pour former le stagiaire en l'aidant à se forger en tant que professionnel. Pour les superviseurs, il est nécessaire de voir leur fonction formatrice sous un angle différent de celui de l'expertise qu'ils ont pu développer en tant qu'enseignants. Ce n'est pas parce qu'on est bon enseignant qu'on est bon formateur. « Former, ce n'est pas enseigner, même et surtout s'il s'agit de former des enseignants » (Pelpel, 2002, p. 182).

De plus, les écrits concernant la pratique enseignante, indiquent une série de considérations que, par rapport à la présente étude, nous faisons nôtres :

- Avoir accès à la connaissance pratique des formateurs peut être important dans la formation enseignante du futur maître (Zanting *et al.* 2001).
- La connaissance pratique contient une connaissance expérientielle majoritairement non documentée, mais d'une importance immédiate pour le stagiaire dans sa pratique d'enseignement (Zanting *et al.* 2001).
- Une connaissance pratique articulée fournit au stagiaire, de la part du formateur, des leçons plus compréhensibles. L'observation seule ne permet pas au stagiaire d'avoir accès à la connaissance, aux croyances et aux raisons qui peuvent clarifier les actions et décisions du formateur (Correa et Gervais, 2002; Gervais et Correa, 2004; Zanting *et al.* 2001).
- Quand le formateur explicite sa connaissance pratique, l'étudiant peut commencer à penser d'une façon critique et comparer ce savoir aux théories vues lors de ses cours. L'étudiant peut donc établir un pont entre les aspects théoriques et pratiques de l'enseignement (Zanting *et al.* 2001; Correa et Gervais, 2002; Gervais et Correa, 2004).

- Permettre aux stagiaires d'avoir accès à la pratique des formateurs, incluant leurs forces et faiblesses, peut fournir une base pour construire un dialogue critique et constructif, en même temps qu'une possibilité d'évaluation entre formateurs et stagiaires (Jones, 2001).
- L'analyse réflexive des pratiques pédagogiques et l'appropriation de toute activité professionnelle au sein d'équipes éducatives au cours des stages assurent une formation professionnelle intégrée, soutenue et valorisante (Ministère de l'Éducation, 1994, p.1). Ainsi, les programmes de formation initiale devraient aider les futurs maîtres à réfléchir davantage à leur pratique (Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998).

Si nous centrons alors plus spécifiquement notre attention chez le superviseur, ces écrits nous indiquent que :

- Les rôles des superviseurs sont fréquemment absents des rapports de recherche et cela malgré l'influence que peuvent avoir ces formateurs sur le processus d'apprentissage de l'enseignement. Wideen *et al.* (1998) confirment, par leur recension d'écrits, le peu d'études consacrées aux rôles du superviseur.
- Il est important de savoir si les superviseurs agissent selon des façons qui inhibent ou qui stimulent l'application de pratiques d'enseignement en accord avec les réformes des programmes de formation (Wideen *et al.*, 1998)
- Fréquemment et sans s'en rendre compte, on tombe dans le « fais ce que je dis et non ce que je fais ». C'est une situation représentative de l'écart qui existe entre la théorie professée et la théorie pratiquée (Schön, 1987). On peut se demander comment un superviseur qui, par exemple, essaie de rendre conscient le stagiaire du fait qu'il a parlé sans arrêt pendant la classe sans laisser la place aux élèves, puisse le faire en étant cohérent s'il parle la plupart du temps lors de l'entretien.

- Des précisions sur les échanges se produisant à l'intérieur d'un entretien de supervision peuvent aider à mieux comprendre le processus de la supervision et encourager une meilleure pratique (Lopez-Real *et al.*, 2001).

En raison des considérations précédentes, nous nous donnons comme but pour cette étude d'explorer un cadre conceptuel susceptible de faire connaître les ressources utilisées par le superviseur lors des entretiens de supervision suivant une observation du stagiaire en classe. Plusieurs questions intéressantes se présentent au chercheur quant aux ressources du superviseur mobilisées en supervision. Par exemple, la médiation du savoir pratique du superviseur est-elle un produit de la pratique réflexive de celui-ci ? Comment le superviseur prend-il conscience de ses propres ressources ? Des questions qui, évidemment, ne manquent pas d'intérêt pour ceux qui se soucient de la formation initiale des enseignants. Nous considérons, cependant, qu'il est d'abord important de connaître davantage les ressources utilisées par les superviseurs de stage.

1.4 LA QUESTION DE RECHERCHE

Étant donné que la qualité du processus de supervision a une influence sur la pratique professionnelle du stagiaire (Lopez-Real *et al.*, 2001), il est question dans cette étude, des ressources du superviseur dans l'exercice d'une des étapes du processus de supervision : l'entretien post-observation en classe. Nous nous demandons quelles ressources le superviseur met au service du développement professionnel du stagiaire au moment de l'entretien de supervision. Trois sous-questions en découlent :

1. Quelles sont les ressources mobilisées par le superviseur lors de l'entretien de supervision ?
2. Comment ces ressources ont-elles été développées ?
3. Comment sont-elles mobilisées lors de l'entretien de supervision ?

Il s'agit ici d'une recherche de type exploratoire, dans laquelle sera utilisée l'approche de l'argumentation pratique³ développée par Fentersmacher (1987) pour amener le superviseur à expliciter ses ressources. L'utilisation de cette approche a été typiquement circonscrite aux enseignants en exercice. D'autres recherches ont utilisé l'argumentation pratique avec des professeurs universitaires ou avec des stagiaires en fin de formation (Boody, East, Fitzgerald, Heston et Iverson, 1998; Correa et Gervais, 2002; Gervais et Correa, 2004).

La question des ressources mobilisées par le superviseur est un aspect pertinent à traiter afin, d'abord, de mieux comprendre l'intention et l'agir de l'un des formateurs de la formation initiale des maîtres pour, ensuite, donner des pistes d'intervention en formation à la supervision.

Au plan du domaine, cette recherche peut contribuer à l'enrichissement des connaissances portant sur la compréhension du rôle de l'un des membres de la triade : enseignant associé – stagiaire – superviseur, qui participe à la formation pratique dans les programmes de formation initiale des maîtres, le superviseur. Nous croyons qu'une clarification des ressources mobilisées par le superviseur lors de l'entretien, ainsi que la façon de construire et de faire évoluer son savoir-superviser, ne peut que contribuer à une meilleure connaissance de la dynamique qui s'établit entre superviseur et stagiaire pendant l'entretien.

Sur le plan du contexte, cette recherche peut aider à fournir des indices pouvant contribuer à améliorer la formation destinée aux superviseurs et à présenter une nouvelle utilisation de l'approche de l'argumentation pratique aux interventions du superviseur vis-à-vis du stagiaire.

³ Cette approche, qui implique une analyse à posteriori des actions d'un individu, est traitée au chapitre 3.

CHAPITRE II

ÉTAT DE LA QUESTION ET CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, la recension des écrits vise, entre autres, à constituer un cadre nécessaire aux étapes qui suivent le déroulement de l'étude proposée. L'élaboration de ce cadre est fondamentale car il est constitué des concepts et des analyses conceptuelles élaborés par des chercheurs. Ce sont ces concepts et ces analyses qui nous aideront à faire l'état de la question et à situer nos choix conceptuels.

La nature et l'ampleur d'un cadre varient selon le type de recherche et de l'approche méthodologique choisie. Ainsi, dans le cas de notre étude qui est de nature descriptive-exploratoire, ce cadre est en amont et peut être rajusté en cours de route, à la lumière des données de terrain (Gohier, 2000).

Dans ce chapitre, nous présentons les écrits consultés par rapport à deux grandes sections, à savoir : l'état de la question et le cadre conceptuel. Des thèmes tels que la supervision, le superviseur, l'entretien de supervision et les ressources du superviseur, entre autres, sont présentés dans ces sections. Ces thèmes permettront de dégager le cadre conceptuel de l'étude, bien que l'aspect qui nous intéresse soit lié à la question des ressources des superviseurs et de leur mobilisation ou explicitation. La situation de stage et les conditions pour que cela devienne une expérience profitable seront présentées au préalable.

2.1 ÉTAT DE LA QUESTION

Dans le chapitre précédent nous avons circonscrit le domaine de cette étude à la formation pratique lors de la formation initiale des enseignants. Les réformes subies par les programmes de formation à l'enseignement, au Québec, ont donné une place importante aux expériences pratiques à l'école car, de nos jours, on reconnaît la dimension formatrice de ces expériences pour les apprenants-maîtres. Dans la formation pratique, ou stage des apprenants-maîtres, le superviseur joue un rôle essentiel en tant qu'accompagnateur du stagiaire. Dans les lignes qui suivent, nous présentons des informations concernant le stage et le superviseur.

2.1.1 Le stage : une occasion de formation par la pratique

Étymologiquement parlant, un stage est, selon Pelpel (1989), un « séjour » qui se passe ailleurs que dans l'institution formatrice et qui implique une « durée » et un « déplacement ». Séjour, car il s'agit d'une période de temps que le stagiaire doit passer dans une institution qui l'accueille et qui lui permet de côtoyer un monde différent de celui constitué par la formation universitaire.

Le stage implique donc, avant tout, le contact avec la pratique liée à la formation professionnelle de l'étudiant. Cette période, dans le parcours de la formation professionnelle, va normalement de la prise de contact avec le monde professionnel à la prise en charge d'une ou de quelques responsabilités professionnelles (Pelpel, 1989). Ainsi, par un « entraînement systématique et réfléchi » (Ministère de l'Éducation, 1994, p. 3), le stage permet au futur enseignant le développement de sa capacité à mobiliser des principes appris dans sa formation universitaire.

Le but du contact avec le monde professionnel, dans le contexte d'un stage, n'est pas la production mais la formation, car il s'agit ici d'apprendre en voyant ou en faisant et en mettant en pratique les acquis de la formation institutionnelle (Pelpel, 1989). Ainsi, à moins que le stage n'aide les apprenants maîtres à prendre le contrôle de leur propre développement professionnel et à apprendre comment continuer à apprendre, il rate sa mission éducative (Zeichner, 1996).

D'après Pelpel (1989), le stage constitue en soi un phénomène transitionnel. En ayant un espace et un temps définis, il comporterait trois caractéristiques essentielles. Il constitue pour le stagiaire :

- une zone intermédiaire d'expérience entre le monde interne (idées, théories acquises, représentations, etc.) et le monde externe (les contraintes du travail);

- une épreuve de la réalité, car c'est le moment où s'articulent les principes de plaisir et de réalité. Le stagiaire se trouve confronté, sur le terrain même, aux contraintes et aux exigences de la réalité sans y être absolument soumis;
- une défense contre l'angoisse de la frustration par le fait de devoir abandonner ses anciennes certitudes pour s'exposer aux risques de la réalité du monde extérieur.

Le stage peut, dans un sens, compléter ou enrichir le processus de formation professionnelle lorsqu'il arrive à son terme. Il permet alors de passer d'un milieu à l'autre en minimisant les risques. Dans un autre sens, c'est une période d'essai, et parfois d'erreurs, pendant laquelle il n'y a pas d'engagements définitifs ni de la part du stagiaire, ni de la part de l'institution qui l'accueille. C'est dans cette période que le stagiaire peut découvrir la « réalité » du milieu professionnel et s'apercevoir s'il possède ou non les capacités nécessaires pour y fonctionner (Pelpel, 1989; Ministère de l'Éducation, 1994).

D'après la recherche en formation des maîtres, les leçons d'expérience que les étudiants retirent pendant la période de stage sont fortement influencées par les suppositions, les conceptions, les croyances, les dispositions et les capacités avec lesquelles ils arrivent en stage et, à moins que ces idées ne soient abordées, elles interféreront avec leur apprentissage lors des stages (Zeichner, 1996; Wideen *et al.*, 1998; Zanting *et al.*, 2001).

Ainsi, dans les stages des programmes de formation initiale des maîtres, il est important d'aider les futurs enseignants à clarifier leur théories personnelles, lesquelles guident le stage et sont validées par celui-ci, et les aider à s'établir eux-mêmes comme chercheurs de leur pratique. Guider les apprenants maîtres pour qu'ils soient capables d'explicitier leurs théories personnelles et leurs pratiques, de les critiquer et de les réexaminer à la lumière de différents points de vue, les aidera à être sélectifs et critiques dans l'utilisation des connaissances et des théories produites à l'extérieur (Zeichner, 1996; Zanting *et al.*, 2001).

C'est également le constat que Chaliès et Durand (2000) font dans la recension d'écrits portant sur la supervision⁴. D'après leur synthèse, les préconceptions que les étudiants portent, surtout celles concernant leurs expériences en tant qu'élèves, limitent l'efficacité de leur expérience pratique, ayant un caractère conservateur et reproductif des pratiques traditionnelles.

Un stage trop axé sur un aspect, la gestion de classe par exemple, freinera l'étudiant dans son développement d'une vision globale de son rôle en tant qu'enseignant, car des aspects tels les contextes scolaire et communautaire seront négligés (Zeichner, 1996). Aussi, centrer le stage seulement sur l'aspect de l'instruction en salle de classe, bien qu'important, ne prépare pas le futur enseignant à l'éventail des responsabilités ou au rôle de leadership qu'il devra assumer dans son milieu de travail. À moins que le stage ne donne à l'apprenant maître la possibilité de comprendre directement comment son travail dans la classe s'ajuste aux contextes mentionnés, tout en développant sa capacité de traiter efficacement avec les collègues, administrateurs, parents, etc., son efficacité dans la salle de classe sera fortement compromise (Zeichner, 1996).

Cela fait déjà plus de cinq décennies que Dewey (1947) a argumenté que bien que l'expérience directe dans les écoles soit d'une importance critique dans la formation des enseignants, il ne faut pas tenir pour acquis que toute expérience revêt un caractère bénéfique. Plusieurs années après les propos de Dewey, Zeichner (1996) affirme que le stage doit être vu comme une occasion importante d'apprentissage de l'étudiant et non simplement comme une période de démonstration de ce qui a été précédemment appris à l'université. Selon ce dernier, pour que l'expérience de stage soit profitable, elle doit répondre d'une façon acceptable aux trois questions proposées jadis par Feiman-Nemser et Buchmann (1985) :

⁴ Supervision nommée tutorat dans leur recension.

- Qu'est-ce que l'apprenant maître est en train d'apprendre par rapport au fait d'être un enseignant, par rapport aux élèves, à la salle de classe et aux activités que cela implique ?
- Comment ces leçons d'expérience sont-elles liées au but central de l'enseignement, c'est-à-dire aider les élèves à apprendre ?
- Dans quelle mesure des leçons d'expérience vont-elles nourrir la capacité des étudiants à apprendre des expériences futures ?

Il est nécessaire, selon ces auteurs, d'examiner le type de stage prôné par l'institution et d'être capable de reconnaître si les leçons que les étudiants sont en train de retirer dans le contexte du stage les aident à développer la vision totale du rôle d'enseignant.

Malgré plusieurs différences structurelles et organisationnelles des stages pratiqués un peu partout, il y aurait essentiellement trois approches conceptuelles majeures pour définir les expériences pratiques dans un programme de formation initiale des maîtres (Zeichner, 1996). Ces approches reflètent des idées différentes sur la source de l'expertise enseignante et répondent de manière différente aux trois questions clefs qui doivent être soulevées dans la conception des stages. Ces approches sont :

➤ *Le stage type apprenti*

Dans cette approche, la source de l'expertise enseignante est pensée en lien avec la façon de faire des praticiens expérimentés qui ont simplement besoin de montrer au novice comment faire ce qu'ils sont capables de faire. Malgré le fait que cette approche de la notion « apprentissage » ne jouit pas d'une très bonne réputation et que, selon quelques organisations éducatives, l'expérience de la salle de classe ne suffit pas à elle seule pour encourager la disposition au bon enseignement et l'habileté à devenir un meilleur enseignant avec le temps, ce modèle continue à être très utilisé. Dans ce modèle, il est implicitement entendu que « le bon enseignement, on l'a ou on

ne l'a pas », que les bonnes choses arrivent plutôt par accident que par planification.

De toute façon, il faudrait faire la différence entre l'apprentissage type « nager ou couler » où les étudiants sont essentiellement laissés seuls dans les écoles sous la seule responsabilité des enseignants associés et l'apprentissage par expérience où il y a davantage de planification conjointe entre l'école et les formateurs universitaires afin de coordonner le travail du stage avec le travail des cours académiques.

Bien que l'on puisse critiquer ce modèle, cela ne veut pas dire que l'on doive minimiser l'importance d'exploiter ou d'utiliser la connaissance et l'expertise des enseignants d'expérience. Au contraire, nous avons besoin de trouver les façons de prendre avantage de la connaissance des enseignants et cela, tant par rapport à l'enseignement que pour la formation des enseignants. Le problème actuel est que l'apprentissage, tel qu'il existe maintenant, n'encourage pas les enseignants associés à partager cette connaissance (Zeichner, 1996). Le modèle du simple apprentissage encourage les enseignants associés à agir plutôt comme des enseignants, mais non comme des formateurs de maîtres (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987).

➤ *Le stage de type « sciences appliquées »*

Ici, la source de l'expertise d'enseignement est pensée comme étant à l'extérieur de la pratique des enseignants. L'objectif du stage, de ce point de vue, est que l'étudiant développe l'habileté d'agir en fonction de l'idéologie des cours suivis. Le stage devient donc essentiellement un espace ou une période où l'on peut démontrer ce qui a été précédemment appris, plutôt qu'un temps pour de nouveaux apprentissages. Par exemple : l'enseignement est-il suffisamment multiculturel ? Est-il conséquent avec les changements conceptuels des théories de l'apprentissage ?

Il est erroné, selon Zeichner (1996), d'adopter une vision technique de la relation existant entre la théorie et la pratique telle qu'entendue dans cette

façon de voir le stage. Si nous voyons la théorie comme existant seulement dans les universités, la pratique comme existant seulement dans les écoles et le fait d'apprendre à enseigner comme une simple application de ce qui a été appris à l'université, nous sommes en train de perdre la possibilité de profiter de la vaste expertise qui existe dans la pratique des enseignants et de produire de la théorie au moyen de la pratique de l'enseignement.

➤ *Le stage orienté vers la recherche*

L'enseignement est vu ici comme une forme de recherche et les enseignants comme des praticiens réflexifs. Le processus qui mène à la compréhension et à l'amélioration de son enseignement doit émerger de la réflexion sur sa propre expérience, car il est admis que la sagesse dérivée entièrement de l'expérience des autres, même de celle d'autres enseignants, a moins de valeur que la sienne propre (Winter, 1989).

Dans cette vision du stage, les formateurs s'attardent à ce que les apprenants-maîtres développent une plus grande conscience de leurs propres théories pratiques et de la connaissance tacite qu'ils portent sur l'enseignement. Ces formateurs vont aussi les aider à apprendre comment développer de nouvelles connaissances sur l'enseignement au moyen de sa réflexion dans la pratique de l'enseignement et sur la pratique elle-même. La source de l'expertise enseignante est pensée ici comme étant liée en partie aux pratiques des enseignants. Sans trop se centrer sur les moyens, l'objectif ici est d'aider les futurs enseignants à développer la disposition et la capacité à prendre la responsabilité de leur propre développement professionnel (Zeichner, 1996).

C'est ce sur *quoi* les étudiants réfléchissent et *comment* ils le font qui déterminera si la réflexion les aide vraiment à devenir meilleurs à assumer la vision totale du rôle enseignant et à accomplir les propos centraux de la scolarisation avec tous les élèves, tout en continuant à évoluer comme des enseignants à travers leur carrière (Zeichner, 1993).

Nonobstant les caractéristiques de chacune des trois approches décrites précédemment, aucune de celles-là ne peut être considérée, selon Zeichner (1996), comme la voie unique de la pratique éducative de l'enseignant. Malgré l'existence d'écrits récents et abondants qui célèbrent quelques pratiques particulières, la réponse aux problèmes du stage ne sera pas trouvée en demandant aux étudiants d'écrire des journaux de bord, de raconter leurs histoires d'enseignement ou de réaliser une recherche-action. Toutes ces pratiques ont leur place, mais comme outils, non comme étant un fin en soi (Zeichner, 1996).

Il est alors nécessaire de comprendre que la meilleure chose à faire est d'aider le stagiaire à devenir plus conscient de ses théories personnelles, de l'amener à les analyser et les critiquer sous l'angle d'autres points de vue et de sa propre pratique. Il est souhaitable aussi de l'aider à devenir sélectif et critique par rapport à la façon d'utiliser la connaissance produite à l'extérieur. Idéalement, ces réflexions devraient être guidées par la vision de l'enseignement et de l'ordre social existant dans les programmes de formation initiale (Zeichner, 1996).

Selon Paquay et Wagner (1998), il y aurait six manières différentes de se représenter ce qu'est un enseignant : 1) un maître instruit; 2) un technicien; 3) un praticien artisan; 4) un praticien réflexif; 5) un acteur social; 6) une personne. Ces images influenceraient la conception du stage selon six priorités : a) l'importance des stages de terrain dans la formation; b) les moments privilégiés des stages; c) les objectifs pédagogiques privilégiés; d) les types d'activités privilégiées; e) les types d'accompagnement et de supervision; f) l'articulation théorie-pratique.

Il est intéressant de constater des ressemblances entre ce qui est proposé par Zeichner (1996) et par Paquay et Wagner (1998). Par exemple, la représentation de l'enseignant en tant que « technicien » de Paquay et Wagner (1998) coïncide avec les caractéristiques d'un stage type « sciences appliquées » de Zeichner

(1996) et la représentation de l'enseignant en tant que « praticien réflexif » est concordante avec le stage « orienté vers la recherche ».

En résumé, le stage constitue pour le stagiaire, entre autres, une occasion de confrontation avec la réalité du travail enseignant, une occasion de lien entre la théorie et la pratique, une période d'analyse et d'amélioration de la pratique. Surtout, ces deux dernières occasions ne pourraient être bien assumées par le stagiaire sans la présence du superviseur qui, par son expertise, est susceptible de l'aider dans son développement professionnel. Nous présentons maintenant le superviseur de stage.

2.1.2 Le superviseur de stage

Le superviseur aura à jouer plusieurs rôles dans l'accomplissement de ses responsabilités comme représentant de l'institution universitaire. Le superviseur est le gardien de l'accomplissement des exigences universitaires pendant le stage, un facilitateur de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire et le confident de ces derniers. Son rôle ne se limite pas à la simple observation, mais plutôt à être présent dans l'expérience de la pratique du stagiaire (Henry et Beasley, 1989). Les travaux de Enz *et al.* (1996) confirment ces trois rôles du superviseur : accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions, personne-ressource auprès de l'enseignant associé.

Le superviseur a un rôle unique entre les professionnels de l'éducation. D'abord, une partie de son travail s'effectue dans les écoles, mais généralement il n'est pas un membre de l'équipe école. Il a un rang universitaire, mais il occupe rarement un poste de professeur. Il fait partie de la triade de stage, mais il n'appartient pas au milieu dans lequel il supervise (Henry et Beasley, 1989).

L'impact du superviseur dépend considérablement des perceptions que les autres membres de la triade ont par rapport à son rôle. Dans une situation idéale, le superviseur apportera des contributions qui, autrement, ne se trouveraient pas ailleurs dans le programme de formation, ceci grâce à la variété

de rôles qu'il accomplit et aux différentes situations qu'il rencontre en supervision (Henry et Beasley, 1989).

Selon Zeichner (1996), quelques problèmes associés à la présence de superviseurs étrangers à l'école sont le manque d'accessibilité, le manque de confiance et le manque d'influence. Dans ce sens, selon le rapport d'enquête de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1997), la perception des enseignants associés par rapport aux superviseurs est plutôt négative, car ils trouvent que ces derniers ont peu de disponibilité et qu'ils manquent d'intérêt pour cette responsabilité. Ils sont peu présents à l'école et parfois, on ne les rencontre que lors de l'évaluation, ou alors, jamais. Si une relation s'établit, elle n'est pas toujours satisfaisante. En effet, les enseignants ne se sentent pas toujours considérés et respectés par les superviseurs. Ils ont parfois l'impression d'être jugés, d'être utilisés pour jouer simplement le rôle d'évaluateur. Assez souvent, selon le rapport, les superviseurs n'accompliraient pas bien leur rôle de soutien et d'encadrement et ne seraient pas nécessairement efficaces lorsqu'il y a un problème avec le stagiaire (Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1997).

D'autres commentaires indiquent que les superviseurs seraient loin de la pratique et de la réalité scolaire. On suggère que ceux-ci devraient avoir une expérience de l'enseignement ou, tel que demandé aux enseignants associés, avoir été formés à ce rôle. Par contre, il y a aussi des perceptions élogieuses de l'attitude des superviseurs et cela, tant sur le plan professionnel que personnel. Ce constat amène la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1997) à conclure que c'est l'individu qui fait la différence. Mais cette perception des superviseurs comme étant « loin de la pratique et de la réalité scolaire » paraît peu fondée lorsqu'on prend en compte les résultats d'une enquête réalisée auprès des responsables de stage des universités québécoises, en 1998-1999 (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000). Selon cette étude, environ 80% des superviseurs étaient sans lien d'emploi permanent avec l'université, la plupart étant des contractuels provenant du milieu scolaire; les

autres étaient libérés par leur établissement sur une base ponctuelle, en prêt de service, ou sur une base prolongée, comme professeur invité. De manière générale, les critères de sélection des superviseurs, dans les universités québécoises, sont l'expérience en enseignement (au primaire ou au secondaire), une formation ou une expérience en supervision et la connaissance du système scolaire québécois.

Le stage, en plus d'être une transition, est aussi un « objet transitionnel » qui ne doit pas seulement précéder et préparer le stagiaire à l'insertion professionnelle, mais également la faciliter (Pelpel, 1989). Par conséquent, les relations entre le stagiaire et ceux qui l'accompagnent sont d'une importance non négligeable. Ainsi, le superviseur devrait prendre garde à ne pas s'adapter trop étroitement aux besoins du stagiaire, c'est-à-dire le surprotéger ou, au contraire, le contraindre au point que celui-ci ressente une frustration telle qu'elle l'entraîne vers une régression ou un blocage de son évolution.

Dans une autre perspective, pendant la période de stage, un changement de positionnement doit se produire tant chez le stagiaire que chez le superviseur. D'une part, le stagiaire passe du statut d'étudiant (centration sur soi) à celui d'enseignant (centration-élève) et, d'autre part, le superviseur a une fonction de « formateur » pour qui l'objet d'attention principal et la cible de l'intervention demeure le stagiaire (Faingold, 2002).

En résumé, le superviseur, en tant que professionnel, sert comme catalyseur dans le processus de croissance formative du stagiaire (Henry et Beasley, 1989). Il est un formateur plutôt qu'un évaluateur qui irait à l'école pour vérifier si le stagiaire manifeste ou non une série de comportements consignés dans une liste de contrôle pré-établie et qui impose des normes de l'extérieur sans considérer, ni la particularité de la situation, ni celle de la personne qu'est le stagiaire. La tâche de supervision qu'accomplit le superviseur de stage est présentée dans la section suivante.

2.1.3 La supervision

Étant donné que nous nous intéressons au superviseur de stage, nous croyons qu'il est nécessaire de comprendre ce que les écrits scientifiques disent de la supervision. En nous basant sur Pajak (1993)⁵, nous faisons un rapide survol historique du concept de supervision pour présenter, par la suite, la vision de certains chercheurs contemporains sur ce processus. Suit une présentation des types de supervision, ainsi que des rôles et des responsabilités du superviseur, incluant ceux qu'il accomplit lors des entretiens de supervision.

2.1.3.1 L'évolution du concept de supervision

D'après Pajak (1993), la majorité des textes publiés vers la fin du 19^e et au commencement du 20^e siècle étaient consacrés plutôt à l'aspect inspectoral de la supervision⁶. Ces textes décrivaient des méthodes pour augmenter l'efficacité et l'objectivité des tâches supposées être accomplies par les superviseurs. Taylor, par exemple, prônait trois principes d'une administration scientifique, à savoir : 1) l'identification et l'application de la meilleure façon d'accomplir une tâche; 2) la séparation de la planification du travail par rapport à sa mise en œuvre et 3) le paiement à la performance. Ces principes ont influencé la supervision en éducation à cette époque.

C'est aussi au commencement du siècle dernier qu'aux États-Unis, la supervision a commencé à se différencier de l'administration pour développer sa propre identité. C'est ainsi qu'en 1914, Elliot (dans Pajak, 1993) distingue l'efficacité administrative qui demande la centralisation du pouvoir administratif, de l'efficacité de la supervision qui requiert une supervision décentralisée, coopérative et experte.

⁵ L'approche historico-critique empruntée par Pajak (1993) permet de bien saisir comment ce concept a évolué.

⁶ La supervision est comprise ici comme celle réalisée auprès des enseignants en exercice et non pas auprès des stagiaires. Ce dernier aspect sera abordé plus loin.

L'approche axée sur la supervision clinique prend une voie analytique et systématique. Elle a été développée en Amérique du Nord dans les années 1950 et a été subséquemment adoptée dans plusieurs programmes de formation des maîtres. La supervision clinique cherche à améliorer l'enseignement et prend la perspective selon laquelle l'enseignement est une forme de comportement humain qui a une structure et qui peut être contrôlée. La relation superviseur/enseignant est perçue comme basée sur la mutualité à l'intérieur d'un cadre de respect pour l'autonomie individuelle et la recherche autorégulée, l'analyse, l'examen et l'évaluation. La supervision clinique n'est pas une théorie, mais un modèle de procédure. Les procédures sont vues selon un cycle qui, malgré les différences au moment de l'application pratique, reste généralement le même.

L'expérience de la supervision clinique aide, d'une façon directe, le nouvel enseignant à identifier et clarifier des problèmes, à recevoir et à classer les informations données par le superviseur et à produire des résultats. C'est particulièrement efficace si des réunions de la triade : étudiant/enseignant associé/superviseur peuvent être mises en œuvre périodiquement (Balch et Balch, 1987).

La supervision clinique essaie d'impliquer l'apprenant-maître dans le processus de devenir un enseignant capable de s'autogérer. Dans une recherche réalisée en 1980 pour examiner les changements dans les comportements des enseignants formés dans le cadre du modèle de la supervision clinique, des chercheurs ont trouvé que les enseignants supportaient davantage leurs collègues au travail grâce à leur capacité d'autoexploration et d'analyse (Balch et Balch, 1987).

Toutefois, selon l'analyse que Stones (1984) fait de la supervision clinique, il y a des faiblesses dans cette approche : la première a trait au conflit de rôles qui résulte du manque de clarté dans la relation superviseur-étudiant. Cela peut être une conséquence de l'application du modèle qui provient de l'approche

thérapeutique où le thérapeute et le client sont vus comme étant dans une relation de réciprocité entre personnes égales, chose qui n'est pas comparable entre le superviseur et l'étudiant. L'autre problème est lié aux écrits concernant la supervision qui, généralement, tendent à se centrer sur la procédure et à ne pas apporter une attention suffisante aux habiletés spécifiques, tant dans la supervision que dans l'enseignement.

Le terme même de « supervision » fait référence à plusieurs habiletés qui sembleraient être liées à la « vue ». D'abord, une personne avec une *supervision* a une *vue* aiguë pour voir ce qui est en train de se passer dans la salle de classe. En deuxième lieu, cette personne fait preuve de *sagacité* pour comprendre la signification de ce qui est en train de se passer, de *prévoyance* pour voir ce qui pourrait être en train de se passer, de *recul* pour voir ce qui pourrait s'être passé et qui ne s'est pas passé et, finalement, d'un *deuxième regard* pour savoir comment faire pour que ce qui était censé se passer et qui ne s'est pas passé se passe la prochaine fois (Stones, 1984). Cela nous amène à constater que la supervision est une activité fort complexe.

La supervision constitue en soi une formation ayant comme but spécifique d'aider les apprenants-maîtres à apprendre à résoudre des problèmes pédagogiques rencontrés pendant leur stage. En ce sens, les superviseurs ont pour rôle clef d'introduire les étudiants aux formes complexes d'enseignement qui demandent différentes approches et de les convaincre que le type d'enseignement qu'ils ont précédemment expérimenté n'est pas le seul et pas nécessairement le plus efficace (Stones, 1987).

La supervision ne devrait pas être vue comme un système où tout est déjà fait pour les étudiants (Stones, 1987). Stagiaires et superviseurs devraient explorer ensemble l'enseignement au moyen de l'analyse et de l'expérimentation. Les réflexions sur le processus et les résultats devraient permettre aux étudiants de se développer comme des enseignants et fournir, en même temps, à leurs pairs et au superviseur de nouvelles informations sur les problèmes et les possibilités

inhérentes aux approches psychopédagogiques de l'enseignement. Ainsi, plutôt que de voir la supervision comme la rencontre d'un expert et d'un novice, cette activité peut être vraiment conçue comme un processus continu d'exploration mutuelle de la théorie et de la pratique de l'enseignement (Stones, 1987).

La supervision standard limite l'attention aux seuls aspects du travail du stagiaire qu'un individu extérieur au cadre a considéré comme importants et qui a défini le travail du superviseur comme étant celui de documenter, d'évaluer, de recommander des changements dans la performance du stagiaire et d'en faire rapport. Sous cet angle, les étudiants sont plutôt vus comme des objets plutôt que comme des acteurs du processus (Paris et Gespass, 2001).

Chaliès et Durand (2000) ont pu constater, dans leur synthèse d'écrits sur le sujet, l'existence de « deux grandes lignes directement issues de la guerre des paradigmes scientifiques » (p. 157) : les conceptions de la supervision s'inscriraient soit dans un courant de supervision traditionnelle cohérent avec une approche quantitative, soit dans un courant de supervision clinique ou réflexive relié plutôt à une approche de type qualitatif. Il reste, selon eux, à évaluer l'efficacité relative de ces deux courants de supervision en fonction des facteurs contextuels. Ils concluent en disant que les « tuteurs » (les superviseurs) jouent un rôle important dans le processus de formation « qui articule au moins trois fonctions auprès des enseignants en début de carrière : l'aide à la constitution de compétences à enseigner, l'étayage du développement d'une identité professionnelle et la facilitation à l'accès d'une culture professionnelle » (p. 165).

Chaliès et Durand (2000) ont réalisé une synthèse des écrits concernant le tutorat en prenant ce terme dans un sens large. Il désigne, pour eux, un ensemble d'activités réalisées par les formateurs de la triade. Les termes utilisés, en anglais, sont *mentoring*, *conference*, *conversation*, *supervision*, *tutoring*; en français, conseil pédagogique ou supervision sont les expressions privilégiées. Dans cette recension, les auteurs ont retenu des textes scientifiques, publiés

principalement dans les dix dernières années et se sont généralement restreints à ceux qui traitaient de résultats de recherche. Nous nous sommes inspiré de cette recension car nous croyons qu'elle constitue une bonne source de références, étant donné nos intérêts de recherche.

Superviser impliquerait de faire face au dilemme de « transmettre ou faire réfléchir ». Faut-il privilégier la perspective « reproductive » au sein de laquelle on se centre dans le partage des modèles connus, ou bien la perspective « réflexive » où l'aide et le partenariat stimulent l'accès à l'autonomie ? Selon les modèles présentés dans les écrits scientifiques, quelques auteurs se penchent sur une « transmission » de pratiques et de savoirs enseignants, car cette façon de faire répondrait mieux à la demande des enseignants en formation qui chercheraient des « recettes » de savoir-faire exploitables en situation réelle. Pour d'autres, il faut privilégier un modèle basé sur la réflexion, car celui-ci donne aux enseignants en formation la possibilité de construire leur propre référentiel (Chaliès et Durand, 2000).

Au-delà de ces deux courants présents dans la formation à l'enseignement, superviseurs et stagiaires se heurtent à ce dilemme à chaque instant et, généralement, leur relation coopérative manifeste un dosage plus ou moins planifié des deux possibilités (Chaliès et Durand, 2000).

D'après Pajak (2001), si la supervision est trop liée à la procédure de contrôler rigidement les attentes imposées de l'extérieur aux enseignants associés et aux stagiaires, elle menace sérieusement l'engagement affectif de ces deux acteurs du processus d'enseignement. Selon ce chercheur, la supervision assume probablement des aspects de contrôle et d'inspection à cause de l'emphase explicite pour faire respecter la fidélité envers des contenus imposés de l'extérieur. Examinons comment la supervision peut être exercée.

2.1.3.2 Types de supervision

Dans une étude menée par Zeichner et Tabachnick (1982) auprès de neuf superviseurs, trois profils distincts ont émergé pour caractériser le système de croyances du superviseur. Les catégories furent identifiées après examen des entrevues et furent suggérées par les données. Elles n'ont pas été construites à l'avance, elles ne prétendent donc pas, selon ces auteurs, représenter l'univers de catégories possibles des croyances des superviseurs. Bien que cette étude date de plusieurs années, les catégories décrites par Zeichner et Tabachnick sont toujours utilisées, c'est pourquoi nous les présentons ici :

- *Supervision technique – instrumentale :*
La supervision vue sous cette perspective met l'accent sur les pratiques et les techniques de l'enseignement. Les questions posées, tant dans les entretiens avant et après l'observation que dans les séminaires, sont des questions sur ce qui s'est passé dans la salle de classe quand le stagiaire dirigeait l'apprentissage des élèves. Selon les données recueillies, d'après ce point de vue, ce que le futur enseignant veut faire n'est pas aussi important qu'apprendre à bien faire ce qui lui a été demandé de faire.
- *Supervision centrée sur la croissance personnelle :*
Ici, les superviseurs mesurent la réussite en termes de la capacité des étudiants à identifier les buts de leur propre développement, à justifier ces buts, si nécessaire, et à s'en approcher, au fur et à mesure que le semestre se poursuit.

Les superviseurs s'attendent à ce que les stagiaires soient capables de dire ce qu'ils veulent réussir avec leurs élèves et pourquoi ils pensent que ces propos sont importants. Ces superviseurs se caractérisent par l'effort qu'ils font d'aller dans le cadre référentiel de l'étudiant, afin de l'aider à devenir le type d'enseignant qu'il souhaite devenir.

Cela suggère une position aussi relativiste et pragmatique que celle des superviseurs privilégiant l'approche technique-instrumentale. Des différences évidentes émergent entre ces deux catégories. Une première est liée au fait que, dans cette catégorie, le superviseur prend en considération les signaux provenant tant de l'étudiant et de ses intentions que de la situation dans laquelle il enseigne. Une autre différence est que les superviseurs, en plus de se soucier des façons d'enseigner des stagiaires (le « comment »), posent des questions du type : Qu'est-ce que tu planifies enseigner ? Pourquoi est-ce que ça vaut la peine de l'enseigner ? Ces questions sont rarement posées par les superviseurs du type technique-instrumental qui, eux, insistent plutôt sur le « comment » les choses doivent être enseignées.

- *Supervision critique :*

La supervision critique met l'accent sur la découverte de liens entre l'action de la salle de classe et les caractéristiques de l'école comme institution, de même qu'entre le comportement en classe et les forces sociales de la communauté.

Les superviseurs voient ici la vie des étudiants dans la salle de classe comme étant très importante, car elle est immédiate, mais ils considèrent aussi l'expérience pratique comme un danger potentiel.

Les superviseurs avec une orientation critique insistent sur le fait qu'ils ne veulent pas critiquer les enseignants, mais plutôt pointer les contradictions du système qui amènent les enseignants vers un flux d'actions irréfléchies. Ils souhaitent augmenter la sensibilité de l'étudiant aux façons dans lesquelles les actions de la salle de classe expriment les sujets sociaux qui se passent à l'extérieur de la salle de classe.

Selon Zeichner et Tabachnick (1982), malgré le fait que tous les superviseurs participant à cette étude utilisaient la supervision clinique, ils décrivaient une variété de croyances et de comportements de supervision.

Pour Zahorik (1988), il y aurait trois types de supervision reflétant des rapports variés aux savoirs. Ces types sont :

- *Prescription du comportement.* Ici, les superviseurs disent aux stagiaires d'utiliser certains actes d'instruction et de gestion et d'en éviter d'autres. Ces procédures peuvent inclure la présentation de résultats de recherches, la prescription de pratiques dans la perspective d'un expert, des conseils et la présentation de faits concrets de l'action du stagiaire. Le superviseur est, à la fois direct et directif, au moment de suggérer la façon d'améliorer l'enseignement du stagiaire.
- *Interprétation d'idées.* Ce type de supervision consiste à présenter au stagiaire les croyances que le superviseur a sur ce que la salle de classe et l'école doivent être. Le superviseur peut identifier ce qu'il considère comme étant une injustice et suggérer des moyens qu'il faudrait prendre pour changer quelques pratiques dans la salle de classe. Il va affirmer que le stagiaire devrait être un agent de changement dans le milieu scolaire.
- *Soutien.* Un superviseur qui se caractérise comme un soutien va faciliter la prise de décision du stagiaire en créant un climat qui permet et encourage l'étudiant à penser par lui-même. Le stagiaire est encouragé à être réflexif et à concevoir des plans d'action afin de surmonter les problèmes liés à l'enseignement. Le superviseur pose des questions et incite le stagiaire à réfléchir sur son propre comportement et sur la façon de le modifier afin d'améliorer son enseignement.

En résumé, le superviseur peut aider le stagiaire de plusieurs manières. Les plus fréquentes sont : *assister personnellement le stagiaire.* Ceci implique de donner une réponse aux questions concernant certains besoins et détails ou bien conseiller un étudiant en difficulté; *aider le stagiaire à développer des habiletés d'enseignement.* Au moyen de l'observation et des entretiens, le superviseur aide le stagiaire à devenir plus habile dans l'enseignement et à accroître sa connaissance par rapport aux ressources et idées pour un meilleur enseignement; *aider le stagiaire à évaluer sa performance et à atteindre ses*

objectifs. Au moyen d'une série de stratégies, le superviseur conduira le stagiaire à prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses et à considérer des stratégies qui lui permettraient de devenir plus efficace; *servir comme intermédiaire dans les malentendus*. Dans l'éventualité d'un conflit entre le stagiaire et l'enseignant associé, le superviseur doit s'impliquer dans la résolution du problème (Zahorik, 1988).

Nous pouvons observer certaines similitudes, tant dans la typologie de Zeichner et Tabachnick (1982) que dans celle de Zahorik (1988). D'abord, la supervision technique-instrumentale et celle qui est centrée sur la prescription de comportements privilégient toutes les deux un style directif pour dire au stagiaire ce qu'il doit ou ne doit pas faire. La supervision centrée sur la croissance personnelle se compare aux types interprétation d'idées et soutien, en ce que les croyances du superviseur influenceraient la manière de s'y prendre pour aider le stagiaire à faire émerger son propre cadre référentiel. La supervision critique et la supervision de type soutien voient le superviseur comme quelqu'un qui encourage le stagiaire à réfléchir et concevoir des plans d'action pour minimiser les contradictions du système et améliorer son enseignement.

Les résultats de ces études (Zahorik, 1988; Zeichner et Tabachnick, 1982) indiquent que, bien qu'un type de supervision puisse caractériser un superviseur, il a généralement recours, dans son agir, à plus d'un style de supervision. Ce qui a été d'ailleurs aussi confirmé dans la synthèse d'études réalisée par Chaliès et Durand (2000) et présentée précédemment.

Le modèle de supervision cognitive de Costa et Garmston (1993) propose la possibilité pour le superviseur d'aider le stagiaire à traiter les nouvelles informations en agissant comme un médiateur. Pour cela, les superviseurs peuvent utiliser le questionnement pour aider le stagiaire à formuler des hypothèses, à voir les divergences entre ce qui a été planifié et ce qui a été obtenu en réalité, afin de stimuler les habiletés cognitives de l'apprenti. Ces auteurs proposent quatre phases : pré-active, interactive, réflexive et projective

pour regrouper les décisions et les fonctions intellectuelles de l'enseignement. Pendant ces quatre phases, stagiaires et superviseurs ont des responsabilités spécifiques. Nous nous intéressons à la phase réflexive, car elle est liée directement au moment de l'entretien de supervision. Dans le modèle de supervision cognitive, la phase réflexive implique, pour le stagiaire, d'analyser et d'évaluer sa pratique; le superviseur l'accompagne afin de valider cette analyse. Dans cette façon de procéder, les superviseurs encouragent, chez le stagiaire, l'autocritique, l'introspection et la rétrospection.

Partager un savoir non pas comme une prescription du type « fais comme moi, car cela a toujours donné de bons résultats », mais comme une possibilité de réflexion partagée peut contribuer à fournir des éléments au stagiaire pour que, à travers une démarche d'analyse et de critique, il ait la possibilité de construire son propre modèle. C'est pourquoi nous nous sommes intéressé aux ressources du superviseur et, comme c'est dans une relation particulière que l'on peut tirer le plus de profit du fait qu'elle répond mieux aux singularités des événements susceptibles d'analyse, c'est l'entretien de supervision qui a été privilégié dans notre étude. Dans les lignes qui suivent nous traitons de cet aspect.

2.1.4 L'entretien de supervision⁷

Dans leur recension d'écrits portant sur l'utilité du tutorat en formation initiale de maîtres, Chaliès et Durand (2000) font état de recherches sur les entretiens post-leçon. Leur synthèse permet d'en dégager tant le potentiel que les limites. L'entretien de supervision s'avère utile s'il est adapté aux circonstances ou au contexte, si la relation qui s'établit est conviviale, faite de confiance et de complicité et si l'expertise du superviseur est reconnue. Ces conditions permettraient de faire de l'entretien un moment d'expérience professionnelle et de développement de la réflexion du stagiaire. Par contre, l'efficacité de l'entretien peut être compromise si les superviseurs manquent de formation. Alors, il y a risque de difficultés à l'explicitation de connaissances ou à l'analyse

⁷ La recherche par mots clés est décrite à l'annexe 1.

de pratique, de centration dans des rétroactions prescriptives plutôt que celles qui amènent le stagiaire à la réflexion, d'interactions superficielles. Cela peut conduire à une absence de relation avec le stagiaire, à un manque de franchise pour éviter le conflit et, en conséquence, ne pas répondre aux besoins du stagiaire.

La fonction la plus importante de l'entretien serait de promouvoir le développement professionnel (Hunter, 1980; Zahorik, 1988). Cependant, malgré l'importance du cycle observation – entretien de supervision, tant dans la littérature que dans les réformes éducatives, peu de recherches ont été spécifiquement centrées sur l'entretien et la communication des observations réalisées en classe par le superviseur (Pajak et Glickman, 1989; Blase et Blase, 1996). Une fois la phase d'observation finie, l'entretien peut être de nature instructive ou évaluative. Les entretiens voulus instructifs peuvent être classés selon cinq objectifs possibles, selon Hunter (1980) :

1. Dans l'entretien de type A, l'intention est d'identifier et d'expliquer les comportements efficaces du stagiaire, en lui fournissant des raisons basées sur la recherche afin que le stagiaire connaisse pourquoi ce qu'il a fait a bien fonctionné et que, dans le futur, il puisse le reproduire intentionnellement. L'objectif du superviseur est qu'à la fin de l'entretien, le stagiaire identifie les décisions et les comportements qui, pendant la classe, ont permis l'apprentissage chez l'élève. Il doit être capable de dire pourquoi cela a bien fonctionné.
2. Dans l'entretien de type B, l'intention est de stimuler le développement d'un répertoire de réponses efficaces chez le stagiaire. L'objectif visé est que superviseur et stagiaire explorent ensemble d'autres comportements possibles considérés comme efficaces mais qui, dans une autre situation, n'auraient pas été aussi pertinents.
3. Dans l'entretien de type C, l'intention est d'encourager le stagiaire à identifier les aspects moins satisfaisants de son enseignement. Ainsi, avec la collaboration du superviseur, des stratégies pour réduire ou éliminer ces

aspects sont développées. L'objectif visé est que le stagiaire, avec l'aide du superviseur, identifie des solutions potentielles pour changer ce qui, dans son enseignement, est considéré comme insatisfaisant.

4. Dans l'entretien de type D, l'intention est d'identifier et de classer les aspects moins efficaces de l'enseignement qui n'ont pas été perçus par le stagiaire et de lui présenter d'autres procédures ayant un potentiel d'efficacité. L'objectif visé est que le stagiaire sélectionne des comportements pouvant remplacer ceux considérés comme inefficaces par le superviseur.
5. Enfin, dans l'entretien de type E, l'intention est de promouvoir le développement professionnel des bons stagiaires. L'objectif visé est alors que le stagiaire sélectionne les pas à suivre pour continuer à se développer professionnellement.

Les objectifs de ces cinq types d'entretien ne sont pas exclusifs, le superviseur ayant la possibilité de les intégrer les uns aux autres (Hunter, 1980) et d'adapter son style à la variable contextuelle de la relation (Ralph, 2000). Un sixième type d'entretien est l'entretien « évaluatif » qui devrait être le résultat d'une série d'entretiens dits « instructifs » (Hunter, 1980). Cette typologie des entretiens nous semble intéressante en ce qu'elle décortique les intentions et les objectifs susceptibles d'émerger lors d'un entretien de supervision. Nous croyons cependant, étant donné la réalité de nos superviseurs, qu'il est peu réaliste, dans le cadre des stages, d'avoir une série d'entretiens dits instructifs avant d'en avoir un de type évaluatif. Rappelons que ces types d'entretien sont présentés dans le contexte de la supervision d'enseignants ayant une certaine expérience. Nous croyons que dans chaque entretien qui suit une observation en classe, ces six types d'entretien émergent, avec plus ou moins de force, dans l'interaction superviseur/stagiaire.

L'entretien de supervision tire sa pertinence et son utilité du fait qu'il répond aux besoins du stagiaire, selon son niveau de développement professionnel, c'est-à-dire de son adaptation et de la relation qui s'établit entre le stagiaire et le

formateur. Ainsi, des éléments tels que la convivialité, la confiance et la complicité favorisent l'émergence d'une relation susceptible de créer une expérience professionnelle profitable pour le stagiaire, ce dernier pouvant s'appuyer sur la connaissance et l'expérience des formateurs pour développer sa propre capacité de réflexion (Chaliès et Durand, 2000).

Deux études menées par Pajak et Glickman (1989), auprès de 30 enseignants et 133 superviseurs, permettent de connaître la perception de ces deux groupes par rapport au type de langage, informatif versus directif, utilisé dans un entretien de supervision simulé et vidéo-enregistré. Pour cela, les auteurs ont présenté aux participants trois scénarios différents d'entretien de supervision. Le scénario « A » en était un d'information seulement sur la classe de l'enseignant et sur la performance des élèves. Le scénario « B » était identique au scénario « A », avec un ajout de suggestions concernant ce que l'enseignant *pourrait* faire pour améliorer la performance des élèves. Le scénario « C » était aussi identique au scénario « A », avec un ajout de directives concernant ce que l'enseignant *doit* faire pour améliorer la performance des élèves. Le langage non verbal était constant d'un scénario à l'autre. Les résultats de ces deux études montrent que, tant les enseignants que les superviseurs ont perçu comme plus positif l'entretien où le superviseur donnait des suggestions pour améliorer la performance des élèves (scénario B). Suit le scénario A où le superviseur donnait seulement des informations. Le scénario où le superviseur utilisait un langage directif (scénario C) est choisi en dernier lieu. Cette étude démontre aussi qu'un climat qui encourage la liberté de choix augmente la réceptivité de l'enseignant aux suggestions du superviseur pour améliorer son enseignement (Pajak et Glickman, 1989). Les résultats de ces études, soit une perception plus positive d'un entretien basé sur des suggestions, nous semblent transférables au contexte des superviseurs de stages en formation initiale à l'enseignement.

Un entretien est plus qu'un dialogue entre deux professionnels. Un entretien a une ligne d'action et celle-ci est centrée sur l'analyse, le partage d'informations et d'idées et sur l'évaluation. Dans un certain sens, l'entretien est un miroir

professionnel où le superviseur reflète la performance du stagiaire en lui fournissant une rétroaction adéquate. L'entretien devrait aider le stagiaire à percevoir l'enseignement d'une manière plus précise et fournir une direction pour l'accomplissement des tâches liées à l'enseignement. Cela doit conduire le stagiaire à devenir plus conscient de ses habiletés et de ce qu'il peut faire pour les améliorer (Henry et Beasley, 1989).

C'est grâce aux éclaircissements qui émergent lors des échanges de l'entretien de supervision que nous pouvons mieux comprendre le processus de « supervision » et, idéalement, encourager une meilleure pratique (Lopez-Real *et al.*, 2001). Pour ce faire, le superviseur a besoin de raffiner plusieurs habiletés pour que l'entretien soit un moyen réussi de communication (Henry et Beasley, 1989).

Un entretien réussi est celui où le superviseur a amené le stagiaire à regarder le problème sous un nouvel angle et à considérer des possibilités qui étaient non apparentes avant l'entretien. Cela implique une approche indirecte selon laquelle le superviseur conduit le stagiaire vers le seuil de sa propre pensée. L'autoanalyse devrait être encouragée, lors des entretiens, car c'est un des chemins les plus efficaces pour provoquer un changement. Cela peut permettre que le stagiaire trouve la solution aux problèmes par la découverte plutôt que par l'écoute (Henry et Beasley, 1989).

Une des caractéristiques les plus frappantes qui émergent de l'étude menée par Lopez-Real *et al.* (2001) auprès de 200 étudiants et 28 superviseurs est le besoin d'une « sensibilité » de la part du superviseur quand il s'agit de discuter des difficultés éprouvées par le stagiaire. Parler de ce qui a rapport à une ou à quelques difficultés est très exigeant, tant pour le stagiaire que pour le superviseur et demande la présence d'habiletés interpersonnelles, de patience et de volonté pour aborder ces problèmes en profondeur et éviter de les traiter d'une façon superficielle (Lopez-Real *et al.*, 2001).

La prise en compte de l'état d'esprit du stagiaire a été soulevée, tant par les stagiaires que par les superviseurs de ladite étude, comme étant un aspect important de la supervision au moment de l'entretien. Les auteurs soulignent qu'il est essentiel d'établir une atmosphère affective positive quand il faut traiter des difficultés rencontrées par le stagiaire (Stones, 1984; Lopez-Real *et al.*, 2001). Tant les stagiaires que les superviseurs partagent l'idée que, quand il faut discuter des difficultés, il est nécessaire, surtout de la part du superviseur :

- d'identifier clairement la nature du problème;
- de comprendre le contexte de la situation;
- de soutenir et encourager le stagiaire en lui présentant des suggestions;
- d'initier la discussion en référence à l'observation de la leçon;
- de créer une relation de confiance avec le stagiaire;
- d'être sensible au moment où les difficultés touchent la personnalité du stagiaire afin de privilégier une approche indirecte;
- de considérer la nature idiosyncrasique tant du processus de supervision que de chaque stagiaire (Lopez-Real *et al.*, 2001).

Zahorik (1988), dans son étude, a cherché à décrire le rôle que jouent l'observation et l'entretien du superviseur. Des rôles tels que ceux de servir de liaison entre l'université et l'école, diriger les séminaires de stage ou orienter les enseignants associés n'ont pas été considérés dans cette étude. L'étude avait trois questions spécifiques :

- Qui sont les superviseurs universitaires ?
- Comment s'y prennent-ils pour accomplir leur rôle d'observation et d'entretien ?
 - a) Quels types de supervision utilisent-ils ?
 - b) Quelles techniques d'observation et d'entretien sont utilisées ?
- Quelles attitudes ont les superviseurs par rapport à leur travail ?

Malgré le fait que les superviseurs poursuivaient un certain nombre d'objectifs et qu'ils employaient plusieurs styles de supervision, en considérant les besoins perçus des étudiants et d'autres facteurs, chaque superviseur de l'étude avait un style particulier de supervision qui dominait (Zahorik, 1988).

Le type d'objectifs qui a émergé des entrevues menées par Zahorik (1988) était relié aux comportements, aux idées et aux personnes. Les superviseurs dont l'objectif principal était centré sur l'aspect comportemental voulaient que leurs étudiants acquièrent des habiletés d'enseignement de base et des techniques de gestion de classe. Ils voyaient l'enseignement comme une technologie. En plus, ils avaient des objectifs secondaires liés à la planification, au professionnalisme, à l'enthousiasme, à l'auto-évaluation. Ceux qui privilégiaient les idées voulaient que leurs étudiants acquièrent des croyances spécifiques sur l'influence politique et les relations humaines. Ils voyaient l'enseignement comme le fait de « bien » penser. D'autres objectifs concernaient l'habileté de l'instruction et de la gestion et la clarté du curriculum. Enfin, ceux qui se concentraient sur la personne voulaient que leurs étudiants développent l'habileté à résoudre des problèmes personnels. Ils voyaient l'enseignement comme étant une « prise de décision ». D'autres objectifs secondaires privilégiés par ce groupe étaient liés à la gestion de classe et aux relations humaines.

Deux styles de supervision ont émergé des données des entrevues : un style directif et un style interactif⁸. Le style directif se subdivise en deux autres sous-styles : prescriptif et interprétatif. Le style prescriptif consiste à dire directement aux étudiants quoi faire et quoi ne pas faire. Le style interprétatif consiste à fournir des interprétations de l'action observée et des perceptions aux étudiants plutôt que de mettre l'accent sur leur propre vision. Le style interactif consiste à faire émerger, analyser et appuyer les pensées et les actions des stagiaires. Les superviseurs qui utilisent ce style encouragent leurs étudiants à établir les objets

⁸ Les mots anglais utilisés par Zahorik (1988) *active* et *reactive* ont été, selon la signification donnée à ces mots dans le texte, librement traduits par l'auteur de cette étude par directif et interactif, respectivement.

d'observation et d'analyse au moment de la visite du superviseur (Zahorik, 1988).

En théorie, selon Zahorik (1988), les objectifs et les styles peuvent se combiner de plusieurs manières. Cependant, il a été démontré que les objectifs créent des styles, ou que les styles induisent des objectifs, seulement dans certaines voies. Les superviseurs qui ont des objectifs comportementaux témoignent d'un style prescriptif-directif. Ceux qui privilégient les idées utilisent un style interprétatif et ceux qui se centrent sur les objectifs personnels utilisent un style interactif de soutien. À l'intérieur de ces trois types généraux de supervision, il est possible de trouver neuf types spécifiques :

- Comportemental - prescriptif : l'érudit; le maître; le mentor; le critique.
- Idée – interprétatif : l'humaniste; le réformateur.
- Personne – soutien : le thérapeute; l'avocat; le chercheur.

D'après cette étude, le superviseur qui adopte un style comportemental-prescriptif serait plus approprié pour l'apprenant-maître qui en est à ses débuts ou qui n'a pas encore beaucoup d'habiletés et dont la principale préoccupation est la gestion et les procédures d'enseignement de base. Celui qui adopte le style idée-interprétatif serait plus efficace auprès des étudiants en progression et en croissance, qui ont déjà acquis des habiletés rudimentaires et qui ont besoin d'élargir leur approche. Finalement, le superviseur qui privilégie le style soutien aurait intérêt à intervenir auprès de l'étudiant finissant ou très habile qui commence à personnaliser son enseignement (Zahorik, 1988). Ce dernier style nous intéresse particulièrement car les participants de notre étude supervisent des stagiaires finissant leur formation.

D'après la recension d'écrits faite par Chaliès et Durand (2000), les entretiens post-leçon peuvent être classés en trois catégories selon qu'ils s'organisent en enchaînement de phases, de thèmes ou d'après l'organisation de la leçon. Les entretiens structurés en phases en comptent généralement trois : une *phase de rapport* où le superviseur expose les éléments observés et leur interprétation;

une *phase de réponse* où le stagiaire analyse et justifie son action; et une *phase de programmation* qui permet l'établissement d'un dialogue où peut avoir lieu un partage d'expérience entre quelqu'un d'expérimenté et un débutant. Les entretiens organisés par thèmes se composent d'un enchaînement plus ou moins structuré de sujets. Par exemple : les objectifs pédagogiques, le travail en groupe, la vérification des apprentissages, etc. D'une façon générale, les thèmes jugés les plus importants sont traités en premier. Les entretiens organisés selon la chronologie de la leçon suivent l'ordre de celle-ci pour alimenter les échanges entre le superviseur et le stagiaire.

D'après ce qui vient d'être exposé, nous pouvons constater que les écrits consultés fournissent des indices par rapport à l'entretien de supervision en termes de conditions pour qu'il soit qualifié de réussi. Cependant, la majorité des recherches ont été centrées sur la supervision d'enseignants déjà en exercice, très peu se sont penchées sur l'entretien de supervision concernant des stagiaires et, jusqu'à maintenant, aucune n'a porté sur les ressources mobilisées par le superviseur au cours de l'entretien de supervision.

2.2 CADRE CONCEPTUEL

D'après Le Boterf (2002), le professionnel aurait un double équipement en ressources, c'est-à-dire des moyens qui lui permettraient d'agir dans son contexte professionnel : l'équipement en ressources personnelles et l'équipement en ressources de son environnement. Les ressources personnelles, selon l'auteur, constitueraient un équipement incorporé formé, entre autres, de savoirs, de savoir-faire et de qualités qui comprendraient des aptitudes ou des capacités. Les ressources d'environnement, pour leur part, seraient un équipement objectivé composé d'informations, d'installations matérielles, de réseaux relationnels. Le professionnel manifesterait sa compétence en gérant de façon efficace, donc pertinente, les ressources dont il dispose.

2.2.1 Des ressources personnelles

Dans les ressources personnelles ou incorporées du superviseur, le savoir occupe une place importante. Il porte en lui des savoirs et des savoir-faire divers qu'il mobilise dans son agir professionnel. En nous basant sur Le Boterf (2002), nous présentons ce type de ressources. Pour cela, nous donnons un aperçu de ce que les écrits disent sur le savoir pour, ensuite, présenter les savoirs portés par le superviseur ainsi que ses qualités.

2.2.1.1 Le concept de savoir

D'un point de vue général, Legendre (1988, 1993) définit le savoir comme l'ensemble de connaissances approfondies qu'un individu acquiert par l'étude et l'expérience. Ce concept n'est pas facile à définir et il n'est pas toujours présent dans des ouvrages consacrés au lexique éducationnel. Ainsi, par exemple, même dans les ouvrages de Mialaret (1979, 1981) qui traitent justement des termes de base employés en pédagogie, le concept de « savoir » n'est pas mentionné. Plus récemment, Raynal et Rieuner (1997) ont tenté de définir ce concept en se référant au paradigme opposant savoir théorique et savoir d'action, traité par Barbier (1996), qui présente trois observations à considérer quand on parle de savoir.

Selon Barbier (1996), il faudrait d'abord, tenir compte que, sur le plan épistémologique, la notion de savoir est utilisée pour désigner des énoncés mais aussi des composants identitaires. Il serait donc important de différencier ces deux zones sémantiques. Ainsi, d'une part, les « savoirs objectivés », qui partagent la même zone sémantique que, par exemple, la culture et les valeurs, feraient référence à des réalités avec un statut de représentations ou de systèmes de représentations qui donnent lieu à des énoncés propositionnels ayant une valeur sociale ratifiée par une activité de transmission-communication et qui auraient, en conséquence, une existence indépendante de ceux qui les énoncent ou se les approprient. Les « savoirs détenus », d'autre part, s'inscriraient plutôt dans la zone sémantique de la professionnalité où le référent

est constitué par des composants identitaires, ce qui veut dire que la réalité est inférée à partir des constats d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions, par exemple (Barbier, 1996). Le concept de « savoirs détenus » nous semble particulièrement intéressant pour traiter des ressources du superviseur, dans ce sens que ces savoirs identifient une pratique particulière, la supervision de stage, ainsi que celui qui réalise l'acte, le superviseur.

Ensuite, Barbier (1996) indique que, indépendamment de la zone sémantique, les savoirs seraient une construction sociale dont la signification est élucidée à partir du repérage des contextes, de leur émergence et de leur développement. Finalement, quand il s'agit d'énoncés, les savoirs sont susceptibles de mobilisation dans des activités dont l'objet est la production de représentations sur le réel ou bien sa transformation.

Pour Charlot (2002), le savoir est une relation, le produit ou le résultat d'une activité, une « *forme de rapport au monde* » (p. 71) qu'un sujet entretient avec un ou des sujets. En tant que « produit », il se construit dans des cadres méthodologiques qui font en sorte qu'en tant qu'« objet », il devient communicable. Alors, le savoir en tant qu'objet présenté sous la forme d'énoncés décontextualisés qui semblent avoir une autonomie, une existence, une valeur et un sens en eux-mêmes, n'est que la substantialisation d'un rapport au monde.

Selon cet auteur, il est juste de classer le savoir par type ou espèce car il existe sous des formes spécifiques. Cependant, il nous met en garde de croire que ce sont des formes spécifiques d'un objet naturel nommé « savoir » dont on peut définir des espèces diverses, comme dans une taxonomie. D'après Charlot (2002), c'est important de ne pas oublier que, quand on parle de types de savoir, on parle en réalité de formes spécifiques de rapport au monde. Ainsi, soutient-il, quand on parle de « savoir pratique », ce n'est pas le savoir lui-même qui est pratique mais l'usage qu'on en fait dans un rapport pratique au monde. En d'autres mots, il est exact de dire qu'il y a du savoir dans la pratique mais cela ne veut pas dire que la pratique « soit » un savoir.

Le Boterf (2002) traite lui aussi de savoirs mais comme faisant partie de la compétence d'un professionnel. Cet auteur définit le professionnel comme quelqu'un qui « sait » gérer la complexité dans une situation professionnelle. Il se réfère aussi aux divers types de savoirs qui composent ce « savoir gérer » typique du professionnel : savoir agir de façon pertinente; savoir mobiliser des ressources; savoir combiner des ressources; savoir transposer; savoir apprendre et apprendre à apprendre; savoir s'engager. Plutôt que de définir ce qu'est le savoir, il indique que c'est la mobilisation et la combinaison des divers savoirs que le professionnel porte qui feraient de lui quelqu'un de compétent.

Tout en admettant la position de Charlot (2002) ainsi que la distinction qu'il fait entre le savoir comme objet et comme rapport au monde, et considérant la nature de notre étude, nous nous situons dans le courant présenté par Le Boterf (2002) et Barbier (1996), en ce qu'ils proposent divers types de savoirs mobilisables dans l'action.

Le savoir-faire expérientiel en est un cas particulier puisqu'il est de double nature chez le superviseur. D'abord, celui-ci porte en soi son expérience d'enseignement et, ensuite, il possède une expérience en supervision de stage. Pour Le Boterf (2002), le savoir expérientiel ou savoir-faire empirique joue un rôle important dans la professionnalité d'un individu. Ce savoir, constitué des leçons tirées de l'expérience pratique, permet de fonctionner dans le quotidien et il est difficilement exprimable par celui qui le détient. Cette conception est aussi partagée par Mialaret (1996) pour qui toute action produit un savoir en faisant en sorte que l'on acquiert ainsi de « l'expérience ». Ce chercheur définit l'expérience comme « l'ensemble d'informations, de connaissances, d'attitudes acquises par un individu au cours de son existence par l'observation spontanée de la réalité et de ses pratiques, le tout intégré progressivement à sa personnalité » (Mialaret, 1991, p. 165). Tout en gardant le sens que Le Boterf (2002) donne au terme expérience, c'est-à-dire celui de « réflexion sur l'action plutôt que du temps d'ancienneté » (p. 94), c'est la définition donnée par Mialaret (1996) que nous retenons car elle nous semble pertinente aux caractéristiques de notre étude.

Selon Mialaret, cette expérience acquise peut s'avérer à la fois riche ou immobilisante. Pour qu'elle soit enrichissante, il est nécessaire de réfléchir sur sa pratique et pour cela, il est nécessaire de confronter la réalité avec ses désirs ou ses intentions. Elle est immobilisante si le professionnel pense que ce qu'il fait est correct et qu'il n'a donc pas besoin ni de modifier ni d'améliorer sa pratique. Pour lui aussi, l'expérience (donc le savoir produit) est très personnelle et difficilement transmissible.

2.2.1.2 Des savoirs du superviseur

Les écrits traitent des savoirs particuliers de la dimension pratique de la profession enseignante. Cependant, la question des « savoirs » du superviseur est peu abordée, si ce n'est sous l'angle d'habiletés prescrites (Acheson et Gall, 1993). Quels seraient alors les savoirs privilégiés par le superviseur dans l'accompagnement d'un stagiaire ? Des savoirs d'enseignant, des savoirs spécifiques d'accompagnement, d'autres types de savoir ?

a) Des savoirs d'enseignant

Au Québec, un superviseur de stage est généralement un enseignant expérimenté (Desrosiers *et al.*, 2000), quelqu'un qui a cumulé un certain nombre d'années d'expérience dans l'enseignement. Toutefois, quand on parle d'enseignant expérimenté, on peut également entendre par là, une personne qui réfléchit à sa pratique et qui essaie d'utiliser ses expériences afin de délibérer sur ses pratiques présentes et futures. Ainsi, pour Elbaz (1993), même un enseignant débutant ou un étudiant en formation peut, à un certain degré, être considéré comme « expérimenté », car tous les deux ont eu des expériences dont ils peuvent tirer profit. Si les formateurs comprennent comment un enseignant chevronné réalise ou accomplit des tâches telles que la correction de devoirs ou le diagnostic d'une situation problème, ils pourront utiliser ces savoirs pour mieux guider ceux qui s'initient ou se préparent à la carrière enseignante.

Pour Poisson (1993), un enseignant d'expérience serait celui qui, grâce à son savoir-faire et ses connaissances théoriques, possède un patrimoine scientifique et culturel susceptible d'être mis au profit des autres. L'analyse de la pratique des enseignants constitue donc un point essentiel à considérer pour pouvoir élaborer un savoir particulier à cette dimension de la tâche du superviseur (Snoeckx, 2002).

L'enseignement requiert certaines habiletés de base, des connaissances et des habiletés pédagogiques. Ainsi, si les connaissances que les enseignants portent doivent être catégorisées, elles devraient inclure, selon Shulman (1987) :

- la connaissance du contenu;
- la connaissance pédagogique générale, spécialement celle qui se réfère aux principes et stratégies de la gestion de classe et de l'organisation;
- la connaissance du curriculum, spécialement sur les matériels et programmes qui constituent des outils pour l'enseignant;
- la connaissance du contenu pédagogique, c'est-à-dire l'amalgame de contenu et pédagogie unique aux enseignants, leur propre forme de compréhension professionnelle;
- la connaissance des élèves et de leurs caractéristiques;
- la connaissance du contexte éducatif qui va de la salle de classe aux différents degrés de gouvernance du système;
- la connaissance des finalités éducatives, des propos, valeurs et bases philosophiques et historiques de l'éducation.

De toutes ces catégories, la connaissance du contenu pédagogique serait d'un intérêt spécial puisqu'elle identifie la spécificité du corps de connaissances pour l'enseignement. Ce serait cette catégorie qui différencierait le spécialiste d'un contenu du pédagogue (Shulman, 1987)

Pour Gauthier (1993), il est possible d'identifier cinq grands types de savoir enseignant : le *savoir curriculaire* ou le contenu culturel d'un programme qui comporte des objectifs tels que le développement des savoirs, des habiletés ou des attitudes chez les étudiants; le *savoir disciplinaire* ou la connaissance des contenus à enseigner; le *savoir professionnel* ou les connaissances relatives au contexte éducationnel en général (système scolaire, psychologie de l'apprenant, gestion de la classe, etc.); le *savoir culturel* ou les connaissances générales de toutes sortes qui font en sorte de comprendre le monde et d'agir sur lui; le *savoir d'expérience* issu de son propre passé scolaire et du cheminement fait au cours de sa carrière, l'enseignant développant un savoir fait de nombreux trucs et de procédures qui l'aident dans son agir quotidien. Tous ces savoirs constituent la base des décisions que l'enseignant prend dans l'accomplissement de ses responsabilités.

Trois ans plus tard, une nouvelle catégorisation des savoirs est présentée par Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997) : le *savoir disciplinaire* (la matière); le *savoir curriculaire* (le programme); le *savoir des sciences de l'éducation*, qui contiendrait les savoirs culturel et professionnel du classement présenté en 1993; le *savoir de la tradition pédagogique*, déterminé par la coutume et l'héritage de notre histoire d'élève; le *savoir d'expérience*, qui serait un savoir privé, inscrit dans l'habitude et non vérifié par la méthodologie scientifique; le *savoir d'action pédagogique* constitué du savoir d'expérience des enseignants, rendu public après avoir passé l'épreuve de la recherche sur le terrain de la classe.

La compétence professionnelle de l'enseignant « n'est pas un savoir mais une pratique, un faire, un art au sens d'une habitude de bien agencer les circonstances et les contingences pour qu'elles produisent un savoir chez celui qui apprend » (Paradis, 1993, p. 185). Le thème de la compétence peut être envisagé à partir de l'expérience et de la pratique des enseignants, ce qui veut dire que l'on ne se centre pas sur des distinctions artificielles telles que celles de

novice et d'expert. On s'intéresse plutôt à l'expérience de la pratique enseignante qui se vit tous les jours (Elbaz, 1993).

Pour Durand (1996), la pratique et l'expérience personnelle sont des facteurs clés dans l'enseignement et dans l'acquisition de la compétence à enseigner, car elles ne s'acquièrent pas dans l'institution formatrice. Il est reconnu, selon Elbaz (1993, p. 106), « *que les enseignants construisent souvent leur savoir sur la classe et les élèves dans de multiples contextes informels d'échanges avec leurs collègues* ».

L'expérience personnelle a un rôle décisif dans le développement des compétences et elle est une importante source d'acquisition de connaissances (Durand, 1996). Selon cet auteur, il y aurait deux catégories de connaissances chez les enseignants : des connaissances générales, propositionnelles, explicites; et des connaissances pratiques, spécifiques et non propositionnelles. Ainsi, les connaissances expérientielles constitueraient aujourd'hui un point d'intérêt particulièrement intéressant pour les chercheurs. De plus, l'idée d'utiliser les savoirs accumulés par les enseignants au profit de l'évolution de la profession est une réorientation significative de la recherche sur l'enseignement, car la valeur de ce savoir est mise en évidence et reconnue (Elbaz, 1993).

La notion d'expérience ferait appel à deux idées complémentaires : l'une est celle d'une familiarité avec les situations d'enseignement, d'un passé dont il est possible de tirer bénéfice; la deuxième est celle d'un engagement personnel, donc intentionnel, dans l'ici et le maintenant de la situation (Durand, 1996).

Ce serait ce « savoir enseignant » avec ses composants divers : savoir d'expérience, savoir professionnel, savoir curriculaire (Gauthier, 1993), ou cette « connaissance du contenu pédagogique » (Shulman, 1987), qui donnerait au superviseur de la crédibilité et de l'autorité face au stagiaire lors de l'entretien de supervision, car c'est en étant porteur de divers savoirs, positions intellectuelles et situations expérientielles que le superviseur a la possibilité d'amener le

stagiaire à considérer la pratique de la classe à la fois comme une action à penser, à transformer si nécessaire, et comme un objet d'étude (Snoeckx, 2002). Cependant, ce savoir ne suffit pas pour être formateur et accompagner quelqu'un dans une étape de développement professionnel.

b) Des savoirs de formateur

Quelles compétences caractérisent un formateur ? Les écrits sur l'accompagnement et les modèles de supervision permettent d'établir des listes d'habiletés ou de compétences requises. Lamy (2002) a interrogé de nombreux formateurs et a fait émerger un certain nombre de compétences : la compétence à gérer la complexité des situations rencontrées; la compétence à articuler la théorie qui soutient ses référents avec des situations concrètes; la compétence à créer chez celui qui se forme un projet d'appropriation de la formation qu'il suit; la compétence à réduire l'écart entre le dire et le faire dans sa propre pratique et dans celle de ceux qu'il forme; la compétence à assurer un accompagnement respectueux des personnes qu'il forme; la compétence à accepter que son savoir n'est pas statique, mais perfectible au moyen de la confrontation de ses référents et de ses pratiques avec d'autres formateurs.

C'est au moyen du questionnement et de l'analyse des pratiques professionnelles que se construit la professionnalité du formateur comme « appui, accompagnement des enseignants dans leur démarche de coformation entre pairs ou d'autoformation, dans leur engagement dans un processus de développement professionnel permanent » (Altet, 2002, p. 83). En conséquence, le formateur manifesterait, selon l'auteure, bel et bien une « triple expertise » : une expertise des pratiques enseignantes; une expertise de la formation d'adultes et une expertise en analyse des pratiques et en recherche. Ce serait l'articulation équilibrée de ces trois expertises qui façonnerait la professionnalité du formateur d'enseignants.

Travailler sur sa pratique, c'est, en réalité, travailler sur une famille d'actions comparables et sur ce qui les sous-tend et en assure une certaine invariance,

c'est se préparer à faire mieux ou autrement la prochaine fois, c'est réfléchir à l'action future en fonction de l'action passée (Perrenoud, 2000). Mais le sujet n'accède pas directement à ses schèmes d'action d'une façon directe, il doit se construire une représentation qui passe par une prise de conscience. Cependant, il reste à savoir si cette prise de conscience reste en tant qu'épiphénomène ou si, sous certaines conditions, elle permet vraiment d'avoir une emprise sur son habitus. Une élaboration réflexive et métacognitive n'a alors de sens que si elle permet au sujet de maîtriser à un certain degré son inconscient pratique, car « à quoi bon savoir *comment* on fonctionne si l'on ne parvient pas à changer ? » (Perrenoud, 2000, p. 141).

Or, en constatant les divers savoirs auxquels les formateurs ont recours, nous nous demandons lesquels de ces savoirs sont utilisés par les superviseurs. Ont-ils développé un savoir expérientiel propre à leur rôle ? Pourquoi s'intéresser à ce savoir et comment allons-nous y avoir accès ? Dans ce sens, rappelons que nous nous situons dans un courant de formation pratique « réflexive » plutôt que « transmissive » (Chaliès et Durand, 2000), que nous croyons aux savoirs construits dans la pratique enseignante (Snoeckx, 2002) et aux retombées que l'analyse de l'expérience enseignante peut avoir sur la formation à l'enseignement et sur l'enseignement même (Altet, 2002). Cependant, faut-il encore que le superviseur prenne d'abord conscience de ses savoirs, et que cette prise de conscience ne reste pas à l'état d'épiphénomène, c'est-à-dire, comme quelque chose de secondaire qui n'incite pas à une remise en question (Perrenoud, 2000).

2.2.1.3 Des qualités du superviseur

Les qualités sont des ressources qui se caractérisent par la difficulté qu'elles représentent à être exprimées et décrites; elles sont aussi très appréciées sur le marché du travail (Le Boterf, 2002). Ces ressources ou qualités personnelles sont définies comme des comportements situés qui s'expriment dans un contexte particulier. Ainsi, une personne peut très bien être rigoureuse dans

l'accomplissement de ses tâches au travail et peu rigoureuse dans son entourage personnel. Ces ressources ou comportements situés commencent à être de plus en plus considérés dans l'exercice professionnel. C'est ainsi que, parfois, il est même possible d'entendre parler de compétences comportementales (Le Boterf, 2002). Parmi celles-ci, mentionnons la capacité d'adaptation, la sensibilité, la confiance en soi, l'initiative.

Cette notion présente cependant le risque d'induire un jugement sur la personnalité de l'individu. Pour le minimiser, il est recommandable de toujours se rappeler que ces qualités « mobilisées pour agir avec compétence » (Le Boterf, 2002, p. 155) sont la résultante de l'interaction entre la personne et la situation à laquelle celle-ci se voit confrontée.

2.2.2 Des ressources d'environnement

La compétence du professionnel ne dépend pas exclusivement des ressources qu'il a pu incorporer dans son parcours, elle est aussi subordonnée à des ressources situées autour de lui, c'est-à-dire dans son environnement. Ce sont des ressources dites « objectivées » et parmi celles-ci, on peut nommer, entre autres, les outils ou moyens de travail, les informations, les réseaux relationnels (Le Boterf, 2002). Un professionnel ne travaille pas tout seul, il appartient à une communauté où il peut échanger, confronter ses représentations avec ses pairs ou faire appel à l'expertise des autres, afin de continuer à faire évoluer sa compétence et continuer à répondre aux attentes que les autres ont envers lui en tant que professionnel reconnu.

L'action efficace du professionnel dépend en quelque sorte de l'harmonisation entre ces deux équipements de ressources (incorporées et objectivées). Une personne reconnue pour la qualité de ses ressources incorporées (savoir théoriques, par exemple) ne pourra pas être compétente ou agir avec compétence en l'absence des ressources de son environnement. Ainsi, le développement de compétences passe aussi par le fait d'avoir un environnement

favorable : accès à l'information, présence de réseaux, utilisation d'outils, etc. (Le Boterf, 2002).

Les superviseurs ont à leur disposition des ressources d'environnement afin de pouvoir mobiliser leurs propres ressources ou continuer à les faire évoluer : réseaux relationnels à l'école, à l'université; banques de données; documents; projets de formation; perfectionnements; etc. Ils ont donc la possibilité d'harmoniser le double équipement de ressources qu'ils portent pour faire de la supervision et, plus spécifiquement, pour mobiliser ces ressources lors de l'entretien de supervision.

2.2.3 Ce qui est retenu

La tâche de supervision est complexe, si elle est considérée comme étant une occasion de formation. Un superviseur se doit de savoir gérer cette complexité. D'après Le Boterf (2002), gérer la complexité se traduit dans des savoirs qui constitueraient un équipement en ressources pour le professionnel. Ces savoirs sont : savoir agir avec pertinence, c'est-à-dire savoir interpréter, savoir quoi faire et savoir juger; savoir mobiliser dans un contexte; savoir combiner ces savoirs, ce qui implique l'idée des savoirs multiples; savoir transposer; savoir apprendre et apprendre à apprendre; savoir s'engager. De plus, la manifestation d'un savoir se réaliserait soit par un mode déclaratif, soit par un mode procédural.

Le formateur ne peut plus être le modèle à suivre, mais quelqu'un avec qui il est possible de partager et de réfléchir sur un vécu, le rapport au terrain étant un des critères de crédibilité et de légitimité des compétences des formateurs (Snoeckx, 2002).

En référence aux thèmes traités tout au long de cette recension et afin de prendre position face à l'éventail conceptuel qui vient d'être exposé, nous présentons maintenant ce qui, à notre avis, s'avère le plus pertinent pour les fins de cette étude. Dans un premier temps, un tableau offre une synthèse des

différents types de savoir d'un professionnel (Tableau I) et permet d'observer leur fonction et leur mode d'acquisition.

Tableau I
Les types de savoirs (Le Boterf, 2002)

Type	Fonction	Mode principal d'acquisition
Savoirs théoriques	Savoir comprendre	Éducation formelle Formation initiale et continue
Savoirs d'environnement	Savoir s'adapter Savoir agir sur mesure	Formation continue et expérience professionnelle
Savoirs procéduraux	Savoir comment Procéder	Éducation formelle Formation initiale et continue
Savoir-faire opérationnels	Savoir procéder Savoir opérer	Expérience professionnelle
Savoir-faire expérientiels	Savoir y faire	Expérience professionnelle
Savoir-faire sociaux ou relationnels	Savoir coopérer Savoir se conduire	Expérience sociale et professionnelle
Savoir-faire cognitifs	Savoir traiter l'information Savoir raisonner	Éducation formelle Formation initiale et continue Expérience sociale et professionnelle analysée

Le Boterf (2002) propose de distinguer les savoirs et les savoir-faire d'un professionnel : la catégorie des *savoirs* comprendrait les savoirs théoriques, d'environnement et les savoirs procéduraux; dans la catégorie des *savoir-faire* seraient compris les savoir-faire formalisés, empiriques, relationnels et cognitifs. Le tableau II résume ces savoirs d'un professionnel et il représente le cadre conceptuel de notre recherche.

Tableau II
Les ressources personnelles d'un professionnel (Le Boterf, 2002)

Types	Catégories
SAVOIRS	Théoriques
	Environnementaux
	Procéduraux
SAVOIR-FAIRE	Opérationnels ou formalisés
	Empiriques ou expérimentiels
	Relationnels
	Cognitifs
QUALITÉS	Comportements situés

Après avoir exploré ce que les écrits disent par rapport au concept de savoir, nous avons retenu la définition de savoir proposée par Barbier (1996) et Le Boterf (2002), nous avons exploré ce que dit la littérature des savoirs d'enseignement et d'accompagnement. La catégorisation des savoirs professionnels proposée par Le Boterf (2002) a été retenue comme cadre de référence de l'étude, car elle synthétise bien les savoirs que, comme professionnel, le superviseur mobilise lors d'une phase du processus de supervision, l'entretien post-observation en classe.

Pour faire une exploration des ressources du superviseur, nous nous sommes basé sur l'approche de l'argumentation pratique, car elle suppose d'abord une prise de conscience de ce qui motive l'agir. Nous allons explorer l'application de l'approche de l'argumentation pratique sur le terrain de la formation pratique avec un de ses acteurs, le superviseur. Cette approche méthodologique est présentée au chapitre suivant.

CHAPITRE III

MÉTHODE

En connaître davantage sur les ressources que les superviseurs utilisent lors des entretiens de supervision pour aider les futurs enseignants est un sujet qui ne manque pas d'intérêt. Mais de quelle manière s'y prendre pour avoir accès aux ressources employées par les superviseurs de stage ? Indiquer la façon dont nous avons procédé constitue l'objet de ce chapitre. Dans celui-ci nous présentons la méthode que nous avons utilisée pour explorer les ressources du superviseur de stage.

Vu le caractère descriptif et exploratoire de cette étude, ainsi que le but mentionné au premier chapitre, c'est-à-dire explorer un cadre conceptuel susceptible de faire connaître les ressources que le superviseur utilise pour aider l'apprenant maître au moment du stage, plus spécifiquement lors de l'entretien de supervision, une approche qualitative de recherche a été privilégiée.

3.1 LE CHOIX DE L'APPROCHE QUALITATIVE

La recherche qualitative, au-delà d'une simple description d'un fait, d'un phénomène ou d'une situation, permet de comprendre, tout en observant le phénomène dans son milieu naturel et en considérant les significations que les individus donnent à leurs actions (Hétu, 1984; Huberman et Miles, 1991; Lessard-Hebert, Goyette, Boutin, 1995; Anadón, 2000). De plus, une approche méthodologique qualitative met en valeur la subjectivité, l'intentionnalité des participants et le caractère réflexif de la recherche. C'est donc au moyen d'une activité d'interprétation que nous avons cherché à en arriver à appréhender l'objet social qui suscite notre intérêt (Anadón, 2000), les ressources du superviseur, mobilisées lors de l'entretien de supervision.

En sciences humaines, donc en sciences de l'éducation, le sujet participant à une étude fait participer aussi ses intentions et ses valeurs, il porte en lui une série de significations sociales et culturelles qui conduisent inévitablement à considérer explicitement le sens qu'il donne à son action (Anadón, 2000). C'est

ainsi que cette étude descriptive et exploratoire acquiert toute sa légitimité, car elle considère la réalité vécue par le superviseur lors de son agir professionnel.

Nous avons considéré que la recherche qualitative/interprétative était pertinente à notre étude, car elle donne accès à la prise en compte des interactions que les superviseurs établissent avec leurs stagiaires, entre eux-mêmes et avec leur environnement. C'est pour cela que pour étudier une réalité caractérisée par l'interactivité comme un entretien superviseur-stagiaire, il fallait conserver son essence même, soit l'interaction (Savoie-Zajc, 2000). Un autre facteur déterminant a été le contexte qui dicte, en quelque sorte, le type de questions qui a besoin d'être examiné et, plus encore, qui influence les méthodes de recherche à utiliser dans l'enquête (Lee et Yarger, 1996). Notre étude a donc tenu compte de l'interaction superviseur-stagiaire qui se produit dans l'environnement naturel de la pratique pédagogique, l'école, mais aussi de celle qui se déroule dans un contexte familier au superviseur, l'institution formatrice, pour les rencontres superviseur-chercheur.

Le savoir produit dans une recherche qualitative/interprétative est vu comme dynamique et temporaire, dans la mesure où il continue d'évoluer. Ce savoir est également contextuel, car les milieux de vie des participants colorent et orientent les résultats (Savoie-Zajc, 2000). De cette manière, la recherche en formation des enseignants doit être envisagée en relation avec les milieux d'enseignement, en ayant comme objectif le réinvestissement du savoir produit dans la pratique, la transformation des pratiques et le développement professionnel (Anadón, 2000). La réflexion qui se réalise au fur et à mesure de la collecte et de l'analyse des données permet, selon Savoie-Zajc (2000), de prendre en compte les événements qui surgissent pendant l'étude, les prises de conscience et les réactions des participants face aux interprétations avancées par le chercheur.

En résumé, les caractéristiques de notre étude vont dans le sens des objectifs mentionnés par Anadón (2000) et de la réflexion réalisée tout au long de la recherche dont parle Savoie-Zajc (2000) en s'insérant dans un espace

dialogique de découverte (Paillé, 1996), ce qui nous permet de croire que la présente étude pourra éventuellement contribuer à l'élargissement du champ de connaissances portant sur l'un des participants de la triade en formation pratique, le superviseur universitaire.

3.2 LES PARTICIPANTS DE L'ÉTUDE

L'échantillon peut provenir d'un groupe naturel, celui qui existe de manière indépendante à l'étude ou d'un groupe artificiel, c'est-à-dire formé par le chercheur (LeCompte et Preissle, 1993). Notre étude s'intéresse au groupe naturel, celui des superviseurs. Aussi, dans une recherche qualitative/interprétative, selon le cadre théorique retenu, le chercheur planifie les critères qui vont lui permettre de choisir les personnes qui partagent les caractéristiques requises pour participer à une telle étude. Il en est de même avec les milieux, les événements et les processus sociaux. Notre échantillon a été limité aux superviseurs de stage de la quatrième année du programme de formation à l'enseignement secondaire. Le choix des participants a été donc intentionnel (Huberman et Miles, 1991; Savoie-Zajc, 2000).

Ces superviseurs possèdent tous une longue expérience en supervision de stage et remplissent les exigences de qualification de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, soit un diplôme universitaire de deuxième cycle, une expérience d'enseignement au secondaire d'au moins cinq ans, une formation à la supervision et la connaissance du système scolaire québécois. Pendant la période de cueillette de données de l'étude (2002-2003), il y avait 21 superviseurs pour le programme d'enseignement secondaire (11 hommes et 10 femmes) dont 11 supervisaient en quatrième année. De ces 11 superviseurs, six sont des hommes et cinq sont des femmes, dont une professeure universitaire.

Tous les superviseurs de la quatrième année ont été contactés et invités à participer à l'étude. De ce nombre, sept ont répondu de façon affirmative pour collaborer à la réalisation de cette recherche, cinq hommes et deux femmes. Nous croyons que ce nombre est suffisant pour répondre aux exigences d'une

recherche scientifique du type qualitatif. L'exigence d'une saturation de données n'étant pas toujours possible dans le contexte d'une étude doctorale, nous croyons que ce nombre de superviseurs et la qualité de leur participation nous ont permis d'assurer une base de données suffisante.

3.3 LA CUEILLETTE DES DONNÉES

En considérant qu'une recherche dans le champ de l'éducation se doit d'être contextualisée, elle doit par conséquent utiliser des instruments de collecte de données relativement semblables à ceux qui sont utilisés par les participants dans la pratique même de leur activité professionnelle. C'est l'une des conditions que nous avons respectée pour que notre recherche soit considérée comme pertinente.

L'ensemble des instruments de collecte de données peut être classé en fonction du type de données qu'il est supposé recueillir. Ainsi, on aurait des instruments qui permettent de prélever des données *invoquées*, *suscitées* et *provoquées* (Van der Maren, 1999).

Les données dites *invoquées* sont celles qui existent d'une façon indépendante à la recherche car, normalement, elles ont été produites pour d'autres fins et avant que l'étude en question n'ait commencé, et elles sont recueillies de façon discrète. Les statistiques, les notes de service, les autobiographies, sont des exemples de données invoquées. Les données *suscitées* sont un type intermédiaire entre les données invoquées et les données provoquées. Si elles sont construites pour les fins d'une recherche, le contexte dans lequel ceci se passe se rapproche le plus possible de la situation naturelle. Ainsi, ce type de données est produit, normalement, entre le chercheur et le participant de la recherche. Des techniques telles que les récits et l'entrevue, sont utilisées. Finalement, les données *provoquées* sont celles qui se construisent spécialement pour la recherche et dans le cadre de celle-ci. Ce sont des données artificielles par rapport au terrain d'action. Les instruments qui servent donc à obtenir ce type de données sont fréquemment intrusifs et leur production

est entièrement contrôlée par le chercheur. C'est le cas du questionnaire fermé ou présenté sous forme d'échelles, des tests et des expérimentations.

Considérant que, dans une recherche de nature qualitative, c'est « l'utilisation de stratégies souples afin de préserver l'interaction avec les participants » qui s'impose (Zavoie-Zajc, 2000, p. 181), nous avons privilégié de recueillir des données suscitées. Pour obtenir ce type de données, le plus adéquat est de se rapprocher de la situation naturelle de travail des participants à la recherche (Van der Maren, 1999) par des techniques telles que les histoires de vie, les récits de pratique et les diverses formes d'entrevue, car elles ressemblent aux formes quotidiennes d'interaction qu'entretiennent les superviseurs. Nous avons utilisé l'entrevue, car elle se rapproche des interactions que vivent les superviseurs dans le cadre de leur activité professionnelle. De plus, le matériel déclencheur de l'entrevue est constitué d'un enregistrement d'une activité normale des superviseurs, soit l'entretien avec un stagiaire qui fait suite à une observation en classe.

3.3.1 L'entrevue

L'entrevue est une interaction verbale volontaire entre personnes qui s'engagent à partager un savoir afin de comprendre d'une meilleure manière un phénomène d'intérêt commun. Cet échange verbal peut être médiatisé s'il se déroule par la voie téléphonique ou du courrier électronique (Savoie-Zajc, 2000).

L'entrevue cherche à faire ressortir, entre autres, les perceptions, les jugements et les représentations des individus selon leurs cadres référentiels et les situations qu'ils vivent (Van der Maren, 1999). Cela requiert, de la part du chercheur, une attitude d'écoute et une réceptivité manifeste pour aider à l'émergence des données. Pour que le matériel produit lors de nos entrevues soit pertinent, nous avons respecté les trois conditions suivantes :

1. le chercheur doit être entraîné dans les techniques d'entrevue à privilégier afin d'éviter des erreurs qui pourraient contaminer les données;

2. la sélection du terrain et des participants qui fourniront les informations recherchées doit être faite de façon attentive;
3. le chercheur doit s'être préalablement familiarisé avec le terrain ou le milieu où les entrevues seront conduites (Van der Maren, 1999).

Dépendant du degré de structuration de l'entrevue, celle-ci peut être catégorisée comme étant : non dirigée, semi-dirigée ou dirigée (Savoie-Zajc, 2000); ou bien : libre, semi-structurée ou structurée (Van der Maren, 1999). Pour les fins de notre étude, le type privilégié a été l'entrevue semi-structurée car celle-ci se caractérise par un mélange équilibré de compréhension et d'intransigeance de la part du chercheur (Poisson, 1990). C'est ce qui nous a permis d'avoir un certain contrôle de la situation afin de ne pas perdre l'objectif de la recherche et de ne pas laisser non plus s'échapper des informations émises spontanément par le participant (et qui pourraient amener à voir la situation étudiée sous une nouvelle perspective) ou à l'émergence de nouvelles catégories qui viendraient éventuellement enrichir le cadre conceptuel retenu.

Nos échanges avec les superviseurs ont respecté ces considérations. De plus, ayant privilégié l'entrevue semi-structurée, nous n'avions pas des instruments conçus et structurés à l'avance qui auraient pu nous empêcher de voir en toute clarté le site où l'étude est menée. Ces instruments auraient pu, en effet, nous limiter en empêchant des phénomènes importants d'émerger sur le terrain ou d'être négligés ou encore déformés par le chercheur (Huberman et Miles, 1991). Deux superviseurs du stage de troisième année ont participé à l'étape de la pré-expérimentation qui a permis de raffiner la démarche d'entrevue et de validation.

L'annexe 2 présente un exemple des questions qui nous ont guidé au moment des entrevues. Il y a des questions ciblant les expériences concrètes, positives ou négatives, de l'entretien de supervision. Par exemple : vous rappelez-vous d'un moment pendant l'entretien où vous avez senti que vous aviez mis le stagiaire sur la bonne voie ? Une autre fait référence au contexte du superviseur (expérience, motivation, etc.). Par exemple : qu'est-ce qui vous motive à faire de

la supervision ? Certaines abordent les savoirs auxquels ils ont recours lors des entretiens de supervision (savoirs théoriques, d'expérience, etc.). Par exemple : qu'est-ce qui vous guide le plus lors des entretiens de supervision, ce que vous avez appris lors de la formation à la supervision ou bien votre propre expérience dans l'enseignement ? Il s'agit d'exemples, bien sûr, les entrevues semi-structurées se caractérisant par leur déroulement non formalisé à l'avance. La liste des étapes de la collecte de données est présentée schématiquement à l'annexe 3.

Précisons que du matériel dit « invoqué » a été utilisé lors des entrevues, soit l'enregistrement d'entretiens réels de supervision. Pour éviter la confusion, nous avons réservé le mot « entrevue » pour désigner les rencontres superviseur/chercheur et le mot « entretien » pour désigner la rencontre de supervision post-observation en classe entre le superviseur et le stagiaire.

3.3.2 La procédure de cueillette des données

Les entrevues ont été individuelles, la nature idiosyncratique des données et la fonction même de supervision l'exigeant. Trois activités ont été réalisées avec les participants : la première a été une rencontre pour leur expliquer les objectifs de l'étude et leur en présenter le protocole; les deux autres correspondent à deux entrevues soutenues entre le superviseur et le chercheur. Nous avons prévu environ 45 minutes d'entrevue par rencontre et par participant. Les superviseurs participants se sont engagés donc à nous consacrer de deux à trois heures de leur temps pour le déroulement de la recherche.

Les deux entrevues ont été audio-enregistrées et ce matériel a été transcrit pour le soumettre à une analyse de contenu. Les données ont été donc constituées des textes résultant des transcriptions des entrevues réalisées auprès des participants à l'étude. Nous avons obtenu ainsi 14 comptes rendus intégraux (verbatim), d'une quinzaine de pages chacun, en moyenne.

Les entrevues réalisées auprès des participants avaient pour objectif de recueillir des informations concernant leurs perceptions sur la supervision, sur eux-mêmes en tant que superviseur, sur leur perception du rôle qu'ils accomplissent, leurs objectifs, etc. Ces entrevues avaient, comme matériel de base, l'enregistrement audio d'un entretien de supervision (superviseur-stagiaire) fait préalablement, sans la présence du chercheur. Nous avons demandé à chacun des superviseurs de choisir un segment particulièrement signifiant pour lui de l'entretien réalisé avec son stagiaire et de le présenter au chercheur lors de l'entrevue. Nous avons procédé de cette manière, afin de laisser la liberté au superviseur de travailler sur du matériel important pour lui et aussi afin de suivre l'esprit exploratoire de notre étude.

Lors de la première entrevue, le superviseur devait donc présenter un segment de l'enregistrement de l'entretien, choisi par lui, afin de déclencher l'entrevue avec du matériel concret (façon de commencer l'entretien, des remarques faites au stagiaire, des conseils, etc.). Cependant, il faut dire que, à deux exceptions près, ce choix n'avait pas eu lieu avant l'entrevue. Ces superviseurs, avaient enregistré l'entretien et présentaient le matériel au chercheur tel quel, car ils disaient ne pas savoir quoi choisir et que n'importe quel segment de l'enregistrement pouvait faire l'affaire. Alors, nous avons écouté l'enregistrement dès le début et la première entrevue a été déclenchée par conséquent par les premiers moments de l'entretien superviseur-stagiaire. Après cette première entrevue, le chercheur conservait l'enregistrement pour l'écouter au complet et en choisir un segment qui servirait pour la deuxième entrevue. Le segment choisi par le chercheur suivait la tendance de la première entrevue car, en général, nous percevons une continuité dans l'approche utilisée par le superviseur tout au long de l'enregistrement.

À l'annexe 4 sont présentés des exemples des extraits choisis par le superviseur pour l'entrevue superviseur-chercheur. Ces extraits sont organisés au moyen de deux colonnes où l'on trouve l'identification du superviseur et une brève description de ce qui caractérise l'extrait d'entretien superviseur-stagiaire qui a

servi pour déclencher la première entrevue avec le superviseur. Nous pouvons observer que la majeure partie des extraits traite du moment initial de l'entretien de supervision. Cet entretien correspond à la deuxième visite faite à l'école par le superviseur. À l'annexe 5 sont présentés des exemples des extraits choisis par le chercheur pour la deuxième entrevue superviseur-chercheur. Ces extraits sont aussi organisés par deux colonnes, La première identifie le superviseur et la deuxième résume l'extrait choisi par le chercheur pour la deuxième entrevue. Nous observons qu'il y a une certaine continuité dans la thématique des extraits présentés dans l'annexe 4 et ceux présentés dans celui-ci.

Après avoir présenté comment les données ont été recueillies, nous nous devons de mentionner de quelle façon nous avons mené nos entrevues avec les superviseurs. Pour cela, nous nous sommes inspiré de la démarche de l'argumentation pratique prônée par Fenstermacher (1987, 1996). C'est par ce moyen que nous avons tenté d'amener le superviseur à expliciter les ressources mobilisées lors de l'entretien post-observation avec le stagiaire. Dans la section suivante nous traitons de cette approche en présentant en quoi elle consiste, ainsi que son potentiel, ses limites et l'adaptation que nous en avons faite pour les fins de notre étude.

3.3.3 L'approche de l'argumentation pratique

L'approche de l'argumentation pratique représente une analyse *a posteriori* des actions d'un individu (Fenstermacher, 1987). Au moyen de l'analyse, ce dernier rend compte de ce qu'il a fait en expliquant ou en justifiant son action ou son geste afin de le reconstruire. La construction d'un argument pratique cherche à assister l'enseignant dans sa réflexion relative aux motifs de ce qu'il entreprend dans sa classe. La réflexion qui amène à l'explicitation de ces motifs relève parfois de la découverte, parfois de l'argumentation instantanée, à partir d'éléments encore vagues que la réflexion permet de clarifier. De cette manière, pour l'enseignant qui n'a aucune idée du « pourquoi » d'une action spécifique

émergée dans son contexte scolaire, la réflexion permettra de reconstituer son argument pratique (Fenstermacher, 1996).

Dans sa façon de procéder, Fenstermacher (1996) essaie d'amener le participant (un enseignant) à sélectionner du matériel qui le motive à explorer son enseignement (son travail est centré sur les enseignants et non sur les formateurs). Il fait un retour à l'enseignant de ce qu'il a compris afin de valider ce dont ils ont discuté. Comme la plupart des enseignants considèrent leurs expériences passées comme un fondement valide pour justifier leur action, la construction d'un argument pratique les amènerait à se remettre en question et à en réajuster les principes, lesquels guident leurs actions.

L'élaboration d'un argument pratique se déroule en deux phases : explicitation et reconstruction. L'explicitation est la formulation d'un argument pratique qui reflète d'une façon appropriée, selon la personne, les raisons pour lesquelles elle a agi d'une certaine manière. La reconstruction est le processus par lequel l'argument pratique est évalué afin de juger de sa justesse en regard de critères éthiques, empiriques et autres, pour qu'il puisse constituer une base valable pour l'action. La structure d'un argument pratique admet, en tant qu'éléments constitutifs, des prémisses (de valeur, conditionnelles, empiriques, contextuelles), une conclusion et un critère de cohérence. Tout ceci se réalise de concert avec un « autre ». Bien que le rôle de l'« autre » soit généralement joué par un formateur – chercheur, il peut être très bien réalisé par un collègue de travail ou toute autre personne possédant les attributs nécessaires, ou parfois par l'enseignant lui-même qui prend une distance réflexive face à sa propre pratique (Morgan, 1993; Body, East, Fitzgerald, Heston et Iverson, 1998; Gauthier, Raymond et Martineau, 1998; Fallona et Johnson, 2002). Le travail d'explicitation et de reconstruction de l'argument pratique, surtout s'il est soutenu par des enregistrements, permet un travail direct sur le savoir d'expérience en train de se reconstruire (Fenstermacher, 1996).

D'après Fenstermacher (1996), certains chercheurs ont fait une grave erreur quand ils ont postulé que la connaissance pratique devrait prendre racine dans la connaissance théorique, car ce sont là deux types différents de connaissances, mais en interaction. Elles sont mutuellement bénéfiques quand elles sont développées harmonieusement. Dans ce sens, le concept de l'argument pratique permettrait la mise en relation du savoir issu de la recherche et de celui qui est issu de l'action (Gauthier *et al.*, 1998).

Nous avons préféré l'approche de Fenstermacher (1996) à l'entretien d'explicitation de Vermesch (1994), une technique qui cherche la « verbalisation de l'action », car cette technique ne retiendrait que la dimension procédurale de l'action, considérant les jugements, les opinions, les perceptions comme des obstacles qui nuisent à l'évocation de l'action vécue (Gauthier *et al.*, 1998).

En considération du dialogue entre celui qui construit son argument pratique et celui qui l'accompagne dans ce processus (l'autre) et en prenant en compte des valeurs sous-jacentes à l'action pédagogique, cette approche fournit un cadre intéressant pour appréhender les ressources que les superviseurs utilisent avec leurs stagiaires lors des entretiens de supervision.

En dépit des avantages d'une telle approche, Gauthier *et al.* (1998) prétendent qu'elle risque d'établir une relation asymétrique entre les participants et le niveau d'habiletés que doit posséder « l'autre » pour aider à la construction de l'argument pratique. Conscient de ces critiques, nous croyons que l'approche de l'argumentation pratique proposée par Fenstermacher (1987, 1996) est tout à fait adéquate pour les fins de cette recherche, car il s'agit ici de faire une exploration plutôt qu'une application fidèle ou une validation de sa technique. Dans le cadre de cette étude, nous n'utilisons que la première phase, celle de l'explicitation, de la démarche proposée par Fenstermacher (1996) et non celle de la reconstruction d'un argument pratique.

3.3.4 La procédure d'analyse des données

Comme il s'agit d'une recherche qui porte sur l'exploration des ressources utilisées par le superviseur lors des entretiens de supervision post-observation en classe, nous nous devons d'utiliser une technique d'analyse qualitative qui nous permette d'atteindre le but recherché par notre étude.

La technique en question a été celle de l'analyse du contenu, analyse qui a été faite avec l'aide de la grille des ressources personnelles présentée précédemment (tableau II), et d'une démarche inspirée de celle utilisée par Fenstermacher (1987), l'argumentation pratique. Nous sommes conscient du fait que plusieurs possibilités d'analyse s'offrent au chercheur à cette phase de la recherche : des approches, des logiciels d'analyse qualitative, etc. Étant donné les caractéristiques de notre étude (type de recherche, échantillon, objectif de l'étude, instrument utilisé, entre autres) nous avons opté pour l'analyse de contenu sans l'intervention de logiciels et pour une grille d'analyse émergente au fur et à mesure de l'analyse même, plutôt que pour une grille construite à l'avance.

Après chaque entrevue, l'enregistrement était transcrit. Cette transcription constitue la trace, c'est-à-dire « les marques graphiques laissées ou obtenues par des instruments » (Van der Maren, 1999, p. 43). Pour en faire l'analyse, nous avons utilisé un tableau à trois colonnes : la première comprenait la transcription de l'entretien organisée en unité d'analyse; la deuxième, l'idée principale de chaque unité d'analyse, et la troisième, la catégorie qui émergeait (voir annexe 6).

À la suite d'une première analyse, nous avons regroupé les catégories émergentes qui étaient semblables entre elles, par exemple : expérience d'enseignant, expérience de supervision, expérience de chercheur. De cette manière, nous avons trié le matériel pertinent de ce qui, par rapport à notre objectif de recherche, était le *résidu*. Après avoir obtenu ces premières catégories, nous avons examiné si d'autres regroupements, à l'intérieur des

catégories, étaient possibles. Ainsi, par exemple, nous avons modifié la catégorie concernant les rôles du superviseur. Dans un premier temps, cette catégorie était constituée des rôles suivants : formateur, évaluateur, conseiller, orientation, soutien, instrumentation, médiateur. La même catégorie, après réexamen a été réorganisée de manière à ce que, par exemple, dans le rôle de formateur nous précisions des tâches telles que : outiller, conseiller, soutenir.

Avec cette première version de la grille, nous avons analysé les deuxièmes entrevues réalisées avec les superviseurs. Pour cela, nous avons suivi la même procédure que celle utilisée pour les premières, c'est-à-dire enregistrement, transcription et organisation du matériel transcrit. Cette deuxième analyse a permis l'émergence de nouvelles sous-catégories. Ainsi, dans la catégorie concernant le rôle du superviseur, sont apparues les sous-catégories d'accompagnateur, de vérificateur, de personne ressource, ainsi que d'autres significations liées au rôle de médiateur.

3.3.5 La validation des catégories

La recherche de nature interprétative est animée par le désir de mieux comprendre le sens que la personne donne à son expérience et elle est jugée valide et crédible si les gens qui y ont participé se reconnaissent (Savoie-Zajc, 2000).

Nous avons fait valider ces catégories par les participants à l'étude et par un autre chercheur, c'est à dire que nous avons procédé à une validation interjuges. Dans le cas de la première validation, nous avons fait un résumé des catégories obtenues (annexe 7) et nous l'avons envoyé, par courrier électronique, aux superviseurs qui ont participé à l'étude. Nous leur avons demandé de bien lire le résumé et les catégories, afin de voir si elles les représentaient dans sa tâche de supervision, et de nous contacter si cette catégorisation n'était pas représentative de leur cadre référentiel. L'absence de réponse de la part des superviseurs, nous laisse supposer que le résumé des catégorisations qui leur a été envoyé ne leur était pas étranger, ce qui viendrait donner une confirmation

aux résultats obtenus. Un seul superviseur nous a contacté mais pour nous mentionner sa satisfaction face au résumé que nous lui avons fait parvenir. Cette satisfaction était liée au fait de se sentir bien représenté, dans un langage direct et précis.

Dans le cas de la deuxième validation, nous avons sélectionné au hasard l'un des comptes rendus ou verbatim (Annexe 8) et nous avons sélectionné les cinq premières pages organisées en trois colonnes. Ces cinq pages correspondent à $\frac{1}{4}$ dudit compte rendu. La personne qui a procédé à cette étape de validation est lui-même superviseur de stage et vient de terminer un doctorat. Après lui avoir fourni une liste des catégories et lui avoir expliqué ce qu'elles signifiaient, il a catégorisé les propos contenus dans l'extrait de cinq pages. Nous avons ensuite comparé ses résultats avec ceux obtenus dans notre propre analyse et nous avons pu constater une congruence entre les deux catégorisations, la nôtre et celle du chercheur agissant comme juge externe. Les grandes catégories telles que : expériences (enseignement, supervision); capacités; conscience, par exemple, ont été repérées dans le texte par le chercheur-juge et coïncidaient avec la catégorisation originale de notre analyse. Le découpage réalisé par le chercheur-juge ne correspondait pas toujours à notre catégorisation. À titre d'exemple, une unité a été classée par le collègue chercheur comme étant une stratégie alors que nous l'avions classée sous « conscience du rôle ». Une discussion sur la définition de chacune des catégories a permis de faire consensus. Malgré ce type de discordances (rares), nous croyons que la validation externe confirme la précision de notre catégorisation et confirme notre procédure.

3.4 L'ASPECT ÉTHIQUE

La recherche, surtout si elle se fait sur le terrain de l'éducation, porte en soi une responsabilité sociale, car il s'agit de contribuer au développement des connaissances (Van der Maren, 1999).

Conscient de cette responsabilité, nous nous sommes fait un devoir de respecter trois grands principes déontologiques, à savoir :

- le consentement libre et éclairé;
- le respect de la dignité du sujet;
- le respect de la vie privée et de la confidentialité.

Un formulaire de consentement, pour illustrer ce qui précède, est présenté à l'annexe 9.

CHAPITRE IV

ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Tirer une signification du matériel obtenu constitue la raison d'être de ce chapitre. Rappelons que le but de cette étude est d'explorer un cadre conceptuel susceptible d'explicitier les ressources que les superviseurs utilisent lors de l'entretien de supervision qui suit l'observation en classe. Pour y arriver, nous avons organisé ce chapitre autour de cinq sections. La première nous permet de connaître davantage les participants à l'étude, alors que les trois suivantes abordent les trois questions spécifiques. Ces sections sont : l'identification des ressources du superviseur, le développement de ces ressources et enfin leur mobilisation. Nous terminons ce chapitre par une section qui traite d'un schéma synthétique et intégrateur des ressources du superviseur.

Nous présentons d'abord un portrait général des superviseurs participant à cette étude. Ce portrait a émergé des informations qu'ils ont partagées avec nous lors de nos entrevues; il nous permet de saisir quelques caractéristiques comme leur formation ou leur expérience dans la supervision de stages. Cela nous permet également de mieux comprendre la raison pour laquelle, vers la fin de ce chapitre, nous les considérons comme étant des « experts ».

4.1 PORTRAIT DES PARTICIPANTS

Les participants à notre étude ont presque tous plus de 30 ans d'expérience d'enseignement et 10 à 15 ans d'expérience en supervision de stages. Lors des entrevues, les superviseurs ont manifesté constamment une attitude positive et ont participé à l'étude avec enthousiasme. Les principales raisons qu'ils ont évoquées pour faire de la supervision étaient, par exemple, de vouloir aider les jeunes et rester en contact avec le milieu scolaire. D'autres raisons faisaient allusion à l'amour de ce type de travail et le sentiment d'être utile.

Le tableau III résume les principales caractéristiques des participants de notre étude. Chaque superviseur est identifié au moyen d'un code composé de trois lettres et d'un chiffre. Le code fournit les informations suivantes : les deux premières lettres « SU » sont utilisées pour désigner un superviseur, la lettre

suivante désigne le sexe du superviseur, F pour féminin et M pour masculin. Finalement, le chiffre qui va de 1 à 7 identifie l'individu. Nous n'avons pas tenu compte, dans notre analyse, des variables relatives au sexe, aux années d'expérience en enseignement ou niveau d'études atteint.

Tableau III
Les participants

Participants	Années d'expérience en supervision	Années d'expérience en enseignement	Études supérieures	Formations suivies
SUF1	15 ans	6 ans	Doctorat en éducation	Formation à la supervision à l'Université de Montréal
SUF2	15 ans	37 ans	Maîtrise en éducation	Formation à la supervision à l'Université de Montréal
SUM3	14 ans	36 ans	Maîtrise en éducation	Formation à la supervision à l'Université de Montréal, colloques et congrès
SUM4	15 ans	32 ans	Maîtrise en lettres	Formation à la supervision à l'Université de Montréal
SUM5	12 ans	32 ans	Maîtrise en éducation	Formation à la supervision à l'Université de Montréal
SUM6	10 ans	31 ans	Maîtrise en andragogie	Formation à la supervision à l'Université de Montréal
SUM7	16 ans	31 ans	Doctorat en éducation	Formation à la supervision à l'Université de Montréal, colloques et congrès

Étant donné notre intérêt pour les ressources des superviseurs de stage, ce qui constitue leur « cadre de référence », nous centrons la présentation des résultats sur ce qui est commun aux superviseurs de cette étude et non pas sur la

variabilité qui existe entre eux. À titre d'exemple, nous avons pu observer que, pour commencer l'entretien, les superviseurs privilégient une approche type : « *Je fais comme si j'étais un auditeur non averti. Je dis : J'ai vu ça, pourquoi tu fais ça ? Je commence souvent par le négatif pour finir sur les choses positives* » (SUM4). Ou alors : « *C'est sûr qu'il y a à travailler des petites choses, mais ses points positifs c'est la première chose à faire ressortir* » (SUM5). Ou bien un autre qui dit : « *Je commence toujours en lui demandant s'il est satisfait de son cours. C'est surtout pour que lui-même arrive à identifier pourquoi il est satisfait ou insatisfait, pour qu'il fasse son autocritique avant de voir les détails que moi j'ai vus* » (SUM6). Ces trois extraits nous permettent de voir des différentes manières de commencer un entretien. Cependant, malgré ces différences, les superviseurs manifestent beaucoup de similitudes. C'est ce dernier aspect que nous abordons dans ce chapitre.

4.2 LES RESSOURCES PERSONNELLES DU SUPERVISEUR

Dans cette section nous présentons d'abord les ressources personnelles. Nous enchaînons avec la façon dont elles se sont développées pour ensuite toucher la mobilisation qui en est faite. Le dialogue qui s'est établi entre le chercheur et le superviseur, déclenché par le segment de l'entretien de supervision (superviseur/ stagiaire) choisi d'abord par le superviseur puis par le chercheur, nous a permis d'explorer les ressources personnelles ou incorporées du superviseur lors de l'entretien de supervision avec son stagiaire. Ces ressources sont de différents ordres car, d'une part, les superviseurs font beaucoup mention de leur « expérience » et, d'autre part, nous observons dans leurs propos qu'il est question aussi de savoirs et de qualités nécessaires, selon eux, pour bien mener l'entretien de supervision. Nous présentons maintenant ces ressources.

4.2.1 Des savoirs

Les échanges (chercheur/superviseur) ont d'abord permis d'observer que les superviseurs évoquent fréquemment leur expérience d'enseignant : « *J'avais comme défi que les élèves réussissent, et j'ai voulu transmettre ça aux jeunes* »

enseignants » (SUF2). Ce qui n'est pas surprenant, l'expérience comme enseignant étant l'un des critères d'embauche comme superviseur⁹. Ils évoquent également leur expérience en tant que superviseur : « *Comme j'ai beaucoup d'expérience de supervision dans plusieurs écoles, je peux leur parler de différentes écoles* » (SUM3), « *En tant que superviseur j'ai vu plusieurs classes, je peux donc comparer, je peux relativiser la situation* » (SUM4). Ce recours à leur expérience paraît normal étant donné leur expérience de la supervision, généralement entre 10 et 15 ans. L'une des participantes, ayant réalisé des études doctorales, évoque aussi son expérience en tant que chercheur : « *À un moment donné, je réalisais dans l'analyse de mes résultats, tu as peut-être deux types d'enseignants, ceux qui spontanément sont davantage directifs et d'autres qu'on peut qualifier de non directifs* » (SUF1). Nous avons constaté que les superviseurs n'ont pas fait mention de savoirs théoriques. Lors des entrevues, ils se référaient presque toujours à leur expérience d'enseignement et de supervision.

4.2.1.1 Leur expérience d'enseignement

Tous les participants, sans exception, ont mentionné leur expérience d'enseignant comme étant essentielle à leur tâche de supervision. D'ailleurs, cette expérience d'enseignement leur donnerait, au moment de l'entretien de supervision, une certaine autorité et de la crédibilité vis à vis leur stagiaire. C'est ce que l'un d'entre eux a mentionné « *J'ai assez d'expérience pour avoir vu des choses. Ce que je dis est réel, mais ils (les stagiaires) ne sont pas obligés de tout accepter. Sauf que par le fait que je sois âgé, ils se disent : Ah mon Dieu! Il a 32 ans d'expérience. Il vaut mieux que je prête attention à ce qu'il dit* » (SUM4). Cette expérience d'enseignement se manifesterait dans le contexte de l'entretien comme dans l'exemple d'un superviseur qui nous disait : « *Moi, je le faisais avec mes propres élèves. Quand j'avais des élèves, je leur disais toujours*

⁹ Tous les superviseurs du stage de la quatrième année du programme, au moment de l'étude, provenaient du milieu scolaire. Un seul d'entre eux était professeur à la Faculté des sciences de l'éducation. Ce dernier ne faisait toutefois pas partie des participants à cette étude.

« *Vous êtes assez intelligents. Quand vous faites quelque chose, vous avez une raison pour la faire* ». Alors, le stagiaire doit être capable de justifier le pourquoi de son intervention » (SUM6). Ces expériences constituent ce que Gauthier (1993) décrit comme le savoir d'expérience ou ce que Shulman (1987) appelle la « sagesse de la pratique », constitué justement des savoir-faire accumulés par les enseignants dans l'exercice de leur tâche d'enseignement. C'est sans doute qu'ils seraient capables, selon Le Boterf (2002), de mobiliser ce savoir enseignant comme ressource au service de leur tâche de supervision. C'est ce qui se passe quand un superviseur propose à un stagiaire d'essayer une nouvelle intervention avec les élèves : « *Je ne lui raconterai pas (au stagiaire), mais je vais lui proposer « essaie donc ça la prochaine fois »*. Mais je ne lui dirai pas que c'est moi qui ai fait ça » (SUM4). Rappelons ici que l'expérience est comprise comme l'analyse que l'on fait de sa propre pratique, plutôt que comme le temps passé à exercer une activité, et que cette analyse permettrait de développer un savoir utile à l'agir quotidien (Le Boterf, 2002).

Bien que les superviseurs aient fait référence à leur expérience à titre d'enseignant, par exemple « *J'ai toujours eu comme principe qu'il faut qu'ils (les élèves) soient contents de venir dans ma classe. J'avais beaucoup d'autorité naturellement, mais on pouvait s'amuser... et je veux transmettre ça aux jeunes enseignants* » (SUF2), ils ont tous affirmé que cette expérience ne suffisait pas, seule, à assurer la qualité de leur rôle. Ainsi, l'un d'entre eux affirme : « *Je ne pense pas que l'expérience enseignante permet à une personne de faire de la supervision. Il faut développer des habiletés. C'est important de posséder des habiletés en relation d'aide pour créer une relation où ils (les stagiaires) se sentent tentés d'aller vers toi* » (SUM5). Ils voient bien qu'il y a des spécificités au travail qu'ils accomplissent, des caractéristiques propres à la supervision qu'ils exercent et qui différencient leur supervision de la tâche réalisée par l'enseignant associé. Ils mentionnent, par exemple, le fait de posséder une vision globale d'un groupe de stagiaires plutôt que d'un seul stagiaire et de plus d'un milieu scolaire, par les visites à différentes écoles, ce qui leur donne plus de ressources à mettre à la disposition de leurs stagiaires. Rappelons que, dans le

cadre de cette étude, seuls les savoirs mentionnés par rapport aux rôles que le superviseur accomplit lors de l'entretien de supervision ont été pris en compte.

4.2.1.2 Leur expérience de supervision

L'expérience de supervision sur le terrain et d'autres expériences connexes (formation, autoanalyse, etc.) ont fait en sorte que les superviseurs développent une représentation du rôle qu'ils accomplissent. Leur rôle est compris comme ce qu'ils sont appelés à faire auprès des stagiaires, mais également comme la fonction qu'ils ont à assumer, de manière plus large, à l'intérieur de la triade.

Les représentations qu'ils ont par rapport à leur rôle vont jouer dans la façon d'exercer le travail de supervision qu'ils réalisent. Ainsi, des superviseurs ont affirmé : « *Je trouve que c'est un rôle extraordinaire* » (SUM7). Ou un autre qui dit : « *Un superviseur, ce n'est pas quelqu'un qui arrive et qui éteint la chandelle. Ce n'est pas comme ça que ça fonctionne* » (SUM5). Par rapport à la façon d'approcher le stagiaire, l'un d'entre eux nous partage : « *Je ne dois pas le blesser parce que si je le blesse, c'est fini, je ne pourrai plus l'aider* » (SUM3). En ce qui touche leur autorité, un superviseur dit : « *Oui, uniquement par le fait que j'ai de l'expérience, j'ai une autorité* » (SUM4). Un autre affirme qu'il ne faut pas cacher la réalité au stagiaire : « *Oui, oui, je ne leur cacherai pas ce que j'ai observé, parce que ce n'est plus rendre service* » (SUM4). Leurs représentations vont faire en sorte de déterminer leurs interventions auprès des stagiaires qu'ils supervisent, car ils sont convaincus que c'est comme ça que leurs interventions auront l'effet cherché.

Le mot « superviseur » est souvent associé à l'aspect d'évaluation ou d'inspection de la supervision. D'après Pajak (2001), cela est probablement dû à l'emphase explicite de faire respecter des contenus imposés de l'extérieur. Les superviseurs de notre étude, sans se dissocier de la tâche évaluative, se perçoivent avant tout comme étant des formateurs, car ils considèrent que leur rôle consiste davantage à accompagner le stagiaire dans un processus d'affirmation de leur professionnalité. Il est intéressant de voir que, dans leur

représentation du rôle de superviseur, mis à part le fait d'être des formateurs, ils mentionnent aussi se sentir, au moment de l'entretien de supervision, comme des accompagnateurs, des guides et des évaluateurs du stagiaire. Des résultats d'une étude menée par Zeichner et Tabachnick (1982) ont montré trois profils de supervision en lien avec les systèmes de croyances des superviseurs, à savoir : supervision technique-instrumentale, supervision centrée sur la croissance personnelle, supervision critique. Nous avons pu constater que, de par la représentation qu'ils ont de leur rôle, les superviseurs participant à notre étude manifestent plutôt une supervision centrée sur la croissance personnelle et une supervision critique. Dans les lignes qui suivent, nous allons voir ce que cela implique pour eux.

a) Un rôle de formateur¹⁰

Les superviseurs de l'étude se considèrent comme des formateurs car, plutôt que d'observer leur stagiaire pour voir s'il répond ou pas à une certain nombre d'exigences, ils profitent de l'entretien post-observation pour l'outiller : « *Je dis toujours qu'on peut identifier des pistes d'amélioration, ce sont des outils que tu mets dans ta "poche à outils" d'enseignant et pourquoi ne profiterions-nous pas de cette occasion là pour t'équiper ?* » (SUF1). Un autre utilise l'entretien de supervision pour le conseiller : « *Alors, je leur donne des conseils en termes de planification, mais aussi en termes de gestion disciplinaire* » (SUM5). Un autre dit que l'entretien permet parfois de soutenir le stagiaire : « *C'était une classe difficile, mais la fille (la stagiaire) s'investissait beaucoup. On l'a encouragée beaucoup, parce qu'à un moment donné, elle a voulu lâcher* » (SUM5). Selon les propos d'un autre, l'entretien sert à lui donner des pistes : « *Alors, je vais le « pister » sur l'ouverture à la communication avec le groupe ou si je m'aperçois que c'est quelqu'un qui est un peu traditionaliste, je vais essayer de le pister sur des méthodes différentes, centrées sur l'intérêt des élèves* » (SUM3). Pour un

¹⁰ Lors des entrevues avec les superviseurs, d'autres rôles ont aussi été évoqués : médiateur, collaborateur, vérificateur, personne ressource. Cependant, comme il s'agissait des rôles assumés en-dehors l'entretien de supervision, ces données ne sont pas traitées dans notre analyse.

autre, l'entretien de supervision est un moment privilégié pour l'aider à lier la théorie et la pratique : « *Si la stagiaire a des problèmes, elle va trouver là (la théorie) des solutions, des possibilités de solution apprises à l'université* » (SUF2). Aussi, tel que mentionné par un des superviseurs, l'entretien sert à lui expliciter leur intervention, c'est-à-dire argumenter leurs propos auprès de leurs stagiaires : « *Chaque fois que je donne un truc, une façon de faire, j'essaie de justifier le pourquoi* » (SUM6).

Dans le paragraphe précédent, nous pouvons voir que les superviseurs différencient le fait de « conseiller » par rapport à celui de « donner des pistes ». Dans le premier cas, conseiller est lié au fait de dire quoi faire, de proposer au stagiaire une façon d'agir pour, par exemple, contrer un effet négatif de sa classe ou pour l'inciter à essayer de nouvelles stratégies : « *C'est bien, mais fais-le au milieu du cours au lieu de le faire en début de cours* » (SUM4). Par contre, donner des pistes de solution à un problème, c'est plutôt guider le stagiaire de manière à ce qu'il propose ou trouve lui-même d'autres possibilités d'action à l'intérieur de sa classe : « *Maintenant qu'on a fait le tour, je te mets plus d'indices pour que tu me dises si tu peux en récupérer comme piste d'intervention ?* » (SUF1).

Nous pouvons ainsi constater que les superviseurs se considèrent comme étant plutôt des formateurs. En ce sens, l'un d'entre eux nous partage sa vision : « *Je vois maintenant la supervision comme une aide qu'on peut apporter à l'étudiant, plutôt que comme une évaluation. Je pense que ce que je fais quand je lui parle, c'est de l'aider à mettre en place ses idées, à mettre en place ses concepts et à démontrer en même temps qu'elle serait capable de faire autre chose* » (SUM7). Un autre affirme : « *Je suis formateur et c'est une formation que je lui apporte. On regarde différentes pistes de solution. On regarde comment on pourrait procéder dans telle situation* » (SUM5). Ils mobilisent des ressources : savoirs, savoir-faire, qualités, expériences, capacités, etc., qui vont les amener à essayer diverses façons d'intervenir pour permettre au stagiaire de se prendre en charge et d'être en développement professionnel. Cela va dans le sens de Le Bortef

(2002) pour qui la compétence d'un professionnel se manifeste dans sa capacité à intégrer des savoirs divers et hétérogènes dans la réalisation d'une activité.

b) Un rôle d'accompagnateur

De par leur expérience dans le monde de l'enseignement et leur expérience en supervision, les superviseurs perçoivent aussi leur rôle comme celui d'accompagnateur du stagiaire : « *J'essaie, à ce moment-là, d'enclencher une réflexion. C'est dans ce sens-là que notre rôle est important. Un rôle d'accompagnement* » (SUM5). Le superviseur donne alors l'image de celui qui accompagne quelqu'un qui parcourt un chemin, dans ce cas-ci un chemin de croissance professionnelle, en l'incitant à développer une réflexion qui peut faciliter l'avancement du novice dans une voie qu'il a lui-même jadis parcourue. Il facilite donc l'accès du stagiaire à une culture professionnelle tout en le soutenant dans son développement professionnel (Chaliès et Durand, 2000).

c) Un rôle d'évaluateur

Les superviseurs sont bien conscients du fait qu'ils doivent évaluer si les stagiaires répondent aux exigences de leur formation. Ils assument donc le fait qu'ils ont à faire une évaluation selon une grille établie par l'institution formatrice. Cependant, ils reconnaissent que la principale évaluation est celle faite par l'enseignant associé : « *On a donné un rôle très important d'évaluation du stagiaire au maître associé... C'est lui qui est l'évaluateur principal* » (SUM3).

Il est très intéressant de voir que, dans l'évaluation, il y a aussi une fonction d'orientation pour le superviseur. C'est le cas avec des stagiaires en échec ou en grandes difficultés. Le fait de visiter le stagiaire dans sa classe pour ensuite discuter avec lui de la performance observée lui permet de juger si le stagiaire a développé ou pas ce qu'il lui faut pour réussir et pour être bien dans l'enseignement. Si le superviseur évalue que ce n'est pas le cas, au delà de l'évaluation négative (ou de l'échec), il va intervenir pour orienter le stagiaire vers d'autres avenues que celle de l'enseignement. C'est l'expérience vécue par l'un

des superviseurs : « *Je lui ai dit que je continuais à l'aider. « Mais, t'aider c'est peut-être regarder avec toi si tu aimes ça. Est-ce que tu es heureux là-dedans ? Il s'est réorienté, il a pris une maîtrise en histoire. Je l'ai rencontré quand il faisait sa maîtrise en histoire et il m'a dit : « Merci, vous aviez raison, vous m'avez aidé »* (SUF2). Un autre nous partage aussi une expérience semblable : « *Je pense à une situation d'échec que j'avais réorientée en bibliothéconomie, si ma mémoire est bonne, parce qu'elle était d'une fragilité devant les élèves. Elle souffrait. J'ai eu l'impression de lui rendre service en lui disant : Comment veux-tu, comment penses-tu vivre 30 ans comme ça ? »* (SUM3).

En raison de ce qui précède, nous pouvons constater que parmi ces savoirs il y a en un qui émerge facilement dans les propos des superviseurs, le savoir enseignant. C'est un savoir qui a rapport à l'histoire des superviseurs qui ont déjà été (ou sont toujours) enseignants. Un autre type de savoir souvent évoqué est celui développé dans l'agir professionnel comme superviseurs, savoir auquel ils font référence comme « mon expérience ». Ce serait un savoir-faire empirique façonné dans la pratique même de la supervision. Nous pensons que c'est normal qu'ils ne fassent pas de mention explicite de leurs savoirs théoriques – en tant que professionnels il est certain qu'ils en possèdent – mais, en étant des superviseurs depuis longue date, leurs savoirs théoriques sont ancrés dans leur agir. Ce n'est pas parce qu'ils n'en font pas mention qu'ils ne les utilisent pas. De plus, c'est une caractéristique typique d'un professionnel manifestant une certaine expertise (Le Boterf, 2002).

Ce serait « leur expérience » qui conférerait aux superviseurs la possibilité d'assumer des rôles différents auprès de leurs stagiaires. Parmi les multiples rôles évoqués par les superviseurs, celui qui revient le plus souvent est le rôle de formateur. Ce qui émerge, quand ils parlent de ce rôle, c'est ce qu'ils font et comment ils le font. En tant que formateurs, disent-ils, il s'agit d'outiller le stagiaire, de le soutenir, le conseiller, lui fournir des pistes, l'aider à lier théorie et pratique, et pour cela, il est important qu'ils explicitent ou argumentent leur intervention. Il s'agit d'un « savoir quoi faire » en tant que formateur, ce qui

coïncide, à la fois, avec le « savoir agir pertinemment » décrit par Le Boterf (2002), et un savoir comment le faire.

Par rapport à leur rôle d'évaluateur, les superviseurs manifestent qu'il ne s'agit pas simplement de mettre une note à la performance du stagiaire. Pour eux, l'évaluation est une tâche secondaire en comparaison à celle de formation qu'ils assument. De plus, ils sont conscients que l'évaluation qui a le plus de poids est celle de l'enseignant associé. Dans ce rôle, ils doivent savoir évaluer mais aussi savoir orienter. Il ne faut pas oublier que l'analyse se réfère au contexte de l'entretien de supervision où évaluer va au-delà de la notation. Dans ce contexte, les superviseurs évaluent aussi les circonstances, l'état d'esprit du stagiaire, le fait que le stagiaire sera bientôt un enseignant et l'impact éventuel pour les élèves. Si les superviseurs estiment que le stagiaire ne possède pas « la flamme », ils essaient de l'orienter ailleurs, estimant qu'il n'est pas à sa place.

Les superviseurs ont aussi évoqué un rôle d'accompagnateur. Ici, il est question de savoir accompagner un stagiaire en développement professionnel et de savoir susciter chez ce dernier un processus de réflexion, afin que ce soit lui qui prenne conscience des forces et des faiblesses de ses interventions pédagogiques, qui découvre des manières de s'y prendre pour améliorer ce qui est moins efficace ou renforcer ce qui a été réussi. L'accompagner afin de stimuler chez lui l'autonomie professionnelle. Ce savoir accompagner viendrait se greffer, croyons-nous, au « savoir gérer la complexité » décrit par Le Boterf et qui caractérise un professionnel. C'est-à-dire que, comme le professionnel qu'il est, le superviseur agit en fonction de ce qu'il repère chez le stagiaire afin d'intervenir de façon pertinente en mobilisant et en combinant les multiples ressources qu'il possède.

Des rôles situés à l'extérieur du contexte de l'entretien de supervision ont été aussi évoqués à plusieurs reprises par les superviseurs (médiateur, vérificateur, personne ressource). Nous les présentons brièvement car ils sont en lien avec ce qui se passe à l'école, milieu naturel de l'entretien de supervision. Envers

l'enseignant associé, les superviseurs assument un rôle de personne ressource, c'est-à-dire qu'ils sont à sa disposition au cas où il solliciterait leur aide. S'il y a des difficultés entre le stagiaire et l'enseignant associé, c'est au superviseur que revient la responsabilité d'agir comme médiateur pour harmoniser la relation à l'intérieur de la triade. Le rôle de vérificateur implique le fait de vérifier si les conditions de stage sont adéquates ou pas et d'agir en conséquence. Quand les superviseurs parlent de faire la vérification et la médiation, au fond ils vont d'abord s'assurer que tout est en place pour que le stage se déroule de la meilleure manière possible. Ensuite, selon le résultat de cette vérification, ils vont faire, si nécessaire, un travail de médiation, afin de créer les conditions les plus propices pour le stagiaire

4.2.2 Des qualités du superviseur

Les superviseurs se reconnaissent des caractéristiques, des attitudes qui influencent la qualité de leurs interventions auprès de leurs stagiaires : « *Ils ont vu à qui ils avaient affaire. Ils savent qu'ils peuvent me parler, me dire ce qu'ils veulent. Je ne les juge pas. Par mon attitude, ils sentent qu'ils peuvent discuter d'égal à égal* » (SUM7). Ces caractéristiques, nous les avons regroupées sous le titre de qualités d'un superviseur. Celles qui ont été le plus mentionnées par les superviseurs participant à cette étude sont celles liées aux capacités, à la disponibilité, à l'ouverture et à la sensibilité.

4.2.2.1 Des capacités du superviseur

Si le savoir-faire implique d'être capable de réaliser une activité dont on a une certaine expertise, il est facile de comprendre que faire de la supervision, selon les propos des superviseurs, demande de manifester des capacités autres que celles provenant de leur expérience d'enseignant. Ainsi, ils mentionnent que c'est important d'avoir la capacité de s'adapter, de prévoir, d'établir de bonnes relations, de créer un climat propice à l'échange, de voir les effets de l'intervention du stagiaire chez l'élève. De plus, d'après les propos des superviseurs, des qualités sont aussi nécessaires. Dans les lignes suivantes,

nous faisons part de ce type de ressources mentionnées par les superviseurs lors des entrevues.

a) Capacité d'adaptation

C'est une capacité importante pour superviser. Les superviseurs adaptent leurs interventions selon les caractéristiques des stagiaires, par exemple s'ils présentent ou non de l'assurance, ont le contrôle de la classe, etc. En ce sens, un superviseur mentionne : « *Il y en a que je n'aurais même pas besoin de superviser, ce serait un succès au départ. À ce moment-là, je donne plus de suggestions* » (SUM6). Un autre indique : « *Je vois comment la stagiaire réagit et j'essaie, à ce moment-là, d'adapter mon discours pour ne pas la brusquer, pour qu'elle ne s'enferme pas dans une espèce de mutisme* » (SUM7). Un des superviseurs nous dit que l'intervention dépend aussi du sexe : « *Les filles sont plus susceptibles. Les gars, on peut presque les aborder franc jeu : Ça, ce n'est pas fort hein ? Mais avec les filles, il faut faire plus attention* » (SUM4). Le contexte du stage est aussi à prendre en compte, selon les superviseurs. C'est très différent de réaliser un stage dans un milieu facile où les problèmes de discipline, par exemple, sont minimaux ou presque absents : « *Quand j'évalue une personne dans un milieu difficile et une autre dans un collège privé où tout baigne dans l'huile, comme on dit, ma façon de voir est différente* » (SUM5). Le superviseur considère donc le contexte dans lequel se déroule le stage, afin que ses exigences soient adéquates et adaptées à la réalité que vit le stagiaire.

b) Capacité de prévoir

Les années passées en enseignement et en supervision ont permis aux superviseurs un développement de leur capacité à prévoir si, par exemple, un stagiaire aura plus ou moins de difficultés lors de son stage ou même dans sa carrière. C'est le sens des propos de l'un d'entre eux : « *Il va avoir une bonne discipline avec les élèves. Ça se voyait dans sa face, dans sa façon d'aborder* » (SUM6). Un autre affirme : « *Vu que j'ai été très longtemps en enseignement,*

c'est facile pour moi de mettre le doigt sur : Ah, s'il ne change pas ça, il va avoir énormément de difficultés plus tard » (SUM3).

c) Capacité d'établir de bonnes relations

Le travail de supervision implique une capacité à communiquer, à créer les conditions pour que le message que l'on veut transmettre soit bien perçu par le stagiaire, c'est-à-dire, à créer un climat propice à l'échange. Pour cela, le superviseur fait preuve de dextérité pour établir une relation. C'est la préoccupation de l'un des superviseurs : *« On doit les amener à une relation de confiance envers le superviseur » (SUM5).* En ce même sens, un autre cherche à créer un climat propice à l'échange : *« Elle était vraiment nerveuse, elle pensait que j'allais lui dire : Ça n'a pas marché du tout... Au fil de l'entretien, je vois qu'elle a repris confiance » (SUM7).* Également, un superviseur nous dit : *« Je rencontre mes stagiaires et je leur fais savoir que je veux que ça se passe bien entre nous, que je suis de leur côté et que je vais les aider » (SUF2).* C'est seulement au moment où ces conditions ont été créées que le superviseur abordera les remarques les plus délicates à traiter au cours de l'entretien. Les stratégies utilisées par le superviseur pour créer ce climat, pour aborder ce qu'il veut traiter avec le stagiaire, sont présentées au point « stratégies », dans la troisième section.

d) Capacité de voir les effets de l'intervention du stagiaire chez les élèves

Pendant la période d'observation de la leçon du stagiaire, le superviseur prendra en compte non seulement la performance du stagiaire, mais aussi les effets que ces interventions ont sur les élèves. Il soulève ce point lors de l'entretien post-observation : *« C'est nécessaire que tout le monde écoute, que les élèves ne parlent pas en même temps que le stagiaire, mais c'est aussi nécessaire qu'il se fasse un apprentissage » (SUF2).* C'est donc aussi en fonction d'observations des élèves que le superviseur mènera l'entretien qui suit la visite en classe : *« Mon intervention est toujours en fonction de l'effet observé chez l'élève. C'est*

en fonction de ça que je peux me permettre de dire au stagiaire si la façon dont il a agi est correcte ou pas correcte » (SUF1).

e) Capacité d'autoanalyse

Pour les superviseurs, il est souhaitable d'analyser l'efficacité de leur intervention : *« D'abord, il y a ce doute systématique que je m'impose. Par la suite, il y a l'écoute, je ne parle pas... je les vois aller, réfléchir. Je lis un peu ce qu'ils font pour savoir si mon action a été efficace ou pas » (SUM3).* C'est une démarche, selon eux, sans être une réflexion systématique : *« C'est sûr qu'on y repense toujours. Je repense aux différents types de stagiaire que j'ai eus. Le comportement que j'ai eu. Oui, il y a sûrement des retours là-dessus, mais pas de façon systématique » (SUM7).* Cela leur permet d'apprendre de leurs propres expériences : *« Ça m'a fait me remettre en question. Qu'est-ce que j'ai fait pour qu'elle finisse en pleurant ? J'étais un peu découragé. Je me suis dit qu'à l'avenir, je vais faire attention lorsque je vais voir la fragilité de la stagiaire » (SUM7).* Le fait de se remettre en question devrait, selon eux, être une qualité naturelle chez le superviseur, car si superviser est un travail qui amène le stagiaire à remettre en question sa pratique, le superviseur ne devrait pas avoir peur d'analyser la sienne.

4.2.2.2 La disponibilité

Par cela, les superviseurs comprennent le fait de se rendre disponibles pour venir en aide au stagiaire qui en ressent le besoin. Ainsi, un des superviseurs dit : *« Si tu veux que j'aille te voir une autre fois pour voir un autre groupe, je pourrais y aller, je pourrai me déplacer » (SUM5).* Un autre indique aux stagiaires : *« Si ça peut vous être utile, vous pouvez toujours me rappeler quand vous faites votre stage. J'ai le temps » (SUM4).* Un autre affirme : *« S'il y a beaucoup de points négatifs ou si, à ce moment-là, je n'ai pas senti le côté réceptif du stagiaire, je serais porté à dire qu'on va faire une supervision supplémentaire, si on ne se comprend vraiment pas » (SUM6).* Dans le même ordre d'idée, un des superviseurs mentionne : *« S'il y a quelque chose à*

relancer, je laisse ça à la discrétion de la stagiaire. Ils savent qu'ils peuvent communiquer n'importe quand avec moi » (SUF1). Finalement, si cela s'avère profitable pour le stagiaire, cette disponibilité est aussi offerte à l'enseignant associé : *« Les enseignants ne sont pas autant disponibles que moi. On leur court après. Pour moi c'est facile parce que j'ai toute la journée »* (SUF2).

4.2.2.3 L'ouverture

Selon les superviseurs, il est nécessaire d'avoir une attitude positive face à l'autre : *« C'est une attitude d'ouverture et de respect »* (SUM7). Selon les superviseurs, il est important d'essayer de comprendre le stagiaire et le respecter dans sa différence, dans ses choix, dans sa vision : *« Lorsque ce n'est pas mon idée, je vais essayer de comprendre l'idée de l'autre, sa justification. Mais si la justification n'est pas suffisante, au moins je vais exprimer mon insatisfaction »* (SUM6). Aussi, étant donné la complexité du stage, il faut être à l'écoute du stagiaire pour satisfaire ses besoins : *« Je suis ouvert à considérer qu'elle a les capacités mais qu'elle est dans un milieu difficile. Il faut la soutenir là-dedans »* (SUM5). De plus, selon les superviseurs, il faut aussi être ouvert à la critique des stagiaires avec qui l'on travaille et être conséquent avec ce qu'on attend d'eux, c'est-à-dire prendre cela comme une source d'amélioration de sa propre pratique : *« C'est bien qu'ils aient la possibilité de s'exprimer, parce que c'est un peu mon bulletin à moi. C'est un peu ma note et quand ça s'est passé mal... bien, je ferais les choses pour corriger »* (SUF2).

4.2.2.4 La sensibilité

Dans leurs propos, les superviseurs déploient une sensibilité face à la réalité, parfois problématique, du stagiaire : *« J'ai commencé l'entretien avec une remarque très positive, car je ne pouvais commencer avec le négatif. Surtout avec les groupes qu'elle avait. Six groupes très difficiles qui ne voulaient rien faire. Être sensible aux problèmes rencontrés qui peuvent avoir une incidence sur son enseignement »* (dans ce cas-ci, la stagiaire avait fait une fausse-couche) (SUM5). Selon leurs propos, il est nécessaire d'avoir une sensibilité face

à l'état d'esprit du stagiaire au moment de l'entretien : « *Tu sens la stagiaire dans un état de vulnérabilité. Elle vient de donner sa leçon, elle est très nerveuse encore et il faut que tu tiennes compte de ça* » (SUM7). En ce sens, un autre superviseur indique : « *Un jeune qui est stressé et qui est en apprentissage, la première chose dont il a besoin c'est de soutien, d'une approbation* » (SUM3). La sensibilité face à la réaction du stagiaire, lors des remarques faites par le superviseur, est quelque chose d'important afin d'adapter l'intervention : « *Je vois comment la stagiaire réagit, et puis j'essaie d'adapter mon discours. Je ne veux pas la confronter. Je ne veux pas lui faire perdre ses moyens* » (SUM7). Un autre superviseur dit que la sensibilité face à l'ouverture du stagiaire permet de bien doser l'intervention : « *Tu sens qu'avec certain type de personnes tu peux apporter beaucoup de choses, mais pas avec d'autres. Il faut respecter les limites de l'autre et il me semble que ça se sent* » (SUF1). Tout ce qui précède ne fait que confirmer les propos de Le Boterf (2002) quand il affirme que tout professionnel doit savoir faire face à la vulnérabilité et à la fragilité.

Outre les qualités mentionnées précédemment, les superviseurs mentionnent aussi comme étant important pour un superviseur de démontrer de l'empathie : « *La situation du stagiaire, je ne voudrais pas la vivre, c'est extrêmement stressant. Si on met une marche trop difficile à franchir pour lui, il va se décourager. Il faut lui donner des étapes où je suis sûr que, moralement, il pourra les recevoir* » (SUM3). Un des superviseurs mentionne qu'il est important de connaître ce que les stagiaires apprennent dans leurs cours pour les amener, lors de leur stage, à faire de liens entre la théorie et la pratique : « *La gestion de classe commence dans la préparation. Et je sais qu'elle apprend ça en microenseignement* » (SUF2). Selon un autre superviseur, il serait nécessaire de manifester des habiletés en relation d'aide : « *C'est important de développer des habiletés de relation d'aide, de créer une relation où ils soient tentés d'aller vers toi pour parler même de ce qui ne touche pas l'enseignement* » (SUM5).

Nous constatons que des qualités mentionnées par les superviseurs, celle qui concerne leurs capacités est fréquemment énoncée dans leurs propos. Une

première capacité identifiée par les superviseurs est celle de savoir adapter leurs interventions aux diverses circonstances. D'abord, selon le contexte où le stagiaire fait son stage : le milieu, l'école, la classe, etc. Ensuite, selon les caractéristiques du stagiaire : timidité, assurance, autorité, etc., mais aussi selon le sexe qui les amène à doser leurs interventions selon qu'il s'agit d'une ou d'un stagiaire. Une autre capacité mentionnée par les participants est celle de prévoir, c'est-à-dire d'être capable d'interpréter des signaux chez le stagiaire pour faire appel aux « intuitions » leur permettant d'avancer un pronostic quant aux types de difficultés que le stagiaire pourra rencontrer pendant le stage ou pendant les premières années d'exercice de la profession. En tant qu'expert, le superviseur serait doté, d'après Le Boterf (2002), d'une compréhension intuitive qui lui permet de saisir rapidement la logique de la situation, son dynamisme ou sa genèse. Cette capacité viendrait donc influencer l'intervention du superviseur lors de l'entretien de supervision.

Les superviseurs mentionnent aussi que d'autres qualités sont nécessaires pour superviser : disponibilité, ouverture, sensibilité. Ces qualités sont un signe du professionnalisme des superviseurs, la capacité d'agir de manière contextualisée et de s'adapter aux circonstances plutôt que d'appliquer une technique ou un modèle étant considérées comme des caractéristiques du professionnel par Le Boterf (2002).

Parmi les qualités nécessaires à la supervision, tous les superviseurs ont mentionné la « sensibilité » dont ils font preuve face au stagiaire : ils sont sensibles à la situation de stress que vit le stagiaire (puisque c'est, en général, l'image que le stagiaire a du superviseur) de devoir accepter la présence d'un observateur qui l'évaluera ensuite. Agir avec sensibilité implique aussi, selon les propos des superviseurs, de tenir compte de la fragilité du stagiaire, de l'amener à s'autoanalyser afin qu'il se rende compte par lui-même des points à améliorer. C'est enfin être attentif aux changements de voix, aux expressions faciales du stagiaire pour adapter sa façon d'intervenir : est-il découragé ? Reste-t-il sur la défensive ? Parait-il blessé ? C'est ce sens que donne Le Boterf (2002) au

professionnel comme étant « l'homme de la situation » quand les superviseurs sont conscients des caractéristiques particulières du moment et savent agir en conséquence.

Pour amener leurs remarques sur ce qui a été observé lors de la leçon donnée par le stagiaire, il est primordial d'établir une bonne relation avec le stagiaire afin de faire « passer le message » à transmettre. Les superviseurs sont capables de voir les effets de leur intervention chez le stagiaire, ce qui leur permet de l'adapter selon les réactions observées. Aussi, de par l'autoanalyse de leur pratique de supervision, les superviseurs font preuve de leur engagement à la tâche et d'une volonté pour améliorer leur façon de superviser.

Nous pouvons déceler dans les qualités mentionnées ci-dessus la manifestation de divers savoirs : savoir communiquer, savoir créer un climat, savoir faire des remarques, savoir interpréter, savoir adapter. Les superviseurs savent non seulement « quoi faire », mais aussi « comment le faire », selon les circonstances de l'entretien en lien avec le « savoir gérer la complexité » mentionné par Le Boterf (2002).

Cette section a abordé les ressources personnelles ou incorporées que les superviseurs manifestent au cours de l'entretien de supervision. Ils portent en eux une expérience d'enseignement qu'ils mobilisent au moment de l'entretien, car un enseignant qui a exercé cette profession pendant 30 ans peut facilement reconnaître et comprendre les écueils que le stagiaire peut rencontrer au cours de son stage. Aussi, son expérience en supervision de stage lui permet d'agir de façon circonstanciée en manifestant une série de qualités propres à l'acte de superviser et, plus spécifiquement, au moment de l'entretien de supervision. Nous disons des qualités spécifiques car, tel que nous l'avons vu, l'expérience d'enseignement n'est pas garante d'une supervision efficace. Le superviseur, en tant que formateur, manifeste autre chose que les compétences qu'il mettait ou met encore en œuvre dans son travail d'enseignant (Pelpel, 2002). Il est clair que la capacité à établir des bonnes relations ou d'adapter ses interventions,

ainsi que l'ouverture, l'autoanalyse et la sensibilité, entre autres, confèrent au superviseur sa spécificité.

Ce qui précède nous fournit des indices sur le fait qu'avec l'expérience, les superviseurs ont construit des savoir-faire empiriques, des routines d'action; ils ont aussi développé une intuition et certaines qualités. Ce savoir d'expérience qui peut être d'une grande utilité peut s'avérer inapproprié s'il y a déficience dans la représentation de la situation (Le Bortef, 2002), ou stagnant s'il n'est pas utilisé pour analyser et apprendre de sa propre pratique. La question du développement des ressources du superviseur est traitée dans la section suivante.

4.3 LE DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES DU SUPERVISEUR

Les ressources des superviseurs ayant été identifiées, nous traitons ici du développement de ces ressources. Nous commençons avec la catégorie nommée « conscience » pour, ensuite, présenter une section concernant la construction et l'évolution de ces ressources.

4.3.1 Une conscience des ressources

De l'analyse que nous avons faite des données, une catégorie a émergé que nous avons appelé « conscience ». Nous situons cette catégorie dans la section du développement des ressources, car nous pensons que le développement commence avec le fait d'être conscient de ce que l'on veut développer ou de ce qu'il faut améliorer pour mieux agir. Dans nos entrevues, les superviseurs disent être conscients, par exemple, de posséder un savoir et d'avoir un rôle qui leur est spécifique, mais aussi des limites de ce rôle, du fait de devoir prendre en considération des aspects tels que le contexte dans lequel le stagiaire fait son stage. Il est question aussi du sentiment de satisfaction qu'ils ont dans l'accomplissement de leur tâche. L'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes en tant que superviseurs, ainsi que l'image que leurs stagiaires leur renvoient, les amènent à se sentir compétents dans leur rôle. Le fait d'avoir une bonne

représentation d'eux-mêmes, tel qu'affirmé par Le Boterf (2002), influence leur comportement dans certaines situations et l'image positive de soi leur indique ce qu'ils sont capables de résoudre et d'en accepter les limites. Nous présentons, dans cette section, différents aspects dont ils se disent conscients dans l'accomplissement de leur tâche de supervision, pendant l'entretien de supervision avec un stagiaire.

4.3.1.1 Conscience du rôle

Les superviseurs disent être conscients du rôle qui leur revient ainsi que des responsabilités qui y sont rattachées. De cette façon, l'un des superviseurs manifeste qu'il est important de clarifier son rôle avec le stagiaire pour pouvoir, pendant l'entretien de supervision, travailler ensemble dans le même sens : « *Je mets toujours les pendules à l'heure pour ce qui est de l'évaluation, pour me dégager ou me bâtir un rôle de conseiller et non pas simplement un rôle de vérificateur, comme ces anciens inspecteurs qui allaient donner un sceau approbateur* » (SUM3). Un autre d'entre eux, affirme que le superviseur ne va pas rendre une visite et s'entretenir ensuite avec le stagiaire juste pour juger si ça va ou ça ne va pas : « *On est là pour essayer de résoudre ensemble un problème, pour trouver des pistes de solution ensemble afin qu'il (le stagiaire) puisse en mettre quelques-unes en pratique. Il ne faut pas qu'il se sente jugé* » (SUM5). Une des superviseures exprime aisément les responsabilités respectives du superviseur et du stagiaire : « *Moi je me sens à l'aise de mettre quelqu'un en échec si lui-même n'a pas investi de façon qualitative. Parce qu'il est là quand même pour démontrer, surtout en quatrième année, qu'il a cette capacité de devenir un professionnel autonome* » (SUF1). Ce qui vient d'être présenté, nous permet de constater que les superviseurs participant à l'étude savent bien ce qui est de leur responsabilité et ce qui est de la responsabilité du stagiaire. Le superviseur est donc là, aussi, pour s'assurer que le futur enseignant possède les capacités requises pour bien accomplir la tâche pour

laquelle il a été formé¹¹. Dans ce sens, l'un des participants déclare : « *J'ai la responsabilité d'envoyer quelqu'un dans les écoles du Québec pendant 35 ans, enseigner à des enfants : il faut que ce soit enseigné correctement* » (SUF2).

Selon ce qui se dégage des propos des superviseurs, le but qu'ils poursuivent est en quelque sorte de stimuler le développement professionnel de leurs stagiaires. Ainsi, selon les propos d'un superviseur, une fois que le stagiaire manifeste une compétence, il faut profiter de l'entretien pour l'inciter à essayer autre chose, à fortifier d'autres aspects : « *C'est sûr que c'est un peu idéal, mais essayer de voir ses différents aspects pour le faire se développer, c'est notre but* » (SUM3). Mais qu'est-ce qui les différencie du travail accompli par l'enseignant associé ? Le fait de travailler avec plusieurs stagiaires à la fois, d'être en contact avec l'institution formatrice, donc avec les programmes de formation, s'ajoutant au fait d'avoir été ou d'être encore un enseignant. Tout cela donnerait aux superviseurs une vision plus globale que celle de l'enseignant associé : « *Quand tu es superviseur universitaire, tu as à assimiler des éléments de la formation universitaire que tu essaies de joindre à ta supervision, c'est-à-dire, la connaissance des programmes, des éléments théoriques* » (SUM7). Un autre rôle spécifique serait de faire en sorte que, pendant son stage, le stagiaire ait recours aux contenus théoriques vus à l'université : « *Je pense qu'un rôle spécifique du superviseur est de l'amener à faire des liens avec ce qu'il a appris dans ses cours [...], si tout est prévu dans la préparation de classe, c'est beaucoup plus facile de gérer sa classe* » (SUF2).

4.3.1.2 Conscience de la réalité du stagiaire

Les superviseurs reconnaissent que le stagiaire est quelqu'un qui commence à cheminer sur la voie qu'ils ont déjà eux mêmes parcourue. Les superviseurs sont donc, non seulement conscients du fait que les stagiaires ont une individualité, mais aussi qu'il faut la prendre en compte pendant l'entretien qui suit l'observation en classe : « *Là, je me dis que "oups, cette façon de faire peut*

¹¹ Rappelons qu'il s'agit de stagiaires en quatrième année de formation.

aller”, mais c’est tellement différent. Il n’y a pas deux stagiaires qui sont pareils. Souvent je vais les reprendre, parce qu’ils sont portés à conclure avec les aspects négatifs. C’est ça qui les frappe émotivement » (SUM3). Ils sont aussi conscients du fait qu’ils sont en essai et qu’ils ne sont pas encore des enseignants reçus. Par conséquent, ils doivent amener leurs stagiaires à travailler sur ces faiblesses : « Ça ne me donne rien de trouver leurs faiblesses et de ne souligner que leurs faiblesses parce qu’ils sont encore en essai » (SUM4). Le même superviseur nous dit aussi qu’il est son devoir d’aider les stagiaires à renforcer les compétences qu’ils manifestent : « Il est différent de moi et il a des côtés comme moi; des côtés plus faibles et des côtés meilleurs que moi. Je le regarde aller et je lui dis : ça c’est très fort. Continue là-dessus. Développe ça et tu vas avoir un succès fou! » (SUM4).

Aussi, afin de ne pas mettre plus de pression sur le stagiaire, les superviseurs privilégient l’entretien en dyade avec le stagiaire : « Rarement on travaille les trois ensemble. Au niveau même de la supervision, le stagiaire est souvent assez stressé. J’ai vécu une fois l’expérience d’avoir l’enseignant associé présent et disons que ça met une pression supplémentaire au stagiaire » (SUM6).

4.3.1.3 Conscience de leur rôle par rapport aux autres membres de la triade

Dans le contexte de la supervision prônée à la Faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal, les superviseurs reconnaissent le rôle assigné à l’enseignant associé, surtout dans ce qui a trait à l’évaluation du stagiaire. Cela influence leur propre accompagnement du stagiaire, laissant une part importante à l’enseignant associé : « Cette vision de coach, ça devrait être l’enseignant associé qui la fait. Il a plus d’armes que moi pour aider le stagiaire. Il a plus d’heures en contact avec lui. Il le voit évoluer de semaine en semaine. Il peut le faire cheminer alors que moi, c’est spécial. On a donné un rôle très important à l’évaluation du stagiaire par l’enseignant associé. L’enseignant

associé a un rôle réellement d'évaluation, un rôle d'évaluateur formateur » (SUM3).

Les superviseurs sont également conscients du rôle qui revient au stagiaire. Il est en stage pour mobiliser ce qu'il a acquis mais, surtout en quatrième année, il est là pour faire apprendre quelque chose aux élèves dont il a la charge, pour créer les conditions propices à leur apprentissage : *« Même s'ils sont dynamiques et qu'ils ont une très bonne relation avec les élèves, j'insiste sur le fait qu'on est là pour que les élèves fassent un apprentissage » (SUF2).* Cette même superviseure ajoute, pendant l'entretien, que c'est aussi la responsabilité du stagiaire d'observer ce qui n'a pas fonctionné et de trouver une façon de corriger ses propres lacunes : *« Je trouve que c'est un manque quand ils ne sont pas capables d'avoir un regard critique sur eux-mêmes, sur la leçon. Il y a toutes sortes de raisons pour lesquelles la leçon s'est mal déroulée. Ils doivent être capables de reconnaître les éléments qui n'ont pas fonctionné et de trouver comment ils pourraient corriger ça » (SUF2).*

4.3.1.4 Conscience des effets de leur intervention pendant l'entretien

Les superviseurs ont une vision claire du type d'intervention qu'ils privilégient lors de la supervision. Ainsi, l'un d'entre eux dit : *« C'est comme si tu me demandais d'identifier si j'étais ça ou ça, alors qu'en réalité, j'ai l'impression que je suis les deux (directive et non directive). Sauf que ça ne se manifeste pas de la même façon. Le directif est en sourdine, en arrière-plan, mais au niveau de l'intervention, c'est non directif » (SUF1).* L'important ici, selon les superviseurs, est de dédramatiser la situation. C'est, par exemple, le cas de l'intervention du superviseur, lors de l'entretien, pour amener une observation sur un élève qui dormait durant la classe du stagiaire, ce dont ce dernier ne s'était pas aperçu : *« Ça, c'est ma façon, ce n'est jamais grave. Mais en même temps (en parlant au stagiaire), il faut que tu en sois conscient. Si tu l'as vu, pourquoi l'as-tu laissé dormir ? Là c'est ta décision, mais il faut d'abord l'avoir vu. Là, il ne l'avait pas vu, il était choqué » (SUM6).*

Ils savent bien aussi ce qu'ils aiment et ce qui constitue leur force dans la tâche qu'ils accomplissent. Par rapport à ce qu'il apprécie le plus de la supervision, un superviseur privilégie les entretiens individuels avec les stagiaires : « *Moi, j'aime être dans la classe avec le stagiaire. Je trouve ça significatif. Mais, par contre, je n'ai pas la même satisfaction dans le cadre des séminaires. C'est comme si tu as le groupe et l'individu. Moi, j'aime la tâche du superviseur avec l'individu* » (SUF1). Un autre nous dit : « *Mon point fort c'est de leur dire comment réagir face à ça, de faire attention, de ne pas perdre pied, de ne pas se faire écraser par les élèves, de se faire respecter* » (SUM4).

Conscients du fait qu'ils doivent réaliser une évaluation auprès du stagiaire, les superviseurs évitent d'être perçus comme des inspecteurs pendant la visite de supervision en classe et pendant l'entretien avec le stagiaire. Pour cela, ils assument des attitudes qui vont, en quelque sorte, rassurer le stagiaire : « *Je pense qu'en même temps il faut essayer de rassurer le stagiaire et tenter de donner une évaluation la plus juste possible* » (SUM7). En ce même sens, un autre mentionne : « *J'ai l'impression que par mon attitude, par les conseils que je leur donne, par mon expérience, je pense que je leur suis utile* » (SUM6).

4.3.1.5 Conscience de ses limites

Les superviseurs ont une conscience des rôles et des responsabilités qui leur reviennent de par leur statut. Ainsi, ils manifestent clairement quelques limites de leurs interventions auprès des stagiaires : « *Mon intervention auprès du stagiaire est limitée. Nous n'avons que quelques heures à leur consacrer. Notre rôle est plutôt supplétif. C'est un peu aider l'enseignant associé dans son travail de coach. On tombe dans une tranche de vie de notre stagiaire, un vendredi après-midi ou un lundi matin, sur un groupe qui n'est pas réceptif. On a un échantillonnage qui est parcellaire et on passe toute notre aide là-dessus* » (SUM3).

À la fin, disent-ils, c'est au stagiaire de prendre en compte ou pas ce que le superviseur lui conseille, car cette supervision ne se fait qu'en des moments très

spécifiques. Ils savent donc que leur tâche est de faire en sorte que le stagiaire prenne conscience de ses forces et de ses faiblesses, mais après avoir réalisé cette tâche, ils ne savent pas si ce qui s'est passé lors de l'entretien sera ou non pris en compte par le stagiaire : « *On n'a jamais la certitude. Tu ouvres les portes, tu essayes de les rendre conscients, mais après, tu n'as pas de prise sur ce qui se passe ensuite* » (SUF1). En effet, après avoir discuté avec le stagiaire des observations faites en classe, le superviseur rencontrera une nouvelle fois le stagiaire, mais dans un autre moment, différent de celui qui vient de se passer où il y aura, probablement, de nouvelles situations à analyser : « *J'ai mis une graine dans la terre, espérons qu'elle va s'élever, car on a peu de moments pour vérifier. On voit une nouvelle situation, avec de nouveaux conseils* » (SUM6). Dans un cas de stagiaire en situation d'échec, le superviseur dit être au clair sur ce qu'il peut faire et sur ce qui revient au stagiaire ou aux circonstances que vit le stagiaire en question : « *C'est tout un ensemble de circonstances qui a fait qu'à un moment donné, je ne pouvais plus l'aider. J'avais lancé des messages, mais...* » (SUF1).

4.3.1.6 Conscience du contexte de stage

Lors de l'entretien avec leurs stagiaires, les superviseurs disent devoir prendre en considération le contexte, les circonstances dans lesquelles le stagiaire exerce sa tâche : « *C'est toujours en fonction de l'effet que je peux observer que je peux me permettre de dire si la façon dont le stagiaire agit est correcte ou pas correcte. Je ne peux pas arriver avec des généralités, des affirmations inconditionnelles, parce que la réalité ne permet pas de jouer comme ça. Le contexte, il faut tenir compte du contexte* » (SUF1). Ils prennent en compte, par exemple, si le stagiaire a affaire à un enseignant associé aidant ou peu réceptif à la réalité du stagiaire : « *Il y en a qui ont des stages très complexes parce que l'enseignant associé est peu réceptif ou très intransigent* » (SUM3). Les caractéristiques de la classe ou de l'école où le stagiaire fait son stage, sont aussi des aspects à prendre en compte, selon un autre superviseur : « *Si ça ne va pas très bien, je vais leur dire : tu as une classe difficile. D'autres sont plus*

chanceux, ils sont au privé et ils ont des classes plus faciles. As-tu pensé à ça ? Je te vois très bien réussir dans une classe. On va analyser ce qu'on voit » (SUM4). Ceci confirme pleinement les propos de Le Boterf (2002) pour qui la mobilisation des savoirs est toujours circonstanciée.

4.3.1.7 Conscience d'un sentiment de compétence

Le sentiment de compétence des superviseurs passe par le fait de se sentir satisfaits de ce qu'ils font : *« C'est une occasion d'être en contact avec une personne qui est en formation et l'aider à se révéler à elle même, la faire réaliser qu'elle est bien outillée pour assumer cette profession » (SUF1). D'après les propos d'une des superviseures, ils se sentent valorisés dans ce qu'ils font : « Je suis contente, c'est très valorisant pour moi, je me sens utile » (SUF2). Ce sentiment de compétence passe aussi par le fait qu'ils sont en train d'agir dans un milieu qui leur est familier : « J'aime être dans le milieu scolaire. J'ai l'impression d'être utile aux jeunes, d'être productif sur le plan intellectuel. Je n'ai pas l'impression d'être retiré de la société, mais d'être en action » (SUM6). Ce sentiment de compétence n'est aucunement un produit du hasard, il est le fruit d'une combinaison de ressources mobilisées par le superviseur et de ce que Le Boterf (2002) appelle la confrontation avec d'autres savoir-faire individuels mis en commun.*

4.3.1.8 Conscience de leur image

Par rapport à l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, les superviseurs ont manifesté des propos tels que : *« C'est que, d'année en année, je me trouve meilleure, alors pourquoi m'en aller ? » (SUF2). Un autre manifeste de propos qui reflètent une bonne image de lui-même : « Je suis très optimiste, jamais défaitiste, sauf si j'ai quelqu'un devant moi qui n'a pas beaucoup de talent » (SUM4). Ou un autre qui dit : « En général, je suis quelqu'un qui a une bonne capacité d'écoute, si je regarde avec mes amis, avec les gens » (SUM7). Finalement, un des superviseurs fait un lien de l'image qu'il dégageait lorsqu'il était encore un enseignant : « Je suis comme ça, quand j'enseignais, ça faisait partie de ma*

personnalité de mettre du positif un peu dans tout. J'ai encore la même démarche. Très tolérant, parfois trop tolérant. J'accepte facilement les idées des autres » (SUM6).

Par rapport à l'image que leurs stagiaires leur reflètent, l'un des superviseurs indique : « *Si je me fie aux commentaires, ils apprécient le fait que je ne sois pas celui qui est le plus sévère comme superviseur. Ils apprécient le contact humain ou que je leur dise qu'il y a deux choses qui pour moi sont importantes dans la vie, c'est de naître et mourir, le reste est relatif » (SUM6).* Ou bien un autre qui affirme : « *Je sais comment les stagiaires me perçoivent. Ils me sentent pratique, pragmatique. Je ne suis pas un théoricien » (SUM4).* Ou encore un autre qui fait mention des commentaires de ses stagiaires : « *Je me sens très utile et les stagiaires me le disent. Je ne fais rien de spécial, je fais mon travail, c'est tout, mais ils le disent : ah, on aime ça travailler avec toi! » (SUF2).*

Ils sont conscients de bien faire leur tâche, de rendre service aux stagiaires qu'ils supervisent. Ainsi, par exemple, un des superviseurs dit avec conviction : « *Je n'ai pas fait 32 ans dans l'enseignement pour avoir une façon de procéder qui n'est pas rentable. Je pense que je rends service. Je suis convaincu, ce n'est pas de l'orgueil, je suis convaincu que je suis utile. Sinon, ça deviendrait un emploi de fonctionnaire » (SUM4).* Un autre affirme : « *Je crois qu'avec le bagage que j'ai, je peux leur apporter beaucoup » (SUM7).* Finalement, ils manifestent aisément ce qui les caractérise en tant que superviseurs : « *Peut-être que, de nature, je suis moins directive que quelqu'un d'autre, peut-être que c'est une question de personnalité » (SUF1).* Un autre, par contre, affirme : « *Je suis un gars assez pratique et assez direct ... C'est dans ma personnalité. J'ai vu ça. Ce que j'ai vu, est-ce que c'est vrai ? » (SUM4).*

De ce qui précède, nous pouvons, d'une part, constater que le superviseur a conscience des ressources qu'il porte en lui et, d'autre part, qu'il possède ce que Le Boterf (2002) appelle un « savoir gérer la complexité » et un « savoir agir

avec pertinence » car, en plus de gérer la complexité inhérente à la situation d'entretien, il doit savoir créer un climat de collaboration.

4.3.2 Des ressources en évolution

En plus des expériences et des qualités qui ont évolué au fil des années passées à faire de la supervision, les savoirs constituent un autre type de ressources des superviseurs. Nous allons examiner comment cette ressource a été façonnée par les superviseurs participant à l'étude. Un savoir en évolution, ça veut dire un savoir qui se construit avec la pratique même de la supervision et le concours d'autres éléments, tels que des échanges entre pairs, des formations, des études supérieures, etc. Les diverses expériences des superviseurs (enseignement, supervision, recherche), participent aussi à la construction d'un savoir et font en sorte de faire évoluer la façon dont ils s'y prennent pour superviser leurs stagiaires. L'expérience a ici une signification autre que celle du temps passé à accomplir un rôle. Rappelons que les superviseurs participant à cette étude ont entre 10 et 15 ans d'expérience en supervision de stages.

4.3.2.1 Construction d'un savoir

Un des éléments mentionnés par les superviseurs en lien avec la construction de leur savoir est celui de leur formation. Nous l'avons dit plus haut, une des exigences pour faire de la supervision de stages à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal est d'avoir une expérience d'enseignant. Nous avons vu, en outre, que l'expérience en enseignement et l'expérience en supervision ont une influence non négligeable dans l'accomplissement du rôle de superviseur : « *Comme j'ai l'expérience de l'enseignement depuis une trentaine d'années et l'expérience de supervision depuis une quinzaine d'années, je pense que je suis capable de voir certains éléments et d'aider les jeunes qui commencent* » (SUM7). Toutefois, divers types de formation entrent aussi en ligne de compte pour influencer la façon d'agir des superviseurs. Comme l'affirme l'un d'eux : « *Disons que ma formation universitaire en andragogie m'a*

beaucoup aidé dans ma façon de superviser parce que j'ai étudié en andragogie, donc la relation avec les adultes, le monde adulte » (SUM6).

Les superviseurs mentionnent avoir été outillés par l'université avec, par exemple, des grilles d'observation « *Au début on n'avait pas d'instrument d'évaluation et depuis quelques années, dans les guides d'évaluation que l'on reçoit, il y a des comportements. Ça peut aider à mettre des mots sur ce qu'on observe. Ça nous a beaucoup aidés pour rendre la supervision plus spécifique et moins intuitive. Ça nous a beaucoup aidés dans notre rôle de supervision » (SUM6).* Dans le même sens, ils reconnaissent que le perfectionnement offert par l'université leur a été bénéfique : « *Il y a beaucoup de choses qui ont été faites au niveau universitaire. Par exemple, les trois jours de perfectionnement qu'on a presque à chaque année¹² : quoi faire dans nos séminaires ? Quoi observer ? » (SUM6).* En suivant avec cette idée, un autre superviseur manifeste : « *Dans les formations, on essaie de développer des approches d'évaluation et des approches d'entretien les plus positives, les plus intéressantes possible. Je crois que la formule d'autoformation, de formation continue, d'échanges entre les superviseurs est la meilleure formule. Je ne vois pas de formation académique qui pourrait compenser ça » (SUM7).*

Les échanges, entre pairs ou avec les stagiaires, sont aussi des moyens mentionnés par les superviseurs comme ayant influencé leur façon de faire, d'envisager la supervision et, par conséquent, ayant produit des changements dans leur agir : « *On a eu des réunions ensemble pour discuter comment on travaillait avec nos stagiaires. J'ai beaucoup apprécié ça. En disant chacun ce qui se passait le mieux, bien c'est comme ça qu'on en est venu, je pense, tous à s'améliorer » (SUF2).* Il y aurait aussi un apprentissage dans le fait de superviser, à travers les échanges avec les stagiaires : « *J'apprends, j'apprends énormément. À chaque année, je peux dire que, autant lorsque j'enseignais*

¹² Il s'agit en fait de trois ateliers, de deux ou trois heures chacun, par année.

j'apprenais de mes élèves, là mes stagiaires m'apprennent comment superviser » (SUM3).

D'autres éléments jouent un rôle important dans la façon d'envisager la supervision; mentionnons, par exemple, la réflexion sur soi : « *Comme je demande aux stagiaires de réfléchir sur ce qui se passe dans la classe, moi, je fais la même chose » (SUF2).* Un autre superviseur dit, par rapport au fait de réfléchir : « *Il faut que je laisse mijoter, décanter. Parfois, ça prend des mois, au courant de l'été. Là, je me demande comment faire » (SUM3).* La personnalité en est un autre des éléments jugés comme important dans la supervision : « *Il y a aussi une question de personnalité. Je suis comme ça. Quand j'enseignais j'étais comme ça aussi » (SUM6).* Un autre élément évoqué est l'expérience que l'on a en supervision : « *Il y a aussi le fait que, lorsque ça fait dix ans qu'on fait de la supervision, on développe des facilités, des habiletés qu'on n'avait pas au début » (SUM6).*

Ce qui a été mentionné dans les paragraphes précédents, contribue, de manière générale, à façonner la manière dont les superviseurs s'y prennent pour accomplir leur rôle. Ces mêmes éléments les amènent à changer, à modifier des aspects de leur pratique qui s'avèreraient non appropriés. C'est de cette évolution qu'il est question dans ce qui suit.

4.3.2.2 Évolution du savoir

Une fois qu'on s'est forgé une manière d'agir, une façon d'intervenir, on peut continuer à répéter maintes fois sa pratique sans s'inquiéter de ses effets, sans remettre en question la méthode privilégiée. On peut aussi utiliser, au contraire, des stratégies pour mesurer l'efficacité de son intervention et, par conséquent, adapter son agir au moment ou aux circonstances qui l'entourent. Les superviseurs participant à cette étude ont privilégié la deuxième voie. Des remises en question, des réflexions ont été propices au changement, à l'évolution de leur pratique. Ainsi, il est possible de constater, dans les propos des superviseurs, que le fait de réfléchir sur soi permet d'évoluer dans sa

pratique : « *Une réflexion sur moi-même, sur ma façon de faire, me demander : est-ce que je peux leur apporter quelque chose ?* » (SUM5). Pour appuyer la réflexion, il est aussi possible de constater qu'ils se donnent des outils ou des stratégies pour travailler sur eux-mêmes et sur leurs façons de faire la supervision : « *Quand c'est fini, je vais toujours écrire un petit mot. Peut-être cinq ou six lignes et l'année suivante, lorsque je reprends le stage, je me dis : Ah oui! C'est vrai, là, maintenant, il faut que je trouve une autre façon de dire, de faire pour que ce soit plus rentable* » (SUM3).

Tous les superviseurs ont manifesté une conscience du changement opéré depuis leur début dans leur façon d'intervenir auprès de leurs stagiaires en supervision de stage et, plus spécifiquement dans ce cas-ci, lors de l'entretien de supervision. Ainsi, le constat fait par l'un d'eux d'une évolution dans l'observation du stagiaire, en guise de préparation à l'entretien qui suivra : « *L'observation du non verbal chez le stagiaire. Je ne crois pas avoir changé énormément, mais aujourd'hui, j'ai une meilleure observation, plus efficace, plus habile, justement à cause de mon expérience qui m'a amené une autre façon d'agir* » (SUM6).

Leur façon d'interagir avec le stagiaire s'est également modifiée : « *Oui, j'ai appris. Les premières années, ma méthode était différente. J'étais plutôt porté à dire : Non, non, c'est pas ça, c'est ça! Très directif et ça a créé des conflits. Maintenant, ma façon de faire est très différente. Je suis plus ouvert, mon ton a changé, ce n'est pas une attitude d'ordre. J'essaie de leur faire découvrir eux-mêmes comment ça s'est passé* » (SUM5). Un autre manifeste aussi être conscient d'un changement dans la façon d'interagir avec le stagiaire : « *Avant je n'écrivais pas, je faisais simplement une synthèse : très bonne gestion; solide; tel point faible. Maintenant j'écris tout, tout ce que j'ai vu est là et n'est pas oublié et elle, la stagiaire, en reçoit une copie* » (SUM4). L'une d'entre eux dit par rapport au changement opéré chez elle : « *Tu apprends à leur communiquer ces zones grises pour qu'ils se l'approprient. On apprend à dire ces choses sans les blesser* » (SUF1).

D'après les propos de l'une des superviseuses, le référentiel qui guide leurs interventions a également évolué : « *Quand j'ai commencé à superviser, mon cadre de référence découlait beaucoup de l'élaboration d'une grille d'analyse des comportements observés. Disons que ce cadre-là, avec le temps, s'est énormément simplifié pour laisser plus d'espace au stagiaire. La rapidité à identifier des situations problématiques s'est de plus en plus raffinée. C'est peut-être dans ma façon d'intervenir avec les stagiaires où il y a quelque chose qui a évolué. Avec le temps, j'étais davantage préoccupée à les amener à s'approprier et à se dire ces lieux où on pouvait identifier le problème et les pistes de solution pour s'améliorer* » (SUF1).

La qualité de la communication lors de l'entretien s'est aussi améliorée : « *M'assurer de la qualité de la communication, de voir avec quoi il part, c'est quelque chose que j'ai maintenant et que j'ai développé depuis peut-être deux ans. Autre chose que je fais maintenant, c'est d'essayer de ne pas faire la lecture de ce qui s'est passé, mais de lui demander à lui* » (SUM3). Tout cela, a fait que maintenant ils ont plus d'assurance quant à leur intervention : « *Tu te sens de plus en plus à l'aise de refléter à une stagiaire des situations problématiques que tu as pu observer* » (SUF1).

Nous croyons pouvoir maintenant présenter des éléments liés à la spécificité d'un savoir chez le superviseur. Nous avons vu leur expertise dans l'intervention auprès des stagiaires, leur conscience du rôle à accomplir auprès d'eux. La coexistence d'expériences communes à tous les superviseurs, à savoir leurs expériences d'enseignement et de supervision universitaire, auxquelles viennent se greffer d'autres expériences (dont celle de chercheur) ainsi que des formations, des études supérieures, des cours sur la relation d'aide, et des perfectionnements, entre autres, les amèneraient à développer des ressources susceptibles de forger une façon de faire, un savoir qui leur est spécifique et qui est intimement lié au rôle qu'ils accomplissent et aux objectifs de formation dont ils se sentent investis au moment de leur intervention.

Ainsi, nous pouvons dire que, pour un professionnel, accomplir un rôle implique avant tout être conscient des responsabilités et des tâches qui y sont rattachées. Cette conscience permet au professionnel de chercher les façons de réaliser son travail avec efficacité. Ce serait la conscience de ses actions qui susciterait le développement du savoir superviser. Les superviseurs possèdent déjà, nous l'avons vu, divers types de savoir bien avant d'avoir commencé à exercer leur tâche de supervision (des savoirs théoriques, des savoirs d'enseignement, etc.). Il est intéressant de voir comment ces savoirs et la conscience de leurs responsabilités les ont conduits vers des façons particulières d'agir, vers une construction et une évolution de leur manière de superviser.

Les superviseurs ont mentionné quelques sources qui ont contribué à développer leur « savoir superviser » : des formations données par l'université, des échanges entre pairs, des échanges avec leurs stagiaires, la réflexion sur soi, leur personnalité et l'expérience de supervision. Ces éléments auraient contribué à façonner la manière d'accomplir leur rôle. Une fois que les superviseurs ont acquis une certaine manière d'agir auprès des stagiaires, ils peuvent, soit continuer à répéter la formule qui a donné de bons résultats ou soit utiliser des stratégies pour mesurer l'efficacité de leur action et l'adapter, si nécessaire, aux nouvelles circonstances qu'ils rencontrent à chaque supervision. Ainsi, la réflexion sur leur façon d'intervenir auprès de leurs stagiaires et sur les effets de cette intervention, permettrait aux superviseurs de modifier leur agir afin d'adapter leurs interventions et, par conséquent, de faire évoluer leur savoir superviser. Les superviseurs ont mentionné que leur façon d'interagir avec le stagiaire avait changé, que leur référentiel ne se limitait plus à une grille de comportements comme à leur début, que la qualité de leur communication lors des entretiens s'était améliorée et qu'ils avaient plus d'assurance. Nous pouvons supposer que cette analyse de leur propre pratique, cette réflexion sur l'action, leur permettrait d'apprendre de leur propre expérience. Cela va dans le sens de Barbier (1996) pour qui le travail qui s'accompagne d'une activité d'analyse sur lui-même devient en soi un acte de formation. Pour Le Boterf (2002), être

capable de tirer des leçons de l'action entreprise, c'est savoir agir avec pertinence.

4.4 LA MOBILISATION DES RESSOURCES

Que les superviseurs possèdent un éventail de ressources ne fait pas de doute, mais la question est de savoir comment ces ressources sont mises en jeu au moment de l'entretien post-observation. En ayant en tête qu'ils ont une intention précise lors de l'entretien de supervision, celle d'aider le stagiaire, ils vont chercher la façon d'atteindre ce but. Mais, comment les superviseurs s'y prennent-ils ? Nos analyses voient émerger des stratégies spécifiques aux circonstances ou aux moments de la supervision. Ainsi, les superviseurs utilisent des stratégies pour le début de l'entretien, le déroulement et la fin; des stratégies pour établir la relation, des stratégies en cas de difficultés et des stratégies de fonctionnement. Dans ce qui suit, nous présentons d'abord les intentions qui motivent leur agir et, ensuite, des illustrations de chaque stratégie mentionnée.

4.4.1 Des intentions

Il va de soi que des intentions claires motivent l'action du superviseur lorsqu'il réalise sa tâche. L'analyse des données recueillies auprès des participants nous permet de voir les intentions qui motivent l'agir des superviseurs et qui ont émergé de manière plus ou moins explicite. L'intention qui les amène à faire de la supervision se traduit ainsi : « *L'intention ne change pas et c'est d'accompagner un jeune, de l'équiper pour qu'il ait du plaisir dans l'enseignement. Au niveau professionnel, qu'il rende des gens heureux et qu'il soit heureux aussi* » (SUM3). Cette intention se reflète aussi dans les propos d'un autre qui dit : « *Je veux que mon expérience, non pas juste mon statut de superviseur qui vient les évaluer, leur apporte quelque chose. Les faire avancer, les faire évoluer. Sinon, je ne sers pas à grand-chose* » (SUM7). En ce même sens, une des superviseures signale : « *Je crois que la chose la plus importante, c'est... la volonté que j'avais en tant qu'enseignante et que je veux transmettre aux stagiaires, de faire réussir les élèves* » (SUF2).

Dans le questionnement privilégié par les superviseurs lors de l'entretien, nous pouvons observer, par exemple, l'intention d'amener le stagiaire à assumer sa responsabilité professionnelle : « *Quand je lui demande ce qu'il va faire quand il aura ses propres classes, c'est pour qu'il se rende compte que si ça fonctionne dans ses classes, c'est parce que c'est lui qui va faire que ça fonctionne, et si ça ne fonctionne pas, qu'est-ce qui fait que c'est comme ça ? Il n'aura plus la béquille de l'enseignant associé, c'est sa classe* » (SUM6). Une autre intention observée est celle de l'amener à parler, à décortiquer la situation problématique afin de se l'approprier : « *J'aime mieux amener la stagiaire à relever les situations dans lesquelles elle ne s'est pas sentie confortable pour arriver à identifier ce qui était problématique là-dedans. Ça l'amène vraiment à s'approprier toutes les dimensions* » (SUF1).

Si le superviseur privilégie de commencer l'entretien en demandant au stagiaire comment il a trouvé son cours, c'est avec l'intention de lui faire prendre conscience des choses intéressantes qu'il a faites, de ce qu'il a réussi : « *Je veux leur faire prendre conscience qu'ils sont capables. Qu'ils ont fait des choses intéressantes, qu'il y a eu des apprentissages qui se sont réalisés, peut-être pas tous, mais il faut qu'ils en prennent conscience* » (SUM5). Cette façon de procéder obéit aussi au fait de vouloir habituer le stagiaire à se voir, à s'analyser afin d'améliorer ses interventions : « *Je trouve que c'est important de lui demander sa perception de ce qu'elle a fait parce que, quand elle sera dans la vie professionnelle, qu'elle soit capable de se juger. Des fois, on est moins bons et on peut savoir pourquoi après* » (SUF2).

Quand les superviseurs, unanimement, finissent leur entretien sur un ton positif, c'est, entre autres, avec l'intention de : « *Les inciter davantage. Il y a des choses à travailler, mais c'est bien* » (SUM5). Aussi, finir l'entretien dans ce climat permet, selon les superviseurs, de les aider à reconnaître leurs forces « *À la fin je dis toujours : C'est quoi ton point fort ? Dans quoi tu es le meilleur ?* » (SUM2).

4.4.2 Des stratégies lors de l'entretien post-observation

Pendant l'entretien, le superviseur fait ressortir les éléments notés au cours de l'observation de la classe prise en charge par le stagiaire. À partir de ces notes, le superviseur constitue le matériel de discussion avec le stagiaire. La façon privilégiée alors varie selon le superviseur et sa vision de l'acte de superviser.

4.4.2.1 Pour commencer l'entretien

D'une manière presque générale, les superviseurs participant à cette étude partagent des stratégies semblables pour commencer l'entretien : « *Pour commencer je leur demande toujours comment ils ont trouvé la leçon* » (SUF2). Cette façon d'agir nous indique que les superviseurs privilégient une approche indirecte pour aborder le stagiaire, en lui donnant la possibilité d'exprimer son point de vue. Ce serait un entretien du type indirect et interactif (Zahorik, 1988; Henry et Beasley, 1989) où le superviseur guide, questionne, donne des pistes pour que le stagiaire réalise lui-même l'analyse de sa performance.

4.4.2.2 Pendant l'entretien

C'est au cours de l'entretien que les superviseurs se donnent des stratégies pour amener le stagiaire à découvrir par lui-même ce qu'il faudrait améliorer ou renforcer : « *Après m'avoir fait un bilan du cours qu'ils viennent de donner, je leur fais découvrir qu'ils n'ont peut-être pas pensé à telle ou telle autre chose, mais je ne structure pas l'entretien à l'avance* » (SUM5). Pour ce faire, les superviseurs utilisent principalement le questionnement comme stratégie, pour amener leurs stagiaires à reconnaître leurs faiblesses : « *C'est par questionnement que je l'amène à identifier ce qui, dans le fond, l'a dérangée, c'est qu'elle (la stagiaire) n'avait été en interaction qu'avec quelques élèves* » (SUF1). Cela est aussi confirmé par les propos de l'autre superviseure : « *Je vais lui dire : est-ce que les élèves étaient attentifs ? C'est par des sous-questions que je l'amène à réaliser que les élèves en arrière n'écoutaient pas* » (SUF2).

Par des remarques ou par des questions, les superviseurs amènent leurs stagiaires à reconnaître leurs forces. C'est le cas de l'un d'eux qui dit : « *C'est sûr qu'il y a de petites choses à travailler, mais ses points positifs, c'est ça qu'il faut faire ressortir* » (SUM5). Ces remarques sont aussi utilisées afin d'amener le stagiaire à faire des liens avec ce qu'ils ont appris à l'université : « *Souvent il (le stagiaire) pense que ça s'est bien passé parce qu'il s'adresse aux premières rangées en avant. Là je reviens sur les principes qu'ils ont appris en microenseignement, qu'il faut se déplacer* » (SUF2).

4.4.2.3 Pour finir l'entretien

De façon unanime, les superviseurs essaient de finir l'entretien sur un ton positif. Ils vont noter directement les aspects positifs du stagiaire : « *Je finis toujours par les beaux côtés. J'ai appris ça, que c'était bien normal, à moins d'avoir un échec* » (SUM4). Ils vont parfois finir avec une question pour s'assurer que le stagiaire ne reste pas centré sur les aspects négatifs qui ont pu être analysés au cours de l'entretien : « *Pour finir je pose généralement la question suivante : Qu'est-ce que tu retiens de cet entretien ? Ainsi je vérifie la qualité de ma communication, je vois si on s'est bien compris, mais surtout je vois avec quel esprit il part (le stagiaire). Il faut absolument, lorsqu'on a terminé, qu'il soit sur une note positive* » (SUM3).

Ce qui précède nous donne une information additionnelle et différente de celle recensée dans les écrits en ce qui concerne la façon d'organiser un entretien post-observation. Chaliès et Durand (2000) font référence à trois catégories d'organisation des entretiens, à savoir des entretiens organisés en enchaînement de phases, de thèmes ou suivant l'organisation de la leçon. Dans le cas des superviseurs de cette étude, il n'y a pas d'organisation préétablie par phases, par thèmes ou selon l'organisation de la leçon. L'entretien suit plutôt l'idée d'agenda mentionnée par Henry et Beasley (1989), mais sans être déterminé à l'avance. Tout se passe selon ce qui a été observé dans la leçon

donnée par le stagiaire, c'est-à-dire que l'agenda s'esquisse au moment même de l'observation et selon la situation de l'entretien.

Cela pourrait laisser une fausse idée d'improvisation ou de manque d'organisation chez les superviseurs. Il ne s'agit toutefois pas ici de superviseurs novices, mais bien d'experts et, par conséquent, détenteurs d'une expertise qui leur permet d'être dans ce que Le Boterf (2002, p. 53) appelle une position d'« épreuve sensorielle », d'« engagement personnel », dans un « corps à corps » leur permettant d'être sensibles à ce que vit le stagiaire et de se centrer sur son développement professionnel plutôt que sur des aspects techniques d'une vérification de comportements.

4.4.3 Des stratégies pour établir une relation

Le moment de l'entretien superviseur/stagiaire en est un d'échanges sur ce qui a été observé par le superviseur pendant que le stagiaire donnait son cours. Pour que ce moment en soit un de partage, de discussion, de formation, les superviseurs disent qu'il faut créer une ambiance pour que le stagiaire puisse accepter de bon gré les remarques du superviseur et parler de ses forces et de ses faiblesses : « *J'essaie qu'elle soit à l'aise* » (SUM7). Ainsi, les superviseurs vont adapter leur intervention pour que le climat établi entre le superviseur et le stagiaire soit rassurant pour ce dernier. En ce sens, un des superviseurs signale : « *Je ne veux pas que ce temps de retour soit menaçant pour la stagiaire* » (SUF1). L'un d'entre eux dit avec conviction : « *Ça ne me donne rien de trancher comme ça – Ça, ça pourrait être mieux, ça c'est très bon! J'essaie de briser le drame qu'ils voient dans la supervision* » (SUM4). Finalement, un autre mentionne l'attitude du superviseur comme étant un facteur important : « *Aller rencontrer le stagiaire avec une attitude de "Est-ce que je peux t'aider?"* » (SUM3).

4.4.4 Des stratégies en cas de difficultés

Parfois, les stagiaires rencontrent des difficultés. Alors, dans un rôle de médiateur, les superviseurs vont utiliser des stratégies diverses pour intervenir avec le stagiaire, avec ou sans la présence de l'enseignant associé. Les extraits qui suivent témoignent de stratégies utilisées par les superviseurs lors de l'entretien : « *Je vais essayer de voir comment il a vu la situation et, si je m'aperçois qu'on n'a pas vu la même chose, c'est là que je vais essayer de lui rappeler certains événements que j'avais notés dans mes observations : telle chose, est-ce que tu l'as vu ?* » (SUM3). En ce sens, un autre manifeste : « *J'insiste au moins sur ce qu'elle accepte. Parce que si elle n'accepte pas une faiblesse, qu'elle ne voit rien, ça ne me sert à rien de cogner sur le clou. Elle n'est pas assez mature pour voir ce problème. Mais, je lui ai souligné et tout est écrit. Je garde une copie de mes observations que je lui donne. Ainsi, lors de l'entretien suivant, si la difficulté est encore présente, je vais revenir sur ce point* » (SUM4). Lors de l'entretien, en cas d'échec du stagiaire, les superviseurs vont essayer d'amener le stagiaire à prendre conscience des difficultés qu'il manifeste plutôt que de lui indiquer directement qu'il est en échec : « *Mettre le stagiaire en position de pouvoir se dire : c'est vrai, ce n'est pas ma place. Je vais être malheureux* » (SUM3).

Les écrits recensés faisaient mention du fait qu'il n'était pas toujours évident pour le superviseur de traiter des sujets considérés comme difficiles lors de l'entretien de supervision (Hunter, 1980; Lopez-Real *et al.*, 2001). Cependant, il semblerait que traiter d'une difficulté, comme l'échec du stage, par exemple, ne cause pas de problème aux superviseurs qui sont conscients de leur rôle : « *Moi, je me dis toujours que ce n'est pas nous qui mettons le stagiaire en échec, c'est lui-même qui se met dans une situation d'échec s'il ne s'investit pas. En quatrième année, le stagiaire est là pour démontrer qu'il a la capacité de devenir un professionnel autonome* » (SUF1). Cette assurance provient, croyons-nous, du fait que les superviseurs dont il est question dans cette étude ont tous une longue expérience de la supervision qui nous fait les considérer comme des experts.

4.4.5 Des stratégies de fonctionnement

Selon la situation, le superviseur se donne des façons de faire pour bien fonctionner avec son stagiaire. Ces stratégies de fonctionnement vont parfois au-delà du moment de l'entretien de supervision post-observation en classe, mais elles vont y exercer une influence. Ainsi, par exemple, au moment de l'entretien, un superviseur a recours aux observations écrites qu'il donne ensuite au stagiaire : « *J'écris tout ce que j'ai vu et je le donne à la stagiaire. J'écris sur des feuilles carbonées. Je garde mon brouillon et elle garde le propre* » (SUM4). Dans des cas particuliers comme celui d'une stagiaire dont l'enseignant associé est malade, et qui se retrouve sous la supervision d'une jeune enseignante avec qui elle ne s'entend pas, le superviseur prend l'initiative de faire une entente par écrit : « *Alors, on a pris comme entente qu'elle (l'enseignante) allait l'aider, elle n'allait pas l'observer pour l'évaluer. Pour que ce soit clair, j'ai dit à la jeune enseignante qu'on allait l'écrire. J'ai dit que c'était pour moi. Quand, à la fin du stage, l'enseignante a voulu évaluer la stagiaire, je lui ai dit : regardez, on a pris une entente, on a toutes les deux signé. Quand il y a des trucs, je le fais par écrit* » (SUF2).

4.5 EN GUISE DE SYNTHÈSE

Nous venons de présenter trois sections (sections 4.2, 4.3 et 4.4) permettant de répondre aux trois questions soulevées dans cette étude : quelles ressources les superviseurs utilisent-ils ? Comment ces ressources ont-elles été développées ? Et, finalement, comment ces ressources sont-elles mobilisées lors de l'entretien de supervision ? Dans les lignes qui suivent, nous présentons une synthèse des résultats par rapport à ces trois questions.

Quelles ressources les superviseurs utilisent-ils ? Une des premières choses qui émergent dans cette section est le recours à « leur expérience ». Sans exception, le mot « expérience » a été évoqué par tous les superviseurs. Quand nous leur avons demandé de nous expliquer ce que ce mot signifiait pour eux, ce qui est d'abord ressorti est que cela n'est pas facile à mettre en mots. Il est clair

que l'utilisation de ce terme fait référence à l'apprentissage par leur propre pratique et non simplement à l'évocation des années passées à exercer ce rôle. Ce qui vient confirmer la signification que Le Boterf (2002) donne à l'expérience d'un professionnel.

Les principales expériences que les superviseurs possèdent ont été déjà décrites. L'expérience d'enseignement et l'expérience en supervision de stages leur permettraient d'accomplir des rôles spécifiques au moment de l'entretien de supervision, de formateur, d'accompagnateur et d'évaluateur. S'ils sont capables d'accomplir ces rôles, c'est parce qu'ils ont des capacités dont celles de s'adapter, de prévoir, d'établir de bonnes relations et de voir l'effet de l'intervention du stagiaire sur les élèves. C'est sur ces observations que les superviseurs basent leur intervention avec le stagiaire lors de l'entretien de supervision.

Être ou avoir été un bon enseignant, selon les superviseurs, n'est pas suffisant pour être un bon superviseur. Des qualités sont nécessaires pour faire de la supervision : la disponibilité, l'ouverture, l'autoanalyse et la sensibilité sont mentionnées. L'étude de Lopez-Real *et al.* (2001) qui voyait la sensibilité du superviseur comme une caractéristique essentielle, surtout quand il est question de difficulté chez le stagiaire, vient d'ailleurs soutenir ce point.

Nous pouvons voir que les superviseurs ont recours à de multiples ressources pour accomplir leur tâche. Mais, comment ces ressources ont-elles été développées ? De par l'analyse faite, nous pouvons dire que cela commence avec la conscience qu'ils possèdent des ressources qui les habilitent à faire de la supervision. D'abord, ils sont conscients de leur propre rôle ainsi que du rôle des autres membres de la triade. Ensuite, ils manifestent une conscience de la réalité que vit le stagiaire pendant le stage et au moment de l'entretien de supervision. Ils sont aussi conscients que leur intervention produit des effets chez le stagiaire, ce qui leur permet de s'adapter et d'ajuster l'intervention. Tout en étant conscients de leurs limites, les superviseurs affirment qu'ils se sentent

compétents dans ce qu'ils font et ont une image positive d'eux-mêmes. Finalement, les ressources qu'ils possèdent ont été développées et ont évolué dans le temps. Rappelons-nous que les superviseurs participant à cette étude ont tous entre 10 et 15 ans d'expérience en supervision de stages. Les échanges entre pairs, de même qu'avec leurs stagiaires lors des entretiens de supervision, leurs expériences, les formations reçues, l'analyse de pratique, sont autant d'éléments qui ont façonné et ont fait évoluer la manière dont ils s'y prennent pour superviser.

Le savoir-faire empirique ou expérientiel, donne au superviseur la capacité de « capter des signaux ou de repérer des indices » (Le Boterf, 2002), chez le stagiaire ou le contexte de stage, ce qui va lui permettre de choisir la voie la plus adéquate pour son intervention auprès du stagiaire. C'est un savoir qui fait appel à sa sensibilité et, en conséquence, à la mobilisation des ressources qu'il a pu acquérir ou développer dans l'exercice de l'enseignement et de la supervision.

Un professionnel se reconnaît par la mobilisation des ressources qu'il possède (Le Boterf, 2002). Les superviseurs se caractérisent par cette mobilisation de ressources, nous parlons ici des savoirs et des qualités qu'ils utilisent pour traiter avec le stagiaire de ce qui vient d'être observé en classe. Pour cela, ils se donnent des stratégies pour intervenir lors de l'entretien de supervision, pour commencer l'entretien, pendant son déroulement et pour le terminer. Ils se donnent aussi des stratégies pour établir la relation avec le stagiaire, ce qui confirme les propos de Stones (1984) et les résultats de l'étude menée par Lopez-Real *et al.* (2001), concernant l'importance de construire une relation positive avec le stagiaire.

L'organisation de l'entretien de supervision constitue un autre point traité car elle se distingue de ce qui a été recensé dans les écrits. À la différence des types d'organisation recensés par Chaliès et Durand (2000) (enchaînement de phases, de thèmes ou d'après l'organisation de la leçon) et par-delà l'idée d'agenda de Henry et Beasley (1989), la façon d'aborder le stagiaire, telle que présentée par

les superviseurs de notre étude, est déterminée selon ce qui a été observé pendant que le stagiaire donnait sa leçon. Les superviseurs voient ainsi la meilleure manière pour établir un climat qui soit sécurisant pour le stagiaire et propice à l'échange.

De façon générale, les superviseurs utilisent le questionnement pour guider le stagiaire vers la prise de conscience de ses faiblesses, de ses forces, et l'importance de l'autoanalyse. C'est aussi pendant l'entretien que le superviseur agit en tant que conseiller, en fournissant des pistes, entre autres, afin de guider le stagiaire vers la réussite de son stage ou, en cas d'échec, de l'amener à en analyser les raisons pour, éventuellement, changer de carrière.

La compétence des superviseurs de stage n'est pas reliée qu'à leur passé d'enseignant. Il y a des spécificités qui caractérisent leur tâche et qui ont été construites avec le concours de plusieurs éléments : l'expérience de supervision, la participation à une communauté de pratique, la formation, entre autres. Dans la prochaine section, en nous basant sur la recension d'écrits et le cadre conceptuel, nous élaborons un schéma résumant les ressources utilisées par les superviseurs lors de l'entretien de supervision.

4.6 VERS UN SCHÉMA DES RESSOURCES DU SUPERVISEUR

Nos résultats indiquent que les superviseurs possèdent des ressources spécifiques à leur fonction. Ces ressources seraient regroupées, croyons-nous, dans ce que nous appelons un « savoir superviser ». Un savoir qui, en nous basant sur Barbier (1996), s'inscrirait dans la zone sémantique de la professionnalité, son référent étant constitué par des composants identitaires. Ce savoir, produit ou résultat d'une activité, irait aussi dans le sens de Charlot (2002), qui définit le savoir comme une relation, *une forme de rapport au monde*.

Ce « savoir superviser » définirait le superviseur comme un professionnel sachant, selon Le Boterf (2002), gérer la complexité dans une situation professionnelle, ici l'entretien de supervision post-observation en classe, où la

combinaison et la mobilisation des ressources permettraient au superviseur d'aider le stagiaire dans son développement professionnel. Aider quelqu'un à développer l'habileté à réfléchir et à formaliser n'est pas une tâche facile à accomplir. Cela exige une fonction de médiation, intégrante du rôle de formateur (Le Boterf, 2002).

Si nous essayons de schématiser les ressources du superviseur, nous pourrions dire que, dans le contexte de l'entretien de supervision, plusieurs ressources doivent être prises en compte : les savoirs que le superviseur porte et qui sont mobilisés au moment d'aller rencontrer le stagiaire, des qualités, des expériences, des réseaux relationnels, le contexte dans lequel la rencontre se passe et où ces savoirs sont mis en action et, par conséquent, mis au service du stagiaire.

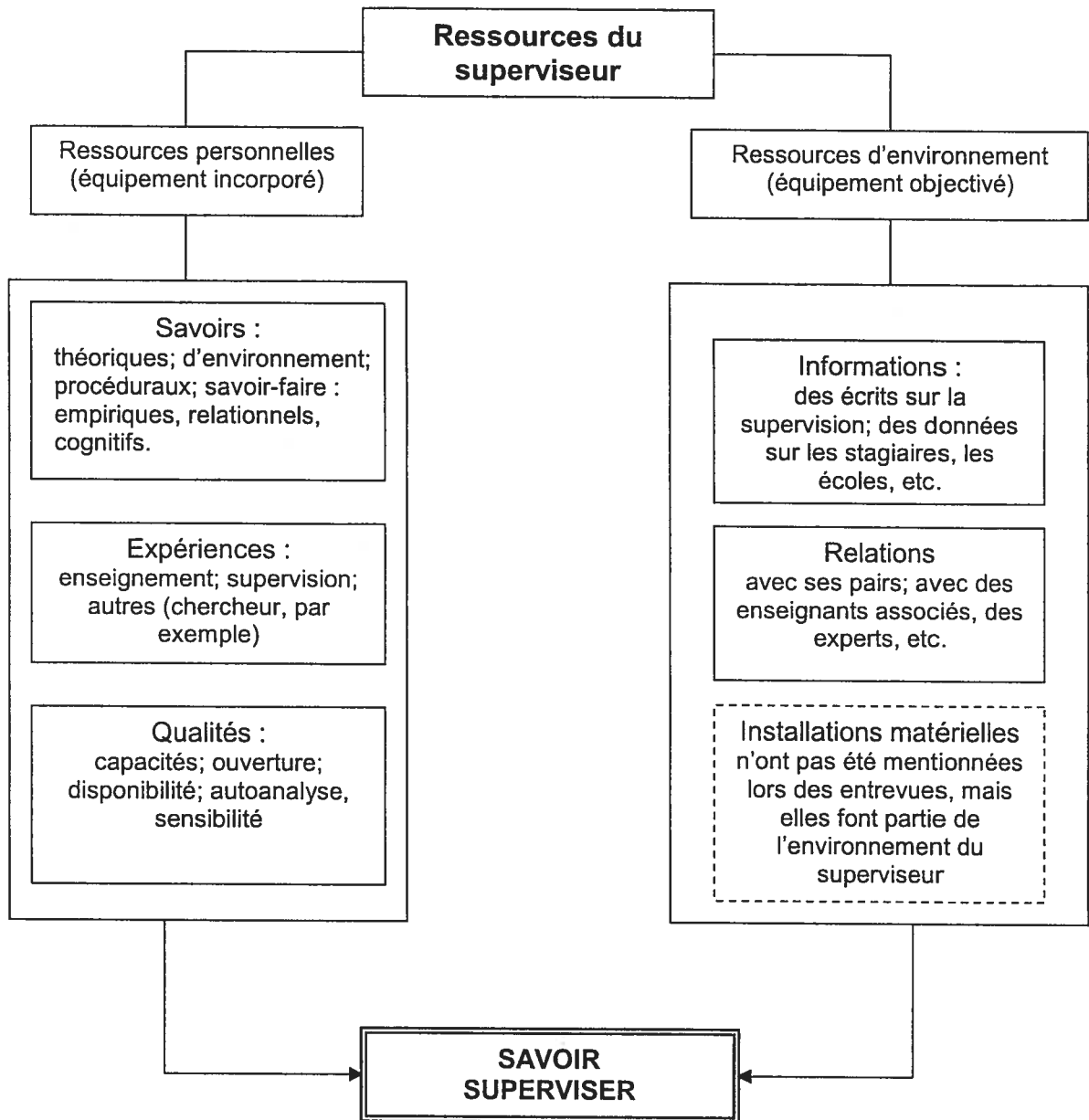
Dans ce qui suit, nous présentons deux figures pour tenter de synthétiser les résultats. La première schématise les ressources utilisées par les superviseurs lors de l'entretien de supervision. La deuxième circonscrit ce que nous appelons le « savoir superviser » lors de l'entretien de supervision post-observation en classe. Ces deux figures s'inspirent des catégorisations de Le Boterf (2002) par rapport aux ressources et aux savoirs du professionnel.

Dans la première figure (figure 1), nous représentons les ressources du superviseur comme un double équipement (Le Boterf, 2002). Nous avons spécifié, pour chaque type de ressources, les éléments qui les constituent. Dans le cas des ressources personnelles ou incorporées, nous identifions, d'abord, des savoirs de diverses natures. Nous incluons dans cette catégorie les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoirs d'environnement et les savoir-faire que les superviseurs portent en eux pour s'adonner à leur tâche de supervision. Ensuite, nous présentons les expériences qu'ils ont accumulées telles que celles d'enseignement, de supervision et autres (chercheur, par exemple). En troisième lieu, nous trouvons des qualités telles que : des capacités (capacité de s'adapter, de prévoir, d'établir de bonnes relations, etc.),

de l'ouverture, de la disponibilité et, principalement, de la sensibilité. Ce résultat confirme ce qui avait été déjà mentionné dans des études antérieures (Stones, 1984; Henry et Beasley, 1989; Chaliès et Durand, 2000; Lopez-Real *et al.*, 2001) quant à l'importance des relations interpersonnelles et à l'aspect de la sensibilité chez le superviseur pour bien amener l'entretien de supervision. Ces qualités colorent les ressources personnelles des superviseurs et les habilitent à faire de la supervision.

Pour ce qui est des ressources d'environnement ou objectivées, nous avons retrouvé trois catégories. Celle des informations auxquelles ils ont accès, par exemple, des documents, des données sur les stagiaires et sur les milieux de stage, etc. Ensuite, celles concernant les relations ou les réseaux relationnels dont parle Le Boterf (2002). Ici, il est question des pairs ou des collègues, des enseignants associés qui travaillent avec les stagiaires que les superviseurs accompagnent, des experts ou des responsables de stages dans les écoles et à l'université. Enfin, des installations matérielles, qu'il s'agisse de l'école même où se déroule le stage, de l'université avec toute son infrastructure (locaux, outils, etc.). Toutes ces ressources, combinées entre elles, vont permettre au superviseur de réaliser sa tâche.

Figure 1
Ressources du superviseur

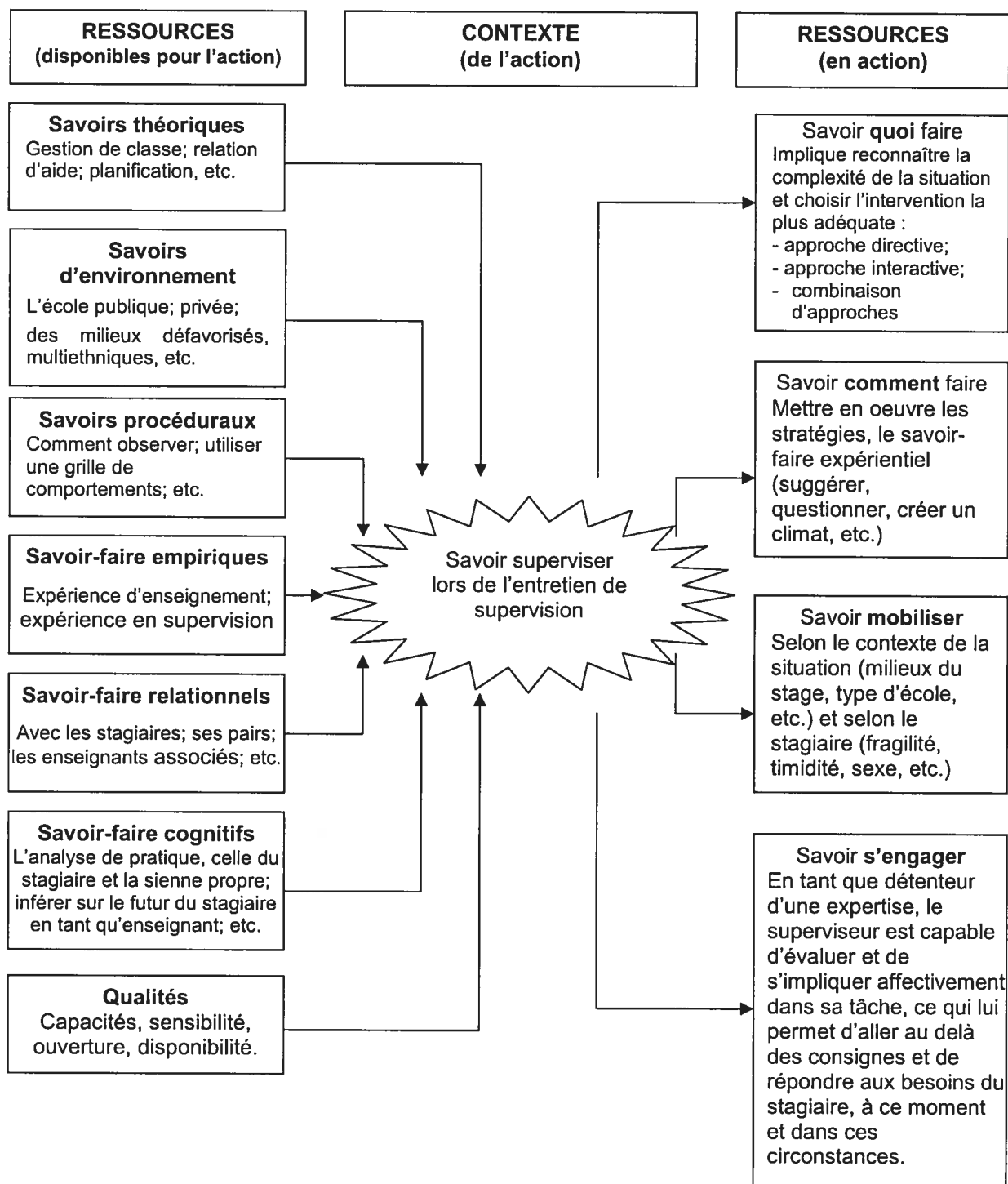


Dans la figure 2, nous nous sommes centré davantage sur la question des ressources mobilisées au moment de l'entretien de supervision. Nous avons divisé le schéma en trois sections : les ressources qui préparent le superviseur à son agir professionnel, le contexte, c'est-à-dire, l'entretien de supervision post-observation et, finalement, les ressources mises en action, c'est-à-dire, des savoirs et des qualités combinés et mobilisés d'une manière particulière pour ce stagiaire et pour cet entretien de supervision.

Dans le cas de la section « ressources disponibles pour l'action », nous avons regroupé les savoirs théoriques, les savoirs d'environnement, les savoirs procéduraux et les savoir-faire empiriques, relationnels et cognitifs ainsi que des qualités. Nous venons de voir que le superviseur porte un passé d'enseignant, qu'il a suivi des formations pour faire de la supervision, qu'il a des expériences (enseignement, supervision), qu'il a réalisé des études supérieures, qu'il a développé des réseaux relationnels, etc. Il est donc normal qu'il ait des savoirs théoriques, procéduraux, d'environnement, des savoir-faire qui lui donnent l'assurance et l'autorité pour l'exercice de son rôle de formateur au moment de l'entretien de supervision.

Ce sont des divers types de ressources qu'il mobilise au cours de l'entretien de supervision avec le stagiaire. De cette manière, il sait quoi faire et comment le faire car il s'agit d'un savoir mobiliser contextualisé et en accord avec les besoins et les caractéristiques du stagiaire. De par son intention avant tout formatrice, il s'agit aussi d'un savoir s'engager, c'est-à-dire, de s'impliquer affectivement et de mobiliser les qualités qui le caractérisent, en vue d'aider le stagiaire qu'il supervise. C'est donc la manifestation de son « savoir superviser » lors de l'entretien de supervision post-observation en classe.

Figure 2
Savoir superviser lors de l'entretien de supervision



Nous pouvons observer, dans la figure 2, que toutes ces ressources (disponibles pour l'action) font en sorte de qualifier l'agir professionnel du superviseur. Il s'agit de savoirs théoriques (théories de l'enseignement, connaissances sur la supervision, techniques d'entretien, etc.), comme ceux évoqués par un superviseur qui dit : « *J'ai eu des cours de relation d'aide à l'université quand j'ai fait ma maîtrise* » (SUM5). Un autre mentionne aussi : « *J'ai été amenée à élaborer une démarche d'analyse des comportements d'enseignant (dans le cadre de ses études)* » (SUF1). Il est question aussi des savoirs d'environnement (connaissance du contexte scolaire, du milieu universitaire, de l'école, etc.) : « *J'ai beaucoup d'expérience de supervision dans plusieurs écoles. Alors, je peux leur parler de différentes écoles* » (SUM5). Des savoirs procéduraux (comment observer, comment démarrer l'entretien, etc.) : « *Dans les trois jours qu'on a de perfectionnement presque à chaque année à l'université, on traite des thèmes sur comment observer ou quoi faire dans nos séminaires* » (SUM6). Des savoir-faire empiriques (tirés de l'expérience) : « *J'ai commencé avec des classes difficiles, je n'ai jamais oublié ça. Pour moi, c'est important de leur faire comprendre qu'il faut développer le leadership, de se faire respecter* » (SUM4). Des savoir-faire relationnels (établir des relations avec les stagiaires, les enseignants associés, ses pairs, etc.) : « *Pour chacun de mes stagiaires, j'ai une rencontre avec le maître associé pour lui expliquer ce que le stagiaire a appris à l'université et comment il va essayer de mettre ça en pratique* » (SUF2). Des savoir-faire cognitifs (analyser, synthétiser, inférer, etc.) : « *Lorsque le stage est fini, il y a une espèce de décantation qui se fait. Je m'interroge sur la façon de gérer mon approche. Est-ce qu'il n'y aurait pas une approche plus valable. Ça, ce n'est jamais définitif. Le doute est toujours là* » (SUM3). Et, finalement, des qualités telles que, par exemple, l'autoanalyse : « *Comme c'est un travail qui amène les autres (stagiaires) à se remettre en question. Je pense que ce devrait être une qualité naturelle à un superviseur que d'être capable soi-même de se remettre en question* » (SUM7). Ces savoirs et ces qualités constituent, en quelque sorte, le bagage du superviseur pour intervenir auprès du stagiaire, au moment de l'entretien de supervision. C'est

dans ce contexte que ces ressources se mettent en action, se manifestent et se colorent, selon les qualités personnelles du superviseur, selon sa vision, ses intentions, son engagement et les rôles qu'il assume dans la réalisation de sa tâche. La mobilisation et la combinaison de ces savoirs habilite le superviseur à agir dans un contexte mouvant où l'imprévu fait partie de la situation.

Tout cela constitue le « savoir superviser ». Un type de savoir est particulièrement intéressant, c'est le savoir-faire empirique. Ce savoir, tiré de l'expérience pratique, permet au superviseur d'accomplir sa fonction dans un contexte qui lui est familier (lui-même l'ayant connu en tant qu'enseignant) et il lui permet de mobiliser ce que Le Boterf (2002) mentionne comme « des savoirs du corps et des sens ». Cela prendrait le sens de la sensibilité du superviseur. Une sensibilité que nous comprenons comme la capacité à « sentir » ce que l'autre (le stagiaire dans ce cas-ci) ressent. Cet aspect est particulièrement présent chez le superviseur lors de l'entretien de supervision. Il perçoit les différentes expressions faciales, le débit, la tonalité de la voix du stagiaire. Ces signaux l'informent de l'état d'esprit de ce dernier et le guident dans la sélection de la stratégie la plus adéquate pour intervenir avec lui et dans ces circonstances.

C'est tout cela qui amène le superviseur à mettre ses ressources en action. Ainsi, savoir quoi faire, savoir comment le faire, savoir mobiliser et savoir s'engager se traduisent encore dans les multiples adaptations qu'il doit faire pour accomplir ce que sa tâche exige : faire en sorte d'aider le stagiaire dans son développement professionnel.

C'est au moyen de la relation que le superviseur établit avec son stagiaire qu'il peut mettre en évidence ses ressources et faire en sorte que le stagiaire, en tant que novice ou apprenant, puisse tirer profit de l'expertise qu'il a pu développer au fil des années d'exercice de cette tâche. À ce titre, Le Boterf (2002) présente trois niveaux de professionnalisme : débutant, professionnel confirmé et expert. Bien que ces niveaux ne soient pas exclusifs dans tous les aspects qu'ils

comportent, ils ont au moins la vertu de donner des points de repère pour situer le niveau occupé par les superviseurs de notre étude.

L'établissement de ces niveaux prend en compte les aspects suivants : la démarche ou le mode d'intervention; la contextualisation des savoirs; la métaconnaissance; la gestion du temps; le degré d'autonomie; l'image de soi et la fiabilité. De façon générale, les superviseurs participant à notre étude se situent, par rapport à ces aspects, au niveau de l'expertise. Ce qui n'est pas surprenant, étant donné leur expérience et la disposition à l'analyse de leur propre pratique dont ils font mention. Ainsi, leur démarche se caractérise surtout par leur capacité intuitive à mettre en œuvre des stratégies globales et par leur capacité à lire des signaux et à anticiper en fonction de ceux-ci. Leurs savoirs sont très contextualisés et mobilisables. La gestion du temps est adéquate à la situation confrontée, ce qui les amène à doser le rythme et à réagir avec aisance. Leur autonomie, lors de l'entretien de supervision, est totale, car ils peuvent créer leurs règles de fonctionnement et prendre des risques à titre personnel (rappelons-nous de la superviseure qui a guidé une stagiaire en l'absence d'un enseignant associé). L'image de soi est congruente car ils sont conscients des limites de leur expertise, ils ont confiance en eux et dans leurs compétences. Ils présentent aussi une grande régularité dans la manifestation de leurs compétences : ils sont donc fiables.

Pour terminer, nous avons retenu les méta-connaissances, car elles se situeraient plutôt, selon Le Boterf (2002), au niveau de la maîtrise professionnelle que de l'expertise. Cela s'explique par le fait qu'à quelques exceptions près, les superviseurs de l'étude n'ont pas l'habitude de l'heuristique. Ils ont une bonne connaissance des ressources qu'ils portent mais, pendant les entretiens, il n'était pas toujours évident de mettre leur pensée en mots. Ce qui est compréhensible, car le savoir empirique se caractérise par la difficulté à le verbaliser, par sa dimension tacite. Trois exceptions parmi les participants de l'étude : ceux qui ont fait un doctorat et celui qui a l'habitude de prendre des notes pendant la période

de stage, pour y revenir ensuite et préparer la future période de travail avec des stagiaires.

Les superviseurs qui ont participé à cette recherche privilégient, selon le classement de Zahorik (1988), un style de supervision interactif, mais sans refuser le recours au style directif, prescriptif ou interprétatif, quand la situation le requiert. Cela va aussi dans le sens du dilemme de « transmettre ou faire réfléchir » présenté dans la synthèse proposée par Chaliès et Durand (2000). Ce dilemme est bien présent dans les rapports superviseur-stagiaire vécus par nos participants, et bien que dans notre étude, les superviseurs disent privilégier le courant « faire réfléchir » le stagiaire afin qu'il découvre lui-même des pistes de développement professionnel, il est évident que ce courant n'est pas exclusif. Selon les caractéristiques des stagiaires, les superviseurs vont aussi recourir à une pratique transmissive, car, disent-ils, ils sont là pour accompagner un novice dans son développement professionnel, selon ses besoins; cet accompagnement passerait par le partage, la combinaison et la mobilisation des savoirs qu'ils possèdent. Des savoirs que nous regroupons sous la rubrique du « savoir superviser ».

Dans le tableau II (section 2.2.3) nous résumions les ressources qui, selon Le Boterf (2002), marquaient la compétence d'un professionnel. Nous nous sommes basé sur sa proposition des ressources d'un professionnel pour l'appliquer aux superviseurs de stage. De cet exercice, nous avons obtenu un portrait des ressources utilisées et mobilisées par ces professionnels au cours de l'entretien de supervision qui suit une observation en classe. Ce schéma représentatif des ressources du superviseur nous permet de voir la richesse de moyens que ce professionnel possède ainsi que la complexité de l'acte de supervision qui se réalise au moment de la rencontre entre un superviseur et son stagiaire.

À l'aide de la schématisation présentée à la figure 2, nous avons essayé de montrer, de manière synthétique, les ressources que le superviseur a réussi à développer, c'est-à-dire, à incorporer et à objectiver, dans son parcours

professionnel. Ces ressources lui permettent d'agir avec efficacité lors de l'entretien de supervision; en d'autres mots, il est un professionnel qui sait « gérer la complexité » en sachant mobiliser ses savoirs, en manifestant une série de qualités, en utilisant les ressources de son environnement. Cette combinaison, nouvelle à chaque entretien de supervision, selon la particularité de chaque stagiaire et de chaque contexte, permettrait au superviseur de savoir quoi faire et comment faire lors de l'entretien de supervision. Pour arriver à répondre aux besoins de ce moment, il sait d'abord qu'il possède des ressources qui le rendent capable d'agir pertinemment. Il sait aussi quelles ressources mobiliser car l'engagement affectif, le *vouloir agir*, va lui permettre de créer la confiance nécessaire entre lui et le stagiaire pour analyser des points parfois difficiles, un échec par exemple. C'est la réunion de ces facteurs qui détermine l'efficacité de l'intervention du superviseur auprès du stagiaire lors de l'entretien de supervision. Rappelons que les superviseurs dont il est question ici se situent au niveau de l'expertise professionnelle (Le Boterf, 2002) construite pendant l'exercice même de l'enseignement et de la supervision, ainsi que par les échanges avec leurs pairs et les formations suivies. Ils peuvent donc agir parce qu'ils veulent agir et parce qu'ils ont les ressources qui garantissent le bien fondé de leur agir. Cela veut dire qu'ils expriment leur volonté, dans leurs propos, de continuer à travailler auprès de la relève afin de leur « léguer » un savoir-faire, de les accompagner dans le développement de leurs compétences pour l'enseignement et pour accomplir la « mission » de s'assurer que les élèves des générations futures seront formés par des professionnels qui ont le goût, la flamme et les capacités pour enseigner.

CONCLUSION

Cette étude avait comme but d'explorer les ressources utilisées par les superviseurs lors des entretiens de supervision post-observation en classe. Nous avons tenté de répondre à la question concernant les ressources que le superviseur met au profit du développement professionnel du stagiaire au moment de l'entretien qui suit une observation en classe. Pour cela nous avons interviewé des superviseurs de la quatrième année de formation à l'enseignement secondaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Le cadre conceptuel retenu a été celui de Le Boterf (2002) qui distingue un double équipement en ressources du professionnel : des ressources personnelles ou incorporées et des ressources d'environnement ou objectivées. Nous nous sommes inspiré de la démarche de l'argumentation pratique développée par Fenstermacher (1987, 1996) afin d'interviewer les sept superviseurs participant à l'étude, à partir d'enregistrements d'un entretien de supervision avec un stagiaire. Les transcriptions de ces entrevues ont été soumises à une analyse de contenu et des catégories ont émergé au fur et à mesure de ladite analyse.

La supervision est un acte complexe et ceux qui en font doivent faire preuve des ressources nécessaires pour s'y consacrer. Nous avons pu dégager des propos des superviseurs participant à cette étude un cadre conceptuel susceptible de les habiliter à faire de la supervision de manière efficace. Les ressources qu'ils manifestent vont exactement dans le sens du double équipement du professionnel dont parle Le Boterf (2002). Ces superviseurs sont des « experts », ils entrent dans les catégories que Le Boterf nomme « maîtrise professionnelle » et « expertise ».

Les superviseurs de stage manifestent et mobilisent des ressources au moment de l'entretien de supervision. Des ressources évoquées par les superviseurs, celles catégorisées comme incorporées ont facilement émergé de l'analyse faite. Des savoirs et des qualités ont pu être identifiés. Les ressources

d'environnement ont été moins fréquemment évoquées. Nommons ici celles liées au contact avec les pairs et aux rencontres de formation offertes par l'université.

Quant au développement des ressources du superviseur, des éléments contribuent à façonner et faire évoluer leur « savoir superviser ». Mentionnons, par exemple, les formations, les échanges entre pairs et l'analyse de la pratique comme étant des facteurs qui ont fait en sorte que la manière de s'y prendre, lors de l'entretien de supervision, a changé avec le temps.

Pour ce qui est de la mobilisation des ressources, nous avons vu que les superviseurs se donnaient des stratégies afin d'agir de manière circonstanciée et adaptée à la situation particulière de chaque entretien de supervision. Ainsi, les ressources sont mobilisées en fonction du stagiaire (caractéristiques personnelles, performance observée, degré de stress, etc.) et du contexte de stage (type d'école, caractéristiques de la classe, niveau, etc.). Cette mobilisation passe par une série de stratégies et de qualités où la sensibilité du superviseur au contexte lui permettrait d'adapter son intervention auprès du stagiaire.

Par rapport aux limites, cette étude, étant descriptive et exploratoire, donc qualitative, ne permet pas la généralisation de nos résultats. Ceux-ci se limitent au contexte de l'étude, c'est-à-dire les superviseurs de stage de la quatrième année de formation à l'enseignement secondaire de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Aussi, considérant le choix de la méthodologie et des techniques, bien que concordantes avec l'objectif, le contexte et la population de l'étude, nous sommes conscient des limites y rattachées, à savoir :

- Il est difficile de vérifier les réponses des participants : répondent-ils afin de satisfaire aux attentes du chercheur ou y a-t-il « explicitation » de leur expérience réelle ? Rappelons ici que, dans une recherche de type interprétatif, on doit faire confiance aux acteurs et qu'il est courant que

l'analyse de son action produise un effet de formation et de prise de conscience.

- Le chercheur a une part de subjectivité dans l'analyse des données. Dans notre cas, dû au fait que nous élaborons une grille d'analyse afin de guider notre travail de recherche et à notre expérience à mener des entretiens, nous croyons que ce problème a pu être minimisé.
- Le nombre de participants étant restreint, les résultats obtenus par l'analyse des données se circonscrivent à ceux qui y ont participé.
- Les participants n'ayant pas fait, en général, de choix d'un segment de l'entretien avec le stagiaire, les aspects ayant fait l'objet de l'explicitation ne sont peut-être pas les plus significatifs en ce qui a trait aux ressources des superviseurs. Fenstermacher (1996) dans sa démarche originale, prévoit un grand nombre de séances d'explicitation pour s'assurer d'aller à l'essentiel. Dans notre étude, pour ce faire, il aurait fallu se limiter à un seul superviseur ou étendre le temps consacré à la recherche.

Nonobstant, malgré ces limites, ces résultats ont permis de clarifier davantage les ressources utilisées par des superviseurs de stage lors des entretiens de supervision post-observation en classe. Nous pouvons maintenant nommer ces ressources et avoir une vision plus claire de la façon dont ces ressources sont mobilisées et développées. Ceci nous permet de croire que la présente étude pourra éventuellement contribuer à l'élargissement du champ de connaissances portant sur l'un des participants de la triade en formation pratique, le superviseur universitaire.

Cette étude permet aussi d'ouvrir de nouvelles pistes de recherche en formation pratique. Ainsi, il serait intéressant d'approfondir davantage le savoir-faire empirique du superviseur : comment ce savoir expérientiel peut-il être un outil de développement professionnel pour le stagiaire ? Comment amener le superviseur, en tant que formateur, à verbaliser ce type de savoir ? Ce serait intéressant également de continuer l'étude des rapports à l'intérieur de la triade :

ces rapports peuvent-ils être utilisés comme des éléments de formation à la supervision ? Ne prétendant pas avoir tout éclairci par rapport aux ressources du superviseur, nous pouvons aussi nous questionner par rapport à d'autres ressources, incorporées ou objectivées, utilisées par les superviseurs dans le processus de supervision de stage.

Étant donné que parfois, l'inefficacité de quelques superviseurs peut simplement être le résultat d'un manque de formation et d'expérience (McIntyre et Killian, 1987; Smith, 1990; Muratori, 2001), nous croyons que, comme implication pratique immédiate, des éléments de cette recherche peuvent être utilisés dans des activités de formation qui visent le développement d'habiletés à la supervision et, par conséquent, le développement professionnel de ceux qui exercent le rôle de formateur.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K. et Gall, M. (1993). Acheson and Gall's technical model. In E. Pajak (dir.), *Approaches to Clinical Supervision : Alternatives for Improving Instruction* (p. 153-181). Norwood : Christopher-Gordon Publishers.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Altet, M., Paquay, L. et Perrenoud, P. (2002). Introduction. In M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 7-16). Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (2002). Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire. In M. Altet, L. Paquay, et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 59-87). Bruxelles : De Boeck Université.
- Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, L. (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 15-32). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Balch, P. et Balch, P. (1987). *The Cooperating Teacher : A Practical Approach for the Supervision of Student Teachers*. Lanham : University Press of America.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Beauchesne, A. (2000). Tirer parti de l'évaluation, mais mater le dispositif et le message : perspectives de stagiaires sur l'évaluation sommative des compétences. *Actes du sixième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation de maîtres (AQUFOM) - « L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer »*, p. 239-262, Montréal : Université de Montréal.

- Blase, J. et Blase, J. (1996). Micropolitical strategies used by administrators and teachers in instructional conferences. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLII(4), 345-360.
- Boody, R., East, K., Fitzgerald, M., Heston, M. et Iverson, A. (1998). Talking teaching and learning : Using practical argument to make reflective thinking audible. *Action in Teacher Education*, XIX(4), 88-101.
- Calderhead, J. (1988). The contribution of field experiences to student primary teacher's professional learning. *Research in Education*, 40, 33-49.
- Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, 35, 145-180.
- Charlot, B. (2002). *Du rapport au savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Éditions Economica.
- Cogan, M. (1976). Rationale for clinical supervision. *Journal of Research and Development in Education*, 9(2), 3-19.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Les publications du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2002). Aider les futurs enseignants à expliciter leur pratique. Accessible sur le site de l'INRP, *VI biennale de l'éducation et de la formation*. <http://www.inrp.fr/biennale/6biennale>.
- Costa, A. et Garmston, R. (1993). Costa and Garmston's cognitive coaching model. In E. Pajak (dir.), *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction* (p. 261-282). Norwood : Christopher-Gordon Publ.
- Desrosier, P., Gervais, C. et Nolin, C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

- Dewey, J. (1947). *Expérience et Éducation*. Traduit de l'anglais par M.-A. Carroi. Paris : Éditions Bourrelier. Traduction de J. Dewey (1938). *Experience and Education*.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Elbaz, F. (1993). La recherche sur le savoir des enseignants : l'enseignante experte et l'enseignante « ordinaire ». In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif. (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité* (p. 101-114). Montréal : Éditions Logiques.
- Elliot, E.C. (1914). *City School Supervision*. New York : World Book. Document mentionné dans E. Pajak (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction* (p. 1-19). Norwood : Christopher-Gordon Publishers.
- Elliot, J. (1990). Competency-based training and the education of the professions : Is a happy marriage possible ? Document non publié et mentionné dans J. Furlong (1996). *Do Student Teachers Need Higher Education ?* In J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center* (p. 151-165). London : Kogan Page.
- Enz, B., Freeman, D. et Wallin, M. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : Matches and mismatches in perception. In J. McIntyre et D. Byrd (dir.), *Preparing Tomorrow's Teachers: The Field Experience* (p. 131-150). Teacher Education Yearbook IV. California : Corwin Press, Inc.
- Faingold, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 193-218). Bruxelles : De Boeck Université.

- Fallona, C. et Johnson, H. (2002). A teacher's and researcher's experiences with power and representation within the practical argument process. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 8(2), 141-154.
- Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (1997). *La formation pratique à l'enseignement, l'organisation des stages en milieux scolaire*. Rapport d'enquête.
- Feiman-Nemser, S. et Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher preparation. *Teachers College Record*, 87(1), 53-65.
- Fenstermacher, G. (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37(4), 357-360.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII(3), 617-634.
- Fish, D. (1989). *Learning through Practice in Initial Teacher Training : A challenge for the Partners*. London : Kogan Page Limited.
- Furlong, J. (1996). Do student teachers need higher education ? In J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center* (p. 151-165). London : Kogan Page.
- Gauthier, C. (1993). La raison du pédagogue. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité* (p. 187-206). Montréal : Éditions Logiques.
- Gauthier, C., Desbiens, J-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, C., Raymond, D. et Martineau, S. (1998). Le concept d'argument pratique de Fenstermacher : pertinence, limites et possibilités en formation initiale et continue des enseignants. *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1-2), 7-29.
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 69-89). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 271-291.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2004). L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire. Accessible sur le site de l'INRP, *VII biennale de l'éducation et de la formation*. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (2000). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-126). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Grenfel, M. (1998). *Training Teachers in Practice*. Toronto : OISE.
- Griffiths, M. et Tann, S. (1992). Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69-84.
- Hébert, É. (1996). *Le stage : instrument d'apprentissage*. Trois-Rivières : Cégep de Trois-Rivières.
- Henry, M. et Beasley, W. (1989). *Supervising Students Teachers the Professional Way*. Terre Haute : Sycamore Press, Inc.

- Hétu, R. (1984). La recherche qualitative : une composante essentielle de la recherche appliquée. In J.M. Van der Maren et G. Painchaud (dir.), *Actes du colloque sur les objets et méthodologies en recherche qualitative* (p. 7-18). Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Hirst, P. (1996). The Demands of a professional practice and preparation for teaching. In J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center* (p. 166-178). London : Kogan Page.
- Huberman, M. et Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Hunter, M. (1980). Six types of supervisory conferences. *Educational Leadership*, 37(5), 408-412.
- Jones, M. (2001). Mentor's perceptions of their roles in school-based teacher training in England and Germany. *Journal of Education for Teaching*, 27(1), 75-94.
- Lamy, M. (2002). Des dispositifs de formation de formateurs d'enseignants, pour quelle professionnalisation ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 43-57). Bruxelles : De Boeck Université.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- LeCompte, M. et Preissle, J. (1993). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. 2^e édition. San Diego : Academic Press Inc.

- Lee, O.; et Yarger, S. (1996). Modes of inquiry in research on teacher education. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton, E. (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 14-37) 2^e édition, New York : Macmillan.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel d'éducation*. Paris : Larousse.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel d'éducation*. 2^e édition, Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. 2^e édition, Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lopez-Real, F., Stimpson, P. et Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: an exploration of some difficult topics. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161-173.
- Mante, M. (1998). La visite de classe. In A. Bouvier et J.-P. Obin (dir.), *La formation des enseignants sur le terrain* (p. 87-115). Paris : Hachette.
- Maradan, O. (2002). Les formateurs comme vecteur essentiel dans la réforme des systèmes de formation. Profils des acteurs et voies d'une formation professionnalisante. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 155-173). Bruxelles : De Boeck Université.
- McIntyre, D. et Killian, J. (1987). The influence of supervisory training for cooperating teachers on preservice teacher's development during early field experiences. *Journal of Educational Research*, 80(5), 277-282.
- McIntyre, J., Byrd, D. et Foxx, S. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.J. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, (p.171-193). 2^e édition. New York : Macmillan.

- Menter, I. (1989). Teaching practice Stasis: Racism, sexism and school experience in initial teacher education. *British Journal of Sociology in Education*, 10(4), 459-473.
- Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1981). *Lexique Éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mialaret, G. (1996). Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In J.M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 161-187). Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Morgan, B. (1993). Practical rationality: A self-investigation. *Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 115-124.
- Muratori, M. (2001). Examining supervisor impairment from the counsellor trainee's perspective. *Counselor Education and Supervision*, 41(1), 41-56.
- Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. In A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p.196-198). Paris : Armand Colin.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. Norwood : Christopher-Gordon Publishers.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243.

- Pajak, E. et Glickman, C. (1989). Informational and controlling language in simulated supervisory conferences. *American Educational Research Journal*, 26(1), 93-106.
- Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1998) Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 153-179). 2^e édition. Bruxelles : De Boeck Université.
- Paradis, P.Y. (1993). L'art d'enseigner. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité* (p. 169-185). Montréal : Éditions Logiques.
- Paris, C. et Gespass, S. (2001). Examining the mismatch between learner-centered teaching and teacher-centered supervision. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 398-412.
- Pepel, P. (1989). *Les stages de formation*. Paris : Bordas.
- Pepel, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain ? In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche et Formation*, 36, 131-162.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Poisson, Y. (1993). Les savoir-faire d'enseignants d'expérience du secondaire : étude de cas. In C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants : unité et diversité* (p. 115-135). Montréal : Les Éditions Logiques.

- Raplh, E. (2000). Aligning mentorship style with beginning teachers' development : Contextual supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 46(4), 311-326.
- Raynal, F. et Rieuner, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervisor of student teaching. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28-34.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198) Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Senge, P. (1990). *La Quinta Disciplina*. Barcelona : Granica.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Smith, D. (1990). Intern satisfaction with cooperating teacher supervision. *Alberta Journal of Educational Research*, 36(2), 133-140.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation ?* (p. 19-42). Bruxelles : De Boeck Université.
- Stones, E. (1984). *Supervision in Teacher Education : A Counselling and Pedagogical Approach*. London : Methuen & Co. Ltd.
- Stones, E. (1987). Teaching practice supervision : Bridge between theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 10(1), 67-79.

- Van der Maren, J.M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Vermesch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. et Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research Summer*, 68(2), 130-178.
- Wilkin M. (1996). Reasserting professionalism : A polemic. In J. Furlong et R. Smith (dir.), *The Role of Higher Education in Initial Training Center* (139-150). London : Kogan Page.
- Winter, R. (1989). *Learning from Experience : Principles and Practice in Action Research*. London : Falmer Press.
- Zahorik, J. (1988). The observing-conferencing role of university supervisors. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 9-16.
- Zanting, A., Verloop, N. et Vermunt, J. (2001). Student teachers eliciting mentor's practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 17, 725-740.
- Zeichner, K. et Tabachnick, R. (1982). The belief systems of university supervisors in an elementary student-teaching program. *Journal of Education for Teaching*, 8(1), 34-54.
- Zeichner, K. (1993). Connecting genuine teacher development to the struggle for social Justice. *Journal of Education for Teaching*, 19(1), 5-20.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick et M. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education* (p. 215-234). New York : Teachers College Press.
- Zimpher, N., De Voss, G. et Nott, D. (1980). A closer look at university student teacher supervision. *The Journal of Teacher Education*, 31(4), 11-15.

ANNEXE 1

PROCÉDURE DE RECHERCHE PAR MOTS CLÉS

Mots clés : *Supervisory conferences et teacher education*

Nous avons recherché, dans la base de données ERIC, des écrits concernant l'entretien de supervision. Pour cela, nous avons recensé les textes correspondant aux mots clés *supervisory conferences et teacher education*. Des 25 références repérées dans ERIC, pour ce croisement de mots, seulement cinq études ont été réalisées dans la dernière décennie, c'est-à-dire de 1994 à 2004. De ces cinq études, seulement deux font référence à l'entretien de supervision superviseur/stagiaire, les trois autres études traitant plutôt de rôles et relations dans un processus d'entretien en triade ou de la supervision auprès d'enseignants en exercice. Les autres études recensées ont été réalisées entre les années 1971 et 1993 et, en majorité, elles traitent de la supervision auprès d'enseignants en exercice.

ANNEXE 2

**QUESTIONS DE LA RECHERCHE ET QUESTIONS DE
L'ENTREVUE SUPERVISEUR/CHERCHEUR**

**MISE EN PARALLÈLE DES QUESTIONS DE RECHERCHE ET DES
QUESTIONS GUIDES DE L'ENTREVUE CHERCHEUR / SUPERVISEUR**

Questions de recherche	Exemples des questions de l'entrevue
Le type de ressources	<p>Sur quoi vous vous basez pour faire la supervision ?</p> <p>Qu'est-ce qui vous motive à faire de la supervision de stages ?</p> <p>C'est quoi votre principal objectif lors des entretiens avec vos stagiaires ?</p> <p>Comment est-ce que vous vous y prenez pour atteindre vos objectifs ?</p>
Le développement des ressources	<p>Qu'est-ce qui vous influence : votre expérience d'enseignant ? Ce que vous avez appris dans votre formation d'enseignant (théorie) ? Ce que vous avez appris dans votre formation à la supervision ? Des échanges avec des collègues ? Des activités de perfectionnement ? Vos expériences d'élève ?</p> <p>Quelle image avez-vous de vous-même quand vous êtes en face de votre stagiaire lors de l'entretien qui suit votre visite ? Celle d'un formateur ? Celle d'un accompagnateur ? Celle d'un évaluateur ?</p> <p>Qu'est-ce qui est le plus utile pour vous lors de la supervision : la formation reçue, l'expérience, autre ?</p>
La mobilisation des ressources lors de l'entretien de supervision	<p>Avez-vous vécu une expérience d'entretien où vous avez eu la sensation que, de par vos interventions, vous aidiez votre stagiaire à avancer ?</p> <p>Pouvez-vous identifier l'intention qui vous a amené à agir d'une telle manière ?</p>

ANNEXE 3

ÉTAPES DE L'ÉTUDE

LES ÉTAPES DE LA COLLECTE DE DONNÉES

Construction des instruments préalables à la collecte des données
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Élaboration d'un guide d'entrevue semi-dirigée. ➤ Élaboration d'un protocole concernant l'étude et destiné aux superviseurs de la quatrième année. ➤ Rédaction du formulaire de consentement pour les participants à la recherche ➤ Mise à l'essai du guide d'entrevue semi-dirigée et de la grille d'analyse avec des superviseurs autres que ceux qui participeront à l'étude. Révision des instruments
Cueillette des données
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contact avec les superviseurs de la quatrième année, lors d'une réunion planifiée de ce groupe, pour les inviter à participer à l'étude. Le but et la procédure de l'étude ont été présentés ➤ Envoi du protocole de recherche aux superviseurs qui ont répondu positivement à l'invitation et signature du formulaire de consentement ➤ Détermination des dates d'entrevue ➤ Entrevues
Traitement et analyse des données
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Transcription des données enregistrées en audio afin de soumettre le verbatim à l'analyse ➤ Élaboration d'un code pour l'identification des participants ➤ Analyse des données ➤ Validation de l'analyse par un chercheur du domaine

ANNEXE 4

SYNTHÈSE DES EXTRAITS RETENUS PAR LES SUPERVISEURS POUR LES ENTREVUES SUPERVISEUR-CHERCHEUR

**SYNTHÈSE DES EXTRAITS DE L'ENTRETIEN SUPERVISEUR-STAGIAIRE
CHOISIS PAR LES SUPERVISEURS POUR LA PREMIÈRE ENTREVUE
SUPERVISEUR-STAGIAIRE**

Superviseur	Extrait choisi par le superviseur et axé sur :
SUF1	<p><i>Le questionnement</i> Le superviseur procède par questionnement pour amener la stagiaire à faire le point sur l'impact de la planification dans le déroulement de la leçon, pour faire identifier ce qui la dérangeait (sa tendance à ne pas interagir avec les élèves en difficulté dans sa matière) et lui faire prendre conscience du pourquoi ça s'était déroulé dans cette direction-là.</p>
SUF2	<p><i>Le début</i> Le superviseur demande à la stagiaire d'exprimer sa perception par rapport à la leçon qu'elle vient de donner : comment as-tu trouvé la leçon ? Dans ce cas-ci, selon le superviseur, il s'agissait d'une excellente stagiaire qui vivait une situation particulière en ayant dû changer d'enseignant associé.</p>
SUM3	<p><i>Le début</i> Le superviseur commence l'entretien de supervision en parlant des choses positives observées pendant le déroulement de la leçon donnée par le stagiaire. La question qui suit a pour finalité de le laisser parler de sa propre vision de la leçon : comment vois-tu la situation ? Ensuite, ce qui émerge, c'est le questionnement pour amener le stagiaire à regarder sa pratique.</p>
SUM4	<p><i>Le début</i> Le superviseur donne ses impressions et demande au stagiaire sa perception de la situation : « j'ai vu ça, pourquoi l'as-tu fait ? Tu ferais peut-être mieux de faire comme ça ». Le superviseur lui donne beaucoup de détails car la stagiaire a eu beaucoup de difficulté (elle avait un groupe difficile). Le superviseur lui signale les aspects à améliorer afin de laisser pour la fin les remarques positives.</p>
SUM5	<p><i>Le début</i> Le superviseur commence l'entretien en demandant au stagiaire sa perception du cours qu'il vient de donner en lui posant des questions telles que : dis-moi, comment a été ton cours ? C'est quoi ton feeling ? Quels points voudrais-tu améliorer ?</p>
SUM6	<p><i>Le début</i> Le superviseur commence l'entretien en demandant au stagiaire s'il se sent satisfait de son cours afin que ce soit lui qui fasse en premier son autocritique.</p>

Superviseur	Extrait choisi par le superviseur et axé sur :
SUM7	<p><i>Le fait de rassurer</i></p> <p>Le superviseur rassure la stagiaire au début de l'entretien avec quelques commentaires du type : « c'est bien quand même et le questionnement que tu faisais aux élèves était intéressant ». La stagiaire était mal à l'aise car elle n'a pas eu le temps de faire une activité qu'elle avait préparée et mise dans sa planification. Après l'avoir rassurée, le superviseur lui pose des questions pour l'amener à voir d'autres façons d'envisager la même activité.</p>

ANNEXE 5

**SYNTHÈSE DES EXTRAITS RETENUS PAR LE CHERCHEUR
POUR LES ENTREVUES SUPERVISEUR-CHERCHEUR**

SYNTHÈSE DES EXTRAITS CHOISIS PAR LE CHERCHEUR LORS DE LA DEUXIÈME ENTREVUE SUPERVISEUR-CHERCHEUR

Superviseur	Extrait choisi par le chercheur
SUF1	<p><i>Remarques</i></p> <p>Le superviseur fait une remarque positive sur le questionnement utilisé par la stagiaire avec ses élèves puis lui fournit des questions et des pistes qui vont amener la stagiaire à ce que soit elle même qui structure une voie d'amélioration : « Tu as fait une intervention, tu as déclenché une réponse chez tes élèves, mais vas plus loin maintenant ».</p>
SUF2	<p><i>Lien théorie-pratique</i></p> <p>Le superviseur aide la stagiaire à faire un lien entre ce qu'elle a appris à l'université et sa pratique avec ses élèves : « la gestion de classe commence dans la préparation de la leçon... et cela a été traité à l'université ».</p>
SUM3	<p><i>Rôle</i></p> <p>Le superviseur intervient en présence de l'enseignant associé et de la stagiaire afin de clarifier son rôle de conseiller plutôt que comme vérificateur qui n'a qu'à donner son « sceau approbateur ».</p>
SUM4	<p><i>Remarques</i></p> <p>Le superviseur indique directement à sa stagiaire les choses sur lesquelles il faudrait faire attention : « lorsque tu fais ta gestion de classe, vaut mieux nommer les gens ». Il privilégie cette approche plutôt que le questionnement quand il observe que le stagiaire a des difficultés dans la classe.</p>
SUM5	<p><i>Remarques</i></p> <p>Le superviseur commence l'entretien avec sa stagiaire en lui faisant des remarques très positives par rapport à sa leçon : « ça va très bien, il n'y a pas grand-chose à améliorer ». Le contexte de stage de cette stagiaire était difficile mais la stagiaire s'investissait beaucoup, le superviseur utilise cette stratégie pour l'encourager à continuer.</p>
SUM6	<p><i>Remarques</i></p> <p>Le superviseur fait des remarques au stagiaire sur des aspects qu'il peut améliorer, mais il le fait à titre de suggestions ou en justifiant ou argumentant son intervention : « je vais te donner un petit truc : pourquoi ne pas faire lire les élèves en silence ?... C'est une suggestion que je te donne parce que...il y aura moins de bavardage ».</p>
SUM7	<p><i>Remarques</i></p> <p>Le superviseur fait des remarques sur des éléments que la stagiaire aurait pu prendre autrement (organisation du travail en classe avec les élèves), mais il le fait tout en étant rassurant pour la stagiaire (ton qui d'ailleurs se maintient tout au long de l'entretien)</p>

ANNEXE 6

**EXEMPLE D'UNE TRANSCRIPTION D'ENTREVUE
ET DE SON ANALYSE**

VERBATIM SUM3

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>CH : Je crois que juste ça, ça peut nous mettre en contexte. J'ai choisi ça parce que l'enseignante associée était déjà entrée participer, mais tu as fait comme quelques...je ne sais pas comment appeler ça ton intervention dans le sens que tu as mis en contexte [le fait que] parfois la complicité entre le maître associé et le stagiaire pouvait se construire pour donner une image qui n'était pas tout à fait la réalité. Là il y a un travail direct du superviseur par rapport au stagiaire dans ce cas-ci et par rapport à l'enseignant associé. Est-ce que c'est quelque que tu fais habituellement ou est-ce quelque chose de particulier au contexte de cet entretien-là avec ce maître associé là en particulier ?</p>		
<p>SR2 : Non, non, ce n'est pas quelque chose d'inhabituel. Je mets toujours les pendules à l'heure pour ce qui est de l'évaluation pour me dégager ou me bâtir un rôle de conseiller et non pas simplement un rôle de vérificateur comme ces anciens inspecteurs qui allaient donner un sceau approbateur. Il y a des universités qui ont gardé cette mentalité-là. Il y a des maîtres associés aussi parce que nous ici à Montréal, et même dans ma philosophie, on a changé ça il n'y a pas très longtemps. Disons que depuis 10 ans, 5 ans c'est assez officiel. On a donné un rôle très important à l'évaluation du stagiaire au</p>	<p>Mettre au clair que son rôle est plutôt de conseiller</p> <p>Un changement dans les rôles concernant l'évaluation.</p>	<p>Expérience de supervision</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Conscience du rôle du superviseur</p> <p>Conscience rôle de l'enseignant associé</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>maître-associé. Nous, c'est rôle un peu de vérification : voir si ça s'est fait selon les normes, voir si ça s'est fait... justement, l'évaluation. Pour redonner au maître associé un rôle réellement d'évaluation, d'évaluation dans son rôle formatif, un rôle d'évaluateur formateur. Non pas d'évaluateur sommatif, de fin. De dire qu'il passe ou il ne passe pas. Il y a des enseignants qui gardent encore... parce qu'ils reçoivent des étudiants de toutes les universités. Je veux être sûr de lui redonner son rôle visible d'information [?]. C'est lui qui est l'évaluateur principal. Moi je viens surtout à titre de conseiller, à titre d'un autre point vue, d'une autre vision. Parfois il y a des façons de faire que le maître associé va lui conseiller et le stagiaire est plus ou moins à l'aise là-dedans et moi je vais donner une autre version, une autre vision. Ça sert de double feedback, de feedback différent. C'est pour justement éviter que le maître associé (d'abord les stagiaires je leur ai déjà dit en séminaire) me perçoive seulement comme un inspecteur et comme un certificateur. À ce moment-là, mon rôle de conseiller auprès du jeune n'est plus valable parce que justement... je pense à ça et c'est réel. Il y en a encore un ce matin qui me téléphonait en deuxième année pour changer le groupe parce qu'il disait à son stagiaire que c'était un groupe difficile : « Tu vas mal paraître devant le superviseur ». J'ai dit : « C'est pas ça.</p>	<p>Vérifier la situation du stage.</p>	<p>Conscience rôle du superviseur</p>
	<p>L'enseignant associé comme un évaluateur et un formateur.</p>	<p>Conscience rôle de l'enseignant associé</p>
	<p>Conseiller, donner une autre vision.</p>	<p>Conscience rôle de l'enseignant associé Conscience rôle du superviseur</p>
	<p>Réalité du stagiaire</p>	<p>Conscience de la réalité du stagiaire</p>
	<p>Complémentarité au travail de l'enseignant associé.</p>	<p>Conscience du rôle du superviseur</p>
	<p>Éviter la perception d'un inspecteur.</p>	<p>Conscience du rôle du superviseur Conscience des limites et du contexte</p>
	<p>Un travail avec la triade.</p>	<p>Conscience de son rôle</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>Je ne m'en vais pas là pour te dire que tu parais bien, que tu parais mal. Je vais voir dans quel type de difficulté tu es et là moi, je vais te donner un autre feedback. C'est le maître associé qui est plus à même que moi, comme je disais qui connaît le contexte, qui connaît le groupe, qui connaît le climat dans lequel vit ce groupe-là dans ce temps-là. Il peut avoir un leader qui est entrain de se refaire un groupe. Il peut y avoir eu un conflit entre l'enseignant et le leader. Ça, ces choses-là, on ne les connaît pas. On est très mal venu de vouloir juger. On est plus en situation conseil et c'est pour ça que je fais régulièrement, surtout avec des enseignants avec qui je suis en contact pour la première fois, je fais ces mises au point-là. Les autres, car il y a plusieurs enseignants que je revois à plusieurs occasions, ça fait longtemps, je n'ai plus à faire ces mises au point-là.</p>	<p>C'est l'enseignant associé qui a une meilleure connaissance des conditions de travail du stagiaire.</p> <p>Mettre au clair que le superviseur est là plus pour conseiller que pour juger.</p>	<p>Conscience rôle de l'enseignant associé</p> <p>Conscience de ses limites</p> <p>Expérience de supervision</p> <p>Capacité de prévoir</p> <p>Expérience de supervision</p>
<p>CH : Dans ce sens-là, quand ça se passe de cette manière, tu travailles avec le stagiaire et à la fois avec l'enseignante associée. De part tes propos je fais une parenthèse, de part tes propos tu [?] de conseiller donc en tant que ressource pour le stagiaire. Est-ce que ça t'arrive de sentir aussi que tu [es] une ressource pour l'enseignant associé ?</p>		
<p>SR2 : Je me sens ressource du maître associé dans son rôle de formateur du stagiaire, mais</p>	<p>Être une ressource pour l'enseignant associé</p>	<p>Conscience rôle du superviseur</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
pas dans son rôle d'enseignant. Définitivement pas.		
CH : En général, en tant que ressource pour le maître associé dans son rôle à lui de formateur, comment tu vois ton intervention ?		
<p>SR2 : Ça, ça va chercher pas mal toute mon expérience, mon « ancienneté ». Parce qu'on passe, parce que j'ai passé différentes phases d'aide et de conseils à mesure qu'on forme un jeune et des fois, je pense à ça, car il me vient à la tête un que j'ai fait la semaine passée. Un jeune enseignant qui est d'une rigidité, d'une ...Il veut avoir un stagiaire à son image, à sa ressemblance. Aucune possibilité pour le jeune de prendre un système, de prendre la façon de faire de l'enseignant et d'y aller avec sa personnalité. Aucune possibilité même de donner le cours à sa façon. Lui, s'il a une façon de faire c'est la meilleure. Il pense que la façon de faire devrait être universelle. Évidemment avec l'âge [...] on relativise beaucoup l'approche qu'on doit avoir avec les étudiants. L'approche qu'on doit avoir aussi avec les stagiaires. Je m'aperçois que sur 10 ou 12 stagiaires, j'en ai 2 qui on le même comportement, la même façon... Le maître associé, lorsque je les rencontre, j'essaie de les pister sur les différences à faire entre les stagiaires, parce que le défaut, et je suis un enseignant, c'est le défaut de beaucoup</p>	<p>Expérience de supervision</p> <p>Un contexte rigide pour le stagiaire</p> <p>Une façon d'aborder les stagiaires</p> <p>Travailler avec les stagiaires selon leurs caractéristiques</p> <p>Un passé d'enseignant</p> <p>L'autoritarisme</p>	<p>Expérience de supervision</p> <p>Rôle formateur</p> <p>Conscience du contexte</p> <p>Expérience de supervision</p> <p>Rôle accompagnateur</p> <p>Stratégies lors de l'entretien</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Expérience d'enseignant</p> <p>Conscience du</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>d'enseignants, on est assez autoritaire, on est catégorique. On développe une espèce de pendant de leader devant la classe. On développe une espèce de...On a la façon de faire. On doit prendre des décisions. On a raison. « Vas-y! » On pousse. On bouge. Si on n'a pas cette espèce de mentalité ou de philosophie de leader, les étudiants sont un peu plus incertains. Alors on développe une forme de gabarit. Pas carré, mais il faut, quand tu es en formation de maître, la soutenir pour que le jeune ne soit pas obligé de prendre notre modèle, ne soit pas obligé de prendre notre pattern à nous. Essayer de lui faire trouver sa façon d'être à lui. Surtout lorsqu'on arrive en 4^e année, ils doivent commencer à s'attribuer un personnage professionnel. En 2^e année, ils vont copier beaucoup plus. C'est ça. J'essaie de pister les enseignants sur une espèce de liberté à donner aux stagiaires.</p>	<p>chez l'enseignant</p> <p>Une façon de faire en tant qu'enseignant</p> <p>Être là pour soutenir le stagiaire dans son développement</p> <p>L'amener à se créer une façon de faire propre</p> <p>Une réalité distincte selon le niveau</p> <p>Un travail auprès de l'enseignant associé</p>	<p>contexte</p> <p>Expérience d'enseignant</p> <p>Intention</p> <p>Réalité du stagiaire</p> <p>Stratégie lors de l'entretien</p> <p>Conscience de la réalité du stagiaire</p> <p>Rôle superviseur</p> <p>Rôle de l'enseignant associé</p>
<p>CH : Il y a un cas par exemple où tu trouves une certaine rigidité à l'enseignant associé. Comment tu t'y prends pour travailler exactement avec ce type de personne.</p>		
<p>SR2 : J'ai beaucoup de difficulté à faire du comment tu dis ça, du [?], à trois, parce que je sais que je dois faire de la politique pour garder mon stagiaire quand je suis parti...Pour ne pas le laisser dans une position inconfortable vis-à-</p>	<p>Faire la médiation n'est pas un travail facile</p> <p>Intervention lors</p>	<p>Rôle du superviseur (médiateur)</p> <p>Rôle du</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>vis le maître associé. Et ça arrive dans des situations comme celle de la semaine passée où je le rencontre par téléphone ou par courriel ou on se rencontre dans un séminaire et je lui dis : « Survis. Va chercher au moins le [?] de ses classes pour travailler. Politiquement, soit <i>politically correct</i>, mais accepte le fait que ce ne sera pas ton aide ». Et que, comme ça arrive souvent, ce qu'ils font, c'est un stage de survie. Ils le font légalement, mais ce ne sont pas des stages très productifs. Là, j'agis comme 2^e violon. Je vais faire beaucoup de téléphones, de courriels pour voir...servir un peu de feedback parce que tu sens que le lien de confiance avec le maître associé est très faible, sinon...Il n'y a pas d'estime pour le maître associé et là le travail de formation ne se fait presque pas.</p>	<p>des difficultés entre l'enseignant associé et le stagiaire</p> <p>Idem</p>	<p>superviseur</p> <p>Idem</p>
<p>CH : Cette espèce de mise au point du rôle du superviseur [?] du rôle du maître associé est toujours, presque toujours présent dans tes supervisions. Au moins dans la première rencontre.</p>		
<p>SR2 : Oui, oui, oui, oui, oui. C'est essentiel d'être bien sûr qu'on est sur la même longueur d'onde, à savoir...Parce qu'ils ne sont jamais identiques eux autres non plus. Les maîtres associés sont tous différents. C'est ça, m'assurer de voir à qui j'ai affaire. Pour connaître le travail qu'il va me rester. J'essaie toujours de faire un travail complémentaire qui ne sera pas fait par le maître</p>	<p>Travailler dans le même sens que l'enseignant associé</p> <p>Planifier le travail selon les circonstances</p> <p>Travailler en</p>	<p>Conscience du rôle du superviseur</p> <p>Conscience de son rôle (rôle du superviseur)</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>associé. Par exemple, si c'est un type qui a un type de rigidité militaire, tu te dis que le jeune, il ne vaudrait pas qu'il tombe dans cette espèce de vision de l'enseignement. Tu vas devoir lui donner un autre modèle. Le pister lui sur une autre façon de voir.</p>	<p>complémentarité avec l'enseignant associé</p>	<p>Conscience de son rôle</p>
<p>CH : Ok. D'accord. Une autre chose que, au fur et à mesure que j'écoutais l'enregistrement, je me demandais s'il y avait des aspects sur lesquels tu centres davantage ta supervision ou si cela dépend du stagiaire. Par exemple, est-ce pour toi un point central la gestion de classe ? Est-ce ton principal souci lorsque tu vas faire de la supervision ou est-ce que ce sera la structure du contenu ou je ne sais pas quoi. Est-ce que ça va dépendre du stagiaire ?</p>		
<p>SR2 : Disons que je veux m'assurer d'abord qu'ils ont une espèce de schème qui les sécurise vis-à-vis la gestion de classe. Ça c'est la première chose parce que s'ils ne sont pas capables de régler ce premier problème-là, ils sont en difficulté, en survie pour le restant de leur carrière et c'est très problématique. Habituellement en 4^e année, dans 75 % des cas, ce n'est pas réglé définitivement, ce ne l'est jamais, mais ça va bien. Et le restant, j'y vais selon les pistes qu'il me reste de dire « Oups, là le stagiaire est rendu à la phase où il est capable d'enrichir beaucoup des relations humaines, d'avoir avec les étudiants quelque chose de très</p>	<p>S'assurer que le stagiaire soit capable d'une bonne gestion de classe</p> <p>Travailler en fonction des caractéristiques des stagiaires</p>	<p>Rôle formateur</p> <p>Conscience de son rôle</p> <p>Conscience du stagiaire</p> <p>Rôle formateur</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>positif, alors je vais le pister sur l'ouverture à la communication avec le groupe ou si je m'aperçois que c'est quelqu'un qui est un peu trop traditionaliste, je vais essayer de le pister sur des méthodes différentes, centrées sur l'intérêt des élèves, sur la motivation, mais je n'ai pas de pattern précis. J'y vais comme un jésuite selon la problématique.</p>		
<p>CH : Ok. Justement dans la situation d'entretien, celui qu'on vient d'écouter, le maître associé était présent et je me demandais si ta façon de procéder lors de l'entretien de supervision avec le stagiaire est modifiée selon que le maître associé est présent ou pas.</p>		
<p>SR2 : Oui. Définitivement. C'est d'ailleurs plus difficile lorsque le maître associé est là, parce qu'il y a beaucoup de remarques de mises au point que tu ne peux pas te permettre de faire parce que tu peux toucher facilement la susceptibilité. Le maître associé peut aussi penser que tu vises sa façon de faire, sa façon de donner des consignes, sa façon d'enseigner. C'est beaucoup plus délicat lorsque tu es avec le maître associé. Tu ne peux pas être aussi vrai. Lorsque tu es seul avec le stagiaire, il va souvent dire : « C'est comme ça que lui il veut [...] ». C'est lui qui ne veut pas que je change les élèves de place. Lui qui ne veut pas que je fasse du travail d'équipe. C'est lui qui veut que je donne cette partie-là ». Tu sais que tu vas lui</p>	<p>Adapter ses interventions selon la présence de l'enseignant associé lors de l'entretien de supervision</p> <p>Concilier le travail entre stagiaire et enseignant associé</p>	<p>Conscience des effets de son intervention</p> <p>Capacité d'adaptation</p> <p>Rôle du superviseur (médiateur)</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>dire : « Parle-lui. Vois jusqu'où tu peux avoir un peu plus de liberté ». Mais quand son maître associé est là, il faut que tu fasses attention, politiquement, à ne pas le frustrer, pas le vexer, parce que par la suite c'est ton stagiaire qui va souffrir de la situation. C'est plus difficile la triade à gérer politiquement. J'en parlais avec une autre superviseure. Je ne suis pas sûr que tout doive se faire en triade. Il doit y avoir un temps où le jeune peut parler plus, être plus à l'aise avec toi, surtout s'il y a des aspects sur lesquels il est plus ou moins d'accord avec le maître associé.</p>	<p>La médiation, un travail délicat et complexe</p> <p>Se laisser un temps de travail seul à seul avec le stagiaire</p>	<p>Rôle du superviseur (médiateur)</p> <p>Conscience du contexte</p> <p>Conscience de la réalité du stagiaire</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p>
<p>CH : Une autre chose dont je me suis aperçu, je voulais savoir si cela était toujours présent ou non, est-ce que ton sens de l'humour, tu l'utilises seulement lorsque les choses vont bien pour le stagiaire, ou est-ce quelque chose de très courant dans toutes tes supervisions ?</p>		
<p>SR2 : Disons que ça fait partie de ma façon d'être autant dans l'enseignement que dans mes relations personnelles et dans mon travail. C'est un peu comme une marque de commerce, mais ça fait partie de ma façon d'être.</p>	<p>L'humour, un trait de la personnalité lors de son travail</p>	<p>Stratégie de fonctionnement</p>
<p>CH : Est-ce que ça fait seulement parti de toi ou [...] est-ce pour mettre ton stagiaire plus à l'aise ?</p>		
<p>SR2 : Disons que c'est un agent facilitateur pour</p>	<p>Dédramatiser la visite de</p>	<p>Créer un bon climat</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>moi pour dédramatiser parce que c'est souvent très stressant d'avoir un superviseur qui vient pour l'évaluation. La situation du stagiaire, je ne voudrais pas la vivre, c'est extrêmement stressant. Il y a le maître associé, il y a tout le contexte d'un stage. Et puis si on fait un peu de farces, si on met un peu d'humour là-dedans, peut-être que ça peut enlever un peu l'aspect stressant et le mettre plus naturel. Enlever le protocolaire. Je suis très anti-protocolaire.</p>	<p>supervision</p> <p>Une situation stressante pour le stagiaire</p> <p>Mettre de l'humour pour alléger le moment</p> <p>Éviter l'aspect protocolaire</p>	<p>Conscience de la réalité du stagiaire</p> <p>Sensibilité</p> <p>Conscience du contexte</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Intention</p>
<p>CH : L'autre chose dont je me suis aperçu dans cet entretien en particulier, c'est que tu finis ton entretien avec une question. La question est la suivante : qu'est-ce que tu retiens de cet entretien ? Est-ce que c'est quelque chose, encore une fois, de particulier à cet entretien, parce que la stagiaire n'avait pas de problème ou c'est une question que tu utilises dans tous tes entretiens en général ?</p>		
<p>SR2 : Ça c'est une façon de faire générale que j'utilise dans 90 % des cas pour vérifier la qualité de ma communication. Pour voir si on s'est bien compris et surtout pour voir avec quel esprit il part. Il faut absolument lorsqu'on a terminé qu'il soit positif. S'il part avec un sentiment négatif, mon travail est... tout [?] par la suite est entaché de ça. Il faut... j'essaie de valoriser au maximum ce que j'ai vu de positif tout en passant les remarques qui sont moins intéressantes, mais c'est une façon que je me donne toujours avant</p>	<p>Vérifier la qualité de la communication établie ainsi que l'état d'esprit du stagiaire</p> <p>Finir dans un ton positif</p> <p>Valoriser le côté positif tout en remarquant le moins réussi</p>	<p>Stratégie lors de l'entretien de supervision</p> <p>Intention</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
de partir pour m'assurer... qu'il me redise dans ses mots ce que j'ai voulu passer comme message ou résumer notre entretien et qu'il soit positif.		Intention
CH : Est-ce que ça t'est arrivé qu'en posant cette question, la réponse du stagiaire ne soit pas tout à fait celle que tu attendais ?		
SR2 : Oui, oui. C'est pour ça que je vais reprendre à ce moment-là. Dans la majeure partie de l'entretien, de la rencontre, pour dire que je me suis mal exprimé ou qu'on s'est mal compris. Souvent je vais les reprendre, parce qu'ils sont portés à conclure avec les aspects négatifs. C'est ça qui les frappe émotionnellement. C'est sûr que ça blesse toujours. Ils sont portés toujours à retenir l'aspect « Il faudrait que je travaille telle chose ». Lui dire : « Non, on a dit autres choses ». Je veux que la vision globale soit positive.	Les reprendre à la fin de l'entretien pour qu'ils ne partent pas centrés sur les aspects moins réussis	Conscience de la réalité du stagiaire Sensibilité Rôle formateur
CH : Si je comprends bien, tu ne t'en vas pas tant que le stagiaire en question ne reste pas avec une conception positive. Ça toujours été comme ça, ou est-ce que encore...		
R : C'est mon but habituel. C'est ma façon de faire habituelle que je veux. Je ne réussis pas toujours. Il y en a qui sont en grande difficulté. Il y en a qui ont des stages très complexes parce que le maître associé est peu réceptif ou comme le prof de l'autre jour, très intransigent. C'est	Une façon de faire Des stages parfois complexes Malgré les	Rôle du superviseur Conscience du contexte

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>sûr que je quitte et qu'il n'est pas dans l'euphorie, car il sait qu'il a encore des difficultés. Mais je lui fais sortir au moins les aspects positifs qu'il va chercher avec cette situation douloureuse. Il est important pour moi de partir, pas que je sois d'une philosophie des optimistes béats et un peu « tout est beau », mais si on a pas ce sentiment positif, je trouve que ma visite perd beaucoup de [...]. Lui aussi il faut qu'il travaille les aspects, mais il faut qu'en même temps il se sente bon, qu'il se sente capable de quelque chose et que je lui fasse passer assez ce message-là.</p>	<p>difficultés, il faut essayer que le stagiaire retient aussi les aspects positifs</p> <p>Privilégier la prise en compte des choses bien faites</p>	<p>Rôle formateur</p> <p>Conscience de la réalité du stagiaire</p> <p>Conscience de son rôle (rôle du superviseur)</p>
<p>CH : J'ai envie de te demander, et toi, que retiens-tu après chaque entretien avec les stagiaires ?</p>		
<p>SR2 : Je m'en vais toujours en mijotant, en réfléchissant. Voir si les termes utilisés, les remarques...Parce qu'il y a des remarques que j'aurais voulu faire, que j'avais prises en note, mais que je ne fais pas. Tu t'aperçois parfois que « oups, on ne parle pas de ça. Ça non... ». Tu as déjà passé un élément qui a été difficile à avaler alors il ne faut pas en mettre plus. Par la suite, tu te demandes si tu devrais... puis je m'écris des notes tout de suite. « À la prochaine visite, amener ces éléments-là que je n'ai pas donnés ». Voir si je peux les passer autrement. Si on met une marche trop difficile à franchir pour lui, il va se décourager. Il ne se trouve pas</p>	<p>Un travail de réflexion qui continue après l'entretien avec le stagiaire</p> <p>Prendre de notes par rapport à ce qui a été ou pas traité lors de l'entretien</p> <p>Doser l'intervention afin de ne pas</p>	<p>Autoanalyse</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Sensibilité</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
bon. Il faut lui donner des étapes où je suis sûr que moralement il pourra les recevoir. C'est pour ça que lorsque je m'en vais, je n'ai jamais de certitude. Le doute te suit.	décourager le stagiaire	
CH : Ce doute, est-ce que ça t'amène quelque part ? Est-ce que ça aboutit à quelque chose ?		
SR2 : Tout le stage tu demeures avec ces doutes-là. Tu regardes leurs contributions dans [?]. Tu regardes quand ils sont au séminaire. Il y a un cheminement qui se fait. Plus les stages sont longs, plus c'est intéressant pour ça.	Un long stage permet de mieux voir le cheminement du stagiaire	Expérience de supervision
CH : Par rapport à toi, à ton rôle de superviseur.		
SR2 : Ça me fait réfléchir parce qu'on change à chaque année. Je prends des façons de faire différentes même à chaque année. Je me dis : « Non, cette année cette façon de faire-là n'est pas idéale. Je vais y aller autrement ». Ça c'est quand, mettons, pendant l'été, lorsque tous les stages sont finis. Il y a une espèce de décantation qui se fait. Tu t'interroges sur la façon de gérer ton approche. Est-ce qu'il n'y aurait pas une approche plus valable ? Ça ce n'est jamais définitif. Le doute est toujours là.	Réfléchir pour changer ou adapter ses interventions Une fois le stage fini, se demander si l'approche utilisée aurait pu être meilleur	Qualité Qualité
CH : Est-ce que justement cet espèce de doute, de réflexion, tu prends des notes pour ne pas oublier ou si ça reste une façon de réflexion et de prise de conscience ?		
SR2 : Souvent j'ai besoin de prendre des notes	S'écrire des notes pour ne pas	Stratégie de

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>parce que c'est assez clair qu'à l'avenir je ne prendrai plus ce procédé-là. Je m'écris des notes dans mon agenda ou...j'écris toujours dans mon agenda ou dans le cahier de stages. Je vais écrire un petit mot quand c'est fini. Peut-être un 5 ou 6 lignes et l'année suivante lorsque je reprends le stage, je me dis « Ah oui! C'est vrai, là, maintenant, il faut que je trouve une autre façon de dire, de faire pour que ce soit plus rentable ».</p>	<p>oublier les conclusions de l'analyse faite par rapport à l'expérience vécue avec le stagiaire</p>	<p>fonctionnement</p>
<p>CH : Tu dis qu'il y a des choses qui changent et tout ça, c'est la façon de faire, mais l'intention ne change pas.</p>		
<p>SR2 : L'intention ne change pas. L'intention s'est d'accompagner un jeune, de l'équiper pour qu'il ait du plaisir et qu'il prenne plaisir aux jeunes dans l'enseignement. Qu'il rende des gens heureux et qu'il soit heureux aussi. À ce moment-là, il faut que ce soit au niveau professionnel, ce qu'il y a de mieux pour lui. C'est sûr que c'est un peu idéal, mais essayer de voir ses aspects différents pour le faire se développer. C'est notre but.</p>	<p>Accompagner pour aider le stagiaire</p> <p>L'amener à être heureux dans ce qu'il fait</p> <p>L'amener à se développer</p>	<p>Intention</p> <p>Intention</p> <p>Conscience de son rôle Rôle formateur</p>
<p>CH : Est-ce que ça t'amène, par exemple, lorsque tu donnes des conseils [...] Je te rappelle le conseil que tu donnes un moment donné lorsque vous parliez de la gestion de classe : « Tu gères la classe avec une certaine maîtrise ». Tu disais au stagiaire qu'elle avait</p>		

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>une bonne gestion de classe, parce que s'ils sentaient qu'elle était fragile, ils profiteraient de la situation.</p>		
<p>SR2 : Vois-tu, je n'avais pas vu beaucoup de carences graves et je voulais lui faire sentir...excuse l'expression, la « booster » au maximum. Je voulais lui faire une espèce de métacognition, lui faire voir comment elle avait cheminé et elle l'avait fait de façon quasi naturelle. Pour qu'elle réalise que c'est quasi naturel et lui donner confiance en elle. Si quelqu'un a déjà confiance en lui, c'est déjà un gros facteur de réussite. Si on est fragile, c'est sûr que les élèves abusent énormément, très vite. S'ils se sentent fragiles, il faut au moins qu'ils se fassent une façade de non fragilité. Elle puisqu'elle a déjà cette espèce de mécanisme naturel, ou qu'elle a développé et qui est devenu quasi naturel chez elle. C'est une compétence qu'on peut dire qu'elle a acquise. J'ai voulu lui faire sentir qu'elle l'a bien et à ce moment-là, elle peut passer à autre chose. [...] « Moi, je suis capable même si j'ai fait une expérience, avec ce groupe-là, difficile, je serais capable de les gérer. Si on lui offre des situations ou des contrats où c'est difficile elle pourra avoir confiance en elle et ne pas tout de suite se démolir. C'est pour ça justement, la fin. Je veux éviter...Vu qu'elle [...] « <i>Booste-toi</i> au maximum pour te dire que ça c'est une chose qui t'est</p>	<p>Faire en sorte que la stagiaire prenne conscience de son cheminement</p> <p>Le fait d'avoir confiance en soi, aide à la réussite</p> <p>Fortifier l'image face aux élèves</p> <p>Si le stagiaire manifeste posséder une compétence, il faut l'amener à essayer d'autres choses, à fortifier d'autres aspects</p>	<p>Intention</p> <p>Rôle formateur</p> <p>Expérience de supervision</p> <p>Rôle formateur</p> <p>Conscience de son rôle</p> <p>Rôle formateur</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
naturel ». [?] le génie d'inventer des situations intéressantes pour motiver les élèves, des choses fantastiques, toi tu as ce pouvoir-là. Je vais les consacrer. « Ta force, toi, c'est d'être capable de motiver les élèves, d'amener quelque chose qui les motive ». Si on développe cette confiance-là chez le jeune enseignant, il peut s'en servir après, quand ça va mal.	Aider le stagiaire à développer la confiance pour qu'il puisse s'en servir par la suite	Rôle formateur
CH : C'est justement dans cet espèce de donner un conseil que je me demandais si ça ne venais pas du fait que tu es capable de [réfléchir] à ce qui s'est passé dans tes entretiens de supervision. De pouvoir apprendre de ta propre expérience pour tenter des nouvelles choses.		
SR2 : Ah oui j'apprends! J'apprends énormément. À chaque année je peux dire que...Autant lorsque j'enseignais, j'apprenais de mes étudiants et là mes stagiaires m'apprennent comment superviser. J'apprends.	Apprendre de sa propre expérience de superviseur et aussi des stagiaires	Expérience de supervision Construction de leur savoir
CH : Ce savoir d'expérience parce que tu as quand même de l'expérience dans la supervision...Je voudrais arriver à déceler comment elle se façonne. Tu viens de me donner quelques éléments comme par exemple tu dis qu'après les supervisions, tu réfléchis. Tu mijotes sur comment s'est dérouler la situation. Ça c'est après chaque entretien, mais quand même, après que la période de supervision est finie, il y a une période de réflexion par rapport à		

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>tout ça. Tu prends des notes. Je me demande si ton expérience se façonne aussi avec cette façon de procéder après chaque période de supervision de part ton expérience d'enseignement et ton vécu personnel. Comment pourrais-tu dire que cette expérience, ce savoir que tu possèdes se façonne. Est-ce que je le répète de la bonne manière ou est-ce que tu as une idée ?</p>		
<p>SR2 : Comment se façonne... Il se façonne bien. Je suis productif. Justement, comme je disais tantôt, si je doute, si je ne suis pas sûr d'avoir une efficacité dont je rêve, à ce moment-là, je me dis qu'il y a quelque chose de mieux que j'aurais pu faire, une façon différente de faire. D'abord, il y ce doute systématique que je m'impose. Par la suite, il y a l'écoute, je ne parle pas...mais les voir aller, les voir réfléchir, les voir parler en séminaire, les voir faire leur travail de réflexion. Je lis un peu ce qu'il font pour savoir si mon action a été efficace ou pas, si mon conseil...Des points importants venant de moi ou de lui, c'est seulement si j'ai réussi à le faire cheminer. Là, je me dis que « oups, cette façon de faire peut aller, mais c'est tellement différentiel. Il n'y a pas deux stagiaires qui sont pareils. Essayer de systématiser une façon de faire ce n'est pas évident. C'est pourquoi par le doute, par une remise en question continue. Il n'y a pas de méthode sûre, sauf qu'il y en que</p>	<p>Douter de ce que l'on fait pour chercher d'autres façons de faire</p> <p>S'imposer un doute et observer le travail des stagiaires</p> <p>Analyser l'efficacité de son intervention</p> <p>Analyser l'effet de son intervention</p> <p>On ne peut pas systématiser une façon de faire, il faut se donner des</p>	<p>Qualité</p> <p>Construction de son savoir</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Qualité</p> <p>Conscience de la réalité du stagiaire</p> <p>Capacité d'adaptation</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>tranquillement je me donne. Tantôt je disais que je ne pouvais pas quitter un stagiaire sans m'assurer de la qualité de la communication, de voir avec quoi il part. Ça, maintenant, ça fait peut-être deux ans que je développais ça. Autre chose que je fais, essayer de ne pas faire la lecture de ce qui s'est passé, mais lui demander à lui. Ce sont des façons de faire que j'ai développées avec le temps qui me disent que c'est plus rentable. Il faut que je laisse mijoter, décanter. Des fois ce sont des mois, au courant de l'été. Là, je me demande comment faire.</p>	<p>possibilités, des nouvelles façons de faire après avoir fait une analyse</p>	<p>Qualité Évolution</p>
<p>CH : La remise en question que tu te fais après chaque entretien, c'est nécessairement avec une stagiaire difficile ?</p>		
<p>SR2 : Non.</p>	<p>La remise en question n'est pas circonscrite aux cas en difficulté</p>	<p>Qualité</p>
<p>CH : Dans le cas de cette stagiaire-là où ça se passe bien, il y a quand même une remise en question.</p>		
<p>SR2 : Avec les cas difficiles, c'est facile de réfléchir parce qu'on se sait très utile, c'est facile de savoir comment....C'est un grand blessé que tu as, alors il suffit d'expliquer les choses, d'aller à l'essentiel, de simplifier les choses. Alors que c'est beaucoup plus difficile, et c'est ça qui m'intéresse, avec des cas faciles où tu peux te sentir inutile. Ce sentiment d'être inutile me</p>	<p>Il est facile de réfléchir et de se sentir utile quand on a un cas de stagiaire en difficulté. Se sentir utile quand on</p>	<p>Conscience du stagiaire Qualité (analyse) Conscience de son image</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>répugne, parce que je lui faire perdre son temps et je perds le mien aussi. Il faut, puisqu'on n'est pas parfait personne, il faut que je sois utile à quelqu'un qui a beaucoup moins besoin de moi. Ça c'est un challenge.</p>	<p>rencontre un stagiaire performant</p>	
<p>CH : C'est intéressant ce que tu dis parce qu'on aurait tendance à croire [qu'avec seulement une expérience en enseignement, il est possible de faire de la supervision], mais là tu viens de me donner d'autres éléments qui sont vraiment, je pense...qu'ils entrent vraiment dans ce que c'est que la formation d'un savoir-faire typique pour superviser.</p>		
<p>SR2 : C'est différent, complètement. C'est sûr que notre vécu sert toujours. Ce n'est pas le même processus. Il y a le processus de relation humaine et celui de communication qui sont universels, mais c'est un autre créneau de travail, un autre créneau de professionnels qui n'ont pas la même culture, le même fonctionnement. Ce n'est pas la même chose de montrer un apprentissage à un élève que de préparer quelqu'un à une profession parce qu'on va chercher beaucoup plus dans la personnalité de quelqu'un. On peut parfois ne pas avoir à tenir compte de la personnalité d'un jeune qu'en on lui montre les triangles semblables ou quand on lui demande le chemin de l'influx nerveux. Quand on forme quelqu'un...Parce qu'un professionnel doit travailler avec sa personnalité,</p>	<p>L'utilité d'avoir été un enseignant</p> <p>Un travail différent celui de l'enseignant et du superviseur</p> <p>Préparer quelqu'un pour exercer une profession</p> <p>Former un professionnel implique travailler avec sa personnalité</p>	<p>Expérience d'enseignant</p> <p>Expérience de supervision</p> <p>Spécificité du travail de supervision</p> <p>Conscience du rôle du superviseur</p> <p>Conscience du rôle du superviseur</p>

Verbatim	Idée principale	Catégorie
<p>ça c'est une autre façon de faire. Ça demande [...] une approche différente, ça demande [...] un canon d'actions qui n'est pas le même que de faire faire un simple apprentissage académique. Là, il faut faire un apprentissage professionnel qui touche beaucoup plus la personne.</p>	<p>Une approche différent par rapport à celle utilisée lors d'un apprentissage académique</p>	<p>Conscience du rôle du superviseur</p>
<p>CH : En tant que formateur, -j'interprète tes propos, dis-moi si je me trompe- dans ton rôle de supervision tu es appelé plutôt qu'à leur faire faire un apprentissage à l'étudiant, au stagiaire, tu es plutôt amener à leur faire prendre conscience de quelque chose, une prise de conscience par une analyse de sa propre pratique.</p>		
<p>SR2 : Oui, qui doit dépasser la simple routine, comment on doit prendre les présences pour qu'ils soient tranquilles, comment on doit faire cheminer un cours. Ce sont des choses qui demeurent la technique et on leur donne ça en passant. Mais le plus important c'est de leur donner comment ils doivent cheminer pour se trouver sa personnalité enseignante. C'est pourquoi il faut les connaître, connaître un peu plus cheminement. Jaser avec eux autres.</p>	<p>Amener le stagiaire au-delà de l'aspect technique</p> <p>Amener le stagiaire à construire sa personnalité d'enseignant</p>	<p>Rôle formateur</p> <p>Rôle formateur</p>

ANNEXE 7

**RÉSUMÉ DES CATÉGORIES POUR LA VALIDATION
AUPRÈS DES PARTICIPANTS**

RÉSUMÉ

En nous basant sur la littérature qui traite du sujet de la supervision et de la professionnalisation, ainsi que sur nos analyses, nous sommes venus à constater que les superviseurs, au moins ceux qui ont participé à cette étude, possèdent de ressources qu'ils mobilisent au moment de l'entretien de supervision. Dans les lignes qui suivent nous vous présentons ces ressources et un exemple de propos des superviseurs qui témoignent de cela.

Des expériences

L'expérience en enseignement et l'expérience en supervision permettent au superviseur de développer un savoir propre pour accompagner un stagiaire. Ces expériences, ainsi que d'autres éléments décrits par la suite, amènent le superviseur à assumer avant tout un rôle de formateur plus qu'un rôle d'évaluateur : *« L'important dans la supervision c'est la formation. Quand je quitte un stagiaire, j'aimerais ça qu'il retienne une partie de l'expérience que j'ai eue »*.

Des capacités

Le fait d'avoir été enseignant ne suffit pas pour s'adonner à la supervision de stagiaires. Il faut que des capacités soient mises en évidence. Nos résultats indiquent que la capacité de s'adapter à la réalité du stagiaire (type d'école, de classe, de milieu, etc.), celle d'établir une bonne relation et la capacité d'autoanalyse, sont considérées comme étant importantes pour un superviseur : *« Je suis plus directif lorsque ça va mal, mais jamais il va avoir d'agressivité dans mes propos. Plus le problème est gros, plus je l'aborde doucement pour ne pas lui faire mal »*.

Des qualités

Cet aspect a été fréquemment mentionné par les superviseurs. Ils disent qu'un superviseur doit être quelqu'un qui se caractérise de par sa disponibilité, son

ouverture et sa sensibilité : « *Vous pouvez toujours me rappeler quand vous faites votre stage [...] Je vais lui dire que je vais aller la revoir puisqu'elle n'était peut-être pas en forme* ».

Conscience

Être superviseur implique d'être conscient de la fonction à accomplir, c'est-à-dire qu'il y a des rôles à assumer par rapport aux autres membres de la triade; conscience de l'image projetée; conscience de ses limites, etc. : « *Je suis un gars assez pratique et assez direct [...] Les filles sortent souvent épuisées de leur cours lorsqu'elles en mettent trop. Elles abordent les cours plus sérieusement que les gars* ».

Des stratégies lors de l'entretien post-observation

Tous les superviseurs de l'étude ont démontré mettre en œuvre des stratégies pour travailler avec le stagiaire dans le contexte de l'entretien de supervision. Nous pouvons mentionner, par exemple, la façon dont ils s'y prennent pour commencer l'entretien : « *Moi, je fais comme si j'étais un auditeur non averti. Je dis : « J'ai vu ça, pourquoi tu fais ça ? » [...] Je commence souvent par le négatif pour finir sur les choses positives* ». De manière générale, les superviseurs privilégient finir l'entretien sur un ton positif.

Des ressources en évolution

Les superviseurs ont pu construire leur savoir par des moyens multiples. Il est sûr qu'ils mettent au profit leur expérience d'enseignement, mais c'est grâce à leurs expériences en supervision, à des formations offertes à l'université, aux échanges entre eux, aux échanges avec les stagiaires, etc. qu'ils ont réussi à faire évoluer leur façon de réaliser l'acte de supervision. C'est de cela que témoignent les propos de l'un d'entre eux : « *J'ai toujours fait ça de la même façon, mais pas au début. Je faisais une synthèse et je commentais, mais il n'y avait rien qui lui restait sauf une évaluation finale* ».

ANNEXE 8

**VALIDATION INTERJUGES
PAR RAPPORT AUX CATÉGORIES ÉMERGENTES**

CATÉGORIES DES RESSOURCES DU SUPERVISEUR

1) Des expériences

- a) Expérience d'enseignement
- b) Expérience de supervision
 - Rôle de formateur
 - Rôle d'évaluateur
 - Rôle d'accompagnateur
- c) Autres expériences

2) Des qualités :

- a) Capacités
 - d'adaptation
 - de prévoir
 - d'établir de bonnes relations
 - de voir les effets de l'intervention du stagiaire chez les élèves
- b) Disponibilité
- c) Ouverture
- d) Autoanalyse
- e) Sensibilité
- f) Intentions

3) Conscience :

- a) Du rôle
 - de l'enseignant associé
 - du superviseur
- b) De la réalité du stagiaire
- c) Des effets de leur intervention pendant l'entretien
- d) De ses limites
- e) Du contexte
- f) De leur image

4) Des stratégies :

- a) lors de l'entretien de supervision
- b) Pour établir la relation
- c) En cas de difficultés
- d) De fonctionnement

VERBATIM SUM3

Verbatim	Catégorie
<p>CH : Je crois que juste ça, ça peut nous mettre en contexte. J'ai choisi ça parce que l'enseignante associée était déjà entrée participer, mais tu as fait comme quelques... je ne sais pas comment appeler ça ton intervention dans le sens que tu as mis en contexte [le fait que] parfois la complicité entre le maître associé et le stagiaire pouvait se construire pour donner une image qui n'était pas tout à fait la réalité. Là il y a un travail direct du superviseur par rapport au stagiaire dans ce cas-ci et par rapport à l'enseignant associé. Est-ce que c'est quelque que tu fais habituellement ou est-ce quelque chose de particulier au contexte de cet entretien-là avec ce maître associé là en particulier ?</p>	
<p>SR2 : Non, non, ce n'est pas quelque chose d'inhabituel. Je mets toujours les pendules à l'heure pour ce qui est de l'évaluation pour me dégager ou me bâtir un rôle de conseiller et non pas simplement un rôle de vérificateur comme ces anciens inspecteurs qui allaient donner un sceau approbateur. Il y a des universités qui ont gardé cette mentalité-là. Il y a des maîtres associés aussi parce que nous ici à Montréal, et même dans ma philosophie, on a changé ça il n'y a pas très longtemps. Disons que depuis 10 ans, 5 ans c'est assez officiel. On a donné un rôle très important à l'évaluation du stagiaire au maître-associé. Nous, c'est rôle un peu de vérification : voir si ça s'est fait selon les normes, voir si ça s'est fait... justement, l'évaluation. Pour redonner au maître associé un</p>	<p>Accompagnement</p> <p>Stratégie de fonctionnement</p> <p>Expérience de supervision</p> <p>Rôle de l'université</p> <p>Rôle de l'enseignant associé</p> <p>Rôle du superviseur</p> <p>Rôle de l'enseignant associé</p>

Verbatim	Catégorie
<p>rôle réellement d'évaluation, d'évaluation dans son rôle formatif, un rôle d'évaluateur formateur. Non pas d'évaluateur sommatif, de fin. De dire qu'il passe ou il ne passe pas. Il y a des enseignants qui gardent encore...parce qu'ils reçoivent des étudiants de toutes les universités. Je veux être sûr de lui redonner son rôle visible d'information [?]. C'est lui qui est l'évaluateur principal. Moi je viens surtout à titre de conseiller, à titre d'un autre point vue, d'une autre vision. Parfois il y a des façons de faire que le maître associé va lui conseiller et le stagiaire est plus ou moins à l'aise là-dedans et moi je vais donner une autre version, une autre vision. Ça sert de double feedback, de feedback différent. C'est pour justement éviter que le maître associé (d'abord les stagiaires je leur ai déjà dit en séminaire) me perçoive seulement comme un inspecteur et comme un certificateur. À ce moment-là, mon rôle de conseiller auprès du jeune n'est plus valable parce que justement... je pense à ça et c'est réel. Il y en a encore un ce matin qui me téléphonait en deuxième année pour changer le groupe parce qu'il disait à son stagiaire que c'était un groupe difficile : « Tu vas mal paraître devant le superviseur ». J'ai dit : « C'est pas ça. Je ne m'en vais pas là pour te dire que tu parais bien, que tu parais mal. Je vais voir dans quel type de difficulté tu es et là moi, je vais te donner un autre feedback. C'est le maître associé qui est plus à même que moi, comme je disais qui connaît le contexte, qui connaît le groupe, qui connaît le climat dans lequel vit ce groupe-là dans ce temps-là. Il peut avoir un leader qui est entrain de se refaire un</p>	Rôle de l'enseignant associé
	Rôle de l'enseignant associé
	Rôle du superviseur
	Rôle de l'enseignant associé Réalité du stagiaire
	Rôle du superviseur
	Rôle du superviseur
	Conscience du contexte
	Conscience de ses limites
	Conscience du contexte
	Rôle de l'enseignant associé
Conscience de ses limites	
Conscience de ses limites	

Verbatim	Catégorie
<p>groupe. Il peut y avoir eu un conflit entre l'enseignant et le leader. Ça, ces choses-là, on ne les connaît pas. On est très mal venu de vouloir juger. On est plus en situation conseil et c'est pour ça que je fais régulièrement, surtout avec des enseignants avec qui je suis en contact pour la première fois, je fais ces mises au point-là. Les autres, car il y a plusieurs enseignants que je revois à plusieurs occasions, ça fait longtemps, je n'ai plus à faire ces mises au point-là.</p>	<p>Expérience de supervision Capacité de prévoir Expérience de supervision</p>
<p>CH : Dans ce sens-là, quand ça se passe de cette manière, tu travailles avec le stagiaire et à la fois avec l'enseignante associée. De part tes propos je fais une parenthèse, de part tes propos tu [?] de conseiller donc en tant que ressource pour le stagiaire. Est-ce que ça t'arrive de sentir aussi que tu [es] une ressource pour l'enseignant associé ?</p>	
<p>SR2 : Je me sens ressource du maître associé dans son rôle de formateur du stagiaire, mais pas dans son rôle d'enseignant. Définitivement pas.</p>	<p>Conscience du rôle du superviseur, de ses limites et du contexte</p>
<p>CH : Et dans ce sens-là, en tant que ressource pour le maître associé dans son rôle à lui de formateur, comment tu vois ton intervention ?</p>	
<p>SR2 : Dans l'entrevue que j'ai fait ou en général ?</p>	
<p>CH : En général.</p>	
<p>SR2 : Ça, ça va chercher pas mal toute mon expérience, mon « ancienneté ». Parce qu'on passe, parce que j'ai passé différentes phases d'aide et de conseils à mesure qu'on forme un jeune et des fois, je pense à ça, car il me vient à la tête un que j'ai fait</p>	<p>Rôle de formateur Rôle de formateur</p>

Verbatim	Catégorie
<p>la semaine passée. Un jeune enseignant qui est d'une rigidité, d'une ...Il veut avoir un stagiaire à son image, à sa ressemblance. Aucune possibilité pour le jeune de prendre un système, de prendre la façon de faire de l'enseignant et d'y aller avec sa personnalité. Aucune possibilité même de donner le cours à sa façon. Lui, s'il a une façon de faire c'est la meilleure. Il pense que la façon de faire devrait être universelle. Évidemment avec l'âge [...] on relativise beaucoup l'approche qu'on doit avoir avec les étudiants. L'approche qu'on doit avoir aussi avec les stagiaires. Je m'aperçois que sur 10 ou 12 stagiaires, j'en ai 2 qui ont le même comportement, la même façon...Le maître associé, lorsque je les rencontre, j'essaie de les pister sur les différences à faire entre les stagiaires, parce que le défaut, et je suis un enseignant, c'est le défaut de beaucoup d'enseignants, on est assez autoritaire, on est catégorique. On développe une espèce de pendant de leader devant la classe. On développe une espèce de...On a la façon de faire. On doit prendre des décisions. On a raison. « Vas-y! » On pousse. On bouge. Si on n'a pas cette espèce de mentalité ou de philosophie de leader, les étudiants sont un peu plus insécures. Alors on développe une forme de gabarit. Pas carré, mais il faut, quand tu es en formation de maître, la soutenir pour que le jeune ne soit pas obligé de prendre notre modèle, ne soit pas obligé de prendre notre pattern à nous. Essayer de lui faire trouver sa façon d'être à lui. Surtout lorsqu'on arrive en 4^e année, ils doivent commencer à s'attribuer un personnage professionnel. En 2^e</p>	<p>Conscience du contexte</p> <p>Rôle d'accompagnateur</p> <p>Conscience des effets de leur intervention</p> <p>Stratégies lors de l'entretien</p> <p>Stratégies de fonctionnement</p> <p>Rôle de l'enseignant associé</p> <p>Expérience d'enseignement</p> <p>Conscience du contexte</p> <p>Expérience d'enseignement</p> <p>Intention d'aider</p> <p>Conscience de la réalité du stagiaire</p> <p>Stratégie lors de l'entretien</p> <p>Conscience de la réalité du stagiaire</p>

Verbatim	Catégorie
année, ils vont copier beaucoup plus. C'est ça. J'essaie de pister les enseignants sur une espèce de liberté à donner aux stagiaires.	Rôle de l'enseignant associé

ANNEXE 9

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE

Titre de la recherche

Exploration sur les ressources utilisées par les superviseurs lors de l'entretien de supervision post-observation en classe

Objectif

La recherche a pour but l'exploration d'un cadre conceptuel susceptible d'aider à l'explicitation des ressources du superviseur.

L'étude se déroulera pendant la période d'activités de supervision du superviseur vis-à-vis de son ou de ses stagiaires, c'est-à-dire pendant le stage de quatrième année.

La recherche fera l'objet de productions scientifiques.

Obligation du chercheur

Le respect des modalités de la recherche telles qu'accordées lors de la séance informative avec les participants à l'étude;

- La préservation de la confidentialité et de l'anonymat des participants. Pour cela, les mesures suivantes sont prévues :
 - ✓ restriction de l'accès aux enregistrements audio au chercheur et au transcripteur;
 - ✓ attribution d'un code lors de la transcription et de l'analyse de données;
 - ✓ retrait des données susceptibles d'identifier les participants;
 - ✓ seul le chercheur aura accès à la liste de noms et de codes;
 - ✓ sous aucun prétexte les résultats individuels des participants ne seront communiqués à qui que ce soit.
- Chaque participant(e) pourra se retirer de cette recherche en tout temps sans avoir à se justifier ni à subir de préjudice;

- La participation du superviseur au projet est conditionnée à l'accord préalable du stagiaire supervisé pour l'enregistrement de l'entretien de supervision;
- Garantir la confidentialité aux stagiaires et l'absence de préjudice quant à leur évaluation de stage;
- Expédier un court résumé des résultats de l'étude à chaque participant;

Le chercheur s'attend à ce que le ou la participant(e) :

- Participe aux activités prévues aux fins de l'étude (une rencontre d'explication sur les objectifs et procédures de la recherche, enregistrement d'un entretien de supervision avec son stagiaire, deux séances d'explicitation avec le chercheur et une rencontre bilan si possible);
- Permette l'enregistrement audio de toutes les rencontres entre chercheur et participant.

Cette recherche est faite par :

Enrique Correa Molina, étudiant au doctorat à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Vous pouvez prendre contact avec le chercheur à l'adresse suivant [REDACTED]

Consentement du participant ou de la participante

Je,

soussigné(e).....,

ai pris connaissance des obligations des chercheurs et des règles de déontologie ci-dessus mentionnées et je m'engage librement à respecter les conditions de démarche de la dite recherche.

Lu et signé le _____ à Montréal.

(Signature du participant ou de la participante)

(Signature du chercheur)

