

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

Rédacteurs invités :

Jean-François DESBIENS, Cécilia BORGES et Carlo SPALLANZANI

Liminaire

1 La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

Jean-François DESBIENS, Cécilia BORGES et Carlo SPALLANZANI

7 Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel

Jean-François DESBIENS, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Cécilia BORGES, Université de Montréal, Québec, Canada
Carlo SPALLANZANI, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

27 Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois

Liliane PORTELANCE, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

51 Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis. Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Danièle PÉRISSET BAGNOUD, Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève, Suisse

69 Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique

L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique)

Ghislain CARLIER, Université catholique de Louvain, Belgique

90 Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs?

Benoît LENZEN, Université de Genève, Suisse

108 Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires

Guillaume SERRES, Université Blaise-Pascal, France

122 Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique

Pierre BOUDREAU, Université d'Ottawa, Ontario, Canada

141 La triade : une stratégie de supervision à redéfinir!

Marie-Claude RIVARD, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Joël BEAULIEU, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Mélodie CASPANI, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

VOLUME XXXVII:1 – PRINTEMPS 2009

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

Jean-François DESBIENS

Université de Sherbrooke

Cecilia BORGES

Université de Montréal

Carlo SPALLANZANI

Université de Sherbrooke

Faciliter le passage... Pour faire d'un stage en enseignement de l'éducation physique un instrument de développement professionnel

L'évolution actuelle de la formation initiale en éducation physique s'inspire globalement de l'esprit des grandes réformes de l'enseignement amorcées depuis peu en Europe, en Amérique du Nord, en Amérique latine et en Océanie (Borges et Desbiens, 2003). Ambitieuses, ces réformes couvrent un spectre assez large. En effet, leur objectif est notamment de professionnaliser le métier d'enseignant par le rehaussement du niveau intellectuel et de la qualité de la formation professionnelle et de définir une base de connaissance permettant de la fonder scientifiquement et de l'orienter.

Ces réformes entendent également rattacher les processus de formation à une épistémologie constructiviste tout en axant la formation initiale sur un long et

complexe processus de montage et de rodage des compétences professionnelles (Brien, 1994). Ce processus commande l'aménagement, durant la formation, de moments spécifiquement voués à la pratique de l'enseignement en situation réelle. En ce sens, la formation pratique, d'une plus longue durée et sous la forme de stages supervisés en milieu scolaire étalés tout au long de la formation, est devenue un point d'ancrage pour le développement de compétences spécifiques arrimées aux autres dimensions des programmes de formation (Bidjang, Gauthier, Mellouki et Desbiens, 2005; Correa Molina et Gervais, 2008; Gervais, 2005; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).

Dans ce cadre, comme le font justement remarquer Correa Molina et Gervais (2008), la participation des personnes superviseuses universitaires (PSU) et des personnes enseignantes associées¹ (PEA) devient un appui incontournable de la formation pratique. Pour soutenir les étudiants en formation pendant ce processus, superviseurs universitaires et enseignants associés sont appelés à mobiliser des ressources qui font d'eux des formateurs compétents.

Pour les PEA, en particulier, la responsabilité qui leur revient dans la formation des futurs enseignants constitue un défi majeur à relever. Bien que les enseignants associés soient considérés comme des acteurs centraux dans le bon déroulement de l'expérience pratique des stagiaires (Banville, 2006), il existe un flou considérable quant à la qualification, aux expériences et aux compétences requises pour exercer cette fonction, aux modes de sélection de ces intervenantes de la formation à l'enseignement, de même qu'en ce qui a trait à leurs pratiques d'intervention en matière de supervision (Bourdoncle et Fichez, 2006; Chaliès et Durand, 2000).

C'est à l'examen des nombreux défis qui relèvent de la participation des PEA à la formation de futurs enseignants qu'est consacré ce numéro thématique d'*Éducation et francophonie*. Les articles présentés ont été rédigés par des auteurs de la Belgique, de la France, de l'Ontario, du Québec et de la Suisse romande qui travaillent principalement, mais non exclusivement, en formation à l'enseignement de l'éducation physique. Prenant appui sur leur réalité de formateurs, mais aussi de chercheurs dans cinq régions distinctes de la francophonie, les auteurs expriment des points de vue qui jettent un éclairage sur les caractères singuliers de ces univers et qui approfondissent la compréhension des questions suivantes.

1. Quels sont les compétences, expériences et autres attributs professionnels requis pour exercer la fonction de personnes enseignantes associées (PEA)?
2. Quels devraient être les objets de formation privilégiés en formation à la supervision des PEA?
3. Quelles sont les conditions, les modalités et les pratiques efficaces de formation des PEA à la supervision pédagogique?

1. Le lecteur sera attentif au fait que, selon les pays concernés, les enseignants qui accueillent des stagiaires dans leur école et qui les accompagnent tout au long de leur stage sont désignés par des titres variés. Ce sont tantôt des enseignants associés, des maîtres de stage, des formateurs de terrain, des conseillers pédagogiques, des praticiens-formateurs, des *cooperative teachers*. Quant aux superviseurs universitaires, ils sont désignés par les appellations professeurs formateurs, superviseurs universitaires, personnes superviseuses universitaires ou *university supervisors*. Les articles qui composent ce numéro spécial reflètent cette diversité.

4. Comment aider la PEA à arrimer l'expérience du stagiaire en milieu scolaire aux autres activités de formation offertes en formation des maîtres au sein des institutions concernées (ex. : IUFM, hautes écoles pédagogiques [HEP], universités)?

Ce numéro est consacré aux personnes enseignantes associées (PEA) qui participent à la supervision pédagogique lors des stages de formation à l'enseignement. Parmi les sujets traités par les différents collaborateurs à ce numéro, il en est un qui concerne particulièrement la formation des PEA. Comme nous le verrons, ce dernier aspect a été jusqu'à récemment, en dépit des enjeux qui lui sont liés, un aspect négligé des questions relatives à la formation à l'enseignement. Souhaitons que la parution de ce numéro thématique contribue à stimuler les réflexions, les recherches et les interventions sur cette fonction désormais essentielle à la constitution d'un corps de professionnels de l'enseignement compétents.

Le premier article de ce numéro est proposé par Jean-François Desbiens (Université de Sherbrooke, Canada), Cecilia Borges (Université de Montréal, Canada) et Carlo Spallanzani (Université de Sherbrooke, Canada). S'appuyant sur une revue de la documentation anglo-saxonne et francophone, les auteurs situent le problème de l'accompagnement des stagiaires en formation à l'enseignement par rapport à quatre grands thèmes : le statut du stage en formation initiale à l'enseignement, la personne enseignante associée et son rôle dans le développement professionnel du stagiaire, les difficultés rencontrées en supervision par ces intervenants et les besoins de formation de ces derniers et, enfin, les fonctions remplies par les PEA, de même que les capacités nécessaires pour assurer une supervision de qualité. L'importance du rôle de la personne enseignante associée dans le développement professionnel du stagiaire est réaffirmée, comme l'est également la nécessité de poursuivre l'approfondissement de la réflexion sur les fonctions qu'elle remplit ainsi que sur la complexité et la spécificité des actes qu'elle pose lorsqu'elle accompagne un futur enseignant.

Les deux textes qui suivent sont ceux de Liliane Portelance de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Canada) et de Danièle Périsset de la Haute école pédagogique du Valais en Suisse. Extérieure au champ de l'éducation physique, la réflexion d'ensemble de ces auteures sur la supervision pédagogique en formation à l'enseignement et, plus particulièrement, sur la formation des PEA se révèle néanmoins très éclairante et pertinente. Portelance présente des éléments du contexte de la formation à l'enseignement au Québec. Elle dresse un bilan des écrits sur les formateurs de terrain et trace, prenant appui sur une étude qui a rejoint tous les milieux de la formation des formateurs de stagiaires au Québec, les grandes lignes d'un cadre de référence sur la formation des PEA visant à rehausser la crédibilité d'une formation initiale en enseignement trop souvent critiquée. Trois orientations à long terme de cette formation sont mentionnées et cinq compétences particulières sont retenues et décrites. De son côté, Périsset traite de la formation des praticiens-formateurs (les PEA) en vue de former les stagiaires. Elle se penche plus précisément sur l'évaluation d'un dispositif de formation d'assez longue haleine mis en place en institution et sur le terrain et réfléchit aux aspects relatifs à l'efficacité d'un indispensable partenariat

conclu entre les formateurs en institution et ceux des milieux scolaires.

Les cinq autres textes concernent spécifiquement le champ de l'éducation physique. Ghislain Carlier de l'Université de Louvain-la-Neuve (Belgique) traite d'une initiative de formation des maîtres de stage (les PEA) en éducation physique dispensée par son université depuis de nombreuses années. Il s'interroge sur la place qu'occupe cette activité parmi l'ensemble des ressources mobilisées par les maîtres de stage pour remplir leur mission dans un contexte caractérisé par une carence en matière de formation à la supervision, de même que par l'absence d'une véritable structure pour favoriser leur professionnalisation.

Benoît Lenzen de l'Université de Genève (Suisse) rend compte de la situation qu'il observe dans le canton de Genève où il constate, entre autres choses, une dévalorisation de l'éducation physique par rapport aux autres disciplines scolaires et un désintérêt des enseignants en place pour la fonction de PEA. Il s'interroge dès lors sur ce qui pousse les enseignants d'éducation physique à s'engager, à ne pas s'engager ou à se désengager de la fonction de PEA et suggère quelques pistes pour accroître l'attractivité de cette fonction.

Dans une perspective française, la contribution de Guillaume Serres de l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) d'Auvergne propose une analyse de l'activité des conseillers pédagogiques mobilisée dans la formation de stagiaires. Cette analyse est conduite en s'attachant aux effets des conseils sur l'activité des stagiaires, leur trajectoire de formation et les dynamiques en jeu. Serres propose en outre de recentrer la formation des conseillers pédagogiques sur les processus de construction identitaire d'intégration et de légitimation de leurs pratiques dans la communauté enseignante.

Pierre Boudreau de l'Université d'Ottawa (Canada) s'interroge sur les aptitudes visées par les formations destinées aux PEA, sur les stratégies de formation employées au cours de celles-ci et sur les bases théoriques qui les sous-tendent. Constatant que les formations offertes aux PEA sont relativement peu documentées et qu'elles semblent assez fortement marquées par l'approche clinique de la supervision, il présente et soutient la pertinence d'apprendre à superviser en se basant sur un modèle inductif, c'est-à-dire en mettant la personne enseignante associée et le stagiaire au centre des situations de supervision et en tenant compte de l'idiosyncrasie des situations et des exigences organisationnelles des réalités de stage.

Terminant ce numéro de la revue, Marie-Claude Rivard, Joël Beaulieu et Mélodie Caspani de l'Université du Québec à Trois-Rivières (Canada) s'intéressent à la supervision sous l'angle de la triade avec, en arrière-plan, la réforme des programmes de formation initiale en enseignement de l'éducation physique et à la santé et le référentiel de compétences en enseignement. Portant sur les pratiques et les savoirs relatifs à la supervision, leur enquête menée auprès de cinq personnes superviseuses universitaires (PSU), de vingt stagiaires et de dix-sept PEA met en évidence des conceptions divergentes à propos de la supervision ainsi que des différences de perception entre ces trois catégories d'acteurs sur le plan des pratiques de supervision et des types de savoirs nécessaires à la supervision.

Références bibliographiques

- BANVILLE, D. (2006). *Literature Review of Best Practices of Cooperating Teachers in the USA*. Communication présentée à la China-U.S. Conference on Physical Education. Pékin, 16-19 juillet.
- BIDJANG, S.G., GAUTHIER, C., MELLOUKI, M. et DESBIENS, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents? Une enquête québécoise*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- BORGES, C. et DESBIENS, J.-F. (2003). *Savoir former et intervenir dans une éducation physique en changement*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- BOURDONCLE, R. et FICHEZ, É. (2006). Les stages, le curriculum et les formes de rationalisation : un essai de modélisation et d'application empirique, dans Y. Lenoir et M. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 215-231). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- BRIEN, R. (1994). *Science cognitive et formation* (2^e éd.). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- CHALIÈS, S. et DURAND, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- CORREA MOLINA, E. et GERVAIS, C. (2008). Les stages en formation à l'enseignement. Espace de formation, espace de recherche, dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 2-10). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M., LESSARD, C. et GAUTHIER, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales* (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France.

Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel

Jean-François DESBIENS

Université de Sherbrooke, GRIEFPAP, CRIFPE

Cecilia BORGES

Université de Montréal, GRIEFPAP, CRIFPE

Carlo SPALLANZANI

Université de Sherbrooke, GRIEFPAP, CRIE, CRIFPE

RÉSUMÉ

L'augmentation notable du nombre d'heures consacré au stage est l'une des conséquences directes de la récente vague de réformes des programmes de formation initiale à l'enseignement constatée en Amérique du Nord et ailleurs dans le monde. S'inscrivant dans une visée de professionnalisation du métier, ces réformes ont accru, sans vraiment la consacrer, la place occupée par la personne enseignante associée (PEA) dans ce processus. À titre de formatrice, cette personne, dont l'influence perçue sur le développement professionnel des futurs enseignants pèse

déjà lourdement, ne reçoit toujours pas toute la considération qui lui revient. Cette influence suscite toutefois des questions relatives à la qualité des expériences d'apprentissage du métier fournies aux stagiaires durant les stages. Elle soulève en outre des préoccupations relativement à la sélection des PEA ainsi qu'à leur formation en matière de supervision pédagogique, un aspect encore largement négligé dans la formation des futurs enseignants. Cet article consiste en une revue de la documentation scientifique centrée sur le stage comme moment de formation et sur les PEA vues comme des acteurs centraux remplissant des fonctions particulières, nécessitant des compétences à la fois distinctes et complémentaires de celles qui sont requises pour exercer le métier d'enseignant. Les auteurs vont soutenir l'idée qu'investir davantage de ressources dans la formation de ces personnes constitue une façon d'élever le potentiel formateur du stage en enseignement et, ultimement, d'améliorer la compétence du corps enseignant dans son ensemble.

ABSTRACT

Investing in supervising-teacher training to make teaching practicums a professional development tool

Jean-François DESBIENS, University of Sherbrooke, GRIEFAP, CRIFPE

Cecilia BORGES, University of Montréal, GRIEFAP, CRIFPE

Carlo SPALLANZANI, University of Sherbrooke, GRIEFAP, CRIE, CRIFPE

The notable increase in the number of hours devoted to teaching practicums is a direct consequence of the recent wave of reforms to initial teacher training programs in North America and elsewhere in the world. These reforms, aimed at professionalizing teaching, granted more importance to the supervising teacher (ST) without really consecrating the role. Although the influence these teachers have on the professional development of future teachers is already perceived as very important, they do not always receive the consideration they deserve. However, this influence raises questions about the quality of the learning experiences student teachers are receiving during practicums, and concerns about the selection of ST and their pedagogical supervision training, an aspect that is still largely neglected in the training of future teachers. This article consists of a review of the scientific literature about teacher training, with ST being the main actors who fulfil specific functions requiring skills that are both distinct from and complementary to regular teaching skills. The authors support the idea that investing more resources in ST training is one way to raise the training potential of the practicum and ultimately improve the overall competence of the teaching corps.

RESUMEN

Invertir en la formación de los maestros asociados con el fin de convertir el período de prácticas en enseñanza en un instrumento de desarrollo profesional

Jean-François DESBIENS, Universidad de Sherbrooke, GRIEFPAP, CRIFPE

Cecilia BORGES, Universidad de Montreal, GRIEFPAP, CRIFPE

Carlo SPALLANZANI, Universidad de Sherbrooke, GRIEFPAP, CRIE, CRIFPE

El notable aumento del número de horas consagradas al período de prácticas es una de las consecuencias directas de la reciente ola de reformas de los programas de formación inicial de docentes constatadas en América del norte y en otras partes del mundo. Inscritas en la intención de profesionalizar dicho oficio, esas reformas han incrementado, sin haber logrado consagrar, el lugar que ocupa el individuo que funge como maestro asociado (IMA) en dicho proceso. En tanto que formador, cuya influencia sobre el desarrollo profesional de los futuros maestros es bastante importante, el individuo que funge como maestro asociado no siempre recibe la consideración que merece. No obstante, dicha influencia suscita cuestiones relacionadas con la calidad de las experiencias de aprendizaje del oficio que se ofrecen a los practicantes durante el período de prácticas. Además, plantea cuestiones concernientes a la selección del IMA y a su formación en materia de supervisión pedagógica, un aspecto aun ampliamente desatendido en la formación de los futuros maestros. Este artículo es una revista de la documentación científica centrada en el período de prácticas en tanto que etapa de formación y sobre el IMA, actor principal que ocupa funciones que necesitan habilidades a la vez específicas y complementarias de las que se requiere para ejercer el oficio de maestro. Los autores apoyan la idea que una mayor inversión de recursos en la formación de estos últimos constituye una manera de incrementar el potencial formador del período de prácticas en docencia y, finalmente, de aumentar las habilidades de todo el cuerpo profesoral.

Introduction

La publication en 2001 par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)¹ (Martinet, Gauthier et Raymond, 2001) de nouvelles orientations pour la formation à l'enseignement a souligné l'importance des stages supervisés dans le développement des compétences en enseignement, peu importe les spécialités. Cette tendance,

1. Le ministère de l'Éducation du Québec est aujourd'hui dénommé ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

observable dans plusieurs pays et signalée dès la fin des années 1990 par Koster, Korthagen et Wubbels (1998), confirme dans les faits l'importance croissante de la fonction de personne enseignante associée (PEA) (aussi appelée conseiller pédagogique, maître de stage, maître associé, etc.) en formation initiale en enseignement. Au Québec, avec un minimum de 700 heures de stage étalées sur les quatre années de la formation initiale, l'abolition de la période de probation² menant à l'obtention du brevet en enseignement (MEQ, 1995) et les départs massifs à la retraite d'enseignants chevronnés (COFPE, 2005), cette tendance revêt toutefois une signification bien particulière, parce qu'elle soulève inévitablement un ensemble de questions touchant la supervision des stagiaires par les PEA du primaire et du secondaire, la sélection de ces dernières ainsi que l'adéquation de leur préparation à exercer cette fonction professionnelle.

Cet article introductif à portée générale est divisé en quatre parties. Dans la première, une réflexion sur le statut du stage en formation initiale à l'enseignement est menée. Cette réflexion aura le Québec pour principal point d'ancrage. Dans la seconde et la troisième partie, le regard est porté sur la personne enseignante associée (PEA), dont l'importance est devenue centrale en raison des nouveaux cadres de la formation des maîtres, puis sur la formation à l'exercice de la supervision dont elle bénéficie. Dans la quatrième partie, la nécessité de mieux articuler les compétences à définir pour la supervision des stagiaires par les personnes enseignantes associées aux fonctions qu'elles doivent remplir est soulevée.

Quel statut donner au stage en formation initiale à l'enseignement?

Le stage en enseignement est présenté comme une occasion de vivre la « complexité de l'acte d'enseigner » (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1994a, p. 20). Il consiste, pour le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), (1994a, p. 3) en « un ensemble d'activités éducatives supervisées par l'université en collaboration avec le milieu scolaire. Par un entraînement systématique et réfléchi, il permet au futur enseignant de développer sa capacité d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont sa pratique quotidienne. »

-
2. À la suite des recommandations du rapport Parent (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1963), la responsabilité de la formation à l'enseignement au Québec est confiée aux universités plutôt qu'aux écoles normales. Ce faisant, on a voulu lui accorder une plus grande importance (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). À partir de 1970, il a été jugé nécessaire que le nouvel enseignant qui avait obtenu un permis temporaire au terme de sa formation universitaire soit soumis à une période probatoire avant d'obtenir son brevet définitif (Conseil supérieur de l'éducation, 2004). Durant cette période de deux ans, le nouvel enseignant devait prouver sa compétence. Le milieu d'accueil constituait un comité probatoire pour chaque nouvel enseignant. Ce comité était composé d'un membre de la direction de l'école et d'un enseignant breveté (Thibeault, 1994). La commission scolaire avait la responsabilité de mettre à la disposition des candidats les documents relatifs à la période probatoire et d'attester en fin de compte la réussite ou l'échec de la probation. De son côté, l'enseignant était tenu de tenir à jour le cumul de son temps d'enseignement et de demander à la commission scolaire de lui délivrer une attestation de réussite ou un avis d'échec.

D'abord considéré durant les années 1970 à 1990 comme un temps d'application des savoirs professionnels appris en institutions de formation des maîtres dans la logique de ce que Schön (1994) a appelé la « rationalité technique » ou de ce que Martinet, Gauthier et Raymond (2001) ont nommé l'« utopie scientifique », le stage est maintenant pensé dans la perspective du maître professionnel.

L'importance maintenant accordée au stage en enseignement en matière de durée, d'allocation de crédits de formation et de positionnement au sein des programmes de formation est, nous semble-t-il, l'indication d'un changement de perspective dans l'ensemble de la formation des maîtres. D'abord considéré durant les années 1970 à 1990 comme un temps d'application des savoirs professionnels appris en institutions de formation des maîtres dans la logique de ce que Schön (1994) a appelé la « rationalité technique » ou de ce que Martinet, Gauthier et Raymond (2001) ont nommé l'« utopie scientifique », le stage est maintenant pensé dans la perspective du maître professionnel. Cela correspond « [...] à la redécouverte de la valeur et de l'importance de la pratique professionnelle comme source du savoir d'expérience, considéré lui-même comme fondement de la compétence professionnelle des enseignants de métier » (Tardif, 2006, p. 13). Tardif (2006) insiste pour dire qu'il ne s'agit pas ici de nier l'importance des connaissances pédagogiques, didactiques et disciplinaires, mais plutôt de les mettre au service de l'apprentissage de la pratique professionnelle. D'ailleurs, certains travaux menés en éducation physique (Brawdy et Byra, 1995) suggèrent qu'une façon efficace d'aider les futurs maîtres à développer des comportements d'enseignement appropriés est de combiner très tôt l'expérience pratique de l'enseignement en laboratoire, de même qu'en milieu scolaire, avec les cours suivis en formation des maîtres.

Dans ce cadre, le stage est présenté comme un temps de formation qui favorise une familiarisation concrète avec les dynamiques complexes de l'école et de la classe, la construction de capacités d'action professionnelle (Organisation pour la coopération et le développement économiques [OCDE], 2005) et la réflexion sur les précédents éléments s'inscrivant en alternance ainsi qu'en continuité avec d'autres temps de formation.

Constatant l'incomplétude des cadres d'analyse de l'apprentissage de l'enseignement, Munby, Russell et Marten (2001) ont insisté sur le fait que la connaissance de la façon dont agissent les bons enseignants ou celle du contenu de leur savoir professionnel ne suffisaient pas pour savoir comment ils en étaient venus à penser et à agir comme ils le font lorsqu'ils enseignent. S'appuyant sur les travaux de Carter (1990), ils ont soutenu que le savoir des enseignants n'est pas largement abstrait et propositionnel et qu'il ne peut non plus être formalisé en un ensemble d'habiletés ou de réponses préfabriquées à des problèmes précis. Ce savoir est plutôt de nature expérientielle, procédurale, située et particularisée. Il est contextualisé et incorporé dans les pratiques d'où il émerge et dans lesquelles il est utilisé.

Se référant ensuite à Connelly et Clandinin (1990), Munby *et al.* (2001) ont rappelé la part biographique et historique du savoir des enseignants. Cette référence n'est pas sans conséquence pour la formation à l'enseignement, puisque, comme le mentionne Raymond (2006, p. 239), « [l]a formation professionnelle à l'enseignement se réalise dans un domaine auquel les aspirants ont été amplement socialisés, pour lequel ils estiment déjà posséder les principales compétences et dans lequel ils s'attendent à réussir sans s'engager dans une préparation exigeante ». Cette importante part de l'histoire des enseignants est particulièrement prégnante chez certains candidats des programmes de formation à l'enseignement de l'éducation physique

Le stage est perçu comme l'une de ces expériences qui marquent l'individu tant par la durée que par l'intensité de ce qui y est vécu (Tardif et Lessard, 1999). Pour bon nombre de stagiaires, c'est la dimension la plus signifiante du programme de formation des maîtres, le moment tant attendu d'apprendre à enseigner (Banville, 2002; Jordan, Phillips et Brown, 2004; Keller et Grossman, 1994; Knowles et Sudzina, 1994).

qui croient que leurs expériences dans les secteurs de l'entraînement sportif, du conditionnement physique et de l'animation d'activités physiques auprès d'équipes sportives ou de jeunes dans des camps de vacances les ont déjà amplement préparés à exercer ce métier en contexte scolaire.

Munby *et al.* (2001) ont enfin défendu l'idée que le savoir-enseigner ne peut être caractérisé indépendamment de la façon dont il est appris et utilisé. Ce savoir dépendrait à la fois des dimensions matérielles, physiques et sociales de l'environnement de travail des enseignants, ce qui pose inévitablement la question de son transfert à d'autres contextes, de ses limites et, ultimement, celle plus délicate, de la portée véritable du stage comme activité de formation préparatoire à l'exercice de la fonction enseignante. Ainsi, retenons que le savoir-enseigner prend sa source dans l'histoire personnelle des enseignants, qu'il est aussi en partie pratique et que cette part ne peut être apprise que par la pratique. Cela pose bien entendu le problème du degré de contrôle ou de l'emprise réelle du formateur universitaire de maîtres sur l'ensemble du processus de formation à l'enseignement.

Cette centralité nouvelle des stages dans l'apprentissage de connaissances pratiques conduisant à des actions pédagogico-didactiques mieux adaptées semble de plus en plus admise et fondée sur des travaux de recherche sur la cognition (Talvitie, Peltokallio et Männistö, 2000). Elle rejoint le point de vue émis par Masciotra (2007) selon qui l'agir compétent s'exerce et se développe en situation, de même que celui de Martinet *et al.* (2001) pour qui la compétence se déploie en contexte professionnel. Le stage constitue donc une occasion de rencontrer de nombreuses situations typiques ou non qui sont autant de stimuli au développement d'instruments de compréhension des situations de classe et de soi comme enseignant. En retour, ces instruments enrichissent les pratiques d'enseignement subséquentes ainsi que la réflexion professionnelle (Schmidt et Knowles, 1994) et contribuent à l'édification progressive d'une jurisprudence privée, d'un savoir d'expérience (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997), c'est-à-dire d'un savoir composite parce que fait d'éléments de nature différente, composite aussi parce que ces éléments proviennent de lieux différents et que leur intégration procède selon des logiques différentes (Tardif et Lessard, 1999).

Le stage est perçu comme l'une de ces expériences qui marquent l'individu tant par la durée que par l'intensité de ce qui y est vécu (Tardif et Lessard, 1999). Pour bon nombre de stagiaires, c'est la dimension la plus signifiante du programme de formation des maîtres, le moment tant attendu d'apprendre à enseigner (Banville, 2002; Jordan, Phillips et Brown, 2004; Keller et Grossman, 1994; Knowles et Sudzina, 1994). Toutefois, pour bien d'autres, c'est une période extrêmement angoissante, un long test d'endurance marqué par de la confusion sur les plans de la définition des attentes à satisfaire, des rôles à assumer et des fonctions à exercer (Kosnic, sous presse), peut-être parce qu'ils en ont souvent mésestimé la complexité. La documentation consultée (Chaliès et Durand, 2000; Holvast, Wubbels et Brekelmans, 1993) indique également que les expériences de stage sont souvent peu cohérentes parce qu'elles poursuivent des objectifs imprécis, qu'elles sont mal cadrées théoriquement ou qu'elles présentent des lacunes sur les plans de la planification du travail et de

l'encadrement fourni par les milieux d'accueil. S'il n'existe qu'une façon d'initier le stagiaire aux divers aspects du métier, le stage peut ne devenir qu'une façon de « lessiver » les apprentissages réalisés dans son programme de formation et de perdre de vue les finalités éducatives et sociales poursuivies à travers les gestes quotidiens de l'enseignant.

Les éléments qui précèdent mettent en relief le rôle central du stage dans l'édification du savoir-enseigner, tout en attirant l'attention sur le fait qu'en l'absence de conditions propices à l'apprentissage de l'enseignement cette activité n'aura peut-être pas les retombées attendues. Contrairement à une position souvent formulée, la capacité d'enseigner n'est pas innée (Gauthier *et al.*, 1997) : elle peut s'apprendre, se développer, se corriger, etc. Bien que le modelage permette aux stagiaires d'entamer une réflexion sur leurs procédures d'intervention (Ria et Serres, 2005), l'apprentissage de l'enseignement par l'imitation comporte également des limites, puisqu'il ressort que certains stagiaires observent les leçons de leur PEA sans chercher à en extraire le savoir pratique (Zanting, Verloop et Vermunt, 2003) et qu'il n'est pas, de toute façon, possible pour les stagiaires de reproduire en parfaite homologie les styles communicationnels et autres comportements et attitudes de leur PEA (Holvast *et al.*, 1993). La capacité d'enseigner ne s'acquiert pas non plus indépendamment de la supervision reçue durant le stage de la part de la PEA (Brunelle et Brunelle, 1999). Au cours des prochains développements, nous montrerons combien la PEA est importante aux yeux du stagiaire et à quel point le travail qu'elle réalise auprès de lui peut l'influencer dans sa réussite comme dans son échec.

Point de mire sur la personne enseignante associée (PEA)

Aborder la question de la personne enseignante associée (PEA) s'impose naturellement lorsqu'il est question de formation pratique à l'enseignement. En effet, plusieurs études s'entendent pour dire que la PEA exerce une forte influence sur le développement professionnel du futur enseignant (Kramer-Hayon et Wubbels, 1993; McIntyre et Byrd, 1998; Mitchell et Schwager, 1993; Talvitie *et al.*, 2000), qu'elle façonne les croyances et les pratiques de celui-ci (Hastings, 2004), qu'elle influence substantiellement le développement de ses dispositions face à l'enseignement (Talvitie *et al.*, 2000). Contrairement à la personne superviseure universitaire (PSU) dont le rôle apparaît plus ambigu et la contribution à la réussite des stagiaires plus difficile à apprécier (Keller et Grossman, 1994; McIntyre et Killian, 1987; Mitchell et Schwager, 1993; Talvitie *et al.*, 2000), la personne enseignante associée est vue comme celle qui peut se révéler un modèle à suivre et qui amène le stagiaire à devenir un enseignant. Le stagiaire tend à s'identifier à la PEA durant les stages (Legault, Charbonneau, Chevrier et Grégoire-Dugas, 1997). Ses commentaires et ses conseils tendent à être considérés comme plus utiles et plus facilitateurs que ceux provenant des formateurs universitaires ou superviseurs universitaires (Koster *et al.*, 1998).

Le travail de la PEA, plus particulièrement, s'inscrit dans des durées variables selon les programmes de formation concernés. Il consiste en un accompagnement au sens entendu par Koster *et al.* (1998) en ce qu'il implique pour un enseignant initié et plus chevronné de mener une action éducative auprès d'un collègue moins expérimenté en vue de promouvoir son développement sur les plans personnel et professionnel. À cette fin, la PEA médiatise la relation du stagiaire à la réalité du travail et agit à la manière d'un modèle, d'un enseignant ou d'un parrain qui encourage, conseille et soutient l'apprenti dans son projet de devenir enseignant. Ce travail en est aussi un de supervision au sens entendu par Villeneuve (1994) et par Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988). En effet, il s'agit pour la PEA de planifier, de mettre en place et de réguler les conditions d'une analyse réflexive réussie autour de différents objets de travail à maîtriser se rapportant à l'enseignement, au développement des compétences ainsi qu'à l'autonomie professionnelle du stagiaire.

La fonction de PEA, toutefois, n'est pas toujours facile à exercer et peut, par moments, être une source de culpabilité, de frustration et d'anxiété. La culpabilité est particulièrement ressentie par les PEA lorsqu'elles ont l'impression de consacrer trop peu de temps aux stagiaires et lorsqu'elles observent un manque de progrès chez les premiers ainsi que chez les élèves qu'elles leur confient. De leur côté, les stagiaires rapportent de l'insatisfaction face à leur PEA s'ils ne reçoivent pas assez de rétroaction, si ce dernier est trop général, trop différé, trop négatif ou quand ils obtiennent des conseils qui s'avèrent improductifs pour eux (Mitchell et Schwager, 1993; Talvitie *et al.*, 2000).

La culpabilité des personnes enseignantes associées peut se transformer en frustration quand celles-ci se sentent incapables de procurer à leur stagiaire le type de soutien qu'elles voudraient leur donner en raison des autres contraintes du travail. Cette frustration est encore plus fortement ressentie lorsque le manque de temps se traduit en fin de compte par une collaboration réduite avec les partenaires de l'université et par un manque d'informations, de connaissances ou d'expérience de leur côté. À certains égards, les stagiaires sont aussi des sources de frustrations pour les PEA, notamment ceux qui manifestent peu d'habiletés, peu d'émotions envers les élèves en classe, qui ne semblent pas vouloir s'investir avec assez d'intensité (Hastings, 2004) ou qui manquent d'éthique professionnelle.

La difficulté à composer avec le fait de jouer le double de rôle de mentor et d'évaluateur auprès du stagiaire peut créer de l'anxiété chez les PEA (Hastings, 2004), puisque cela peut interférer avec la création et le maintien d'une relation productive (Mozen, 2005) et affaiblir l'impact de l'accompagnement. Or, la qualité de cette relation peut être un stimulus invitant le stagiaire à se compromettre davantage et à accepter de délaisser des moyens d'enseignement plus familiers pour se centrer davantage sur l'apprentissage des élèves (Talvitie *et al.*, 2000).

L'anxiété est également ressentie par les PEA lorsqu'elles sentent que leur jugement professionnel peut être remis en question par le superviseur universitaire au moment de l'évaluation des stagiaires (Hastings, 2004) et lorsqu'elles perçoivent leur crédibilité menacée par le manque de réussite de leur stagiaire. Sur ce dernier point, soulignons que l'échec en stage est rarement le fait d'un seul facteur (Schmidt et

Knowles, 1994). Il s'agit la plupart du temps d'une combinaison malheureuse de plusieurs éléments, y compris le travail de la PEA auprès du stagiaire (Knowles et Sudzina, 1994). L'absence d'attentes claires, des changements de cap imprévisibles, l'incapacité de la part de la PEA de mettre en mots son savoir d'action et d'explicitier ses pratiques d'enseignement, l'insuffisance des rétroactions informant le stagiaire de l'effet qu'il a sur le groupe et l'absence d'une relation lui manifestant un soutien suffisant sont autant d'éléments relevant de problèmes de communication entre les deux acteurs qui peuvent affecter négativement la qualité de la supervision (Kramer-Hayon et Wubbels, 1993), sinon mener à l'échec.

Il est important de souligner, par ailleurs, que les PEA sont rarement choisies en fonction de leurs habiletés en supervision, parce que ces dernières sont imprécises et difficiles à mesurer. De prime abord, de telles habiletés n'influent en rien sur les capacités des PEA à enseigner efficacement à des élèves. Cela signifie uniquement que les PEA ne possèdent pas, du simple fait qu'elles enseignent, les connaissances et les habiletés pour diriger la formation d'un adulte sur le terrain. L'insuffisance, voire l'absence de contrôle de la qualification, des compétences et des croyances de la PEA sur les façons de devenir enseignant représente indéniablement un facteur susceptible de limiter la portée éducative d'un stage. Ainsi, cette expérience peut créer de très importantes dissonances chez le stagiaire s'il se sent laissé à lui-même sans accompagnement de la part de la PEA. Son expérience peut s'avérer d'autant plus difficile qu'il perçoit une trop forte contradiction entre ce que véhicule son programme de formation et ce que prône sa PEA dans le milieu d'accueil, notamment si cette dernière réfute ou dénigre ce qui vient de l'établissement de formation. Un sentiment d'inconfort et d'incompétence pernicieux peut aussi l'habiter s'il doit vivre à répétition des situations difficiles pour lesquelles il n'est pas outillé. Rickard et Veal (1996) estiment ainsi qu'une PEA montrant un faible degré de compétence en matière de supervision pédagogique peut procurer des expériences beaucoup moins productives, voire néfastes au bon développement professionnel du stagiaire.

Former les personnes enseignantes associées à la supervision pédagogique

La préoccupation à l'égard de la formation des personnes enseignantes associées n'est pas récente. Elle a été longtemps et elle demeure l'un des aspects les plus négligés et l'un des plus potentiellement influents dans la formation des futurs enseignants (Keller et Grossman, 1994; Koster *et al.*, 1998; McIntyre et Killian, 1987). Dans un document publié au milieu des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec (1995) a identifié neuf responsabilités de l'université au regard des stages, dont celle d'élaborer et de mettre en œuvre localement, en collaboration avec ses partenaires du milieu scolaire, une formation particulière pour la PEA affectée à l'encadrement pédagogique. La personne qui assume un tel rôle, reconnaît-il, «...aura besoin d'acquérir une compétence dans la supervision professionnelle dont les principaux aspects sont l'intervention auprès des stagiaires, l'analyse réflexive

Encore aujourd'hui,
le manque ou
l'insuffisance de
préparation des PEA à la
supervision pédagogique
demeure un constat
global rapporté par la
documentation scientifique
en formation initiale en enseignement,
y compris en éducation physique
(Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2005; Legault et al., 1997; Ouellet, 2002; Rickard et Veal, 1996).

des pratiques pédagogiques et l'évaluation de la compétence professionnelle des stagiaires » (MEQ, 1995, p. 13). Le MEQ recommandait que cette capacité d'accompagner les stagiaires dans leur développement professionnel soit facilitée par la mise sur pied de programmes s'appuyant sur différents modèles et tenant compte des besoins des personnes enseignantes associées (PEA). Il souhaitait que les activités de formation, d'une durée totale variant entre 30 et 60 heures, soient réparties tout au long de la durée de l'encadrement des stagiaires.

Encore aujourd'hui, le manque ou l'insuffisance de préparation des PEA à la supervision pédagogique demeure un constat global rapporté par la documentation scientifique en formation initiale en enseignement, y compris en éducation physique (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2005; Legault *et al.*, 1997; Ouellet, 2002; Rickard et Veal, 1996). Dans certains milieux, le fait d'avoir reçu une formation pèserait d'ailleurs assez peu dans le fait d'être recruté pour exercer cette fonction. Une étude publiée au Québec par Lacroix-Roy, Lessard et Garant en 2003 révèle en outre que 81,5 % des PEA ont reçu moins de 30 heures de formation en cette matière, la moyenne s'établissant à 14,8 heures de formation. Le nombre de stagiaires allant en augmentant, le manque de PEA conduit souvent à l'embauche d'enseignants en fonction de critères comme l'expérience en enseignement et la bonne volonté. Cette dernière s'inspire des motivations profondes comme de laisser sa formation en héritage, d'échanger avec un partenaire, de remettre en question sa pratique et de s'ouvrir aux nouveautés apportées par les stagiaires (Gervais et Desrosiers, 2005).

Des résultats de recherches montrent pourtant que la valeur des stages est accrue notamment quand les PEA ont suivi une formation à la supervision (McIntyre et Killian, 1987; OCDE, 2005), alors que des PEA peu ou mal formées en matière de supervision peuvent faire vivre des expériences d'apprentissage négatives à leur stagiaire (Rickard et Veal, 1996, p. 280). Ainsi, de notre point de vue, à défaut de la déplorer, il faut à tout le moins prendre acte de la tiédeur de la position du COFPE (2005) selon qui il faudrait envisager une obligation de compétence plutôt qu'une obligation de formation à proprement parler.

Selon la documentation consultée, l'accompagnement offert par les PEA présente plusieurs lacunes susceptibles d'affaiblir le processus d'apprentissage durant le stage. Par exemple, Koster *et al.* (1998) rapportent que les PEA ne sont pas toujours outillées pour réinvestir les concepts, les théories et les principes du champ de l'éducation dans leur travail auprès des stagiaires, ce qui ne permet pas d'assurer la continuité entre ce qui est enseigné dans le programme de formation et dans les milieux de stage (Mitchell et Schwager, 1993). Les PEA sont peu enclines à observer de manière soutenue et systématique les stagiaires lorsqu'ils enseignent et manifestent ou rapportent des difficultés à évaluer de manière critique et discriminante la qualité des pratiques d'enseignement (Keller et Grossman, 1994; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992; Spallanzani, Sarrasin et Goyette, 1995). L'évaluation sommative tout comme l'évaluation formative souvent requise par les partenaires universitaires ressortent comme des tâches exigeantes à leurs yeux. De surcroît, même lorsqu'elles parviennent à évaluer avec justesse les forces et les faiblesses des

stagiaires, les PEA tendent à éviter les remarques critiques lorsque des faiblesses sont constatées et elles reconnaissent se sentir dépourvues quand vient le temps d'apporter de l'aide aux stagiaires pour pallier certaines difficultés précises.

Les personnes enseignantes associées en éducation physique estiment manquer de préparation pour remplir adéquatement leurs fonctions de supervision (Spallanzani et Sarrasin, 1994). Elles disent également éprouver de la difficulté à définir leurs besoins de formation. Ce n'est qu'avec le temps et de l'expérience qu'elles parviennent à se doter d'outils, de procédés, de moyens divers leur permettant d'accompagner les stagiaires dans leur développement professionnel. L'apprentissage de la supervision pédagogique passerait également par l'observation d'autres superviseurs (collègues enseignants ou superviseurs universitaires) ainsi que par leur propre expérience de stagiaire ayant pris part à un processus de supervision (Albuquerque, Graça, Januario et Durand, 2004). Les PEA tentent alors de reproduire ce qui leur a paru productif tout en évitant d'adopter certaines pratiques jugées non appropriées ou inefficaces (Rickard et Veal, 1996).

Les séances générales d'information ainsi que les ateliers de formation à la supervision de stagiaires sont fortement appréciés de la part des PEA (Koster *et al.*, 1998; Spallanzani *et al.*, 1992). Les étudiants qui effectuent leur stage auprès d'une PEA qui a été formée à la supervision ont l'impression d'être mieux dirigés que ceux qui font leur stage avec un intervenant non formé. Cela tend à confirmer la perception que ces occasions de formation peuvent influencer favorablement les pratiques de supervision des stagiaires (McIntyre et Byrd, 1998; McIntyre et Killian, 1987). Les habiletés de supervision comme la fréquence des interactions et la quantité de rétroaction donnée peuvent s'améliorer grâce à un système personnalisé de formation (Koster *et al.*, 1998). Les PEA entraînées apprennent à devenir moins contrôlantes, à adopter un style plus indirect, plus axé sur les tâches que celui des PEA non entraînées (Rickard et Veal, 1996). En outre, il apparaît que les PEA formées à la supervision, bien qu'elles puissent devenir plus exigeantes, adoptent des attentes plus réalistes à l'égard de leurs stagiaires et semblent avoir plus confiance en leurs compétences comme superviseuses. Les formations influenceraient aussi de façon positive l'encadrement d'un stage, la mise en place de processus clairs pour travailler avec les futurs maîtres et la définition des contextes d'apprentissage offerts au stagiaire (Boudreau et Baria, 1998; Koster *et al.*, 1998). À l'instar des comportements d'enseignement des stagiaires, certains comportements de supervision peuvent changer à l'intérieur d'une période de dix semaines, c'est-à-dire la durée d'un stage (Hughley, 1973, cité dans Rickard et Veal, 1996). Toutefois, comme c'est le cas en formation à l'enseignement, un effet de lessivage (« wash-out effect ») serait également observable en formation à la supervision, cela ayant pour conséquence potentielle d'en limiter la portée (Boudreau et Baria, 1998). Ces indications ne manquent pas d'interroger la signification et l'efficacité des dispositifs de formation à la supervision utilisés par les PEA.

De manière générale, il semble qu'on se soit encore assez peu soucié de la définition du statut de la PEA sur les plans institutionnel et socioprofessionnel, de sa réelle incorporation au sein d'équipes de formateurs d'enseignants, de sa formation

Les formations influenceraient aussi de façon positive l'encadrement d'un stage, la mise en place de processus clairs pour travailler avec les futurs maîtres et la définition des contextes d'apprentissage offerts au stagiaire.

formelle, de l'évaluation de ses compétences et de sa sélection pour occuper cette fonction de premier plan au regard de la formation initiale (Chaliès et Durand, 2000; Koster *et al.*, 1998; OCDE, 2005; Raymond, 2006; Rikard et Veal, 1996).

Articuler les compétences à la supervision des personnes enseignantes associées et les fonctions qu'elles doivent remplir

Par son action en matière de supervision, la personne enseignante associée doit viser le développement du stagiaire sur les plans personnel et professionnel (Keller et Grossman, 1994; Talvitie *et al.*, 2000) puisque, comme l'affirment Pilon (2004) et Daele (2004), le développement professionnel ne peut s'opérer sans la transformation personnelle du praticien. Le développement professionnel est un processus complexe par lequel le futur enseignant modifie sa manière d'exercer sa pensée critique, de planifier et de mettre en œuvre la gestion de sa classe, de se percevoir et de comprendre ce que sont l'enseignement et l'apprentissage en contexte scolaire (Koster *et al.*, 1998). Le développement professionnel se nourrit des interactions avec l'altérité. Il est lié à la construction ainsi qu'à la clarification de l'identité professionnelle et il a pour point de départ comme d'arrivée le développement de la maîtrise des pratiques professionnelles (Donnay et Charlier, cités dans Daele, 2004).

Gervais (1997) affirme que la supervision de stagiaires implique une expertise spécifique d'un autre ordre que celle d'enseigner. Devenir PEA, c'est adopter en parallèle une autre posture identitaire que celle de l'enseignant (COFPE, 2005) et accepter de modifier son rapport au savoir, de même qu'aux savoirs (Desbiens, Spallanzani, Brunelle, Turcotte et Roy, 2006b). Contrairement à la situation qui prévaut pour la formation initiale à l'enseignement au Québec, il n'y a pas encore, à notre connaissance, de référentiel formalisé identifiant et définissant les compétences attendues des PEA selon les ordres et les secteurs d'enseignement (Banville, 2002; COFPE, 2005), bien que des travaux soient activement menés en ce sens et fassent l'objet de discussions de haut niveau (Gervais, 2007). En outre, rappelons qu'au milieu des années 1990 la défunte Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) a déployé des efforts pour bâtir un tel cadre de référence. Comme nous le verrons plus bas, des éléments communs à différents secteurs sont identifiables. Toutefois, l'enseignement de l'éducation physique recèle certaines spécificités (Carlier, 2002; Spallanzani et Sarrasin, 1994; Spallanzani, 2003) qui ne manquent pas de poser des défis sur le plan de la supervision. Insistons ainsi sur le fait que, dans cette matière scolaire, le stagiaire est appelé à enseigner plusieurs disciplines pour lesquelles son degré d'expertise peut varier considérablement. Selon la nature des activités et des tâches au programme, il peut, dans une même journée, devoir exploiter divers plateaux de travail, que ce soit à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Enfin, la nature même des objets expérimentés dans cette matière fait en sorte que le stagiaire doive gérer de manière sécuritaire des situations très ouvertes où l'environnement sociophysique est instable, plus difficilement prévisible et le mouvement

humain omniprésent (Desbiens, Brunelle, Spallanzani et Roy, 2005).

Il nous semble que les efforts pour déterminer les compétences professionnelles que les PEA doivent développer en matière de supervision n'ont pas toujours eu pour point d'ancrage une réflexion formalisée et articulée portant sur les fonctions de la PEA, c'est-à-dire sur le rôle assumé par un ensemble d'actes de formation et par la supervision concourant à l'atteinte d'un but précis, et ce, afin de permettre à la PEA de s'adapter aux exigences de la situation de supervision dans laquelle elle est engagée. Si l'on peut facilement admettre que la PEA remplit une fonction particulière de l'enseignement par une aide de proximité, de compagnonnage (Carlier et Vandesande, 2004), sait-on ce qu'elle fait précisément et dans quels buts? Koster *et al.* (1998), par exemple, considèrent que la PEA remplit six fonctions auprès du stagiaire : l'orientation, le soutien personnel, la guidance, l'information notamment au fil des épisodes de rétroaction, la liaison entre le milieu de pratique et l'institution de formation des maîtres et, enfin, l'évaluation. Cette façon de cadrer le travail des PEA peut correspondre à de grandes catégories de leur activité effective, mais est-elle complète et entièrement satisfaisante? Ne devrait-on pas opérer des ajouts ou des substitutions? Il y a, nous semble-t-il, matière à réflexion sur ces aspects encore relativement peu traités.

Sans oublier ce qui précède, il apparaît raisonnable d'admettre que, d'un premier abord assez général, la PEA doit posséder une expertise technique, connaître le comportement humain, faire preuve de leadership, posséder de bonnes habiletés conceptuelles et organisationnelles (Bujold, 2002). De manière un peu étonnante, les faiblesses les plus marquées en matière de supervision résideraient dans la maîtrise des processus d'apprentissage, de même que dans celle des phénomènes relationnels (Bujold, 2002).

Pour leur part, Wiles et Bondi (2000) sont d'avis que la PEA devrait être capable de lire et d'interpréter le niveau de développement professionnel de l'enseignant de manière à déterminer ses besoins et à y répondre notamment par la mise en place de conditions d'apprentissage du métier, de même que par l'adoption de postures de supervision adaptées (Brunelle et Brunelle, 1999; Desbiens, Brunelle, Spallanzani et Roy, 2006a; Desbiens *et al.*, 2006b). Ce point de vue conduit à penser les formations à la supervision non pas seulement en considération de techniques d'intervention comme l'observation, la rétroaction et le renforcement, toujours pertinentes par ailleurs (Jordan *et al.*, 2004; Mozen, 2005), mais aussi en fonction de cadres conceptuels permettant de comprendre et de situer le développement professionnel des stagiaires en enseignement et leurs besoins.

La capacité de la PEA à inscrire le stagiaire dans une analyse réflexive de son action professionnelle apparaît centrale chez plusieurs auteurs (Brunelle *et al.*, 1988; Brunelle et Brunelle, 1999; Carlier, 2002; Desbiens *et al.*, 2006a, 2006b; MEQ, 1994; Mozen, 2005; Normand-Guérrette, 1998). Il en est également ainsi en ce qui concerne la capacité à le motiver et à lui donner confiance (Carlier, 2002; Desbiens *et al.*, 2006b), de même qu'en ce qui a trait à la capacité de l'évaluer et à documenter minutieusement ses progrès comme ses difficultés (Brunelle *et al.*, 1988; Brunelle et Brunelle, 1999; Desbiens *et al.*, 2006b; Koster *et al.*, 1998; Keller et Grossman, 1994;

MEQ, 1994; Mozen, 2005; Normand-Guérette, 1998).

Une attention particulière semble se dégager de la documentation consultée à propos de l'entretien de conseil pédagogique (*conférence*). Celui-ci survient à différents moments durant le stage. Il constitue une occasion où le stagiaire et la PEA discutent de l'expérience d'enseignement vécue par le premier, de ses progrès ou difficultés (Keller et Grossman, 1994; Mitchell et Schwager, 1993). Considéré comme une situation cruciale de formation professionnelle des enseignants, cet entretien a pour objet de créer un vocabulaire commun et d'aider le stagiaire à construire son expérience de l'enseignement (Bertone, 2004; Dugal, 2004). Il apparaît avant tout comme une modalité de formation centrée sur le soutien affectif des stagiaires dans laquelle les PEA privilégieraient des interactions visant la protection de ces derniers et la réduction de leur anxiété, au détriment de celles portant sur leurs erreurs et leurs difficultés. Durant les entretiens, une attention particulière serait accordée aux préoccupations des PEA et des stagiaires concernant la gestion du groupe d'élèves, du matériel, du temps et de l'espace aux dépens des aspects liés aux contenus d'enseignement (Dugal, 2004).

Les entretiens-conseils ne sont pas très fréquents (Banville, 2002). Il ne faut toutefois pas exclure que les PEA discutent de questions professionnelles avec les stagiaires à d'autres moments que lors d'entretiens formels. De manière générale, les stagiaires jouent un rôle plus effacé durant ces moments avec les PEA, surtout en début de stage. Leriche, Desbiens et Dugal (2008) rapportent que les stagiaires de leur étude occupaient une plus grande proportion du temps de parole à mesure que le stage avançait.

Les PEA sont peu portées à expliciter les connaissances et les croyances qui sous-tendent leur style d'enseignement. Zanting *et al.* (2003) croient que, si les PEA développaient cette capacité à rendre plus explicites des parcelles de leurs savoirs par l'entretien de conseil pédagogique, les stagiaires obtiendraient de l'information nouvelle, spécifique et pragmatique à propos de l'enseignement susceptible d'être réinvestie rapidement dans leur pratique. Cela leur permettrait d'accéder aux connaissances et aux croyances des PEA à propos de l'enseignement et à leurs pensées durant les phases pré-active, interactive et post-active. Ces cognitions dénotent les considérations et les préférences que les PEA peuvent avoir concernant l'enseignement et expliquent en partie pourquoi elles adoptent le style qu'elles manifestent. Les auteurs croient, enfin, que ces épisodes d'explicitation auraient pour effet de clarifier le sens donné par les stagiaires aux conseils et aux évaluations formulés par les PEA à l'égard notamment de leurs prestations d'enseignement.

Pour conclure

La supervision d'un stagiaire relève d'une expertise particulière qui fait appel à des capacités nombreuses. Certaines de ces capacités font l'objet d'une reconnaissance par plusieurs auteurs, mais la définition d'un référentiel de compétences en matière de supervision pédagogique devrait s'appuyer entre autres choses sur une

réflexion approfondie à propos des fonctions exercées effectivement par la PEA dans les différentes phases du processus d'accompagnement du stagiaire.

La pratique supervisée de l'enseignement s'impose désormais comme un point d'ancrage pour le développement de compétences en enseignement. Le stage constitue un type d'expérience susceptible de transformer en profondeur les représentations du stagiaire quant au métier d'enseignant et au système scolaire ainsi que les perceptions qu'il a des élèves et de lui-même en tant qu'apprenant et intervenant. L'apprentissage de l'enseignement de l'éducation physique par l'intermédiaire du stage nécessite un engagement sérieux de la part du stagiaire sur les plans affectif et cognitif. Cependant, pour produire tous ses fruits, cette expérience doit être médiatisée par l'intervention de tierces personnes capables d'aider le stagiaire à élargir son répertoire de pratiques, à les analyser, à réaliser des prises de conscience, à exercer et à mesurer son jugement professionnel, etc. Parmi ces intervenants dont les actions sont porteuses de changements sur les plans professionnel et personnel, on trouve la PEA, qui reçoit le stagiaire dans son école et l'accompagne au quotidien, mais aussi tout un ensemble de formateurs (la direction d'établissement, la PSU, les professeurs d'université, les autres collègues enseignants, etc.) dont les actions sont, bien souvent, plutôt lâchement coordonnées. Comme le rappelle Daele (2004), l'enseignant est le premier responsable de son développement professionnel, mais celui-ci s'actualise d'autant mieux que le praticien évolue dans un environnement favorable qui permet entre autres choses des interactions avec l'altérité.

Références bibliographiques

- ALBUQUERQUE, A., GRAÇA, A., JANUARIO, C. et DURAND, M. (2004). Comment les conseillers pédagogiques utilisent dans leur activité de formation leur expérience personnelle passée en tant que professeur stagiaire, dans M. Loquet et Y. Léziard (dir.), *Cultures sportives et artistiques : Formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, formations, recherches* (p. 293-298). Rennes : Presses universitaires de Rennes II.
- BANVILLE, D. (2002). *Literature Review of Best Practices of Cooperating Teachers in the USA*. Communication présentée à la First China-US Conference on Best Practices in Physical Education. Pékin, 16-19 juillet.
- BERTONE, S. (2004). Dynamique des interactions en situation de conseil pédagogique et développement de l'activité professionnelle d'une enseignante novice d'éducation physique et son conseiller pédagogique, dans M. Loquet et Y. Léziard (dir.), *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, formations, recherches* (p. 287-291). Rennes : Presses universitaires de Rennes II.

- BORGES, C. et DESBIENS, J.-F. (2003). Conclusion, dans C. Borges et J.-F. Desbiens (dir.), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement* (p. 223-242). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- BOUDREAU, P. et BARIA, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 141-154). Bruxelles : De Boeck Université.
- BRAWDY, P. et BYRA, M. (1995). Supervision of Preservice Teachers during an Early Field Teaching Experience. *Physical Educator*, 52(3), 1-13.
- BRUNELLE, J. et BRUNELLE, J.-P. (1999). *Un système de supervision de la maîtrise des compétences de base dans l'enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Document de travail.
- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et M. TOUSIGNANT (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin.
- BUJOLD, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble, dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-23). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- CARLIER, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, 8(1), 96-111.
- CARLIER, G. et VANDESANDE, I. (2004). Maître de stage, c'est-à-dire? Ou comment des maîtres de stages définissent leur fonction, dans M. Loquet et Y. Léziard (dir.), *Cultures sportives et artistiques : formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, formations, recherches* (p. 277-280). Rennes : Presses universitaires de Rennes II.
- CHALIÈS, S. et DURAND, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Avis au ministre. Québec : Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Rapport Parent*. Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante : avis au ministère de l'Éducation*. Québec : le Conseil.
- DAELE, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport de recherche, DES en sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique.

- DESBIENS, J.-F., BRUNELLE, J.-P., SPALLANZANI, C. et ROY, M. (2006a). Mejorar el acompañamiento de los pasantes en enseñanza en educación física a través de la formación para la supervisión de los profesores asociados. Un proyecto en vías de elaboración en la Facultad de Educación Física y Deportiva (FEFD) de la Universidad de Sherbrooke. *Revista de Educación*, 339 (janvier-avril), 339-361. http://www.revistaeducacion.mec.es/re339_14.htm
- DESBIENS, J.-F., SPALLANZANI, C., BRUNELLE, J.-P., TURCOTTE, S. et ROY, M. (2006b). *Concevoir autrement la formation à l'accompagnement des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et sportive (ÉPS) pour faire évoluer les pratiques de supervision*. XXIII^e congrès de l'AIPU, 15 au 18 mai 2006, Monastir, Tunisie.
- DESBIENS, J.-F., BRUNELLE, J.-P., SPALLANZANI, C. et ROY, M. (2005). *Former les personnes enseignantes associées (PEA) pour améliorer la supervision des stagiaires de la Faculté d'éducation physique et sportive (FEPS) de l'Université de Sherbrooke*. Actes du 20^e congrès international de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU) (CD-Rom). 27 au 30 mai. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- DUGAL, J.-P. (2004). Conseil et formation : recherche coopérative et savoirs professionnels des conseillers pédagogiques, dans M. Loquet et Y. Léziard (dir.), *Cultures sportives et artistiques : Formalisation des savoirs professionnels. Pratiques, formations, recherches* (p. 293-298). Rennes : Presses universitaires de Rennes II.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J.-F., MALO, A., MARTINEAU, S. et SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C. (2007). *La formation en milieu de pratique : la préparation des superviseurs et des enseignants associés. Cadre de référence pour la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Communication présentée au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement, Montréal, 26 mars.
- GERVAIS, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire, dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignant. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- HASTINGS, W. (2004). Emotions and the Practicum: the Cooperating Teachers' Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2), 135-148.
- HOLVAST, A.-J., WUBBELS, Th. et BREKELMANS, M. (1993). Socialization in Student Teaching, dans Th. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like?* (p. 136-145). Londres : Falmer Press, 198 p.

- JORDAN, P., PHILLIPS, M. et BROWN, E. (2004). We Train Teachers: Why Not Supervisors and Mentors. *Physical Educator*, 61(4), 219-222.
- KELLER, D.L. et GROSSMAN, J.A. (1994). *A Model for Improving Preservice Teacher/Cooperating Teacher Diad*. Educational Resources Information Center. ED 377 181.
- KNOWLES, G.J. et SUDZINA, M.R. (1994). *Failure in Student/Practice Teaching: A Skeleton in the Teacher Education Closet*. Communication présentée au congrès annuel des formateurs d'enseignants. Atlanta, GA, 12 au 15 février. ED 378 159.
- KOSNIK, C. (sous presse). It Is Not Just Practice: Conflicting Goals, Unclear Expectations, and Mixed Messages. Reconceptualizing the Place of Practice Teaching in Teacher Education Programs dans F. Benson et C. Riches (dir.), *How Might Teacher Education Live Well in a Changing World?* Zurich : Peter Lang.
- KOSTER, B., KORTHAGEN, F.A.J. et WUBBELS, Th. (1998). *European Journal of Teacher Education*, 21(1), 75-89.
- KRAMER-HAYON, L. et WUBBELS, Th. (1993). Supervisors' Interpersonal Behavior and Student Teachers' Satisfaction, dans Th. Wubbels et J. Levy (dir.), *Do You Know What You Look Like?* (p. 123-135). Londres : Falmer Press, 198 p.
- LACROIX-ROY, F., LESSARD, M. et GARANT, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec : Table MEQ-universités.
- LEGAULT, J.-P., CHARBONNEAU, B., CHEVRIER, J. et GRÉGOIRE-DUGAS, T. (1997). Les besoins de perfectionnement des enseignants associés : approche définitoire participative, dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 90-108). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- LERICHE, J., DESBIENS, J.-F. et DUGAL, J.-P. (2008). *L'accompagnement des stagiaires : un enjeu pour la formation des enseignants*. Communication présentée au colloque de l'Association pour la recherche sur l'intervention en sports (ARIS), 14 au 17 mai 2008, Rodez (France).
- MARTINET, M.-A., GAUTHIER, C. et RAYMOND, D. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- MASCIOTRA, D. (2007). *L'agir compétent : une approche situationnelle*. Observatoire des réformes en éducation (ORE).
- MCINTYRE, D.J. et BYRD, D.M. (1998). Supervision in Teacher Education, dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision* (p. 409-427). New York : MacMillan.

- MCINTYRE, D.J. et KILLIAN, J.E. (1987). The Influence of Supervisory Training for Cooperating Teachers on Preservice Teachers' Development during Early Field Experiences. *Journal of Educational Research*, 80(5), 277-282.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. (1994a). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1994b). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MITCHELL, M.F. et SCHWAGER, S. (1993). Improving the Student Teaching Experience: Looking to the Research for Guidance. *Physical Educator*, 50(1), 31-38.
- MOZEN, D. (2005). Best Practices of Effective Student-teacher Supervision Based on NASPE Standards. *JOPERD*, 76(6), 40-45.
- MUNBY, H., RUSSELL, T. et MARTIN, A.K. (2001). Teachers' Knowledge and How It Develops, dans V. Richardson (dir.), *Handbook of Research on Teaching* (4^e éd.) (p. 877-904). Washington, D.C. : American Educational Research Association.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (1998). La formation des enseignants associés. Des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignants et de formateurs, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 103-122). Bruxelles : De Boeck Université.
- Organisation pour la coopération et le développement économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants. Politiques d'éducation et de formation. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions OCDE.
- OUELLET, M. (2002). La supervision universitaire de stage en enseignement. Aux grands malaises, les grands remèdes, dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 65-78). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- PILON, J.-M. (2004). Une formation universitaire d'orientation praxéologique : démarche de développement professionnel et de transformation personnelle. *Interactions*, 8(2), 73-93.
- RAYMOND, D. (2006). En formation à l'enseignement : des savoirs professionnels qui ont une longue histoire, dans Y. Lenoir et M.-H. Bouiller-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation* (p. 233-261). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- RIA, L. et SERRE, G. (2005). Un dispositif de formation par procuration, confrontation et simulation. *Les cahiers pédagogiques*, 435 (septembre), 29-30.

- RIKARD, G.L. et VEAL, M.L. (1996). Cooperating Teachers: Insight into Their Preparation, Beliefs, and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 279-296.
- SCHMIDT, M. et KNOWLES, J.G. (1994). *Four Women's Stories of Failure as Beginning Teachers*. Communication présentée au congrès de l'AERA, Nouvelle-Orléans, LA, 4-10 avril. ED 375 080.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.
- SPALLANZANI, C. (2003). Les éducatrices et les éducateurs physiques : en éducation à part entière. *Lettre de la Chaire de recherche du Canada et du Centre de recherche sur l'intervention éducative*, 2(1), 1-2.
- SPALLANZANI, C. et SARRASIN, J. (1994). Effets d'une démarche de réflexion sur la formation de maîtres associés. Actes du colloque international *Enseignement supérieur : stratégies d'apprentissage appropriées* (p. 357-371) tenu à Hull en août 1993. Hull : UQAH, Bureau des services à la collectivité.
- SPALLANZANI, C., SARRASIN, J. et GOYETTE, R. (1995). *La perception des enseignants à l'égard de leur rôle de formateur auprès de stagiaires universitaires*. Actes du colloque de l'AQUFOM (p. 133-144). Montréal : Université McGill.
- SPALLANZANI, C., SARRASIN, J. et POIRIER, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVIII(3), 409-427.
- TALVITIE, U., PELTOKALLIO, L. et MÄNNISTÖ, P. (2000). Student Teachers' Views about Their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79-88.
- TARDIF, M. (2006). Qu'est-ce que le savoir d'expérience en enseignement? *Bulletin de la Haute école de pédagogie de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3 (juin), 13-16.
- TARDIF, M. et LESSARD, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- THIBEAULT, J. (1994). *Étude comparative d'un programme de mentorat et du programme québécois de probation des nouveaux enseignants*. Mémoire de maîtrise. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Saint-Martin.
- WILES, J. et BONDI, J. (2000). *Supervision. A Guide to Practice* (5^e éd.). Columbus (OH) : Merrill.
- ZANTING, A., VERLOOP, N. et VERMUNT, J.D. (2003). How Do Student Teachers Elicit Their Mentor Teachers' Practical Knowledge? *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 9(3), 197-211.

Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois

Liliane PORTELANCE

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Au cours des dernières décennies, les stages se sont imposés comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants. Bien que le stagiaire se trouve au cœur de ses apprentissages, l'enseignant associé exerce un rôle crucial sur la scène de la formation en milieu de pratique. Les changements majeurs qui ont affecté récemment les orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001) ont eu pour effet de complexifier le rôle de l'enseignant associé et d'amplifier les attentes à son égard. L'enseignant associé est investi de responsabilités majeures. Il importe qu'il soit apte à les assumer. Ce texte rend compte d'une étude menée par un groupe de travail en vue de la conceptualisation d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés. La présentation du cadre de référence est précédée d'éléments contextuels, d'un bref aperçu des écrits portant sur la formation des formateurs de terrain, de même que de précisions d'ordre méthodologique. Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation et cinq compétences attendues d'un enseignant associé. La formulation des compétences se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

ABSTRACT

Designing a reference framework for supervising-teacher training in Québec

Liliane PORTELANCE

University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

In recent decades, practicums became necessary to ensure that teachers received quality training. While the student teacher is learning, the supervising teacher plays a crucial role in the practice setting. Major changes recently affecting the orientations of teacher training (Government of Québec, 2001) made the role of the supervising teacher more complex and extended their duties. Supervising teachers must be ready to assume the major responsibilities associated with the role. This article examines a work group study that designed a frame of reference for supervising-teacher training. The presentation of the frame of reference is preceded by contextual elements, a brief survey of the literature about supervising-teacher training, and some precisions on methodology. The frame of reference suggests three priority orientations for the training and five skills the supervising teacher must have. The development of competencies is located at a higher level of abstraction than that of behaviour, knowledge, or abilities to master.

RESUMEN

Elaboración de un cuadro de referencia para la formación de maestros asociados quebequeses

Liliane PORTELANCE

Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

Durante las últimas décadas, los períodos de prácticas se convirtieron en un medio ineludible para garantizar una formación de calidad a los futuros maestros. Aunque el estudiante en práctica está en pleno aprendizaje, el maestro asociado ejerce un rol crucial en el contexto de la formación práctica. Los cambios sustanciales que recientemente han afectado las orientaciones de la formación de docentes (Gouvernement du Québec, 2001) han contribuido a volver más complejo el rol del maestro asociado y han amplificado las expectativas al respecto. Este texto describe un estudio realizado por un grupo de trabajo con el fin de conceptualizar un cuadro de referencia para la formación de maestros asociados. La presentación del cuadro de referencia está precedida de elementos contextuales, de una idea aproximada de los estudios sobre la formación de formadores prácticos y de precisiones de orden metodológico. El cuadro de referencia propone tres orientaciones prioritarias para la formación y cinco habilidades indispensables para todo maestro asociado. La

formulación de habilidades se sitúa en un nivel de abstracción más elevado que el de los comportamientos, del savoir-faire o del dominio de destrezas.

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les stages se sont imposés comme un moyen incontournable d'assurer une formation de qualité aux futurs enseignants québécois ainsi que le développement de leurs compétences en enseignement (Gouvernement du Québec, 1992, 1994), et ce, par le soutien indispensable des formateurs de terrain que sont les enseignants associés. En effet, bien que le stagiaire se trouve au cœur de ses apprentissages, c'est l'enseignant formateur qui joue le premier rôle sur la scène de la formation du futur enseignant en milieu de pratique, en concertation avec le superviseur universitaire. En raison de l'importance cruciale des apprentissages de terrain, les responsables universitaires des sciences de l'éducation et le ministère de l'Éducation (MEQ et MELS)¹ accordent un intérêt particulier à la qualité de la formation par les stages, visant la meilleure préparation possible à la profession enseignante, en lien étroit avec les cours universitaires. Ils tiennent à ce que les enseignants associés puissent contribuer de façon significative à la formation du stagiaire. Or, un rapport, produit à leur demande (Lacroix-Roy, Lessard et Garant, 2003), met en évidence le fait que les efforts consentis pour la formation des enseignants associés varient sensiblement d'un milieu universitaire à un autre. Les auteurs de ce rapport recommandent aux universités d'harmoniser les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, d'énoncer des orientations générales et d'élaborer un profil commun des compétences attendues d'un enseignant associé. Considérant ces recommandations, la Table de concertation nationale qui regroupe des représentants des universités québécoises concernées par la formation à l'enseignement et les responsables du dossier au MELS a convenu de la nécessité d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires. Le mandat a été confié à un groupe de travail en décembre 2006².

Ce texte rend compte de l'étude menée par ce groupe de travail en vue de la conceptualisation du cadre de référence pour la formation des enseignants associés³.

Ce texte rend compte de l'étude menée par ce groupe de travail en vue de la conceptualisation du cadre de référence pour la formation des enseignants associés. Avant d'en exposer les grandes lignes, nous esquissons le portrait des activités de formation qui étaient en vigueur en 2006-2007 et nous traçons un bilan des écrits consultés relativement à la formation des formateurs de terrain.

1. En 2003, le ministère de l'Éducation (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Bien avant 2003, l'intérêt pour la qualité de la formation des stagiaires était déjà manifeste de la part du ministère de l'Éducation. À ce sujet, le lecteur peut consulter les nombreux documents ministériels.
2. Ce groupe de travail a exécuté le mandat sous la responsabilité de l'auteur de ce texte, en collaboration étroite avec les membres du comité restreint : Colette Gervais, professeure à l'Université de Montréal, Michel Lessard de l'Université de Sherbrooke et Paul Beaulieu de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ces derniers sont responsables de l'organisation des stages en enseignement dans leur université respective. Le comité restreint a été assisté d'un comité consultatif composé d'un représentant par université.
3. Les chercheurs ont aussi conceptualisé un cadre de référence pour la formation des superviseurs universitaires en utilisant la même approche méthodologique.

Avant d'en exposer les grandes lignes, nous esquissons le portrait des activités de formation qui étaient en vigueur en 2006-2007 et nous traçons un bilan des écrits consultés relativement à la formation des formateurs de terrain.

Éclairage sur la situation : des éléments contextuels

Pour mieux comprendre le contexte d'élaboration du cadre de référence, il est utile d'exposer auparavant les principales décisions et orientations ministérielles des dernières années et de brosser un portrait général des formations d'enseignants associés en vigueur lorsque le groupe de travail a entrepris ses travaux.

La formation des enseignants associés au fil du temps

Depuis 1994, la formation initiale des enseignants québécois, assurée par les universités depuis la fin des années 1960, comprend 700 heures de stage réparties sur quatre ans. Rappelons que la responsabilité de la supervision pédagogique des stages est confiée à l'enseignant associé et au superviseur de stage, respectivement formateur de terrain et formateur universitaire, qui exercent leurs rôles propres en maintenant le cap sur le développement professionnel du futur enseignant. En accroissant sensiblement le nombre d'heures de stage, le ministère de l'Éducation a mis en évidence l'importance accordée à la formation en milieu de pratique et la nécessité d'une formation de qualité. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant associé s'avère de plus en plus exigeant (Laurin, 1995). Le ministre a dès lors confié aux universités la responsabilité de concevoir et de mettre en place, en collaboration avec le milieu scolaire, des programmes de formation à l'intention des enseignants associés. De plus, il s'est engagé à fournir annuellement une aide financière aux milieux scolaires, dont une partie doit servir pour la formation des enseignants qui choisissent d'assumer le rôle d'enseignants associés. Dans un bilan des mesures de soutien à l'encadrement des stagiaires (Gouvernement du Québec, 2002), il est signalé que 59 % des enseignants ont suivi une formation en 2000-2001 et que 96 % d'entre eux s'en sont déclarés satisfaits ou plutôt satisfaits. Du même souffle, il est recommandé d'accentuer la formation des enseignants qui accompagnent les stagiaires, de l'articuler aux compétences attendues des enseignants et de valoriser le rôle d'enseignant associé. Également, Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003) réaffirment la pertinence de poursuivre les activités de formation et de maintenir les ressources financières qui les rendent possibles. Cet avis est d'autant plus judicieux que les nouvelles orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001), c'est-à-dire la professionnalisation et une approche culturelle de l'enseignement, ont pour effet de complexifier le rôle de l'enseignant associé et d'amplifier les attentes à son égard. En effet, l'enseignant associé est reconnu à la fois comme un enseignant dont la pratique témoigne de son ouverture aux changements et à l'innovation pédagogique et comme un formateur capable de soutenir efficacement le stagiaire dans le développement de ses compétences professionnelles et d'adopter la posture du praticien réflexif (Portelance et Tremblay, 2006). Devant de telles responsabilités, le

Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (Gouvernement du Québec, 2006) s'est prononcé en faveur d'une quasi-obligation de formation des enseignants associés. De son côté, dès 2005, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a préparé un document d'orientation sur la formation à l'enseignement en milieu de pratique. Paru récemment (Gouvernement du Québec, 2008), ce document réitère l'importance de l'encadrement approprié des futurs enseignants, de la formation des enseignants associés et de la reconnaissance de leur contribution comme formateurs de terrain.

Presque toutes les universités concernées par la formation initiale à l'enseignement ont mis en place, et ce, depuis plusieurs années, des activités de formation pour enseignants associés. La plupart se sont de plus engagées dans un processus d'ajustement en cohérence avec les prescriptions ministérielles et la diversité des contextes réels de stage. Jusqu'à maintenant, aucune étude ne rend compte de l'évolution de la situation à partir de 1994, c'est-à-dire depuis que le futur enseignant reçoit environ 700 heures de formation en milieu de pratique. L'étude de Lacroix-Roy, Lessard et Garant (2003), en recueillant les réflexions, commentaires et suggestions des responsables du « perfectionnement » des enseignants associés au sujet des dispositifs, des orientations et du financement des programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires, a abouti à la proposition de balises pour l'avenir de ces différents programmes « à l'aube d'une nouvelle révision des programmes de formation à l'enseignement » (p. 3-4). Depuis l'implantation de ce renouvellement, aucun bilan des activités de formation offertes aux enseignants associés n'a été dressé. Les membres de la Table de concertation nationale ont jugé approprié de se demander si les universités offrent une formation qui prépare adéquatement les enseignants à exercer leur rôle au regard du développement des compétences professionnelles des stagiaires. Ce questionnaire sur l'état récent de la situation a été transmis au groupe de travail mentionné plus haut, qui a recueilli les renseignements permettant de dresser un portrait des activités de formation existantes.

La formation des enseignants associés québécois en 2006-2007

Une collecte d'informations sur la situation en 2006-2007 (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, à paraître en 2009) a permis de faire le point sur différents aspects relatifs à la formation des enseignants associés. Ces informations proviennent des réponses à un questionnaire distribué à des responsables universitaires de la formation. Parmi les douze universités québécoises qui offrent la formation initiale à l'enseignement, dix ont répondu au questionnaire. Les questions portaient sur les thèmes suivants : titre, orientations, compétences visées, contenus, stratégies pédagogiques, durée et répartition dans le temps, lieux de formation, composition des groupes, obligation de formation, attestation de formation et rôle du milieu scolaire. Nous faisons une brève présentation des renseignements fournis⁴ en les

4. Pour une lecture détaillée du bilan, le lecteur peut consulter, sur le site du MELS, le document intitulé *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*.

regroupant en trois sections : les aspects organisationnels, les visées de formation et les compétences développées, de même que les thèmes de formation.

Le bilan suivant des activités de formation en vigueur en 2006-2007 ne rend pas compte des transformations attribuables aux orientations de la formation à l'enseignement prescrites en 2001. Il indique de manière globale comment les universités ont répondu, en collaboration avec le milieu scolaire, à la demande ministérielle relative à la formation des formateurs de terrain. Notons que certaines universités en sont à leurs premières armes en matière de formation des enseignants associés.

Les aspects organisationnels

Les universités ont mis en œuvre leurs activités de formation sous des appellations diversifiées : ateliers, programmes, mise à niveau, perfectionnement, rencontres de concertation ou activités de soutien à l'accompagnement des stagiaires. La formation est répartie sur une ou plusieurs années, au maximum 5 ans. Les réponses au questionnaire ne permettent pas de distinguer le temps consacré à une formation dite de base, un enrichissement de cette formation, une formation générale et une formation thématique. La formation comporte entre 5 et 30 heures et elle est offerte par blocs de 3 ou 5 heures, ces données variant d'une université à l'autre. Les participants forment des groupes de 15 personnes en moyenne, avec un minimum de 4 personnes et un maximum de 25. Ces groupes sont surtout hétérogènes, c'est-à-dire qu'ils comprennent des enseignants du préscolaire-primaire, du secondaire, de l'adaptation scolaire et sociale ainsi que des différentes spécialités comme les arts, l'éducation physique et à la santé, les langues modernes. Le rôle du milieu scolaire varie d'un contexte à un autre. Il consiste généralement à informer le personnel enseignant de l'offre de formation, à recruter et inscrire les participants, mais surtout à prendre en charge l'organisation logistique, ce qui comprend la réservation de locaux, la photocopie du matériel de formation, l'embauche de suppléants pour remplacer les enseignants en formation. Dans certains cas, le milieu scolaire collabore de plus à la formation des groupes de participants. La collaboration entre l'université et le milieu scolaire peut aller jusqu'à un partenariat à part entière, incluant l'approbation du plan de formation, la désignation des formateurs et l'évaluation des activités en commun.

Les visées de formation et les compétences développées

Dans la majorité des universités, la formation des enseignants associés est orientée vers la valorisation de l'enseignant associé et la sensibilisation à l'exercice du rôle de formateur du stagiaire. Elle vise également le développement professionnel de l'enseignant associé et, particulièrement, celui de ses compétences en matière de soutien au développement professionnel du stagiaire. Cette orientation correspond aux attentes ministérielles (Gouvernement du Québec, 2008) : « [...] l'appropriation des orientations et du référentiel de compétences est indispensable pour l'ensemble des acteurs de la formation en milieu de pratique, pour les enseignants associés et les superviseurs universitaires en premier lieu » (p. 15).

Un examen rapide de l'ensemble des compétences visées par les activités de formation fournit un portrait qui varie d'un milieu à l'autre. L'enseignant est amené globalement à connaître en profondeur les compétences professionnelles et à devenir compétent en matière d'accueil, d'accompagnement et d'encadrement d'un stagiaire. Plus précisément, il développe des compétences en relation avec l'observation des pratiques du stagiaire, la rétroaction sur les faits observés et l'évaluation des progrès du futur enseignant. Il devient apte à guider son stagiaire dans la planification de l'enseignement, l'exercice du jugement professionnel, la didactique de la discipline enseignée et l'approche culturelle de l'enseignement. Il développe la capacité à respecter à la fois les objectifs universitaires d'un stage et le cheminement personnel du stagiaire. D'autres compétences se rapportent à la qualité de la communication et à la collaboration avec le superviseur universitaire.

Les thèmes abordés

Les contenus de formation varient peu d'une université à l'autre. Parmi d'autres, trois thèmes de formation sont privilégiés par une forte majorité d'entre elles : les stratégies générales d'accompagnement d'un stagiaire, les objectifs des stages et l'évaluation des apprentissages d'un stagiaire. L'éthique de la relation entre l'enseignant associé et son stagiaire constitue aussi un sujet qui figure dans plusieurs programmes de formation. Deux autres objets de formation sont abordés par trois universités : les rôles et fonctions d'un enseignant associé ainsi que l'analyse des pratiques d'enseignement.

La collecte de renseignements dont nous avons dressé le bilan a mis en lumière la diversité des orientations, des compétences et des thèmes de formation, sans doute liée à la spécificité de chaque milieu, mais également les nombreux points communs à l'ensemble des milieux. Le portrait des activités de formation existantes pourra se révéler fort utile aux personnes qui auront la charge d'actualiser le cadre de référence de la formation des formateurs de stagiaires dans la mesure où cette actualisation sera favorisée si elle s'inscrit en continuité avec les formations existantes et en complémentarité avec d'autres.

En fonction de l'atteinte des objectifs de son mandat, c'est-à-dire la cohérence entre les programmes de formation des enseignants associés et les orientations de la formation à l'enseignement ainsi que l'harmonisation générale de ces programmes, le groupe de travail s'est également intéressé aux écrits portant sur la formation des formateurs de terrain. Un détour par la littérature permettra de constater que les activités de formation en vigueur au Québec en 2006-2007, en ce qui concerne les finalités de formation, les compétences attendues et les thèmes abordés, recoupent d'ores et déjà de nombreux aspects relevés dans les écrits consultés. Par ailleurs, le portrait esquissé précédemment est trop sommaire pour que soient possibles des comparaisons avec les propos des spécialistes qui ont étudié le sujet en profondeur.

Examen d'écrits sur la formation des formateurs de terrain

Dans la littérature scientifique, la formation des formateurs de terrain et la formation des superviseurs universitaires sont généralement traitées séparément et, jusqu'à maintenant, les auteurs s'intéressent surtout à la formation des premiers. Nous avons pris en considération les éléments relatifs aux impacts de la formation, aux orientations des programmes de formation, aux compétences attendues des formateurs de terrain et aux thèmes de formation. La plupart des écrits sont récents et nous nous en sommes tenue à ceux des deux dernières décennies.

Des impacts prévus et constatés de la formation

Plusieurs chercheurs mettent l'accent sur la valeur et même sur la nécessité d'une formation des formateurs de terrain. D'après les résultats d'une recherche, Ramanathan et Wilkins-Carter (1997) affirment que ceux qui suivent un programme de formation sont plus enclins à offrir une évaluation active et systématique aux étudiants. Dans la même veine, Couchara (1997) considère que la formation conduit les formateurs de terrain à prendre conscience de l'influence de leurs comportements sur les stagiaires. D'autres chercheurs affirment que la formation favorise le développement des compétences nécessaires à l'exercice du rôle de formateur de terrain (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Correa Molina, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005a). Par ailleurs, comme le signale le chercheur québécois Correa Molina (2005), les compétences en enseignement n'en font pas partie, puisque les enseignants associés devraient avoir au préalable une expertise valable de la pratique de l'enseignement.

Dans une autre optique, Brau-Antony (2000) affirme que la formation des formateurs de terrain inciterait ces derniers à dépasser le moment présent et à se projeter dans l'avenir du stagiaire plutôt qu'à offrir un soutien qui, bien qu'adapté à ses besoins immédiats, est insuffisamment fortifié par un esprit d'anticipation. L'auteur signale aussi le dilemme auquel doivent faire face l'enseignant qui forme le stagiaire sur le terrain et, en amont, le formateur de ce formateur de terrain. Il se demande s'il vaut mieux fournir au stagiaire de l'aide par rapport à l'enseignement ou de l'aide par rapport à l'apprentissage de l'enseignement. Faisant le choix de la deuxième voie, il poursuit son argumentation en mettant l'accent sur les rôles de compagnon éducatif et d'agent de changement culturel, susceptibles de favoriser l'autonomisation du stagiaire.

Des visées de formation

De nombreux auteurs insistent sur l'importance d'orienter la formation des formateurs de terrain en fonction de leur développement professionnel et, plus précisément, au regard de savoirs particuliers : communiquer, accompagner et former des adultes, réfléchir sur sa pratique et adopter la position du praticien chercheur. Une particularité de la fonction de l'enseignant associé, par rapport à celle de l'enseignant, concerne l'exercice de son rôle auprès d'adultes, alors qu'il a l'habitude d'enseigner à des enfants ou à des adolescents. Par conséquent, les programmes de formation devraient être conçus de façon à permettre aux participants de conceptualiser

autrement leur rôle et de distinguer leurs stratégies d'enseignement de leurs stratégies de formation d'un futur enseignant (Kauffman, 1992). Selon Pelpel (2002), une bonne formation les rendrait aptes à distinguer le rôle de conseiller de celui d'enseignant et à développer des compétences pédagogiques et relationnelles qu'ils ne mettent pas nécessairement en œuvre dans leur travail quotidien. L'auteur va plus loin en prétendant que la formation vise une forme de reconversion en ce qu'elle promeut le développement de compétences qu'il serait inapproprié d'utiliser dans l'enseignement aux élèves. Dans le cadre de la préparation des activités de formation, il est également nécessaire de viser la sensibilisation des participants à la collaboration avec l'autre intervenant qui encadre le stagiaire, le superviseur universitaire. Pour Couchara (1997), Gervais et Desrosiers (2005b) et Kauffman (1992), la collaboration effective exige au premier plan la poursuite commune d'un même but : la formation du stagiaire. Cette finalité se trouve de façon permanente dans la mire des formateurs de formateurs de terrain. À long terme, la formation de ces derniers est orientée vers le développement de la capacité à offrir au stagiaire une formation optimale, que Pelpel (2002) souhaite indirecte, interactive et constructive. C'est ce qu'expriment en d'autres mots Altet, Paquay et Perrenoud (2002) en déclarant que former le stagiaire signifie favoriser des choix raisonnés, aider à construire et à appliquer des modèles d'analyse de la complexité, pousser à formaliser les savoirs d'action et d'expérience et à les connecter à des savoirs issus de la recherche.

La formation des formateurs de terrain vise aussi la communication de savoirs au stagiaire, dont les savoirs construits dans l'action et la réflexion sur l'action (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Beckers, 2002; Brau-Antony, 2000; Correa Molina, 2005; Faingold, 2002; Gervais, 2007; Le Boterf, 2000). Ce sont des savoirs qui ont pour origine l'interaction avec la réalité (Artaud, 1989) et qui supposent un processus de questionnement sur le vécu. Les difficultés à communiquer de tels savoirs sont répandues (Le Boterf, 2000), en partie parce que l'action se passe dans un oubli fonctionnel de ce qui guide la conduite. On n'a qu'à penser aux savoirs théoriques auxquels l'enseignant a recours inconsciemment (Portelance et Gervais, 2005). Savoir communiquer ce qui motive ses choix et rendre intelligibles ses actes professionnels demandent au formateur de terrain de prendre conscience des ressources théoriques qu'il utilise pour agir et qui l'amènent à sortir du moule du technicien praticien (Thornley, Parker, Read et Eason, 2004). Artaud (1989) ajoute que le fait de tenir compte de la théorie conduit à organiser les connaissances acquises et à les intégrer dans une forme qui en élargit les perspectives. En d'autres termes, tenir compte de la théorie peut faire évoluer la pratique.

En cohérence avec les orientations mentionnées, les compétences attendues des enseignants formateurs concernent l'enseignement et la supervision pédagogique, l'accompagnement, l'observation et l'évaluation, la réflexion sur l'agir et l'analyse critique, la communication et les relations interpersonnelles. Elles correspondent aux lignes directrices de la formation des formateurs de terrain, précédemment exposées.

Le défi des compétences

Selon l'ensemble des écrits consultés, les compétences attendues des formateurs de terrain sont nombreuses. Pour en simplifier la présentation, nous les avons regroupées en quelques catégories. Mentionnons d'entrée de jeu que les compétences en matière de pédagogie et de didactique sont exigées au préalable (Gervais et Desrosiers, 2005a). En effet, les enseignants qui désirent devenir formateurs de terrain devraient avoir progressivement acquis une expertise en didactique et en psychopédagogie (Beynon, 1999; Portelance, 2004; Snoeckx, 2002), durant leur formation initiale et continue et au fil de leurs expériences professionnelles.

Des compétences relatives à la formation d'adultes sont considérées comme faisant partie des capacités à développer. L'intégration dans ses actes de théories sur l'andragogie et l'apprentissage des adultes en est une manifestation (Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, 2005). Une compétence concerne la supervision professionnelle (Baillauquès, 2002). Exercée dans une visée de formation (Correa Molina, 2005), elle devrait caractériser toutes les interventions du formateur auprès du stagiaire.

Nul doute qu'une compétence est requise en matière d'accompagnement, l'accompagnement étant considéré comme une facette importante de la supervision professionnelle. Cette compétence s'exprime, entre autres, par le respect indéfectible de l'étudiant (Snoeckx, 2002) et par une attitude empathique à son endroit (Correa Molina, 2005); par le maintien d'un climat de confiance (Gervais et Correa Molina, 2004); par la disponibilité pour faire des observations et exprimer sa pensée lors des entretiens qui suivent les séquences d'enseignement (Correa Molina, 2005); par l'adaptation aux besoins particuliers du stagiaire (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Couchara, 1997; Gervais et Correa Molina, 2004); par l'ouverture d'esprit (Sudzina et Coolican, 1994) et par l'écoute active (Baillauquès, 2002).

L'observation constitue en soi une compétence attendue (Pelpel, 2002), dont le maître de stage fait preuve en relevant les faits avec objectivité tout en tenant compte des éléments contextuels qui influencent l'agir du stagiaire. La capacité à faire de l'évaluation formative et constructive (Couchara, 1997; Perrenoud, 2001) représente une autre compétence que la formation devrait permettre de développer. Cette compétence exige une grande sensibilité au processus de personnalisation professionnelle du stagiaire (Hétu et Riopel, 2002). Elle peut être illustrée par l'encouragement de l'expérimentation et la dédramatisation des erreurs, par l'aide à la recherche de solutions aux difficultés (Le Boterf, 2000) et par le soutien à la quête identitaire (Perrenoud, 2001).

D'autres compétences mentionnées dans la littérature (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Baillauquès, 2002; Gervais et Correa Molina, 2004; Snoeckx, 2002) sont liées à la distanciation de soi, à la centration sur le stagiaire et à la réflexion sur soi et sur sa pratique de l'enseignement. En font preuve les formateurs de terrain pourvus d'un esprit ouvert à la créativité et l'innovation (Sudzina et Coolican, 1994) et qui se détachent suffisamment de leur pratique ordinaire pour pousser le futur enseignant à réfléchir sur son travail et à l'analyser, généralement par le questionnement qui appelle une argumentation fondée (Le Boterf, 2000), de même que pour le conduire à l'autonomie et à l'autoformation (Portelance, 2004). Des compétences

relatives à la distanciation et à la réflexion sur soi et sur sa pratique sont également mises en évidence par un formateur qui établit avec son stagiaire une relation de coformation, c'est-à-dire une relation qui fait place à la formation mutuelle (Portelance et Durand, 2006).

Enfin, un autre ensemble de compétences touche la communication dans sa dimension personnelle et interpersonnelle ainsi que dans sa dimension professionnelle et interprofessionnelle. L'intelligibilité du langage verbal et non verbal permet au formateur de mieux intervenir et de mieux faire comprendre ses attentes et ses rétroactions. Elle permet de plus d'inciter le stagiaire à verbaliser les fondements de son agir et l'analyse de sa pratique (Correa Molina, 2006). Les compétences du formateur de terrain en matière de communication sont aussi essentielles au bon fonctionnement de la triade que celui-ci forme avec le superviseur universitaire et le stagiaire. Elles permettent d'éviter les tensions relationnelles et les désaccords parfois dus au manque de clarté dans l'énoncé des buts à atteindre (Veal et Rickard, 1998). La communication claire constitue d'ailleurs pour l'enseignant un outil indispensable pour expliciter son raisonnement pédagogique et les mobiles de ses décisions et pour mettre en mots ses savoirs (Brau-Antony, 2000; Gervais et Correa Molina, 2004, 2005; Gervais, 2007; Pelpel, 2002). La pertinence du développement des compétences en communication est aussi confirmée par deux constats interreliés : d'une part, les savoirs des enseignants comprennent de nombreux schèmes d'action personnalisés qui leur permettent une lecture rapide des situations et l'adoption de gestes presque automatisés et posés inconsciemment; d'autre part, les enseignants n'ont pas l'habitude d'argumenter leur pratique, c'est-à-dire de l'expliquer en communiquant les intentions qui sous-tendent leurs actions (Gervais et Correa Molina, 2005).

Les compétences en communication interprofessionnelle ne suffisent pas à assurer une relation interpersonnelle appropriée au cheminement du stagiaire. Les compétences en communication interpersonnelle touchent le rapport à autrui. Elles sont illustrées dans la manière d'accueillir le stagiaire tel qu'il est (Pelpel, 2002) et de maintenir une relation de respect, de collégialité et d'ouverture à l'autre. L'interaction positive entre l'enseignant et le stagiaire constitue un facteur de réussite des expériences d'apprentissage du stagiaire (Rodgers, 2004; Sudzina et Coolican, 1994). Les compétences en matière d'interactions personnelles saines sont illustrées par une attitude appropriée du formateur : ni l'ami ni le chef, mais l'expert et le praticien réflexif en matière d'enseignement (Pelpel, 2002), l'individu qui a développé le sens de l'autre.

En somme, les chercheurs qui se penchent sur le rôle des formateurs de terrain visent leur développement professionnel optimal et formulent des attentes d'un haut niveau à leur égard. Pour être considéré comme compétent, le formateur de terrain devrait manifester de nombreuses capacités, chacune ayant son importance aux yeux des auteurs qui définissent son rôle. Précisons que la liste provient d'un ensemble d'écrits rassemblés, elle ne correspond pas au portrait d'un extraordinaire formateur de terrain. Le tableau qui suit contient une synthèse des idées relevées dans les écrits.

Tableau 1. **Les compétences d'un bon formateur de terrain**

Compétences en matière de...
1. Pédagogie et didactique (compétence préalable)
2. Formation d'adultes (andragogie)
3. Accompagnement du stagiaire
4. Observation et évaluation formative
5. Réflexion sur soi et sur sa pratique
6. Communication de ses savoirs et de son raisonnement pédagogique
7. Communication interpersonnelle

Les objets de formation

Destinés à faire acquérir des savoirs sur la supervision pédagogique d'un stagiaire, les programmes de formation des formateurs de stagiaires comprennent des contenus variés. Il est question de savoirs en sciences humaines, en psychologie, en sociologie de l'éducation et en microsociologie des acteurs de la classe (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002) ainsi que de savoirs théoriques nécessaires à la conception et à l'organisation de l'aspect pédagogique et du matériel du stage (Snoeckx, 2002). Correa Molina (2005) accorde de l'importance à deux éléments en particulier : le savoir d'expérience et le savoir en matière d'argumentation pratique. Il entend de cette façon offrir une formation qui donne accès à l'expérience construite et aux intentions à la base de l'action. L'auteur souligne la nécessité de faire connaître et comprendre l'argumentation pratique et l'analyse réflexive.

Les trois composantes clés de la fonction de formateur de terrain occupent une place prépondérante dans les programmes de formation. L'une a trait à l'observation (Gervais et Correa Molina, 2005; Gervais et Desrosiers, 2005a), c'est-à-dire aux objets à observer et à la façon d'observer. Une autre se rapporte à l'entretien post-observation et la troisième à l'évaluation des apprentissages du stagiaire. Est aussi abordé dans les activités de formation, et ce, toujours en rapport avec le « savoir superviser », tout ce qui touche l'aspect relationnel. L'axe relationnel concerne globalement le savoir-être et la socialisation qui, actualisés dans les échanges verbaux (Correa Molina, 2005), nécessitent des savoirs en relation d'aide (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Correa Molina, 2005; Snoeckx, 2002) ainsi que des techniques d'entretien (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002; Tardif et Ziarko, 1997) et d'accompagnement (Altet, Paquay et Perrenoud, 2002). D'autres thèmes de formation rattachés à la dynamique relationnelle sont signalés, comme les relations avec le superviseur universitaire (Gervais et Desrosiers, 2005b) et avec un stagiaire qui éprouve des difficultés à développer les compétences professionnelles attendues d'un enseignant (Ramanathan et Wilkins-Canter, 1997).

Cette recension d'écrits a permis de récolter des renseignements épars, que nous avons rassemblés en quelques points. À notre connaissance, il n'existe aucun

cadre de référence formel pour la formation des formateurs de stagiaires en enseignement. Le cadre de référence présenté ici n'est donc pas issu directement de ce survol de la littérature, même si l'on y retrouve plusieurs idées émises par les chercheurs consultés. Il serait peu réaliste de prétendre que les différents écrits recensés n'ont pas influencé indirectement ou implicitement le point de vue des personnes qui ont participé aux activités de consultation sur la formation souhaitée pour les formateurs de stagiaires et celui des membres du groupe de travail qui ont analysé les données de la recherche. En effet, le recours à des ressources, théoriques ou autres, même s'il est inconscient, ne peut être tout à fait inexistant ou insignifiant. Dans la présentation du cadre de référence, nous avons pris soin de mentionner les liens possibles avec le contenu des écrits recensés.

Cadre de référence pour la formation des enseignants associés

Avant d'exposer les grandes lignes du cadre de référence, nous donnons de brèves indications sur le processus de recherche qui a mené à sa conceptualisation. Également, nous présentons la posture des chercheurs, qui correspond en quelque sorte au fil conducteur de l'ensemble des étapes de l'étude.

Quelques précisions d'ordre méthodologique

La collecte des données a été faite, dans les différentes régions québécoises, auprès de personnes concernées par la formation des stagiaires. Au cours de l'hiver 2007, des rencontres collectives ont été organisées et animées par des membres du groupe de travail afin de recueillir les suggestions relatives à la formation des formateurs de stagiaires. Au total, 176 participants répartis en 23 groupes se sont prononcés sur la formation des enseignants associés. Le protocole des rencontres comprenait quatre thèmes : les orientations de la formation, les compétences à développer, les thèmes et les stratégies de formation. Tous les propos énoncés par les participants ont été notés, puis transcrits et codés en utilisant une approche qualitative. Des tableaux ont permis d'organiser les données et de rédiger des synthèses. Le contenu du cadre de référence a été formulé au terme d'une analyse approfondie et rigoureuse des résultats.

La posture des chercheurs

Du début à la fin du processus de recherche, le groupe de travail a inscrit ses activités dans sa connaissance expérientielle de la formation des stagiaires et de leurs formateurs et dans son expertise en la matière. Dans les sections suivantes, nous indiquons les principaux points d'ancrage ayant servi de base à la conception du cadre de référence et nous précisons la place accordée à l'éthique professionnelle.

Les points d'ancrage

L'importance accordée à la qualité de la formation des enseignants associés confirme, d'une part, la reconnaissance de la valeur inestimable de leur rôle de formateurs et de la spécificité de ce rôle par rapport à celui du superviseur universitaire et, d'autre part, la nécessité d'amener l'enseignant associé à construire une professionnalité qui lui est propre, en complément de sa professionnalité d'enseignant. L'ensemble des propositions formulées dans le cadre de référence se veut un moteur des transformations nécessaires à l'amélioration continue de la formation des formateurs de stagiaires. Dans le même esprit, la formation proposée peut s'appuyer sur les acquis des enseignants et contribuer à la construction continue de leurs compétences. En effet, l'enseignant qui participe à une formation possède déjà de nombreuses ressources personnelles pertinentes et utiles à l'exercice de son rôle auprès d'un stagiaire. Ce bagage lui sert d'enracinement et lui permet de poursuivre son développement. Il peut avoir été accumulé, en partie, par des activités de formation à caractère informel, telles que l'accompagnement de stagiaires, la collaboration avec les superviseurs universitaires et la participation à des projets de recherche.

Le cadre de référence transcende l'implantation du renouveau pédagogique actuel. Les propositions qu'il contient répondent toutefois à la nécessité de tenir compte des changements en cours dans le milieu scolaire et des orientations nouvelles de la formation des enseignants qui en découlent. C'est pourquoi les deux orientations de la formation des enseignants, la professionnalisation et l'approche culturelle de l'enseignement, se trouvent en permanence en toile de fond des énoncés formulés. La professionnalisation concerne la construction individuelle et collective de savoirs propres à la profession et utiles à son exercice, de même que le statut de la profession et de l'enseignant dans la société (Bourdoncle, 1993; Lang, 1999). Également, elle « exprime l'idée du développement et de la construction de compétences nécessaires à l'exercice d'une profession » (Gouvernement du Québec, 2001, p. 17). Une approche culturelle impose à l'enseignant de prendre conscience de son rapport au savoir et de s'inscrire dans un rapport dynamique aux savoirs formalisés et expérientiels (Gouvernement du Québec, 2001). Cela signifie qu'il est appelé à faire preuve d'une volonté d'établir des liens bidirectionnels entre les savoirs théoriques et les savoirs issus de l'expérience professionnelle. Une approche culturelle exige de l'enseignant qu'il soit en mesure d'inciter les élèves à s'ouvrir aux savoirs, dans le but de les aider à comprendre d'où vient le monde actuel et d'où proviennent les savoirs enseignés (Charlot, 1997). À cette fin, il doit éprouver lui-même la soif de connaître et manifester sa curiosité intellectuelle.

Une place de choix à l'éthique professionnelle

Le cadre de référence réserve une place de première importance à l'éthique professionnelle, considérée comme un ensemble d'attitudes et de comportements servant de point d'ancrage et d'outil pour la formation, tout en étant un objet d'amélioration continue. Ainsi, l'éthique professionnelle chapeaute l'ensemble des compétences attendues d'un enseignant associé. D'une part, elle devrait être actualisée dans les manifestations de toutes ces compétences. D'autre part, les activités de

formation devraient représenter une occasion de réflexion éthique et susciter la consolidation de l'agir éthique des participants.

Selon Gohier (1997), l'éthique professionnelle colore l'identité professionnelle du formateur. Elle a des impacts sur la construction de l'identité professionnelle ainsi que sur le développement de l'autonomie professionnelle et du sens éthique de l'enseignant. Desaulniers et Jutras (2006) utilisent le concept de responsabilité éthique, qu'elles mettent en lien avec le rapport au savoir et l'engagement dans la formation continue. Elles y associent un certain nombre de qualités dites professionnelles comme l'impartialité, l'ouverture d'esprit, le respect de l'autre, la discrétion, la disponibilité, le jugement, l'enthousiasme. Se situant dans une perspective différente, Gendron (2007) s'inspire des travaux de Nel Noddings, qui appréhende le *care* comme éthique et comme éducation morale. Elle précise que l'éthique du *care* est centrée sur la relation, sur « l'établissement de conditions qui permettront de faire apparaître ce qu'il y a de meilleur chez les étudiants » (p. 2) et que cette attitude nécessite l'attention aux autres et même la sollicitude. L'éthique professionnelle de l'enseignant associé peut correspondre à cette relation du *care* dans laquelle le *carer*, sans accepter nécessairement de répondre à tous les besoins exprimés par le stagiaire, perçoit les potentialités de ce dernier et l'encourage à se dépasser en lui confirmant sa capacité de devenir l'enseignant qu'il veut devenir. Gendron (2007) poursuit en affirmant que, ce faisant, le formateur peut contribuer à la construction du « soi éthique » du stagiaire, un concept qu'elle met en lien avec l'identité professionnelle. L'auteure rejoint Gohier (1997) lorsqu'elle déclare que le savoir-être-en-relation exclut chez le formateur la volonté d'exemplification et le recours à l'édification, c'est-à-dire la volonté d'imposer son style d'enseignant.

Signalons que le cadre de référence pour la formation des enseignants associés recoupe sur plusieurs points celui de la formation des superviseurs universitaires, en cohérence avec le fait que les deux formateurs sont appelés à intervenir en concertation auprès du stagiaire. Le cadre de référence ne propose pas d'activités de formation; il sert de point d'appui pour la conception et l'animation de telles activités. Les concepteurs d'activités sont invités à se référer aux éléments clés de son contenu : orientations de la formation, compétences attendues des enseignants associés, thèmes et stratégies de formation. La présentation suivante porte sur les orientations d'une formation à la supervision des enseignants associés et sur les compétences requises pour exercer cette fonction.

Orientations des activités de formation

Sur le plan des orientations d'une formation pour enseignants associés, les nombreuses suggestions des personnes qui ont participé à la consultation ont été réduites à trois énoncés, dont aucun n'a préséance par rapport à un autre. La formation des enseignants associés devrait ainsi viser : 1) la professionnalité de l'enseignant associé comme formateur de terrain, 2) le développement professionnel du stagiaire et 3) la concertation entre l'enseignant associé et le superviseur universitaire.

La professionnalité du formateur de terrain, première finalité mentionnée ci-dessus, renvoie à sa double identité : enseignant et enseignant associé. La formation

a pour finalité d'aider le formateur à se positionner comme un enseignant qui, dans son travail auprès de ses élèves, poursuit continuellement le développement des compétences professionnelles attendues de tout enseignant, mais également comme un formateur d'adultes qui, dans son travail auprès des stagiaires, assure à ces derniers le soutien dont ils ont besoin pour développer les mêmes compétences professionnelles. Kaufmann (1992) et Pelpel (2002) insistent tous deux sur cette finalité de la formation. La construction de la professionnalité de l'enseignant associé nécessite le codéveloppement professionnel des participants à la formation, invités à créer une communauté d'apprentissage dans un climat de réflexion et d'échange sur leurs pratiques.

Il va de soi d'orienter également la formation des enseignants associés vers le développement professionnel du stagiaire. Cela correspond à la deuxième finalité de la formation. L'enseignant associé en formation doit maintenir le cap sur cette finalité, en rapport direct avec son rôle de soutien aux apprentissages professionnels du stagiaire. Le troisième axe de formation, la concertation entre formateurs des milieux universitaire et scolaire, correspond logiquement à la complémentarité de leurs rôles auprès du stagiaire et à la nécessité de l'apport de chacun à la formation de ce dernier, comme le signalent d'ailleurs Couchara (1997) ainsi que Gervais et Desrosiers (2005b). Ils forment une équipe et s'appuient mutuellement, ils confrontent et mettent en relation leurs savoirs respectifs; en somme, ils maintiennent un rapport interprofessionnel susceptible de favoriser la formation du stagiaire. L'absence de communication substantielle et de coopération constitue d'ailleurs un obstacle majeur au cheminement du stagiaire (Kauffman, 1992).

Compétences essentielles à l'exercice de la fonction d'enseignant associé

Le rôle d'enseignant associé est particulièrement exigeant, nous l'avons déjà signalé. Les nombreuses compétences considérées, par les personnes consultées, comme nécessaires à l'exercice de ce rôle ont fait l'objet d'une synthèse qui débouche sur un ensemble de cinq éléments, tous importants au regard des finalités de la formation. Cet ensemble de compétences concerne le développement de l'identité professionnelle du stagiaire, le développement de ses compétences professionnelles, la pratique réflexive de l'enseignant associé et du stagiaire, les relations interpersonnelles et interprofessionnelles que l'enseignant associé entretient avec le stagiaire ainsi que la collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire. Nous en exposons le sens dans les paragraphes qui suivent.

- 1) Une compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire fait référence à la capacité de soutenir le cheminement vers l'autonomie professionnelle en fonction des besoins propres du stagiaire et des objectifs formels de la formation à l'enseignement. L'enseignant en fait preuve en facilitant l'intégration de l'étudiant dans le milieu scolaire et sa coopération avec les équipes de travail, mais également en se comportant à la fois comme un porteur de savoirs susceptibles d'aider le stagiaire et comme un collègue ouvert aux idées et aux connaissances de ce dernier. Cette compétence s'étend jusqu'au respect des valeurs de la société québécoise et à la

maîtrise de la langue française. Elle n'est pas abordée de manière explicite par les auteurs consultés, mais de manière indirecte par Altet, Paquay et Perrenoud (2002), Baillauquès (2002), Correa Molina (2005), Couchara (1997), Gervais et Correa Molina (2004), Hétu et Riopel (2002), Snoeckx (2002) et Sudzina et Coolican (1994).

- 2) D'autres compétences concernent le développement des compétences professionnelles du stagiaire en référence, d'une part, à la capacité de guider le stagiaire sur cette voie par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée et, d'autre part, à la capacité de le guider dans l'apprentissage de pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves.

Les trois fonctions clés de l'enseignant associé sont mises en exergue. Ses observations doivent se rapporter à la professionnalisation et à l'approche culturelle de l'enseignement qui sont les deux orientations de la formation. Elles doivent porter plus précisément sur les manifestations des compétences professionnelles, ce qui exige une bonne connaissance du sens et de la portée de chacune d'elles. Les entretiens de rétroaction, qui se déroulent occasionnellement en compagnie du superviseur, représentent des moments tout indiqués pour formuler des commentaires et des questions en vue du développement des compétences du stagiaire, que ce soit en matière de planification de l'enseignement, d'interventions didactiques et pédagogiques en classe ou de collaboration avec les parents. L'enseignant associé doit en profiter pour faire réfléchir le stagiaire sur sa pratique professionnelle, pour le rendre conscient des aspects à améliorer et pour le pousser à verbaliser ses raisons d'agir. L'évaluation continue et fondée des apprentissages du stagiaire, effectuée en tenant compte des indicateurs de développement des compétences, permet à l'étudiant de reconnaître ses forces et ses lacunes et de trouver les moyens de s'engager sur la voie de l'autorégulation. Parmi les auteurs consultés, Pelpel (2002) s'intéresse de façon particulière à l'observation, Couchara (1997) et Perrenoud (2001) à l'évaluation formative et constructive; l'entretien de rétroaction est étudié sous ses différentes facettes par plusieurs auteurs.

Pour que le stagiaire puisse faire l'apprentissage de pratiques d'enseignement qui respectent les orientations de la formation des élèves, l'enseignant associé doit bien connaître les attentes ministérielles, en être le porteur et le critique, tout en manifestant qu'il est ouvert aux changements et réceptif aux résultats des recherches sur l'apprentissage et l'enseignement. Sa compétence le rend apte à épauler le stagiaire dans l'opérationnalisation de ses intentions et propositions novatrices. Cette attente rejoint les propos de Sudzina et Coolican (1994) pour qui les enseignants associés doivent être pourvus d'un esprit ouvert à la créativité et à l'innovation.

- 3) Une compétence relative à la pratique réflexive est aussi requise de l'enseignant associé, lequel est appelé à aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique. Cette thématique est traitée par Brau-Antony (2000), Gervais

et Correa Molina (2004, 2005), Gervais (2007), Pelpel (2002) et d'autres. La compétence suppose l'aptitude à interroger le stagiaire sur ses expériences d'enseignement et leurs impacts sur les apprentissages des élèves afin qu'il entreprenne les modifications souhaitables et qu'il forge peu à peu son identité d'enseignant. L'enseignant associé compétent fait preuve, à son tour, d'une approche réflexive de son enseignement et de son rôle de formateur d'enseignant.

- 4) Une autre compétence touche les relations interpersonnelles et interprofessionnelles que l'enseignant associé entretient avec le stagiaire. Cette compétence lui impose de se comporter à l'égard de ce dernier avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle. Elle se manifeste de plus lorsque l'enseignant apprécie clairement la valeur des idées novatrices du stagiaire et de ses opinions, tout en invitant celui-ci à soutenir son point de vue par une argumentation fondée. Le champ de cette compétence couvre la capacité de communiquer avec le stagiaire, laquelle, selon Pelpel (2002), Rodgers (2004), Sudzina et Coolican (1994) ainsi que Veal et Rickard (1998), détermine la qualité des apprentissages du stagiaire. Si la capacité à communiquer peut paraître une exigence évidente, ces chercheurs n'en insistent pas moins sur son importance. Un enrichissement réciproque est possible si la communication des partenaires de la dyade donne lieu à un partage de savoirs (Portelance et Durand, 2006).
- 5) La compétence relative à la collaboration, en vue d'une formation cohérente du stagiaire, signifie que l'enseignant associé travaille de concert avec les différents intervenants universitaires, et particulièrement avec le superviseur. De cette façon, les interventions des deux formateurs du stagiaire se complètent mutuellement dans un rapport logique et en l'absence de contradiction, ce qui n'exclut aucunement les confrontations de points de vue. Ce travail en concertation est possible si l'enseignant associé connaît suffisamment les contenus et les objectifs des cours universitaires suivis par le stagiaire, s'il est ouvert aux savoirs formels et en valorise l'utilité et s'il est en mesure d'aider le stagiaire à établir des liens pertinents entre les savoirs théoriques et les savoirs expérimentiels. Une telle attente à l'égard de l'enseignant associé nécessite que les activités de formation comprennent des informations précises sur les contenus abordés à l'université. Finalement, la compétence relative à la collaboration, que le superviseur doit développer de son côté, permet aux deux formateurs d'exercer leurs rôles respectifs en veillant à l'enchaînement harmonieux de leurs interventions. Correa Molina (2004) insiste sur le caractère essentiel de cette compétence.

Le tableau 2 rappelle les orientations de la formation et les compétences attendues des enseignants associés.

Tableau 2. **Orientations de la formation des enseignants associés et compétences attendues**

Formation des enseignants associés
Orientations
1. Professionnalité comme formateur de terrain
2. Développement de l'identité professionnelle du stagiaire
3. Développement des compétences professionnelles du stagiaire
Compétences attendues (en matière de)
1. Développement de l'identité professionnelle du stagiaire
2. Développement des compétences professionnelles du stagiaire
3. Pratique réflexive du stagiaire
4. Relations interpersonnelle et interprofessionnelle avec le stagiaire
5. Collaboration en vue d'une formation cohérente du stagiaire

Le cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois après avoir fait connaître brièvement le contexte qui précède son élaboration et les idées avancées par des chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de terrain.

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, ce cadre de référence représente l'aboutissement d'une démarche de recherche à laquelle ont participé des représentants des milieux universitaire et scolaire. Il est toutefois intéressant de faire certaines comparaisons avec la littérature scientifique consultée. Ainsi, par rapport aux compétences du formateur de terrain, extraites de notre recension des écrits et présentées dans le tableau 1, nous pouvons faire un rapprochement pour ce qui est des compétences relatives à la pratique réflexive et aux relations de l'enseignant associé avec le stagiaire. Aussi, les autres compétences du formateur de terrain peuvent être considérées comme un apport de précision aux compétences attendues de l'enseignant associé en matière de développement professionnel du stagiaire, c'est-à-dire aux deux premières compétences du cadre de référence.

Conclusion

Nous avons présenté le cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois après avoir fait connaître brièvement le contexte qui précède son élaboration et les idées avancées par des chercheurs qui s'intéressent à la formation des formateurs de terrain, de même que des éléments d'ordre méthodologique.

Sur le plan théorique, le principal apport de l'étude réside dans l'élaboration d'un cadre de référence pour la formation des formateurs de terrain. Sur le plan méthodologique, l'approche qualitative a permis un rapprochement avec les acteurs concernés par la formation des stagiaires. Quoiqu'une grande crédibilité puisse être accordée au savoir des personnes qui ont participé aux rencontres collectives et que l'analyse de leurs propos ait été faite avec la rigueur scientifique exigée, nous ne prétendons pas à l'exhaustivité des composantes du cadre de référence. De plus, leur élaboration pourrait être enrichie et davantage explicitée. Des études ultérieures

Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation, qui représentent les finalités ou les visées à long terme. L'atteinte de ces buts ultimes intègre le développement de cinq compétences spécifiques, dont la formulation se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser.

permettront de se pencher sur l'actualisation effective du cadre de référence et d'examiner, par exemple, ses impacts sur la qualité de la formation offerte aux futurs enseignants en milieu de pratique.

Le cadre de référence propose en priorité trois orientations pour la formation, qui représentent les finalités ou les visées à long terme, c'est-à-dire la direction générale projetée. L'atteinte de ces buts ultimes intègre le développement de cinq compétences spécifiques, dont la formulation se situe à un niveau d'abstraction plus élevé que celui des comportements, savoir-faire ou habiletés à maîtriser (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, à paraître en 2009). Relativement aux activités de formation en vigueur en 2006-2007, et dont l'essentiel a été rapporté dans ce texte, le cadre de référence s'inscrit en continuité avec un bon nombre d'entre elles et en complémentarité avec plusieurs autres.

Considéré dans son ensemble, le cadre de référence peut paraître exigeant pour les enseignants associés. Certains responsables de la formation peuvent considérer que le défi à relever est grand. Il peut l'être, en effet. Toutefois, nous ne doutons pas de la capacité des enseignants à approfondir les fondements du rôle d'un enseignant associé et à en élargir les perspectives par le recours à leurs savoirs et à la réflexion collective sur leurs actions. Nous croyons de plus que la crédibilité de la formation initiale à l'enseignement, souvent ébranlée par les propos de personnes qui méconnaissent le phénomène de l'apprentissage et les exigences de la profession enseignante, est mieux assurée si les stages sont de véritables lieux de formation. Et les stages le sont lorsque les formateurs de stagiaires, enseignants associés et superviseurs universitaires, possèdent les compétences nécessaires pour contribuer au développement professionnel des futurs enseignants. L'enseignant associé, en contact quotidien avec le stagiaire, est investi de responsabilités majeures. Il importe qu'il soit apte à les assumer.

Dans le rapport présenté à la Table de concertation nationale, le groupe de travail formule des recommandations, dont l'application est considérée comme étant essentielle à l'harmonisation des programmes de formation des enseignants associés à l'échelle québécoise. L'une d'elles concerne l'adhésion formelle de chaque milieu universitaire au cadre de référence et la reconnaissance interuniversitaire des formations offertes, dans le respect de la spécificité de chaque milieu. Une autre recommandation s'adresse au milieu scolaire, lui demandant de s'assurer d'une appropriation satisfaisante du contenu du cadre de référence par toutes les personnes concernées par la formation des stagiaires, de valoriser la formation des enseignants associés, d'encourager les enseignants à s'inscrire aux activités de formation et de mettre en place des conditions facilitantes en utilisant à bon escient les allocations ministérielles versées explicitement pour la formation des enseignants associés. Également, il est recommandé que les universités et le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soutiennent financièrement le travail des responsables universitaires de la formation des enseignants associés, qui manifestent clairement le besoin de se pencher collectivement sur l'actualisation du cadre de référence, c'est-à-dire sur la conception et l'élaboration d'activités qui s'inscrivent dans les orientations de la formation et qui visent le développement des compétences attendues des enseignants associés.

Références bibliographiques

- ALTET, M., PAQUAY, L. et PERRENOUD, Ph. (2002). La professionnalisation des formateurs d'enseignants : réalité émergente ou fantasme?, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 261-274). Bruxelles : De Boeck Université.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BAILLAUQUÈS, S. (2002). D'une réforme promulguée à des questions d'identité : les formateurs d'enseignants, dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 35-74). Paris : L'Harmattan.
- BECKERS, J. (2002). La professionnalité des formateurs d'enseignants en Belgique : un contexte, un dispositif, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 113-131). Bruxelles : De Boeck Université.
- BEYNON, C. (1999). *Associez-vous, qu'ils disaient : tout sur le personnel enseignant associé*. [En ligne].
http://www.oct.ca/publications/pour_parler_profession/juin_1999/associate.htm. Document consulté le 7 mai 2007.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 95-104.
- BRAU-ANTONY, S. (2000). Évaluer des enseignants d'éducation physique : une question de normes et d'éthique professionnelles. *Recherche et formation*, n° 35, 181-194.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CORREA MOLINA, E. (2006). *La construction du savoir du superviseur*. [En ligne].
<http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/353.pdf>. Document consulté le 19 septembre 2007.
- CORREA MOLINA, E. (2005). Les savoirs du superviseur lors de l'entretien postobservation. Dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 289-304). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- COUCHARA, C.A. (1997). *The Supervisory Role of Cooperating Teachers: A Study of Critical Incidents Which Influenced Student Teachers* (Thèse de doctorat, University of Lehigh, 1997). CBCA Education, 9732863.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, Fr. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- FAINGOLD, N. (2002). Formateurs-tuteurs : quelles pratiques, quelle identité professionnelle?, dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 193-218). Bruxelles : De Boeck Université.
- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2005). De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience, dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 411-425). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GERVAIS, C. et CORREA MOLINA, E. (2004). *L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire*. Accessible sur le site de l'INRP, VII^e biennale de l'éducation et de la formation.
<http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2005b). Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs, dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 389-407). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- GERVAIS, C. (2007). Le choix d'une approche pour l'étude empirique de pratiques d'enseignement. *Formation et profession*, février, 29-31.
- GOHIER, Ch. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés, dans M.-P. Desaulniers, Fr. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques au quotidien en éducation* (p. 191-206). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- GENDRON, C. (2007). *Développer la compétence éthique par le biais de l'éthique du care : une utopie?* Texte présenté au réseau REF dans le cadre d'un symposium tenu à Sherbrooke en octobre 2007.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2002). *Encadrement des stagiaires de la formation à l'enseignement. Rapport d'évaluation de programme*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications, Direction de la formation du personnel scolaire.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (2006). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- HÉTU, J.-C. et RIOPEL, M.-C. (2002). Parcours identitaires d'enseignantes formatrices du préscolaire et du primaire et leur rapport de formation, dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M.-L. Chaix, et J.-C. Héту (dir.), *L'identité chez les formateurs d'enseignants : échanges franco-québécois* (p. 101-141). Paris : L'Harmattan.
- KAUFFMAN, D. (1992). Supervision of Student Teachers. *Eric Digest*, ED 344873. Récupéré le 13 juillet 2007 de <http://www.ericdigests.org/1992-4/student.htm>.
- LACROIX-ROY, Fr., LESSARD, M. et GARANT, C. (2003). *Étude sur les programmes de formation à l'accompagnement des stagiaires*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- LAURIN, J. (1995). *Programme de formation des enseignantes et enseignants associés*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- LE BOTERE, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives : les réponses à 80 questions* (2^e éd.). Paris : Éditions d'Organisation.
- ORDRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (2005). *Ligne directrice du cours menant à la qualification additionnelle : enseignant associé*, Annexe C, Règlement 184/97. [En ligne]. http://www.oct.ca/teacher_education/additional_qualifications/schedule_c/pdf/teaching_writing_f.pdf
- PELPEL, P. (2002). Quelle professionnalisation pour les formateurs de terrain?, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 175-191). Bruxelles : De Boeck Université.
- PERRENOUD, Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.
- PORTELANCE, L. (2004). *Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum*. Accessible sur le site de l'INRP, VII^e biennale de l'éducation et de la formation. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>, p. 1-5.
- PORTELANCE, L. et DURAND, N. (2006). La collaboration au sein d'une équipe pédagogique, une compétence à développer au cours des stages, *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 4 (2), 77-99.

- PORTELANCE, L. et GERVAIS, C. (2005). Conclusion. Au sujet des savoirs des acteurs de la profession enseignante : constats et questions en suspens, dans C. Gervais et L. Portelance (dir.), *Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (p. 443-450). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- PORTELANCE, L., GERVAIS, C., LESSARD, M. et BEAULIEU, P. (à paraître en 2009). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche. Cadre de référence*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- PORTELANCE, L. et TREMBLAY, Fr. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement, dans J. Loiselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 41-54). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- RAMANATHAN, H. et WILKINS-CANTER, E. (1997). *Training for Cooperative Teachers and University Supervisors in Their Role as Evaluators in Early Field Experiences*. Présentation à l'Annual Meeting of Mid-Western Educational Research Association, Chicago, IL, États-Unis.
- RODGERS, J.H. (2004). *Scripted and Strategic Power Relations within Student Teaching Triad* (Thèse de doctorat, University of Pittsburgh, 2004). Dissertations and Theses, 3158770.
- SNOECKX, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante, dans M. Altet, L. Paquay et Ph. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 20-87). Bruxelles : De Boeck Université.
- SUDZINA, M.R. et COOLICAN, M.J. (1994). *Mentor or Tormentor: The Role of The Cooperating Teacher in Student Teacher Success*. Présentation à l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Atlanta, GA, États-Unis.
- TARDIF, M. et ZIARKO, H. (dir.). (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- THORNLEY, C., PARKER, R., READ, K. et EASON, V. (2004). Developing a Research Partnership: Teachers as Researchers and Teacher Educators, *Teachers and Teaching*, 10(1), 7-20.
- VEAL, M.L. et RICKARD, L. (1998). Cooperating Teacher's Perspectives on the Student Teaching Triad. *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119. Récupéré le 25 juillet 2007 de la base de données Sage Full-text Collection.

Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique en stage : enjeux et défis

Les propositions de la Haute école pédagogique du Valais (Suisse)

Danièle PÉRISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais et Université de Genève

RÉSUMÉ

La question de la formation à l'enseignement dans le contexte des stages n'est pas neuve. Cependant, elle se renouvelle actuellement dans les questions relatives à la formation en *alternance* et à la compréhension des processus en jeu, dont celui de la régulation cognitive qui fonde tout apprentissage et celui, psychosociologique, de la construction de l'identité professionnelle. La prise en compte de ces deux facteurs pose la question de la formation à l'accompagnement des stagiaires dans leurs premières expériences professionnelles, mais aussi celle de la cohérence des dispositifs en institution et sur le terrain.

Dans ce sens et dans le cadre de la réforme de ses dispositifs de formation à l'enseignement, la Haute école pédagogique du Valais (Suisse) s'est attelée à mettre sur pied une formation destinée à doter les enseignantes et les enseignants qui encadrent les stagiaires des outils favorisant leur accompagnement sur le terrain selon les conceptions de la pratique réflexive. L'évaluation qualitative de cette formation à

travers les processus d'écriture développés par l'instrument « journal de bord » ainsi que les données issues d'une évaluation globale du dispositif de formation mis en place par la HEP-VS montrent qu'une formation à l'accompagnement est possible, qu'elle peut transformer les conceptions des plus chevronnés et qu'elle participe à la cohérence entre formation institutionnelle et formation sur le terrain.

ABSTRACT

Pedagogical support and training during the practice teaching period: stakes and challenges

Danièle PÉRISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais and University of Geneva, Switzerland

The question of teacher training in the context of practice teaching is not new but it is receiving new attention in relation to questions about work-study programs and understanding processes such as cognitive regulation, the basis of all learning, and the psycho-sociological aspect of professional identity construction. These two factors raise the question of training for the teachers who are supervising student teachers in their first professional experiences, but also that of the coherence of methods in universities and classrooms.

As part of the reform of teacher training methods, Haute école pédagogique du Valais (Switzerland) decided to create a training program designed to provide supervising teachers with tools based on reflective practice concepts to help them support student teachers in the schools. The qualitative evaluation of the training uses writing processes developed with the “logbook” instrument and data from an assessment.

RESUMEN

Capacitar para el apoyo y la supervisión pedagógica durante el período de prácticas: finalidades y desafíos

Danièle PERISSET BAGNOUD

Haute école pédagogique du Valais y Universidad de Ginebra, Suiza

La cuestión de la formación docente en el contexto de los períodos de prácticas no es reciente. Sin embargo, actualmente se renuevan las cuestiones relativas a la formación en alternancia y a la comprensión de los procesos como el de la regulación cognitiva en tanto que base del aprendizaje y aquel, sico-sociológico, de la construcción de la identidad profesional. La aceptación de esos dos factores plantea la cuestión de la capacitación para el apoyo de los estudiantes en prácticas durante sus primeras experiencias profesionales, así como la cuestión de la coherencia de los

dispositivos de la institución y del terreno. En el cuadro de la reforma de los dispositivos de formación docente, la *Haute école pédagogique du Valais* (Suiza) se ha consagrado a la organización de una formación destinada a otorgar herramientas a los maestros y maestras que encuadran estudiantes practicantes para poder sostenerlos en la práctica de acuerdo con los conceptos de la práctica reflexiva. La evaluación cuantitativa de dicha formación se realiza a través de los procesos de escritura desarrollados por el instrumento «diario de abordó» y datos provenientes de una evaluación.

Introduction

La question de l'articulation de la formation en institution avec la formation sur le terrain et de la prééminence éventuelle de l'une sur l'autre n'est certes pas neuve. La discussion, voire la controverse, est apparue de manière récurrente dès l'ouverture des instituts de formation au 19^e siècle. Les transformations récentes des dispositifs de formation à l'enseignement au préscolaire et au primaire qui a induit la disparition des écoles normales en Suisse dans les années 1990 ont remis la question à l'ordre du jour, notamment lorsqu'il s'est agi de construire les fondements de l'expertise professionnelle par la pratique réflexive et dans le contexte d'une formation par l'alternance. La formation spécifique des responsables de la formation sur le terrain est dès lors devenue essentielle. Dans ce contexte, la Haute école pédagogique du Valais (HEP-VS), qui a ouvert ses portes en 2001, a proposé un dispositif original de formation des formateurs de terrain.

Après avoir décrit, d'une part, les conditions d'apprentissage dans le contexte de la formation professionnelle et, d'autre part, les conditions nécessaires pour qu'une formation par alternance atteigne ses buts, nous exposerons les principes du dispositif de formation des *praticiennes-formatrices* et *praticiens-formateurs* (PF) qui accompagnent et supervisent les candidates et les candidats à l'enseignement pendant leurs stages. Nous analyserons ensuite les données issues de deux évaluations institutionnelles afin de déterminer si une formation à l'accompagnement est possible et porteuse de sens et d'efficacité, si elle peut transformer les conceptions des plus chevronnées et, enfin, si elle participe à la cohérence entre formation institutionnelle et formation sur le terrain.

Contexte institutionnel

Les formations à l'enseignement de Suisse ont connu récemment une véritable transformation structurelle. Au début des années 2000, les nombreuses écoles normales publiques et privées de Suisse (plus de 50) ont cédé le pas à treize¹ hautes écoles pédagogiques (HEP) de niveau supérieur, à l'ambition affichée de devenir des universités professionnelles formant les enseignants de l'école enfantine et de l'école primaire (CDIP, 1993; Périsset Bagnoud, 2002a). Ces réformes entreprises au début des années 1990 ont d'abord été concrétisées à Genève, qui a transféré en 1994 la totalité de son dispositif à l'Université². Tous les autres cantons suisses ont préféré ouvrir des hautes écoles pédagogiques (HEP) et une formation débouchant sur un *Bachelor* (selon la terminologie adoptée par l'Union européenne dans le cadre du *processus de Bologne*). Le cadre théorique de référence sur lequel se fondent les curriculums des HEP de Suisse romande³ s'inspire cependant du dispositif conceptuel genevois.

En Valais (VS), le saut qualitatif qu'accomplit la structure de formation à l'enseignement est conséquent, puisque les écoles normales régionales, qui ont délivré leurs derniers diplômes en 2000⁴, étaient encore des écoles secondaires (lycées) intégrant formation générale et formation à l'enseignement pour les écoles enfantines et primaires dans des filières distinctes. L'occasion d'y réformer – et non seulement rénover – le dispositif de formation à l'enseignement est l'un de ces rares moments historiques où il est possible de construire sur un terrain neuf : les concepteurs du curriculum s'en saisissent et entreprennent notamment de revoir fondamentalement la conception et la structure de la formation sur le terrain qui est légalement mise sous la responsabilité de la HEP-VS.

Les nouveaux modèles tendent à se démarquer de la logique de compagnonnage qui a prévalu dans les écoles normales – cette institution modèle « servant de règle, d'étalon, de certificateur de compétence; mais aussi institution justifiée, autorisée, qui correspond à l'ordre logique » (Delsaut, 1992, p. 7) et dans laquelle la formation dite « pratique » relevait d'un modèle de transmission par l'imitation d'un enseignement normatif et donc considéré comme « juste » (Nique, 1991). Le modèle est désormais celui de l'alternance qui permet le développement d'une *professionnalité experte* intégrant formation théorique (en institution) et formation sur le terrain (Akkari et Herr, 2006; Mehran, Ronveaux et Vanhulle, 2007; Paquay, 1994; Perrenoud, 1994a, 1994b, 2000, 2001, 2004).

-
1. État de la situation en juin 2006. Ce nombre est cependant susceptible d'être encore réduit dans les années à venir.
 2. Une année jusqu'alors était déjà effectuée à l'Université ; voir Hofstetter et Schneuwly (2000).
 3. À savoir Valais, Vaud, Fribourg, Berne-Jura-Neuchâtel/BEJUNE. Voir Périsset Bagnoud (2002a, 2002b).
 4. Pour l'histoire de ces institutions, se référer à Périsset Bagnoud (2003).

L'encadrement des stagiaires en formation : l'identification de deux processus distincts, mais complémentaires

La formation à la pratique réflexive : comprendre ce qui se joue du point de vue cognitif

L'expertise qui va permettre au professionnel, sur le terrain, de comprendre et de résoudre une situation inhabituelle, ainsi que le propose notamment Schön (1983, 1987), est faite de différents savoirs – professionnels, d'expérience, scientifiques, pragmatiques... – identifiés, explicités et intégrés. Ces connaissances font prendre conscience qu'il y a un problème (*élément déclencheur*); elles enrichissent ensuite l'identification des spécificités de la situation particulière (*cadrage*) avant que soient convoqués les expériences passées ou les concepts pertinents pour le *recadrage*, puis que soient formulées des hypothèses et sélectionnés des éléments de solutions (*planification*) en vue de la régulation. L'action immédiate est dépassée; la pertinence et la rapidité d'élaboration des procédures d'anticipation des solutions adéquates dans différents contextes attestent l'expertise qui s'acquiert au fil de l'expérience. L'alternance entre théorie et pratique dans la formation professionnelle est essentielle dans ce processus, et la place du *coaching*³ est déterminante dans le processus de formation : la manière dont est formé le novice prend toute son importance, notamment par rapport à l'accompagnement que celui-ci reçoit lors de la mise en place des procédures d'identification, de déconstruction (*cadrage*) et de reconstruction (*recadrage*) d'un problème. Cette aide va lui permettre de se doter de moyens de réflexion efficaces comme l'usage des concepts pour comprendre et définir les processus à l'œuvre et en reconnaître les effets induits.

Le modèle de l'*abstraction réfléchissante* de Piaget est utile pour saisir ce qui se joue ici : est, d'une part, projeté à un ordre supérieur ce qui est tiré d'un ordre inférieur (il en va ainsi de l'action à la représentation de cette action et à son analyse); puis, d'autre part, une réflexion au niveau supérieur est menée en tant qu'acte mental de reconstruction et de réorganisation de ce qui y a été transféré. L'action ainsi mentalisée permet le développement de la pensée formelle et suscite une interaction entre *milieu* (c'est-à-dire les situations et les médiateurs) et *apprenant*. Le transfert à des situations nouvelles des apprentissages effectués à la suite d'une action est rendu possible lorsque le processus de compréhension est réalisé.

Buyse (2007, 2008, sous presse) rappelle que la construction des savoirs, et *a fortiori* dans un contexte de formation, n'est pas totalement autonome : elle reste un processus coconstruit où le *milieu* propose des expériences et des savoirs de diverses natures que l'apprenant organise après les avoir repérés et reconnus comme étant pertinents par rapport à la situation rencontrée. En ajustant ses savoirs, en faisant appel sans cesse à son expérience, en résolvant des problèmes et en autorégulant constamment sa pratique, l'apprenant construit de nouveaux savoirs professionnels sur lesquels se fonde son expertise. La pensée réflexive n'est pas une pensée

La manière dont est formé le novice prend toute son importance, notamment par rapport à l'accompagnement que celui-ci reçoit lors de la mise en place des procédures d'identification, de déconstruction (*cadrage*) et de reconstruction (*recadrage*) d'un problème.

3. Le *coaching* est entendu ici comme « l'activité d'instruction, de conseil professionnel et de formation professionnelle sur le terrain » (Buyse, 2008).

magique : la structuration explicite de son processus est nécessaire. Les situations qui seront porteuses d'apprentissages ne seront pas celles où l'apprenant fera face seul. Celles qui permettront de construire un savoir professionnel de haut niveau seront celles où l'apprenant devra mener, d'abord avec l'aide de médiations, une action innovante qu'il sera capable d'analyser et d'explicitier.

Une formation au *coaching* et aux processus de pratique réflexive de celles et ceux qui, en institution ou sur le terrain, vont accompagner les candidates et les candidats à l'enseignement est centrale (Buisse, 2007, 2008). Mais la question n'est pas épuisée pour autant : elle rejaillit sur celle, complémentaire, de la construction de l'identité professionnelle d'un point de vue psychosocial.

Les conditions de la construction de l'identité professionnelle en formation : le point de vue psychosocial

Former en institution avec des dispositifs construits à l'aide des meilleurs cadres théoriques contemporains est une chose ; y gagner les étudiantes et étudiants et faire en sorte qu'ils en deviennent partie prenante et acceptent d'y forger leur identité professionnelle en est une autre. La réflexion sur les conditions *de construction de l'identité professionnelle* ouvre la porte à d'autres considérations.

Les questions de l'identité et de sa construction relèvent de processus psychosociaux étroitement liés et en interaction permanente. Dubar (2000) rappelle combien l'identité relève d'un processus double : différenciation et généralisation ; singularisation, mais par rapport à quelqu'un, à quelque chose. L'identité est à la fois ce qui fait la différence et ce qui signe l'appartenance commune. À ce titre, souligne encore Dubar (2000), l'identité est paradoxale : il n'y a pas d'identité sans altérité, définie de et par l'autre. Dans ce contexte, Cohen-Scali (2000) montre comment la prise de contact du jeune avec un groupe professionnel marque le début du processus d'acculturation professionnelle et de construction de l'identité idoine. Le sentiment d'appartenance et la conception de la vie future qui s'ancrent dans ces premières expériences enclenchent une transformation identitaire profonde du sujet qui réorganise et hiérarchise ses activités et ses priorités. L'entrée dans une formation professionnelle marque les débuts de l'autonomie sociale, processus lié notamment à la séparation symbolique d'avec la famille d'origine et, partant, d'avec le cadre scolaire reliant à l'enfance et à l'adolescence. Construite en fonction de la proximité du sens, de la cohérence et de l'évolution de la hiérarchie des rôles sociaux adoptés, l'identité que se construit le jeune dès son entrée dans le monde professionnel tient à la fois de son projet de vie professionnelle et de la manière dont il gère ses identités sociales. La culture du monde professionnel auquel le jeune aspire possède dès lors une force d'attraction prépondérante. Dans ce sens, Cohen-Scali (2000) montre que les dispositifs d'alternance, s'ils ne sont pas conçus et liés de manière cohérente entre terrain et institution, ne peuvent porter les fruits attendus. Le simple dispositif d'alternance ne peut pas réduire, par sa seule existence, les dimensions paradoxales issues de l'intégration de deux cultures opposées. Il pourrait, au contraire, contribuer à accroître les difficultés d'adaptation des jeunes confrontés à ces deux cultures potentiellement antagonistes – terrain professionnel porteur de la « vraie vie » et

institution porteuse des savoirs « théoriques ».

Dans le champ de la formation à l'enseignement, Paquay (1994, p. 19) est explicite à ce sujet : « Les stages forment des praticiens, pas nécessairement des professionnels ! » Effectuer des stages ne suffit pas à garantir une formation professionnelle dans le sens entendu par la sociologie des professions : encore faut-il que les étudiants soient préparés et encadrés dans cette perspective. Tant d'un point de vue cognitif que psychosocial, la cohérence entre formation sur le terrain et formation en institution est impérative pour atteindre les buts définis pour la formation.

C'est ce à quoi la Haute école pédagogique du Valais s'est employée en relevant le double défi de la construction d'une expertise explicite et de la cohérence entre institution et terrain. L'institution a dès lors mis en place une formation inédite (en Suisse du moins) destinée aux *praticiennes-formatrices* et *praticiens-formateurs* (PF) qui encadreront et superviseront, sur le terrain, les candidates et les candidats à l'enseignement dans les degrés élémentaires et moyens accueillant des élèves de 4 à 12 ans (Périsset Bagnoud, 2006).

Former les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs à la HEP-VS : un dispositif original

Former à l'accompagnement et à la supervision pédagogique : un changement de posture

Alors que, du temps des écoles normales, ce sont les inspecteurs qui appelaient les maîtres modèles à devenir *maîtres de stage* pour transmettre les « bonnes pratiques » aux novices, les responsables de la HEP-VS ont changé cette règle hiérarchique : l'entrée en formation implique, de la part des personnes intéressées, un engagement volontaire et l'adhésion aux orientations et principes de la formation proposés par l'institution. Les enseignantes et les enseignants qui s'inscrivent sont, de fait, hétérogènes par leur âge, par leurs acquis en formation continue et par leur expérience professionnelle. Leur formation initiale, en école normale pour la plupart, leur donne cependant un fond de culture commune. Le dispositif de formation doit en tenir compte : il ne s'agit pas de prodiguer une formation continue en didactique ou en sciences sociales, mais bien de proposer une formation à l'accompagnement et à la supervision, de type modulaire, selon les principes de l'andragogie (formation d'adulte) et en tablant sur un processus de développement transformationnel. Les conceptions et représentations de l'enseignement et le rôle social et professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant sont appelés à évoluer de manière significative : celles et ceux qui se sont engagés ont donc accepté non seulement d'être partenaires de la formation des stagiaires, mais aussi d'être acteurs de leur propre formation.

La formation mise en place à la HEP-VS a donc pour but explicite de préparer à tenir un rôle important dans la formation des jeunes, en les accompagnant et en les supervisant, cette dernière fonction étant définie à partir des travaux de Acheson et Gall (1993) :

« Le superviseur devrait avoir la responsabilité d'aider le stagiaire à développer des habiletés à analyser un processus d'enseignement à partir de données systématiques c'est-à-dire : examiner des faits réels observés de manière détaillée, les analyser, les interpréter afin de prendre des décisions de régulation ensemble. Il devrait donner un feedback objectif sur l'état actuel des pratiques du stagiaire, diagnostiquer et résoudre des problèmes d'enseignement; aider le stagiaire à développer des stratégies d'enseignement efficaces; évaluer le stagiaire » (Truffer Moreau, 2008, p. 11).

Les thèmes de la formation PF visent à coconstruire de nouvelles compétences liées à la pratique réflexive et à l'explicitation des pratiques à travers des apports théoriques, mais surtout à partir de l'analyse interactive des situations apportées par les participantes et les participants. Le dispositif vise à favoriser le réinvestissement du même type de posture auprès des stagiaires en formation professionnelle.

La structure et les contenus de la formation

La formation de base est répartie sur une année et comprend une vingtaine de jours de cours. Les contenus sont les suivants : expérience professionnelle et représentations personnelles, observation et protocole d'entretien, de l'enseignant au formateur, planification et gestion d'un stage, techniques d'accompagnement et situations conflictuelles, analyse des pratiques, évaluation et certification. Cette formation se prolonge ensuite sur deux ans. Pendant cette période, les PF accueillent des stagiaires et approfondissent, selon leurs besoins, les thèmes abordés en formation de base, notamment par rapport à l'analyse de leurs pratiques de formation. Les réflexions et observations constituent la base des données utiles lors de la construction du dossier *bilan de compétences* – dernière étape de la formation. Les quatre domaines de compétences du bilan de compétences, soit l'accompagnement, la formation, l'éthique et l'ouverture au changement, forment la structure du travail d'évaluation certificative. Ce dernier est basé sur l'auto-évaluation que les PF conduisent à partir du *journal de bord de formation*, du produit des *séances collectives d'analyse des pratiques* (intervision) et du *référentiel de compétences* qu'ils ont élaboré. À partir de ses attentes et représentations, chacun est invité à évaluer son parcours et à analyser ses processus d'apprentissage des points de vue cognitif, métacognitif, affectif et organisationnel. Enfin, cette auto-évaluation permet de mesurer le chemin parcouru, les compétences acquises et celles qui restent à développer en formation continue.

Le dispositif s'articule autour de différents *lieux* : *lieux d'identification* pour conscientiser, partager, confronter, comparer à travers les séminaires, les activités collectives; *lieux de coformation* pour mobiliser ses connaissances et compétences, réinvestir, déconstruire et reconstruire à travers les ateliers coopératifs et les interventions en groupes restreints et stables qui agissent comme un espace privilégié de confrontations cognitives et affectives, « laboratoires » permettant d'actualiser et de surmonter les résistances au changement tout en favorisant l'émergence de savoirs nouveaux; *lieux de théorisation* qui comprennent les conférences et les apports de la

Les quatre domaines de compétences du bilan de compétences, soit l'accompagnement, la formation, l'éthique et l'ouverture au changement, forment la structure du travail d'évaluation certificative.

documentation scientifique; enfin, *lieux de réappropriation autonome* et d'auto-évaluation que sont le *journal de bord*, l'*interview* et le *bilan de compétences*.

Tous ces lieux, ouverts et interactifs, s'inscrivent dans un cadre éthique explicite concrétisé par une charte. L'ensemble du dispositif propose des activités qui permettent aux personnes formées de s'inscrire dans le changement à partir de jeux de rôle, d'ateliers de mise en situation, de travaux donnant l'occasion de vivre les situations conflictuelles de prise de pouvoir, de partage de territoire et de gestion des émotions. Un travail a enfin lieu autour de la compréhension et des représentations qu'interrogent les textes théoriques, autour des activités d'analyse des pratiques pédagogiques et didactiques. Pour soutenir les propositions de pratique réflexive et d'autoformation, des activités d'écriture sont organisées de manière rigoureuse. Il en est ainsi pour la tenue obligatoire du *journal de bord de formation*, instrument pivot de la formation (Truffer Moreau, 2006) sur lequel nous reviendrons plus bas, qui mobilise fortement l'écriture et offre un terrain favorable à la construction d'une pensée et d'une attitude réflexives :

« La tenue du *journal de bord* permet à la personne en formation de s'inscrire dans un processus réflexif constant qui, en s'appuyant sur le passé et sur le présent, lui permet de se projeter dans l'avenir. Il s'agit, en relation avec ses pairs, de trouver le fil d'Ariane qui ramène à soi, pour conscientiser autant que faire se peut ses domaines de connaissances et de compétences, ses stratégies d'apprentissage, ses difficultés, ses parts d'obscur, ses résistances, en fin de compte sa différence. Le praticien-formateur s'ancre dans un je reconnu et séparé, dans le but de se positionner en tant que formateur laissant à cet autre, stagiaire et novice, l'opportunité d'accéder progressivement à l'autonomie professionnelle » (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007, p. 89).

Formation initiale et formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs : quels effets?

Éléments méthodologiques

Le dispositif de formation des PF, tel que décrit ci-dessus, est ambitieux. Il exige de la part de l'institution un encadrement finement organisé, explicite, cohérent, et, de la part des personnes formées, une remise en question qui peut être difficile. L'effort consenti de part et d'autre mérite d'être évalué, notamment par rapport aux intentions ayant guidé la mise en place des dispositifs de formation :

- La formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs parvient-elle à transformer l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants qui y sont engagés? Permet-elle une évolution des conceptions professionnelles, en phase avec les fondements de la formation en institution (notamment par rapport aux propositions de la formation à la pratique réflexive)?
- Cette formation des praticiennes et praticiens-formateurs permet-elle d'accompagner de manière adéquate et satisfaisante les jeunes en formation?

- La formation sur le terrain est-elle cohérente avec la formation théorique dispensée en institution, et permet-elle ainsi aux étudiantes et étudiants de se retrouver sans rupture dans les deux lieux essentiels de la formation?

Deux procédures d'évaluation interne, menées au sein de l'institution en 2005 et 2006, donnent quelques pistes de réponses, pistes que nous discuterons après l'exposé des résultats.

L'évaluation de l'évolution professionnelle des PF par l'analyse de leur journal de bord de formation

La première procédure concerne l'évaluation du dispositif d'écriture réflexive et des effets formateurs du *journal de bord* (Truffer Moreau et Périsset Bagnoud, 2007). Une enquête par questionnaire a été menée auprès de 40 praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs en fin de formation (soit une cohorte entière). Le questionnaire et le canevas se sont organisés autour de trois axes relatifs aux domaines d'activités concernés : la *formation* proprement dite, l'*accompagnement des stagiaires* sur le terrain et l'*enseignement* en classe. Trois catégories de questions visent ensuite à optimiser l'exploration des différents axes de recherche : 1) l'évolution du rapport qu'entretient chaque sujet apprenant avec le journal de bord, espace intime, fermé et obligé de l'acte d'écriture; 2) l'élaboration des liens entre les éléments déclencheurs d'écriture et le genre d'écriture utilisé; 3) la réflexion autour des effets de l'écriture sur les démarches d'apprentissage et sur l'évolution professionnelle. Afin d'explicitier les réponses recueillies, *des entretiens semi-directifs* construits à partir des éléments clés du questionnaire ont été menés auprès de six PF choisis de manière aléatoire. Le traitement des données et de l'analyse discursive a été conduit à partir de la distinction, puis de la catégorisation des redondances du discours et des énoncés significatifs en lien avec le cadre conceptuel.

L'évaluation globale de la formation initiale mise en place par la HEP-VS

La seconde procédure relève de l'évaluation globale de la formation initiale dispensée par la HEP-VS (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner et Ruppen, 2006a, 2006b). Le point fort de cette évaluation a résidé dans un questionnaire *en ligne* proposé aux étudiantes et étudiants (n = 199), aux enseignantes et enseignants formateurs en institution (N=40) et aux praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs (n = 118); 357 acteurs au total y ont répondu soit pendant le temps de formation institutionnelle (pour les étudiantes et étudiants et pour les praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs), soit en dehors de ce temps (les enseignantes et enseignants formateurs de la HEP-VS). Les questionnaires ont ensuite été soumis à une analyse statistique descriptive. Les résultats ont été traités dans des rapports propres à chaque catégorie d'acteurs, puis dans un rapport final, comparatif. Les questions se référant aux domaines relatifs à la problématique de la formation en alternance (qui se trouve dans le champ du présent article) relevaient de trois axes :

Les questions structurelles, c'est-à-dire l'organisation de la formation, alternance institution/terrain, mais aussi du plan d'études et des enseignements pro-

posés en institution.

La formation sur le terrain et la cohérence de la formation globale avec l'exercice du métier, l'organisation des stages (répartition et durée) et leur pertinence.

Les questions de l'identité et de la posture professionnelles, à savoir la représentation du métier et de son évolution en cours d'études, les justifications énoncées en termes de ruptures ou de concordance.

Nous traiterons ici uniquement des données utiles issues des questionnaires des étudiantes et des étudiants et de ceux des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs.

Résultats

L'évolution des conceptions à travers l'évaluation du dispositif d'écriture réflexive en formation des praticiennes-formatrices et praticiens-formateurs : l'utilité d'un encadrement fort

La manière dont les PF ont vécu le dispositif d'écriture en formation et notamment le *journal de bord* montre que les différentes étapes vécues sont conformes à ce que l'on sait du processus transformationnel. Ainsi, la première étape se caractérise par une forte résistance. En effet, la majorité des réponses fait état d'un sentiment de malaise devant la double obligation de tenir un *journal de bord* selon une forme imposée (cahier et non feuille volante). Ce malaise se traduit par des énoncés tels que « scepticisme, agacement, déstabilisation, scolaire, ridicule ». Les PF en formation parlent de « rapport de force, de lutte avec le cahier, de difficulté de la page blanche, de stratégies d'évitement, de temps d'écriture trop longs, de la rigidité du rituel ». Une deuxième étape est mise en évidence par des énoncés véhiculant une idée d'acclimatation : « Je m'y mets petit à petit, je m'habitue. » Une autre série d'énoncés témoigne d'une identification à l'objet : « Je l'ai décoré, je l'ai personnalisé; c'est vraiment moi, me relire, c'est comme me voir dans un miroir. » Une autre catégorie d'énoncés amène l'idée d'exploration des différentes zones du journal et enfin celle de l'appropriation et de son adaptation à la situation de stage. Ici, les énoncés font état d'un retour sur les fragments d'écriture en lien avec les aspects théoriques de la formation et les discussions collectives.

Les données indiquent qu'en début de formation la motivation à utiliser le *journal de bord* résulte quasi exclusivement de l'encadrement. Seuls quelques rares PF disent se servir du *journal de bord* en dehors du temps institutionnel. Durant cette période, ils utilisent les registres proposés en formation avec une prédilection pour l'écriture libre qui permet de déposer les émotions. Cela change lors de la préparation de l'accueil du premier stagiaire, moment charnière par excellence. Les personnes formées expriment alors unanimement un besoin de relecture. Elles revisitent les zones consacrées à la description d'éléments théoriques, notamment afin de préparer les entretiens de formation. Les registres d'écriture utilisés sont de l'ordre de la structuration et de l'organisation des idées. Les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs sont unanimes à considérer *l'obligation de tenir le journal comme*

le déclencheur du processus d'écriture. Mais il faut que le processus soit en route pour qu'ils reconnaissent l'effet structurant et organisateur de la réflexion induite par l'écriture descriptive des faits et leur analyse. Suit l'effet intégrateur de connaissances, de compétences nouvelles affirmées par l'écriture et confirmées par la trace laissée dans le journal. L'effet socialisant relève de l'apport mutuel au travers de la lecture des écrits des uns et des autres. L'effet de visibilité de la pratique et de sa légitimation en tant que source de production de connaissances est bien présent lui aussi. En effet, plus de la moitié des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs interrogés disent avoir pris conscience, en relisant le journal, de la richesse que représente leur pratique en tant que source de questionnement. Dans une moindre mesure, ils parlent de l'effet thérapeutique de l'écriture et invoquent une sorte de réconciliation avec eux-mêmes comme le développement d'une plus grande attention à leurs besoins.

Nous pouvons considérer ici qu'en réponse à la première question posée plus haut *la formation des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs proposée par la HEP-VS parvient, selon ses intentions de formation, à transformer l'identité professionnelle des enseignantes et des enseignants qui y sont engagés et qu'elle permet une évolution des conceptions professionnelles en phase avec les fondements de la formation en institution (notamment par rapport aux propositions de la formation à la pratique réflexive).*

La réponse aux deux questions suivantes peut être apportée à la lecture des résultats de questions spécifiques issues de l'évaluation globale du dispositif de formation à la HEP-VS.

L'évaluation de la formation initiale : la cohérence entre formation en institution et formation sur le terrain, oui, mais...

À propos de la question posée relativement au dispositif d'alternance et de formation sur le terrain et à la cohérence que les principaux intéressés en ressentent, les résultats obtenus au dépouillement des questionnaires sont très positifs : 96 % des étudiants et 99 % des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs trouvent que la formation sur le terrain et l'organisation des stages sont cohérentes avec l'exercice de la profession enseignante telle qu'ils la vivent et qu'elles atteignent, à court, moyen et long terme, les objectifs fixés de formation et de développement professionnels.

Ainsi, les documents qui décrivent la progression des objectifs à atteindre au fil des six semestres d'études, les consignes écrites explicites par rapport à ce qui est attendu de chaque catégorie d'acteurs (PF, stagiaires, formateurs HEP qui visitent les stages) et pour chaque stage, l'articulation avec les enseignements en institution, les guides qui permettent l'écriture des rapports d'évaluation, les grilles d'observation et les canevas d'entretiens mis à la disposition des PF, le document qui décrit la progression du stagiaire à travers l'évolution des objectifs de développement professionnel posés à l'issue de chaque stage par ses superviseurs, mais aussi par lui-même dans un processus réflexif d'autorégulation sont reconnus comme étant aidants pour accompagner les jeunes, fournir de l'aide à l'explicitation, à l'identification des

problèmes et à l'élaboration des solutions pour les résoudre.

La cohérence entre les enseignements dispensés par l'institution et la réalité du terrain est bien remarquée, mais différemment selon les catégories d'acteurs : 84 % des PF pensent que les idées transmises dans les cours et la réalité qu'ils vivent sur le terrain sont cohérentes. Il n'en va pas de même pour les étudiantes et les étudiants, partagés sur cette question. Si 48 % y voient de la cohérence, 52 % doutent qu'il y en ait. Le fait que la majorité des PF perçoivent une cohérence entre les deux lieux essentiels de la formation est à nos yeux encourageant : l'institution n'est plus renvoyée à ses théories inutiles, mais elle est vue par les enseignantes et les enseignants chevronnés comme un lieu de ressource et de formation complémentaire à la formation du terrain. La dissonance ressentie par les novices, cependant, interpelle : nous y reviendrons plus loin.

Par rapport aux deux autres questions qui ont guidé notre réflexion tout au long de cet article, celle de *l'adéquation du dispositif de formation sur le terrain et de sa pertinence pour la qualité de l'accompagnement des stagiaires* est positive, quelle que soit la catégorie d'acteurs qui y répondent.

Par contre, les réponses données à la dernière (*La formation sur le terrain est-elle cohérente avec la formation théorique dispensée en institution? Permet-elle ainsi aux étudiantes et étudiants de se retrouver sans rupture dans les deux lieux essentiels de la formation?*) montrent que, si les *praticiennes et les praticiens-formateurs* voient de la cohérence entre formation en institution et formation sur le terrain, les étudiantes et les étudiants sont bien partagés.

Discussion

Formation cognitive des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs et dimensions organisationnelles des stages : un double enjeu

Former les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs au moyen des instruments avec lesquels sont formés les candidates et les candidats à l'enseignement – notamment l'analyse réflexive et la mise en place de processus cognitifs de régulation et d'autorégulation par l'écriture – est une option qui porte ses fruits, malgré la lourdeur du dispositif de formation et l'investissement conséquent demandé à celles et à ceux qui s'y engagent. La cohérence des dispositifs de développement cognitif permet aux étudiantes et aux étudiants de retrouver, dans les deux lieux de formation, une culture commune, des concepts connus des PF, des structures de réflexion comparables.

Cette cohérence conceptuelle est soutenue par le dispositif organisationnel formel important que nous avons brièvement décrit plus haut. Cette explicitation écrite permet à tous les partenaires en institution et sur le terrain de remplir pleinement leur fonction. Les PF, acculturés par leur propre formation aux concepts sous-tendant les dispositifs proposés, s'y inscrivent et peuvent, par les observations qu'ils font, contribuer à la régulation et à l'amélioration de ces instruments. La cohérence

conceptuelle a été rendue possible par la cohérence organisationnelle, et la cohérence organisationnelle porte ses fruits grâce à la cohérence conceptuelle. Les conditions attendues d'une formation par l'alternance, telles qu'énoncées par Cohen-Scali (2000), semblent remplies.

Former, sous la responsabilité théorique de la HEP-VS, les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs relève donc d'un double enjeu, théorique et pragmatique : d'une part, celui de l'adéquation de la formation cognitive des stagiaires ainsi que des praticiennes-formatrices et des praticiens-formateurs aux principes de la pratique réflexive dans ces deux lieux essentiels, mais potentiellement antagonistes et, d'autre part, celui de la coordination organisationnelle qui rend efficace la gestion des stages et réalistes les objectifs formatifs posés pour leur validation. Sans leur formation à l'accompagnement et à la supervision, les praticiennes-formatrices et les praticiens-formateurs ne pourraient jouer le rôle de personnes-ressources ni celui de partenaire de formation, pas plus qu'ils ne comprendraient toutes les attentes institutionnelles, ce qui risquerait d'accroître le fossé de l'incompréhension entre l'institution et le terrain. Et, sans l'organisation explicite et structurée des stages, la cohérence conceptuelle se perdrait dans les routines du quotidien et elle s'étiolerait dans le flou des attentes institutionnelles implicites.

En favorisant explicitement cette double cohérence, la HEP-VS répond à la fois aux conditions de réussite de l'alternance et à celles de la construction de l'identité professionnelle d'un praticien réflexif. L'institut de formation peut raisonnablement espérer avoir rempli son mandat et croire que, à l'issue de leur formation initiale, les candidates et les candidats à l'enseignement auront posé les bases d'un développement professionnel nourri par la pratique réflexive.

Les difficultés de l'entrée dans le métier : une contrainte non négligeable

Mais si nous utilisons une formule prudente pour souligner la probabilité de réussite du dessein formatif de la HEP-VS, c'est que le doute qu'émettent les étudiantes et les étudiants, partagés par rapport à la perception de la cohérence entre ce qu'ils apprennent en institution et ce qu'ils voient sur le terrain, interpelle. En effet, les enseignantes et les enseignants chevronnés, qui reçoivent les stagiaires, comme les formatrices et les formateurs de la HEP qui dispensent les enseignements théoriques, connaissent, à long terme, les enjeux de la complexité des métiers de l'enseignement et perçoivent des cohérences là où les étudiantes et les étudiants n'en discernent pas nécessairement.

Les travaux sur les novices, conduits notamment par Saujat (2004) et par Gelin, Rayou et Ria (2007), apportent un éclairage permettant d'interpréter cette dissonance. En effet, ces chercheurs ont mis en évidence le processus par lequel passent les novices au début de leur carrière professionnelle : la jeune enseignante ou le jeune enseignant, à qui échoit la double difficulté d'apprendre le métier tout en devant faire apprendre les élèves, est d'abord et immédiatement préoccupé par le fait de « prendre » puis de « tenir » sa classe avant de pouvoir la « faire ». Boudreau (2001) montre bien lui aussi que le novice se préoccupe dans un premier temps de ce qu'il

À l'issue de leur formation initiale, les candidates et les candidats à l'enseignement auront posé les bases d'un développement professionnel nourri par la pratique réflexive.

a planifié et qu'il se fixe sur une stratégie d'enseignement unique sans tenir compte des réactions des élèves. À la fin d'un stage réussi, il se décentre, devient capable de planifier en fonction à la fois du contenu et des élèves; il devient capable de se baser sur les indices de compréhension des élèves pour faire évoluer ses séquences d'enseignement-apprentissage.

Dans le cas qui nous occupe, il est probable que les étudiantes et les étudiants (environ la moitié) qui ne voient pas la cohérence entre ce qui est proposé dans les cours en institut de formation et ce qui se passe sur le terrain sont totalement pris dans les difficultés du court terme. Le défi que l'institut de formation doit relever, dès lors, consiste à susciter le plus rapidement possible, chez les stagiaires, un développement professionnel qui dépasse rapidement l'inévitable étape *magistro-centrée* pour se focaliser sur les apprentissages des élèves. À nouveau, pour y parvenir, la cohérence entre formation sur le terrain et formation en institution est à améliorer, à renforcer et à développer. Le développement de cette collaboration, que ce soit dans ses formes structurelles ou cognitives, ne sera sans doute jamais achevé – une chance, sans aucun doute, pour éviter que la théorie ne se coupe, comme il lui est trop souvent reproché, de la pratique.

Conclusion

Former à l'accompagnement en stage et à la supervision pédagogique et parvenir à réaliser l'alternance en formation – c'est-à-dire intégrer les apports (le plus souvent théoriques) de la formation en institution et ceux (expérientiels et pragmatiques) des stages hors de tout contexte de défiance vis-à-vis de la théorie, pour constituer progressivement une base de savoirs professionnels utiles au développement de l'expertise professionnelle, c'est le pari difficile que la HEP-VS semble être en train de réussir.

Partant du principe que la formation professionnelle d'un expert de l'enseignement s'appuie sur la construction d'une identité professionnelle où la pratique réflexive accompagnée joue un rôle essentiel, le but explicite de ce dispositif est de permettre aux étudiantes et étudiants de la HEP-VS de vivre, dans les deux lieux de formation, des expériences formatrices : le terrain offre des situations dont l'analyse est rendue possible par les apports théoriques proposés par l'institut de formation. La préparation de celles et ceux qui les encadrent sur le terrain, leur acculturation et leur propre formation aux concepts et à la pratique de l'accompagnement et de la supervision (dimension cognitive), mais aussi l'organisation minutieuse des stages, de leurs objectifs, de la progression des apprentissages attendus tout au long de la formation, la négociation et la régulation de ceux-ci avec les partenaires que sont les enseignantes et les enseignants sur le terrain (dimension organisationnelle) contribuent à l'atteinte de cet ambitieux objectif que sont la formation par l'alternance et la construction d'une identité professionnelle à travers les apports du terrain et de l'institution (dimension psychosociale).

Cependant, il ne suffit pas de répondre aux dimensions cognitives de l'apprentissage en formant à l'accompagnement et à la supervision ni de réaliser les conditions de l'alternance en négociant avec le terrain le dispositif organisationnel pour que toutes les conditions soient remplies : les contraintes posées par les caractéristiques du genre « débutant » sont encore à prendre en compte pour que tous les étudiants et les étudiantes – et pas seulement celles et ceux qui sont capables de tisser des liens par eux-mêmes – profitent pleinement des effets de la formation par l'alternance et développent une posture réflexive experte.

Références bibliographiques

- ACHESON, K.A. et DAMIEN GALL, M. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. Montréal : Logiques.
- AKKARI, A. et HERR, S. (2006). *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- BOUDREAU, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 65-84.
- BUYSSE, A. (sous presse). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants, dans S. Martineau et Ph. Maubant (éd.), *Pour une lecture compréhensive des fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- BUYSSE, A. (2008). *Mentorat et coaching : introduction au coaching de pratique réflexive dans le cadre de la formation d'enseignants*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- BUYSSE, A. (2007). *La pratique réflexive aujourd'hui dans les formations à l'enseignement : une revue de littérature anglophone*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- CDIP (1993). *Thèses relatives à la promotion des Hautes écoles pédagogiques*. Berne : Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). Dossier 24.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : PUF.
- DUBAR, C. (2000). *La crise des identités : l'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF, coll. Le lien social.
- DELSAUT, Y. (1992). *La place du maître : une chronique des Écoles normales d'instituteurs*. Paris : L'Harmattan.

- GELIN, D., RAYOU, P. et RIA, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin, coll. Éducation 128.
- HOFSTETTER, R. et SCHNEUWLY, B. (2000). L'universitarisation de la formation des enseignants et l'émergence des sciences de l'éducation (1870-1933). L'exception genevoise? dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (éd.), *La formation des enseignant-es primaires. Histoire et réformes actuelles* (p. 267-298). Paris-Berne : Lang.
- MEHRAN, F., RONVEAUX, CH. et VANHULLE, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles : De Boeck, Raisons éducatives.
- NIQUE, Ch. (1991). *L'impossible gouvernement des esprits : histoire politique des Écoles normales primaires*. Paris : Nathan.
- PAQUAY, L. (1994). Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? *Recherche et formation*, 15, 7-38.
- PASTRE, P., MAYEN, P. et VERGNAUD, G. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2006). La formation sur le terrain à la HEP-VS : le rôle des praticiens-formateurs. *Enjeux pédagogiques, bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 3, 19.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2003). *Vocation : régent, institutrice. Jeux et enjeux autour de la formation des enseignants du Valais romand, 1846-1996*. Sion : Archives cantonales, Cahier Vallesia n° 10.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2002a). HEP nouvelles formations : c'est ouvert! *Éducateur*, 8, dossier Hautes écoles pédagogiques, 6-9.
- PÉRISSET BAGNOUD, D. (2002b). La formation initiale à la HEP-VS : quelques principes directeurs. *Résonances*, 9, 30-31.
- PÉRISSET BAGNOUD, D., ANDREY-BERCLAZ, M., STEINER, E. et RUPPEN, P. (2006a). *Évaluation de la formation initiale de la HEP-VS. Cinq rapports : les étudiant-es; les enseignant-es; les praticiens-formateurs; les entretiens; synthèse et comparaison*. Saint-Maurice et Brigue : Haute école pédagogique du Valais.
- PÉRISSET BAGNOUD, D., ANDREY-BERCLAZ, M., STEINER, E. et RUPPEN, P. (2006b). L'alternance intégratrice : les propositions de la HEP-VS. Contribution au Forum HEP-BEJUNE, 2-28 septembre 2006, dans J. Akkari et S. Herr, *La pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants. Actes du Forum HEP-BEJUNE de la recherche*. Porrentruy : HEP-BEJUNE.
- PERRENOUD, Ph. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales, condition de la professionnalisation, dans J.-F. Inisan (éd.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 11-32). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

- PERRENOUD, Ph. (2001). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance, dans P. Lhez, D. Millet, et B. Séguier (éd.), *Alternance et complexité en formation* (p. 10-27). Paris : Seli Arslan.
- PERRENOUD, Ph. (2000). Les hautes écoles pédagogiques entre la forme scolaire et la forme universitaire : les enjeux, dans L. Criblez, R. Hofstetter et D. Périsset Bagnoud (éd.), *La formation des enseignant-es primaires*. Histoire et réformes actuelles (p. 341-370). Paris-Berne : Lang.
- PERRENOUD, Ph. (1994a). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- PERRENOUD, Ph. (1994b). Former les enseignants primaires dans le cadre des sciences de l'éducation : le projet genevois. *Recherche et formation*, 16, juin, 39-60.
- SAUJAT, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier, dans D. Périsset Bagnoud, E. Pagnossin et D. Martin, *L'apprentissage de la lecture. Formation et pratiques d'enseignement en questions* (p. 97-106). Neuchâtel : IRDP et CDHEP.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco : Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1983/1994 pour la trad. fr.). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Logiques, coll. Formation des maîtres.
- TRUFFER MOREAU, I. (2008). *La formation sur le terrain : constats et perspectives pour la HEP-VS*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- TRUFFER MOREAU, I. (2006). *Le journal de bord et le groupe d'intervision : deux instruments pour une démarche de formation socialisée et autonome*. Saint-Maurice : HEP-VS.
- TRUFFER MOREAU, I. et PÉRISSET BAGNOUD, D. (2007). Écrire pour se former. Un outil de formation et d'auto-évaluation : le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 79-96.

Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique)

Ghislain CARLIER

Professeur, Université catholique de Louvain (UCL), Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR), Belgique

RÉSUMÉ

En Belgique francophone, la formation initiale des enseignants du secondaire supérieur est pilotée par le décret de la Communauté française qui fixe l'obligation d'effectuer 60 heures de stage dans une classe mise à disposition par un maître de stage (MS). Trois visites de supervision incombent aux superviseurs universitaires. La formation des maîtres de stage, telle que nous la concevons à l'Université catholique de Louvain (UCL), comporte deux volets. Le premier consiste en un accompagnement par les superviseurs universitaires, lors de leurs visites en école. La tâche essentielle des superviseurs consiste à observer et à s'informer sur les compétences du stagiaire.

Afin de ne pas alourdir le texte, les personnes et les fonctions mentionnées le sont au masculin : enseignant, élève, stagiaire, superviseur, maître de stage évoquent les personnes et fonctions de genre féminin aussi bien que masculin.

En outre, ils interagissent avec le maître de stage à propos de son métier. Le second volet consiste en une matinée annuelle destinée conjointement aux maîtres de stage et aux stagiaires. Son programme poursuit plusieurs buts : créer une culture professionnelle commune et une *affectio societatis* entre les maîtres de stage, sensibiliser aux théories de l'action, susciter le partage des pratiques et provoquer des échanges entre les maîtres de stage et les stagiaires. Cet article décrit les caractéristiques des deux volets de la formation dans le contexte propre à notre université. Ensuite, il met en évidence les perceptions des maîtres de stage à propos de leur métier et des formations suivies. S'en dégagent la mise en évidence d'un style de supervision humaniste et l'évocation des compétences didactiques développées en interaction.

ABSTRACT

Supporting and training for physical education teacher supervisors: The experience of Louvain Catholic University (Belgium)

Ghislain CARLIER

Louvain Catholic University (UCL) and the Institute of Physical Education and Readaptation (IPER), Belgium

In Francophone Belgium, the initial training of collegiate institute teachers is piloted by the *Décret de la Communauté française*, which made it mandatory for student teachers to complete 60 hours of practice teaching in a classroom provided by an approved supervising teacher (ST). University supervisors must make three visits. There are two parts to ST training at the Louvain Catholic University (UCL). The first involves support from university supervisors during their visits to the schools. Their job is essentially to make observations and collect information about the competencies of the student teacher. They also interact with the supervising teacher about his or her job. The second part consists of an annual morning meeting for supervising teachers and student teachers. The meeting's program has several goals: to create a common professional culture and a connection between the supervising teachers, to raise awareness about action theories, and to stimulate the sharing of practices and discussions between the supervising teachers and the student teachers. This article describes two parts of the training in the context of our university. It then discusses perceptions the supervising teachers have about their profession and the training they receive. There is evidence of a humanistic style of supervision and the evocation of didactic skills developed through interaction.

L'obligation de formation propre à la fonction de maître de stage n'existe pas en Belgique francophone. Dès lors, sur quelles ressources s'appuient les intéressés pour accompagner les stagiaires? Et, lorsque des formations de nature volontaire leur sont offertes, comment contribuent-elles à leur donner un gain de « lucidité armée »?

RESUMEN

Apoyar y capacitar maestros de prácticas en educación física: la experiencia de la Universidad católica de Lovaina (Bélgica)

Ghislain CARLIER

Universidad católica de Lovaina (UCL) e Instituto de educación física y de readaptación (IEPR), Bélgica

En Bélgica francófona, la formación inicial de los maestros de secundaria superior está regida por el decreto de la Comunidad francesa que establece la obligación de realizar 60 horas de prácticas en una clase puesta a la disposición por un maestro de prácticas (MP). Tres visitas de supervisión involucran a supervisores universitarios. La formación de los maestros de prácticas, tal y como se concibe en la Universidad católica de Lovaina (UCL), comprende dos aspectos. El primero consiste en el apoyo de supervisores universitarios, durante sus visitas a la escuela. Su trabajo esencial consiste en observar e informarse sobre las habilidades del practicante. Además, interactúan con el maestro de prácticas en lo concerniente a su profesión. El segundo aspecto está integrado por una jornada anual destinada a los maestros de prácticas y a los practicantes. El programa de la jornada persigue varios objetivos: crear una cultura profesional común y una *affectio societatis* entre los maestros de prácticas, iniciarlos a las teorías de la acción, suscitar la comunicación de experiencias y provocar intercambios entre los maestros de prácticas y los practicantes. Este artículo describe las características de dichos aspectos de la formación en el contexto propio a nuestra universidad. Después, evidencia las percepciones de los maestros de prácticas en lo concerniente a su trabajo y a las formaciones cursadas. Se desprende la puesta en evidencia de un estilo de supervisión humanista y la evocación de habilidades didácticas desarrolladas durante la interacción.

Introduction

Durant la dernière décennie, en Belgique francophone, plusieurs référentiels de compétences destinés aux partenaires du système éducatif ont vu le jour : les élèves à différents degrés, les étudiants de l'enseignement supérieur, puis les enseignants eux-mêmes. En revanche, les collègues exerçant des fonctions spécialisées, telles que celle de maître de stage, n'ont pas encore retenu l'attention du ministère de l'Éducation. Qui plus est, aucune formation spécifique n'est officiellement prévue à leur intention. Ainsi, il est donc possible d'exercer ce métier en s'appuyant uniquement sur l'expérience acquise en tant qu'enseignant. Pour autant, la carence en formation n'est pas complète. En effet, depuis plusieurs années, une offre en la matière

est faite aux maîtres de stage en éducation physique. Cet article décrit cette offre et en dresse le bilan. Le cadre institutionnel de notre pays joue un rôle majeur dans la question qui nous occupe. Il importe de le caractériser dans un premier temps. Les réalisations mises à disposition de notre public de maîtres de stage sont ensuite situées. Puis nous présentons et discutons les avis fournis par une partie d'entre eux en réponse à une enquête concernant la formation à leur métier.

Problématique

Le titre du rapport de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2005) cerne à lui seul la problématique abordée dans cet article : *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Le chapitre de cet ouvrage consacré à la formation initiale des enseignants dresse la liste des problèmes et des pièges potentiels inhérents à l'expérience pratique sur le terrain, telle qu'elle est identifiée dans de nombreux pays : brièveté, manque de rapport avec la théorie, faiblesse des ressources d'accueil des écoles, insuffisance de formation des mentors, distances conceptuelles entre les formateurs universitaires et les formateurs de terrain... Inversement, les stages de terrain sont jugés profitables, notamment « si les enseignants mentors et les maîtres de stage ont suivi une formation à cet effet, de préférence commune » (2005, p. 121).

La transformation du métier d'enseignant en Communauté française de Belgique préoccupe Delvaux, Dourte et Verhoeven (1996, p. 58) qui relatent les points de vue des enseignants à propos de la formation initiale. Ces derniers regrettent que le rôle du maître de stage y pose régulièrement problème, parce que les intéressés ne sont pas préparés et qu'ils risquent de reproduire avec le stagiaire la relation qu'ils ont avec leurs élèves. Les auteurs estiment par ailleurs que les responsables de la formation initiale laissent trop peu de place aux apports du maître de stage dans l'évaluation certificative du stagiaire. Mieux former les maîtres de stage pour mieux préparer les futurs enseignants, mais les préparer à quoi?

La transformation du métier d'enseignant liée à l'évolution de la société est accentuée par une batterie de réformes structurelles dans la plupart des pays développés. Celles-ci laissent trop fréquemment les enseignants désarçonnés et en demande de légitimation de ces réformes. Ils souhaitent y participer plutôt que d'en subir l'imposition. Déçus de constater la dégradation de leur statut social, ils demandent une reconnaissance (Van Campenhoudt et Franssen, 2004, p. 57-62.). Que dire alors du besoin de reconnaissance des enseignants lorsque ceux-ci occupent la fonction importante de maître de stage? Au-delà des initiatives individuelles des établissements de formation, quelles mesures structurelles leur sont destinées?

Dans un récent ouvrage consacré à l'éducation physique et à l'éducation sportive dans douze pays d'Europe (Klein et Hardman, 2007), un chapitre aborde systématiquement la formation des intervenants. On y trouve, hélas, peu de précisions relatives à la formation des maîtres de stage, si ce n'est pour la Belgique (p. 77) et pour la France (p. 121). Ce dernier pays définit également la fonction des conseillers pédagogiques.

Dugal (2003, p. 327) constate que « les conseillers pédagogiques (CP), l'équivalent de nos maîtres de stage, ont spontanément tendance à vouloir aider et sécuriser les professeurs stagiaires qu'ils ont la charge d'accompagner; ce qui se traduit par des préoccupations plutôt orientées vers les aspects d'organisation et de gestion de la classe que vers les contenus à enseigner ». Fort de ce constat, l'auteur met en place un dispositif de longue durée qui a notamment pour objectif de travailler la coconstruction de savoirs didactiques avec les conseillers pédagogiques. À l'issue d'une collaboration intense entre chercheur et conseillers, Dugal conclut que « le travail de recherche coopérative entrepris avec les conseillers pédagogiques contribue largement à ouvrir pour eux des perspectives nouvelles en ce qui concerne leur vision de l'enseignement et, par conséquent, de la formation des professeurs stagiaires » (2003, p. 332). Il considère que les conseillers pédagogiques ont bénéficié d'un « gain de lucidité armée ».

Sans pouvoir engager des moyens aussi rigoureux que ceux de Dugal, notre perspective s'inscrit dans une visée analogue : tenter de faire acquérir à nos maîtres de stage une lucidité armée. À cette fin, nous nous appuyons sur le modèle de Donnay et Charlier (2006, p. 116) qui décrivent le cycle d'apprentissage par les pratiques. Celui-ci comporte d'abord les théories standardisées (savoir reconnu par une communauté scientifique) qui servent à modéliser. Viennent ensuite les théories personnelles du cas, construites au cours de l'expérience lors d'un événement particulier ou d'une classe d'événements; elles sont pour nous synonymes de « savoirs d'expérience ». Enfin, le cycle intègre les théories collectives partagées ou standardisables qui permettent de théoriser la pratique.

L'objectif de cet article est de décrire les actions réalisées et d'en dresser le bilan dans le but de faire acquérir un gain de lucidité armée aux maîtres de stage. Ces actions sont tributaires du contexte institutionnel de la formation initiale en Belgique francophone, qu'il importe de décrire pour situer et comprendre le sens des dispositifs mis en place.

Dispositifs de formation initiale en Belgique francophone

Depuis la fédéralisation de l'État belge (1988), les compétences politiques sont réparties en trois niveaux de pouvoir (État central; régions territoriales; communautés linguistiques flamande, germanophone et francophone). Dans ce paysage bigarré, des microcultures locales se sont implantées dans tous les domaines de la société. Leur influence s'exerce sur les plans social, culturel et éducatif, que les Belges appellent « piliers ». Les piliers sont influents en éducation dans leurs réseaux respectifs. Le concept « réseau » définit l'appartenance d'un établissement scolaire à un pouvoir organisateur particulier qui jouit de la liberté pédagogique de définir ses programmes au primaire et au secondaire. En général, les établissements scolaires d'un réseau déterminé travaillent avec les universités du même réseau, comme dans l'accompagnement des stagiaires par les maîtres de stage. C'est la première caractéristique de notre système éducatif.

La seconde caractéristique majeure du système éducatif concerne la formation initiale des enseignants. Celle-ci est prise en charge par des institutions distinctes. Les départements pédagogiques des hautes écoles (ex-écoles normales) forment les futurs enseignants habilités à enseigner au niveau fondamental (maternel et primaire). Ils leur décernent le diplôme d'agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) à l'issue de trois années d'études organisées selon le modèle simultané (formations disciplinaire, pédagogique et didactique concomitantes). Par ailleurs, les facultés universitaires diplômement les agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) destinés à enseigner une discipline spécifique dans le secondaire supérieur. La plupart du temps, cette formation est organisée selon le modèle consécutif (formation disciplinaire suivie de la formation pédagogique et didactique).

Cette dualité du dispositif de formation initiale, toujours ancrée sur l'ancienne distinction des diplômes selon l'âge des élèves, est la seconde caractéristique majeure de l'éducation en Belgique francophone. Les pouvoirs politiques en place ne sont pas encore parvenus à l'unifier en surmontant le conservatisme défendu par les réseaux. En Belgique fédéralisée, c'est le ministère de l'Éducation de la Communauté française qui pilote désormais l'enseignement de la population francophone (4,5 millions d'habitants). Durant la dernière décennie, les ministres successifs ont promulgué plusieurs décrets qui, graduellement, redessinent le paysage de l'enseignement obligatoire et grignotent les prérogatives traditionnelles des réseaux. Leur gouvernance poursuit deux buts : d'une part, définir les missions des partenaires éducatifs et, d'autre part, contribuer à réduire les inégalités du système.

La formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) est régie par le décret de la Communauté française de Belgique (Ministère de l'Éducation, 2001). Elle compte dorénavant 30 crédits (300 heures de cours magistraux, de séminaires et de stage) et elle est intimement adossée à la formation disciplinaire. À l'Université catholique de Louvain, 17 crédits sont sous la responsabilité des disciplines, tandis que les 13 crédits restants sont coordonnés par une instance transversale. Le modèle postule que le stagiaire doit d'abord posséder une solide formation scientifique disciplinaire. Lorsque ce critère est atteint, l'art pédagogique lui sera donné par surcroît ! Qui plus est, les stages n'occupent qu'un volume restreint (60 heures sur les 300 heures du programme d'agrégation de l'enseignement supérieur secondaire [AESS]) et ils se font souvent en fin de formation.

Le même décret impose un accompagnement des stagiaires par un maître de stage qui lui confie sa classe. Les maîtres de stage sont recrutés par chaque établissement de formation sur la base d'une convention établie avec eux. Plusieurs critères participent au recrutement : l'expérience d'enseignement, la stabilité dans l'établissement, la filière d'enseignement, la situation géographique, la réputation pédagogique auprès des collègues et de la direction, une recommandation par les étudiants... À l'Université catholique de Louvain, les collègues maîtres de stage s'engagent en référence aux termes de l'accord de coopération ci-dessous.

Tableau 1. **Accord de coopération entre le maître de stage et l'Université catholique de Louvain (UCL)**

- Exercer cette fonction *en accord avec la direction de l'établissement*.
- Pouvoir offrir des heures de cours, des programmes, des objectifs, des contenus et des classes *propices à l'acquisition progressive de compétences d'enseignement par le stagiaire*.
- *Intégrer* le ou la stagiaire à l'équipe enseignante.
- Accompagner le ou la stagiaire en référence à la *pédagogie des motivations* (Florence, Brunelle et Carlier, 1998).
- Encadrer *personnellement* le stagiaire lors des temps de guidance, d'observation et d'évaluation.
- Accomplir, dans les meilleurs délais, les tâches administratives à l'égard de l'IEPR.
- *Dialoguer avec le responsable des stages* de l'IEPR ou avec ses collaborateurs, chaque fois que nécessaire.
- Accueillir la visite d'un *superviseur* de l'UCL.
- Participer à la *formation continue annuelle* offerte par l'UCL.

Le décret précité impose à l'institution de formation d'assurer trois visites de supervision auprès du couple stagiaire-maître de stage. Cependant, aucun article du décret ne traite de la formation des maîtres de stage ni de celle des superviseurs universitaires. L'initiative est laissée aux établissements de formation.

La formation et l'accompagnement des maîtres de stage

Depuis 30 ans, une matinée de formation est offerte aux maîtres de stage en début d'année scolaire. Elle aborde diverses questions liées à la guidance, en référence à l'une des treize compétences qui définissent la formation initiale du stagiaire (annexe 1) et elle tente de faire émerger les bonnes pratiques de guidance issues de l'expérience des maîtres de stage (Brunelle *et al.*, 1988). Depuis six ans, les stagiaires participent également à cette matinée.

Trois parties rythment la rencontre :

- une conférence donnée par un expert didacticien;
- un travail en sous-groupes mixtes entre maîtres de stage et stagiaires, en rapport avec la conférence;
- une mise en commun des travaux des sous-groupes.

Cette formule, aussi légère et modeste soit-elle, est une manière de pallier la carence décrétaire en la matière. Dans notre intention, elle vise également à affiner les compétences professionnelles des maîtres de stage, à leur donner l'occasion de se positionner par rapport aux théories de l'action et à créer l'*affectio societatis*.

Au-delà du succès de participation à cette organisation, il a semblé utile d'en connaître plus amplement les effets à moyen terme. Qu'en retirent les maîtres de stage en vue d'une meilleure guidance de leur stagiaire? Quelle place occupe cet événement parmi l'ensemble des ressources qu'ils mobilisent pour assurer leur mission?

À la suite de la réunion annuelle, les superviseurs universitaires visitent les lieux de stage tout au long de l'année. À cette occasion, ils dialoguent avec les maîtres de stage et avec les stagiaires, exerçant de ce fait un rôle d'accompagnement. Comment les maîtres de stage perçoivent-ils ces échanges?

Cette recherche a pour but de rendre compte de ces pratiques de formation et d'accompagnement.

Méthodologie

Un questionnaire (annexe 2) à visée descriptive et compréhensive a été distribué aux 60 maîtres de stage qui font partie de notre réseau. Délibérément, nous avons limité le nombre de questions ($n = 19$), rédigées en termes simples, sous forme ouverte, avec un cadre restreint pour chaque réponse et la possibilité d'expression à propos de plusieurs items. Notre souci explicite était de minimiser la lourdeur de ce type d'enquête. Malgré ces précautions, 29 questionnaires traitables nous sont parvenus en retour. Compte tenu de l'engagement professionnel de ces collègues dans l'exercice de la fonction de maître de stage, la proportion inférieure à 50 % (48,3 %) de réponses nous paraît faible. Les réponses aux questions ont été découpées en unités de sens afin de les comptabiliser. Le codage initial a fait l'objet d'une vérification et les hésitations ont été levées par accord mutuel entre le chercheur chargé du décodage et l'auteur du présent article.

L'analyse qui suit rend successivement compte des avis des maîtres de stage relatifs aux ressources du métier de maître de stage, à la matinée de formation annuelle et à l'accompagnement par les superviseurs universitaires.

Résultats

Les ressources constitutives du métier de maître de stage

Le point de vue selon lequel être maître de stage, c'est exercer un autre métier que celui d'enseignant a été clairement défendu par Donnay dans son exposé lors de la matinée de formation de 2006 (Donnay et Charlier, 2006). Or, on l'a vu ci-dessus, le recrutement des maîtres de stage ne peut s'effectuer que sur la base de leurs compétences d'enseignement, faute d'une définition opérationnelle de la fonction dans un cadre législatif approprié. Par la question abordant les éléments le plus déterminants dans la construction du métier de maître de stage nous tentons de faire expliciter les ressources principales auxquelles les maîtres de stage rattachent l'expertise qu'ils ont acquise.

Tableau 2. **Les déterminants de la construction du métier de maître de stage**

Au fil des ans, quels ont été les éléments les plus déterminants qui t'ont permis de construire ton métier de maître de stage?	Réponses	Rang (n = 29)
a. Ton expérience personnelle d'enseignant, à savoir :	27 (93 %)	1
b. Ton contact avec les superviseurs de l'UCL, à savoir :	18 (62 %)	6
c. La matinée annuelle de formation du mois d'octobre, à savoir :	22 (76 %)	4
d. Les échanges avec les stagiaires, à savoir :	26 (90 %)	2
e. Ta formation continue personnelle (CUFOCEP...), à savoir :	25 (86 %)	3
f. Ta pratique sportive ou expressive personnelle, à savoir :	21 (72 %)	5
g. Tes lectures, à savoir :	17 (59 %)	7
h. D'autres découvertes ou évolutions, à savoir :	17 (59 %)	7

La ressource la plus citée par les maîtres de stage (93 %) est l'expérience personnelle d'enseignement. Leurs commentaires évoquent en premier lieu la trajectoire personnelle au fil de la carrière : la difficulté à gérer les incidents disciplinaires, les élèves et les classes difficiles lors de l'entrée en fonction (n = 11). Les réussites et les échecs didactiques ont la même importance. Les enseignants évoquent leur accès progressif à la phase de « stabilisation pédagogique » (Huberman, 1989) par l'adaptation de leur didactique aux objectifs, aux compétences à développer, mais surtout aux publics variés (n = 5). Prendre conscience des faiblesses à corriger (n = 3), clarifier de plus en plus les messages adressés aux élèves, tendre vers une réussite de plus en plus constante grâce aux échanges avec les collègues (n = 4) et expérimenter des transpositions didactiques par rapport à la pratique associative personnelle sont identifiés comme les facteurs indispensables à la « consolidation d'un répertoire pédagogique » (Huberman, 1989). Cette évolution est considérée comme « un passage obligé pour réussir aujourd'hui la confrontation avec des classes de plus en plus nombreuses ». Lorsque les maîtres de stage prennent du recul par rapport à leur carrière, ils ne manquent pas de se rappeler leurs débuts en tant que stagiaires (n = 4), puis le plaisir progressif et bienfaisant né du partage de leur enthousiasme avec les élèves. Ces deux derniers éléments suscitent une empathie bienveillante à l'égard du stagiaire, qu'ils ont « envie d'aider pour qu'il vive rapidement les mêmes satisfactions professionnelles ».

Précisément, la guidance¹ des stagiaires antérieurs constitue la deuxième ressource citée par les maîtres de stage (90 %). Le premier groupe d'arguments (n = 10) évoque les échanges instructifs durant la guidance à propos des contenus d'enseignement : suggestion de tâches à succès par le maître de stage, défi à expérimenter de nouvelles activités physiques et sportives, mais aussi curiosité du maître

1. Le mot guidance est utilisé ici pour ne pas confondre avec accompagnement ni avec supervision, deux concepts qui, dans ce texte, concernent les superviseurs universitaires.

de stage à découvrir les innovations introduites par le stagiaire. Nous interprétons cette démarche comme une approche didactique des contenus d'enseignement. Lorsque le stagiaire est brillant et motivé, le rôle du maître de stage se transforme en une sorte de partenariat captivant. Le second groupe d'arguments (n = 9) traite de la relation. Celle-ci amène le maître de stage à écouter les craintes, les attentes, à mettre en sécurité, à rechercher des stratégies pour remettre en confiance, à provoquer l'auto-évaluation, à éviter les jugements négatifs, car « les stagiaires ont droit à l'erreur : il ne faut pas vouloir acquérir toutes les compétences du premier coup ; il faut se donner du temps ».

Lorsqu'ils décrivent leur guidance du point de vue didactique et relationnel, les maîtres de stage se situent dans les trois styles de supervision définis par Brûlé (1983, p. 4). Le style démocratique, caractérisé par une directivité intermédiaire (soutien, confrontation, discussion, clarification) est le plus évoqué lors des échanges post-séances. Quelques bribes relatives au choix des contenus renvoient au style didactique, le plus directif (direction, provocation, évaluation, sécurisation, instruction, démonstration). Et lorsque les maîtres de stage disent adopter une posture d'écoute, ils sont probablement proches du style expérientiel non directif (exploration interpersonnelle, consultation, expression de soi, laisser-faire).

La troisième ressource constitutive de leur métier est la formation continue personnelle (86 %). Les réponses renvoient à un stage réputé et très attractif, celui du Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique (CUFOCEP) (Carlier et Renard, 2007) qui rassemble annuellement près de mille enseignants durant trois jours à Louvain-la-Neuve (Belgique). Les propositions didactiques centrées sur l'apprentissage et sur le perfectionnement d'activités physiques et sportives à usage scolaire ainsi que la foison d'innovations font de ce stage un rendez-vous jugé incontournable par les éducateurs physiques. Rien d'étonnant donc à ce que les maîtres de stage s'appuient sur ses effets pour justifier les ressources utilisées dans leur fonction. Les avis formulés (n = 16) indiquent la « nécessité de se mettre à jour par rapport aux disciplines nouvelles » qu'ils désirent apprendre et maîtriser avant de les enseigner. Ils évoquent également la nécessité de « rester dans le coup ». Ils énoncent le besoin « d'élargir en permanence la palette d'activités pour ne pas spécialiser les élèves trop précocement mais, au contraire, de leur proposer une formation de base solide » dans la perspective de la pédagogie des motivations proposée par Florence, Brunelle et Carlier (1998). De plus, la profession est exigeante, constatent-ils : « Elle nécessite un ressourcement personnel régulier. » La formation continue offre précisément plusieurs activités centrées sur le bien-être des enseignants, surtout prisées par ceux qui, avançant dans la carrière, ont le souci d'harmoniser leur didactique en fonction de leur motricité vieillissante. Un seul collègue indique que la formation continue est peu déterminante pour le métier de maître de stage.

La matinée annuelle de formation des maîtres de stage n'est évoquée qu'en quatrième lieu (76 %). Les moments d'échange et de confrontation d'expérience avec les stagiaires en sous-groupes de travail puis en plénière sont les plus appréciés (n = 6). Quant aux conférences, elles servent bien à « rafraîchir les connaissances », elles provoquent des « réflexions, voire des remises en question » (n = 3) grâce à des

exposés appréciés et pertinents. Mais de là à pouvoir en transposer les principes avec le stagiaire... De toute manière, l'ensemble de la formation est jugé « trop court et trop superficiel » pour provoquer un réel impact lors de la guidance des stagiaires (n = 4).

Le même constat est dressé par celles et ceux qui évoquent la relation avec le superviseur lors de ses visites en école (62 %), que nous qualifions d'accompagnement : on dispose de « trop peu de temps pour parler en profondeur du stagiaire et de son évolution » (n = 5). Néanmoins, l'échange est important afin de « se remémorer les exigences de l'Université catholique de Louvain quant à la formation des stagiaires » (n = 4). C'est rassurant de constater que la « manière d'observer et de guider le stagiaire se fait en bonne cohérence par rapport à la formation initiale » (n = 3). « Échanger nos points de vue sur la séance observée et sur les valeurs sous-jacentes aux constats est capital » (n = 3).

Cette visite est valorisante et l'échange qui l'accompagne est reçu comme une réelle reconnaissance de leur rôle. D'autant plus que les superviseurs sont perçus, reconnus et appréciés en tant que pairs : issus du sérail, « ils connaissent les caractéristiques concrètes du métier pour les avoir vécues eux-mêmes ».

Ces commentaires principaux démontrent clairement que les maîtres de stage s'appuient sur les ressources les plus accessibles pour construire leur métier. Ils puisent en premier lieu dans leur expérience personnelle d'enseignants, dans les bénéfices de la guidance des stagiaires antérieurs et dans les apports annuels de leur formation continue. Ils ne tirent qu'un profit relatif de la formation annuelle offerte par l'Université catholique de Louvain et de l'échange avec les superviseurs. Avant tout, les maîtres de stage de notre réseau se définissent comme des enseignants d'éducation physique. Plusieurs d'entre eux expliquent néanmoins comment ils extraient utilement de leur pratique les meilleurs savoirs d'expérience pour les mettre à disposition des stagiaires dans le cadre d'un métier qu'ils n'exercent qu'à temps (très) partiel. Cette expression des théories personnelles (Donnay et Charlier, 1996) constitue une première étape d'une démarche réflexive, condition essentielle à la professionnalisation du métier de maître de stage.

Qu'en est-il de leur positionnement par rapport aux savoirs théoriques qui leur sont proposés lors de la matinée de formation?

Quelles sont les références théoriques des maîtres de stage?

Chaque année, le responsable universitaire des stages invite un conférencier étranger pour aborder de manière pertinente un pan de la formation des stagiaires sous l'angle des théories de l'action. Qu'en retiennent les maîtres de stage lorsque le filtre de l'oubli a opéré? Le texte qui suit est composé à partir de l'analyse de leurs réponses.

Gerhard Treutlein (1996) est intervenu en 2003 à propos de la gestion des incidents disciplinaires, thème crucial s'il en est. Douze maîtres de stage (41 %) répondent à la question relative à ce conférencier. « En éducation physique, disent-ils, nous devons réagir sur-le-champ, car la sécurité peut être menacée. Par contre, il importe de prendre le temps d'analyser, de réfléchir calmement à froid pour être en mesure

d'agir de manière plus appropriée par la suite si des incidents surviennent à nouveau. » Ces incidents sont la conséquence d'une multitude de facteurs, reconnaissent les maîtres de stage : ils dépendent de la relation avec les élèves. Leur gestion évolue avec l'expérience. « Il n'y a pas que l'enseignant, rappellent-ils, qui est amené à résoudre les problèmes de discipline : il importe de confier des responsabilités à l'élève pour l'impliquer. » Choisir des activités physiques et sportives motivantes et dynamiques est une bonne manière de les prévenir. Heureusement, il se trouve un collègue pour souligner l'intérêt de l'intervention de Treutlein, sans pour autant que le sujet le concerne : « Les incidents disciplinaires sont absents dans mon école. » Un autre considère que les exemples allemands présentés sur vidéo sont « extrêmes et donc peu représentatifs de notre enseignement... ».

Jacques Méard (Méard et Bertone, 2004), en 2004, centre l'attention du public sur les transactions professeur-élèves à propos des règles. Malgré la clarté de l'exposé et l'excellent débat qui a suivi celui-ci, les maîtres de stage sont peu nombreux (n = 9, soit 31 %) à glaner quelques éléments qui émergent dans leur souvenir. Ils se souviennent que « de nombreuses règles devraient être négociées avec les élèves pour amplifier leur implication et les inciter au respect ». En revanche, il appartient au professeur de fixer, sans négociation, les règles institutionnelles et les règles de sécurité. Suivent ensuite quelques considérations générales qui réaffirment « le caractère humain du métier d'enseignant en éducation physique ».

Didier Delignières (2004), l'invité de 2005, pose la question : « Est-il possible d'apprendre en éducation physique ? » Plus provocateur, l'exposé mobilise 19 (65 %) réponses qui rappellent ce qui suit. « Nous sommes contraints de faire un constat alarmant : peu d'apprentissages moteurs sont imputables au cours d'éducation physique. La raison majeure tient dans la brièveté des cycles, offrant un temps de travail trop réduit et une mise en situation parcellaire. » En outre, dans bien des cas, « les enseignants sont incapables de conduire les élèves au-delà de la huitième séance du cycle. Il faudrait qu'ils se spécialisent dans une discipline pour en guider l'apprentissage jusqu'au bout. » En conclusion, en éducation physique scolaire, il conviendrait de s'inspirer du modèle d'apprentissage en sport et transformer la programmation afin d'obtenir l'équation « effort + apprentissage = plaisir + compétence ». C'est à ce prix seulement que les élèves et l'enseignant trouveraient du sens à leur pratique, débouchant sur le plaisir immédiat et sur l'espérance d'une pratique durable au-delà de l'école.

Jean Donnay (Donnay et Charlier, 2006) a occupé la tribune en 2006. Les maîtres de stage sont plus discrets (72 %) à propos de sa conférence, la plus récente. Mais ce n'est pas l'unique raison. L'exposé, en effet s'intitule « Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif ». Donnay aborde de front la problématique de la guidance. Tout d'abord, l'intervenant énonce la règle essentielle : « Être maître de stage c'est un métier à part entière. » Il ne s'agit pas de se proposer comme modèle (n = 3), mais plutôt d'amener le stagiaire à évoluer positivement en se mettant à son service (n = 4), de susciter l'adoption d'un comportement plutôt que de dicter ce qu'il conviendrait de faire (n = 3). La façon de dire est aussi importante que ce que l'on a à dire. Il importe « d'observer sans porter de jugement, puis de laisser le

stagiaire s'exprimer, l'aider à mettre des mots sur ce qu'il fait ». « Car personne ne connaît mieux son travail que celui qui l'exécute » (n = 11).

La majorité des enseignants, maître de stage y compris, lisent peu d'ouvrages didactiques ou pédagogiques. De ce fait, ils n'ont découvert les auteurs précités qu'à l'occasion des conférences. Ce que chacun en retient après cette première approche tient en un ou deux points élémentaires. À tout le moins, les résumés composés ci-dessus à l'aide des bribes de souvenirs rassemblés par plusieurs donnent à penser que les conférenciers ont néanmoins réussi à graver quelques traces dans la mémoire des participants. Rien ne permet cependant d'indiquer s'ils induisent ou non une transformation de la guidance. Après la conférence, les stagiaires et les maîtres de stage interagissent en sous-groupes mixtes en vue d'explicitier les enjeux perçus de l'exposé. Quatre-vingt-huit pour cent (88 %) des maîtres de stage interrogés apprécient ce moment. Un document de travail est fourni, pour exemple, en annexe 3. Le travail des sous-groupes est ensuite débattu en séance plénière. Ce moment recueille 96 % de satisfaction chez les maîtres de stage répondants.

Les avis exprimés insistent sur la confiance accordée par les intervenants d'éducation physique dans leurs savoirs d'expérience « qui leur permettent d'articuler les principes propres aux disciplines et les réactions des élèves » (Durand, 1996, p. 183). Dans le cas des maîtres de stage, l'articulation intègre aussi les réactions aux interventions des stagiaires. Qui plus est, leurs réponses démontrent la difficulté d'implanter chez eux une démarche réflexive solide qui s'appuie sur des grilles de lecture théoriques bien maîtrisées. Ils sont avant tout des acteurs, des producteurs d'action. À l'évidence, le dispositif de formation mis en place – sur une base volontaire et sans véritable reconnaissance institutionnelle, rappelons-le – ne permet pas d'atteindre complètement l'objectif « gagner en lucidité armée » pour l'ensemble des participants, malgré l'enthousiasme et la fidélité qu'ils témoignent à cette organisation.

Représentations de l'accompagnement du superviseur en école par les maîtres de stage

De l'avis des superviseurs universitaires, chaque visite effectuée en école auprès du couple maître de stage – stagiaire est empreinte d'éléments significatifs et singuliers. Si, de toute évidence, la découverte des compétences d'enseignement du stagiaire justifie l'appréciation positive, les échanges avec le maître de stage représentent une seconde source de satisfaction chez les superviseurs, qu'ils ne manquent pas de noter dans leurs rapports au responsable universitaire des stages. Il reste à explorer le point de vue des maîtres de stage eux-mêmes, en commentant les réponses les plus fréquentes telles qu'elles apparaissent dans le tableau 3.

Tableau 3. **Les échanges avec le superviseur**

Lorsqu'un superviseur ou une superviseure de l'Université catholique de Louvain (UCL) visite ton ou ta stagiaire, tu as l'occasion d'échanger avec lui ou elle à propos de ton métier de maître de stage. Indique ci-dessous les éléments qui ont marqué vos échanges récents.	Réponses (n = 27)	Rang
a. Tu lui définis les caractéristiques de ton style de supervision, à savoir :	20 (74 %)	4
b. Tu fais le point sur les transformations observées chez le ou la stagiaire, celles que tu attribues à ta supervision, à savoir :	26 (96 %)	1
c. Tu lui décris des caractéristiques du groupe d'élèves auxquelles tu es attentif (attentive), à savoir :	24 (89 %)	2
d. Tu lui situes le contexte de l'éducation physique de ton école, à savoir :	24 (89 %)	2
e. Tu vérifies auprès de lui ou d'elle si tu es en conformité avec les attentes de l'UCL en matière de formation du stagiaire, à savoir :	20 (74 %)	4

Les transformations observées chez le stagiaire

C'est l'item le plus commenté (96 %), sans grande surprise, dans la mesure où la question invite à parler du rôle le plus spécifique du maître de stage. L'évolution positive des stagiaires est décrite en référence à une meilleure organisation générale de la séance, à la formulation plus précise des consignes, aux rétroactions plus appropriées et aux contenus en meilleure adéquation avec le niveau et avec les attentes des élèves (n = 9). Les maîtres de stage attribuent également une part des progrès du stagiaire à « l'utilisation des trucs, ficelles, tours de main et routines » suggérés. Les critères de progrès identifiés sont « la prise de recul en cours de séance, l'adaptation par rapport à leur préparation, leur capacité d'improvisation structurée » (n = 6).

Les caractéristiques du groupe d'élèves

Durant l'observation commune du stagiaire, les maîtres de stage se plaisent (89 %) à initier le superviseur aux particularités des élèves de leur classe. Ils indiquent quels sont « les élèves habituellement perturbateurs » (n = 11). Ils louent la motivation et le haut degré de participation dès que possible (n = 10). D'autres considérations significatives précisent le contexte de la filière, l'expérience et le niveau des élèves dans l'activité ainsi que le plaisir éprouvé habituellement par eux au cours d'éducation physique (n = 8).

Le contexte de l'éducation physique à l'école

En général, les maîtres de stage travaillent, quelle que soit la filière d'enseignement, dans des écoles où l'éducation physique s'est taillé une place valorisée : les horaires y sont favorables, les gymnases et le matériel sont bien adaptés et en quantité suffisante pour développer un enseignement de qualité (n = 9). Là où l'éducation

physique est bien notée, c'est parce qu'elle est considérée comme une discipline scolaire à part entière. Les élèves y sont stimulés à « découvrir le plaisir d'apprendre », pour optimiser leurs chances « de continuer la pratique après la scolarité ». Les buts à atteindre sont clairement répartis entre les enseignants des différents degrés, en référence à une programmation commune. Dans les écoles où l'éducation physique est une véritable éducation par le mouvement, les enseignants accordent de « l'attention aux élèves faibles, en difficulté personnelle et aux élèves atteints d'un handicap » (n = 7). En revanche, les maîtres de stage qui évoluent dans un contexte scolaire moins favorisé profitent de l'occasion pour se plaindre auprès du superviseur universitaire (n = 3).

Prêter de l'attention à toutes ces considérations bien légitimes accapare le temps et l'attention du superviseur et peut entrer en concurrence avec l'objet premier de la visite : l'observation du stagiaire. Le bilan des avis exprimés par les maîtres de stage souligne l'intérêt de l'accompagnement réalisé par le superviseur lors de sa visite : « C'est l'occasion d'évoquer les pratiques d'éducation physique et de faire le point sur la formation du stagiaire. » Il s'agit donc bien d'un accompagnement, plus que d'une formation. Le bon sens plaide pour une augmentation du temps à consacrer à ces différentes fonctions complémentaires au moment de chacune des visites sur le terrain.

Conclusion

L'analyse des avis exprimés par des maîtres de stage en éducation physique de l'Université catholique de Louvain permet de cerner les caractéristiques essentielles de leur conception du métier.

Tout d'abord, la plupart d'entre eux sont conscients d'appartenir à un groupe privilégié auquel l'institution de formation initiale délègue une lourde responsabilité à l'égard des stagiaires. Cette prise de conscience génère des sentiments positifs de fierté, d'affiliation, de valorisation professionnelle et de reconnaissance à l'égard du responsable institutionnel et de ses délégués, les superviseurs. C'est aussi pour eux, à titre personnel, une occasion saisie d'aller au-delà de leur fonction d'enseignant.

À ce sujet, les maîtres de stage sont particulièrement éloquents lorsqu'ils évoquent les savoirs d'expérience qu'ils mobilisent afin d'en faire bénéficier le stagiaire. Ils aiment parler de leurs théories personnelles, aboutissant à enseigner des séances à succès, appréciées par leurs élèves. Quoi de plus normal, dès lors, qu'ils regrettent de ne pas pouvoir échanger davantage avec le superviseur lors de sa visite en école. Ces déclarations apportent une réponse positive à la question de Léziart (2004, p. 15-16) : « Dire sa pratique professionnelle est une nécessité pour poser la valeur patrimoniale de la profession. Dire sa pratique professionnelle est également intéressant pour la recherche et les chercheurs. Est-ce vraiment utile pour les enseignants? » Dans le cas des maîtres de stage, la demande est explicite! Mais elle se heurte à la limitation des structures et des moyens.

Les maîtres de stage disposent d'un bagage de savoirs d'expérience transmissibles. Mais leur rapport aux théories collectives ou standardisées est moins apparent. Ce rapport est néanmoins ravivé chaque année à l'occasion des conférences organisées durant la matinée de formation. L'optique de l'organisateur est plurielle. Il souhaite interpeller, questionner, fournir des grilles de lecture... avec l'espoir d'une utilisation optimale pour la guidance. Il souhaite aussi étoffer la culture professionnelle des maîtres de stage. Cette optique plurielle ne gomme pas totalement le jeu de concurrence entre les savoirs des praticiens et ceux des théoriciens (Méard et Bruno, 2004, p. 7) ni la tension entre l'idéalisme et le pragmatisme au sein de la formation initiale que décrit Perrenoud (1994, p. 188). Mais force est de constater, à l'analyse des réponses des maîtres de stage, que ce qu'ils retiennent des exposés théoriques – pourtant assurés par des chercheurs proches de l'éducation physique – ne dépasse pas le stade de la culture pédagogique élémentaire.

Cette enquête révèle surtout – confirme même – l'idéal pédagogique du public interrogé, idéal forgé au fil des ans par un maître qui reconnaît des disciples en la personne des stagiaires. Les expressions pour le dire renvoient à une posture bienveillante, à des attitudes d'aide, aux souhaits fréquemment formulés à propos des progrès futurs, à la satisfaction de constater le cheminement personnel et professionnel du stagiaire. Derrière les didacticiens de l'éducation physique se cachent des éducateurs humanistes avérés. Si la formation qu'ils reçoivent est minime, les compétences qu'ils possèdent – ou leurs germes – sont bel et bien présentes.

Les mises en évidence de l'enquête, à vrai dire positives, dissimulent mal la carence institutionnelle concernant la formation des maîtres de stage. Un dispositif d'initiative volontaire ne saurait pallier l'absence de structures habilitées à professionnaliser ce pan capital de la formation et à équiper tous les maîtres de stage de compétences de supervision. Par rapport au souhait insistant que nous émettions dans la conclusion d'un article sur la supervision des stagiaires (Carlier, 2002, p. 110) en revendiquant la professionnalisation de ce métier sous toutes ses formes, aucun progrès n'a été réalisé en Communauté française de Belgique.

Il reste donc à progresser sur deux plans : d'une part, celui de l'analyse des pratiques de supervision et, d'autre part, celui de la reconnaissance institutionnelle.

Références bibliographiques

- BRÛLÉ, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*. Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur, 98 p.
- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P. et TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en éducation physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur, 317 p.

- CARLIER, Gh. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation, *Avante*, vol. VIII, n° 1, p. 96-111.
- CARLIER, Gh. et RENARD, J.-P. (dir.) (2007). *Plaisir, compétence et réflexivité. La formation continue en éducation physique*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain, 220 p.
- DELIGNIÈRES, D. (2004). Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent!, dans Gh. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : Éditions AFRAPS, p. 31-40.
- DELVAUX, B., DOURTE, F. et VERHOEVEN, M. (1996). *Transformation du métier d'enseignant : pratiques et représentations des intervenants*. Rapport de recherche n° 2. Charleroi : CERISIS-UCL, 121 p.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur, 189 p.
- DUGAL, J.-P. (2003). *Le conseil en formation initiale des enseignants. Intérêt et fonction des savoirs didactiques pour le tutorat de professeurs stagiaires en éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat non publiée en didactique des disciplines scientifiques et technologiques. Toulouse : Université Toulouse III Paul Sabatier, 357 p.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : Presses universitaires de France, 230 p.
- FLORENCE, J., BRUNELLE, J. et CARLIER, Gh. (1998). *Enseigner l'éducation physique au secondaire. Motiver, aider à apprendre, vivre une relation éducative*. Bruxelles : De Boeck Université, 170 p.
- HUBERMAN, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 339 p.
- KLEIN, G. et HARDMAN, K. (2007). *L'éducation physique et l'éducation sportive dans l'Union européenne*. Tome 1. Paris : Éditions Revue EPS, 204 p.
- LÉZIART, Y. (2004). La pratique professionnelle : de son expression à son écriture, dans Gh. Carlier et J.-P. Renard (dir.), *Formation continue. Expertise des formateurs et identité professionnelle des formés en éducation physique*. Cortil-Wodon : EME, p. 15-39.
- MÉARD, J. et BERTONE, St. (2004). Les transactions professeurs-élèves à propos des règles en éducation physique. Réflexions et propositions d'outils pour enseigner, dans Gh. Carlier (dir.), *Si l'on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*. Montpellier : Éditions AFRAPS, p. 299-310.
- MÉARD, J. et BRUNO, Fr. (2004). *L'analyse de pratique au quotidien. 32 outils pour former les enseignants*. Nice : CRDP de l'Académie de Nice, 93 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2001). *Décret définissant la formation des AESS*.
Bruxelles : Ministère de l'Éducation.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES
(2005). *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris : Éditions OCDE, 269 p.

PERRENOUD, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*.
Paris : L'Harmattan, 254 p.

TREUTLEIN, G., JANALIK, H. et HANKE, U. (1996). *Wie Sportlehrer wahrnehmen, denken, fühlen und handeln*. Köln : Sport und Buch Strauss, 243 p.

VAN CAMPENHOUDT, L. et FRANSSEN, A. (dir.) (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Rapport élaboré pour la Commission de pilotage.
Bruxelles : Ministère de l'Éducation, 73 p.

Annexe 1

Compétences à développer en formation initiale des AESS en Belgique francophone selon le décret de la Communauté française de Belgique du 8 février 2001

1. Mobiliser des connaissances en sciences humaines pour une juste interprétation des situations vécues en classe et autour de la classe et pour une meilleure adaptation aux publics scolaires.
2. Entretenir avec l'institution, les collègues et les parents d'élèves des relations de partenariat efficaces.
3. Être informé sur son rôle au sein de l'institution scolaire et exercer la profession telle qu'elle est définie par les textes légaux de référence.
4. Maîtriser les savoirs disciplinaires et interdisciplinaires qui justifient l'action pédagogique.
5. Maîtriser la didactique disciplinaire qui guide l'action pédagogique.
6. Faire preuve d'une culture générale importante afin d'éveiller l'intérêt des élèves au monde culturel.
7. Développer les compétences relationnelles liées aux exigences de la profession.
8. Mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne.
9. Travailler en équipe au sein de l'école.
10. Concevoir des dispositifs d'enseignement, les tester, les évaluer et les réguler.
11. Entretenir un rapport critique et autonome avec le savoir scientifique passé et à venir.
12. Planifier, gérer et évaluer des situations d'apprentissage.
13. Porter un regard réflexif sur sa pratique et organiser sa formation continuée.

Annexe 2

Questionnaire adressé aux maîtres de stage

Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique

1. Accompagnement

Lorsqu'un superviseur ou une superviseuse de l'Université catholique de Louvain (UCL) visite ton ou ta stagiaire, tu as l'occasion d'échanger avec lui ou elle à propos de ton métier de maître de stage.

Indique ci-dessous les éléments qui ont marqué vos échanges récents.

- a.* Tu lui définis les caractéristiques de ton style de supervision, à savoir :
- b.* Tu fais le point sur les transformations observées chez le ou la stagiaire, celles que tu attribues à ta supervision, à savoir :
- c.* Tu lui décris des caractéristiques du groupe d'élèves auxquelles tu es attentif (attentive), à savoir :
- d.* Tu lui situes le contexte de l'éducation physique de ton école, à savoir :
- e.* Tu vérifies auprès de lui ou d'elle si tu es en conformité avec les attentes de l'UCL en matière de formation du stagiaire, à savoir :

2. Formation

Chaque année, en octobre, tu es invité (invitée) à une matinée de formation à l'intention des maîtres de stage de l'UCL. Avec le recul, précise ce que tu as retiré (ou pas) de ces réunions pour ton métier de maître de stage.

2.1. Partie 1 : Les intervenants invités

- a.* 2003 : G. Treutlein (P.H. de Heidelberg). La gestion des incidents disciplinaires.
- b.* 2004 : J.-A. Méard (IUFM de Nice). Les transactions à propos des règles.
- c.* 2005 : D. Delignières (UFRSTAPS de Montpellier). Qu'apprennent les élèves en éducation physique?
- d.* 2006 : J. Donnay (FUNDP de Namur). Initiation au compagnonnage réflexif.

2.2. Partie 2 : Les échanges avec les stagiaires et les collègues en groupes restreints, à savoir :

2.3. Partie 3 : Les échanges en assemblée plénière, à savoir :

3. Des éléments constitutifs

Au fil des ans, quels ont été les éléments les plus déterminants qui t'ont permis de construire ton métier de maître de stage?

- a. Ton expérience personnelle d'enseignant, à savoir :
- b. Ton contact avec les superviseurs de l'UCL, à savoir :
- c. La matinée annuelle de formation du mois d'octobre, à savoir :
- d. Les échanges avec les stagiaires, à savoir :
- e. Ta formation continue personnelle (CUFOCEP...), à savoir :
- f. Ta pratique sportive ou expressive personnelle, à savoir :
- g. Tes lectures, à savoir :
- h. D'autres découvertes ou évolutions, à savoir :

4. Mais encore

M F (entoure)

Tu enseignes depuis _____ années.

Tu es maître de stage depuis _____ années.

Tu estimes avoir encadré au total _____ stagiaires.

Tu enseignes principalement en filière (entoure) technique, professionnelle, générale.

Toute ma reconnaissance pour ton apport,
Ghislain Carlier

Annexe 3

Exemple d'un guide d'interactions en sous-groupes mixtes entre maître de stage et stagiaires

Réunion annuelle maître de stage AEES – Stagiaires

Institut d'éducation physique et de réadaptation (IEPR)

Université catholique de Louvain-la-Neuve

Samedi 1^{er} octobre 2005

Conférencier : Didier Delignières – UFRSTAPS de Montpellier

« Et si l'on enseignait comme nos élèves apprennent! »

1. Pour débat

« L'élève apprend-il réellement en EDPH? Contribution très modeste de la discipline à la modification des comportements moteurs : cycles d'apprentissage trop courts et maîtrise parfois superficielle de la matière par les enseignants... »

2. Pour information : les stagiaires questionnent les maîtres de stage

- « Dans quelles APS êtes-vous réellement capable d'enseigner au-delà de la huitième séance consécutive? »
- « Dans quelles APS êtes-vous réellement capable de lire les comportements des élèves et d'ajuster en conséquence les situations d'apprentissage? »

3. En témoignage

« Pour favoriser l'investissement de l'élève dans une démarche d'apprentissage, il semble nécessaire de le faire entrer dans une démarche de projet qui aboutisse à un événement sportif ou artistique. »

Quelles expériences ont les maîtres de stage de telles pratiques?

Devenir formateur et formatrice de terrain : pour quels motifs?

Benoît LENZEN

Chargé d'enseignement, Université de Genève, Institut des sciences du mouvement et de la médecine du sport, Suisse

RÉSUMÉ

Cette étude avait pour objectif de comprendre ce qui pousse les enseignants et enseignantes en éducation physique du canton de Genève à s'engager, ne pas s'engager ou se désengager de la fonction de formateur et formatrice de terrain (FT). Des données empiriques recueillies par une méthodologie qualitative « indirecte » (traces accompagnant les réponses des enseignants et enseignantes sollicités pour exercer la fonction de FT) et « directe » (entretiens avec cinq enseignants et une enseignante) nous ont conduit à formuler deux théories explicatives : (1) l'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT se produit lorsque la représentation qu'ils ont de cette fonction et des conditions de son exercice concorde avec les ressources qu'ils possèdent pour l'exercer; (2) le désengagement des enseignants et enseignantes de la fonction de FT survient lorsque l'enjeu symbolique de reconnaissance sociale qui les mobilise n'est pas atteint. Ces deux théories, discutées au regard de diverses approches sociologiques des organisations, nécessitent d'être validées à l'aide de données empiriques plus consistantes. En vertu du principe de généralisation analytique, elles peuvent néanmoins être transférées à d'autres contextes. Elles suggèrent par ailleurs quelques pistes afin d'accroître l'attractivité de la fonction de FT.

ABSTRACT

Motives for becoming a supervising teacher

Benoît LENZEN

University of Geneva, Institute of Movement Sciences and Sports Medicine, Switzerland

The purpose of this study was to understand what motivates physical education teachers from the County of Geneva to get involved in or to withdraw from becoming supervising teachers (ST). Empirical data collected through an “indirect” qualitative method (plotting the responses of teachers asked to be ST) and a “direct” method (interviews with six teachers) led us to formulate two explanatory theories: (1) Teachers agree to be ST when the idea they have of this function and the conditions under which they will exercise it are in line with the resources they have to do the job (2) Teachers withdraw from the ST function when the symbolic and mobilizing stake of social recognition is not attained. These two theories, discussed in relation to a variety of sociological approaches the organizations use, need to be validated with more consistent empirical data. By virtue of the analytical generalization principle, they can nonetheless be transferred to other contexts, and also suggest a few ways to increase the attractiveness of the ST function.

RESUMEN

Convertirse en formador o formadora práctica: ¿por qué razones?

Benoît LENZEN

Universidad de Ginebra, Instituto de Ciencias del movimiento y de la Medicina deportiva, Suiza

Este estudio tiene como finalidad comprender lo que incita a los maestros y a las maestras de educación física del Cantón de Ginebra a enrolarse o no en la función de formador y formadora práctica (FP). Los datos empíricos recolectados a través de una metodología cualitativa «indirecta» (huellas acompañando las respuestas de los maestros y maestras interpelados para ejercer la función de FP) y «directa» (entrevistas con cinco maestros y una maestra) nos permitieron formular dos teorías explicativas: (1) el enrolamiento de maestros y maestras en la función de FP se produce cuando la representación que tienen de dichas función y de las condiciones de su ejercicio concuerdan con los recursos que poseen para ejercerla; (2) el abandono de los maestros y maestras de la función de FP adviene cuando la finalidad simbólica de reconocimiento social que los anima no se logra. Esas dos teorías, examinadas con respecto a los diversos enfoques sociológicos de las organizaciones, requieren ser validados a través de datos empíricos más sólidos. En virtud del principio de generalización analítica, los datos pueden sin embargo transferirse a otros contextos. Esos datos sugieren algunas pistas que pueden aumentar la atracción de la función de FP.

Introduction

Depuis deux à trois décennies, l'académisation des formations professionnelles qui s'est réalisée tout au long du vingtième siècle dans les pays industrialisés a abouti à une crise de confiance entre la société, les professions et le savoir scientifique qui leur sert théoriquement de fondement. En réponse à cette crise des professions et des formations professionnelles, on a assisté au développement de partenariats entre l'université, la profession et les milieux de pratique, avec une revalorisation de l'approche clinique en formation (Lessard et Bourdoncle, 1998). La formation des enseignants et enseignantes n'a évidemment pas échappé à ce phénomène émergent. Les réformes qu'elle a connues un peu partout avaient pour mission commune de former des enseignants et des enseignantes vus comme des praticiennes et des praticiens réflexifs (Darling-Hammond, 1994). Aujourd'hui, la plupart des dispositifs de formation à l'enseignement sont conçus sur le mode de l'alternance entre formation académique au sein des universités et institutions apparentées (IUFM, IUFÉ, HEP, etc.) et formation professionnelle au sein des établissements scolaires. Ces dispositifs s'accompagnent d'un encadrement spécifique, matérialisé dans la plupart des contextes de formation par des formateurs et formatrices universitaires (FU) et des formateurs et formatrices de terrain (FT, respectivement appelés enseignants associés au Canada, conseillers pédagogiques en France et maîtres de stage en Belgique) qui encadrent les étudiants et étudiantes (ET), le plus souvent à des moments différents, pour constituer ce qu'il est désormais convenu d'appeler la triade en supervision pédagogique (Boutet, 2002; Gervais et Desrosiers, 2001).

Le recrutement des FT, généralement du ressort des universités, prend des formes différentes selon les pays. Au Royaume-Uni, ce sont essentiellement des mentors engagés dans des carrières professionnelles ascendantes et distingués sur le plan professionnel qui sont recrutés (Malet, 2008). Dans d'autres pays comme le Canada et la Suisse, les réformes de la formation initiale des enseignants et enseignantes ont été appliquées avant que ceux en place aient pu bénéficier d'une formation à la supervision (Raymond et Lenoir, 1998). Le recrutement s'y opère donc plutôt sur le mode du volontariat.

Malgré l'importance très largement reconnue des formateurs et formatrices de terrain dans le développement professionnel des futurs enseignants et enseignantes (Beck et Kosnik, 2000; Weasmer et Woods, 2003), on sait en définitive peu de choses sur les motifs d'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de formateur et formatrice de terrain, et sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'attractivité de cette fonction. Sinclair, Dowson et Thistleton-Martin (2006) ont récemment tenté de combler ce vide dans la littérature, en interrogeant 322 enseignants et enseignantes au primaire à l'aide d'un questionnaire (*le Profiles and Motivations for Practicum Survey*) conçu pour mesurer *a*) les motifs encourageant les enseignants et enseignantes à accueillir des stagiaires, *b*) les motifs dissuadant les enseignants et enseignantes d'accueillir des stagiaires et *c*) les facteurs qui pourraient convaincre les enseignants et enseignantes réticents d'accueillir des stagiaires. Les résultats de cette enquête conséquente montrent que : *a*) partager la connaissance

Malgré l'importance très largement reconnue des formateurs et formatrices de terrain dans le développement professionnel des futurs enseignants et enseignantes (Beck et Kosnik, 2000; Weasmer et Woods, 2003), on sait en définitive peu de choses sur les motifs d'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de formateur et formatrice de terrain, et sur ce qui pourrait être fait pour améliorer l'attractivité de cette fonction.

de l'enseignement, aider les ET à appréhender le « monde réel » de l'enseignement, former de meilleurs enseignants et enseignantes débutants et permettre aux ET de mettre leur formation universitaire en pratique constituent les principaux motifs d'engagement dans la fonction de FT; b) l'inadmissibilité à accueillir des stagiaires en raison du poste ou de l'établissement scolaire et la surcharge de travail sont les principaux motifs de non-engagement; et c) davantage de temps à disposition avec les stagiaires, l'organisation des stages par blocs, une décharge d'autres responsabilités d'enseignement, une meilleure rémunération et des directives universitaires plus précises concernant les attentes vis-à-vis des stagiaires sont vus comme des améliorations susceptibles d'accroître l'attractivité de la fonction de FT.

Cette étude représente un pas en avant vers une meilleure compréhension des motivations des enseignants et enseignantes qui veulent ou, au contraire, ne veulent pas devenir FT. Elle souffre néanmoins de plusieurs limites, relevées par ses auteurs eux-mêmes, dont l'utilisation de questions fermées qui ne rend pas nécessairement compte de la variété et de la complexité de ces motivations. En corollaire, ce type d'approche exclut *de facto* les motivations les plus ancrées dans le contexte local des enseignants et enseignantes, qui sont peut-être les plus déterminantes. Enfin, l'inscription de cette recherche dans un cadre théorique psychologique référé aux principaux travaux sur l'orientation motivationnelle détermine inévitablement à la fois le questionnement et l'interprétation des réponses des enseignants et enseignantes. Pour toutes ces raisons, nous avons souhaité aborder cette question cruciale selon une approche plus qualitative et contextualisée, et en référence à un cadre théorique sociologique qui nous apparaît à même d'éclairer un autre pan – complémentaire à celui exploré dans l'étude précitée – de la réalité des enseignants et enseignantes appelés à exercer la fonction de FT.

Contexte

Dans le canton de Genève, l'éducation physique est quelque peu dévalorisée par rapport aux autres disciplines scolaires. Ainsi, alors que la Confédération helvétique recommande aux cantons d'instaurer trois périodes d'éducation physique hebdomadaires¹ à tous les niveaux d'enseignement, les écoles secondaires genevoises n'en dispensent que deux. Par ailleurs, la classe salariale des enseignants et enseignantes d'éducation physique à Genève est inférieure à celle de leurs collègues des autres disciplines d'enseignement, cette discrimination se retrouvant également entre ceux qui enseignent au secondaire (les mieux lotis) et ceux qui enseignent au primaire (les moins bien lotis). Enfin, dans un projet de réforme du cahier des charges de l'enseignant et l'enseignante secondaires daté du mois de juin 2007, le Département de l'instruction publique du canton de Genève a proposé, en contrepartie d'une réévaluation de la classe salariale, d'augmenter la durée normale

1. Une période de cours correspond à 45 minutes.

d'enseignement de 20-24 à 30-36 périodes hebdomadaires pour les « cours sans préparation ni corrections à domicile (par exemple certains cours en laboratoire, certains cours d'éducation physique et de disciplines artistiques) ». Si ce projet n'a pas encore été concrétisé à l'heure actuelle et ne le sera peut-être jamais, il est sans doute révélateur du manque de considération dont souffrent l'éducation physique et ceux qui l'enseignent dans notre système éducatif local.

Durant les trois dernières décennies, la formation des enseignants et enseignantes d'éducation physique à Genève a connu de nombreux changements (tableau 1). La corporation des enseignants et enseignantes d'éducation physique du canton de Genève, formée d'environ 250 individus, se caractérise donc par une forte hétérogénéité en matière de niveaux de formation, de compétences, de statuts, etc., sans compter que la situation géographique frontalière du canton a favorisé le recrutement de nombreux enseignants et enseignantes français, issus d'un système de formation lui aussi différent.

Tableau 1. **Formation initiale en éducation physique dans le canton de Genève**

Période	Titres et formations
....-1978	Diplômes fédéral I* et cantonal de maître de sport (2 ans)
1979-1985	Diplômes fédéral I* et cantonal de maître de sport (3 ans)
1985-1997	Diplôme fédéral I* de maître de sport (3 ans)
1998-2000	Diplôme fédéral I* de maître de sport (2 ans)
2001-2008	Licence bidisciplinaire (3 ans de formation dans une branche majeure + 2 ans de formation en éducation physique)
2005-....	Master en sciences du mouvement et du sport (4,5 à 5 ans de formation incluant 180 crédits ECTS** en éducation physique et 90 à 120 crédits ECTS dans une branche mineure)

* Accessible exclusivement aux titulaires du certificat de maturité gymnasiale (équivalent au baccalauréat ou au diplôme d'aptitude à accéder à l'enseignement supérieur).

** European Credits Transfer System.

Depuis 2005 et l'entrée en vigueur des accords de Bologne² en Suisse, les candidats et candidates à l'enseignement de l'éducation physique et d'une branche mineure dans le canton de Genève suivent une formation initiale dispensée à l'Université, constituée d'un premier niveau de base d'une durée de trois ans (*Bachelor* ès sciences en Sciences du mouvement et du sport) et d'un second niveau spécialisé d'une durée d'un an et demi à deux ans (*Master* ès sciences en Sciences du mouvement et du sport). À l'issue de cette formation initiale, les candidats et candidates s'engageront dans une formation professionnelle dispensée à l'Institut universitaire

2. Déclaration commune des ministres de l'Éducation de 29 pays européens, ratifiée le 19 juin 1999 et visant à réaliser une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur (voir <http://www.education.gouv.fr/realisations/education/superieur/bologne.htm>).

de formation des enseignants (IUE, en création), constituée d'un certificat d'une durée de six mois et d'un *Master of Advanced Studies* (MAS) d'une durée d'un an.

Dès le premier niveau de la formation initiale (*Bachelor*), dans le cadre d'un module intitulé « Intervention 1 », les ET sont confrontés à la réalité du travail en classe lors de mises en situation partielles dans les trois niveaux d'enseignement genevois (primaire – 6 à 12 ans; cycle d'orientation (CO), 12 à 15 ans; postobligatoire (PO), 15 à 19 ans). Durant 12 leçons de 90 minutes, ils observent puis remplacent progressivement des enseignants et enseignantes titulaires qui ont accepté de jouer le rôle de FT. Parallèlement à ces mises en situation partielles, les ET suivent des séminaires théoriques, de préparation et d'analyse de pratiques, pour un volume total de 42 heures. Ces séminaires sont pris en charge par des FU, dont nous faisons partie et dont certains continuent par ailleurs à exercer une activité d'enseignant d'éducation physique. Un tel dispositif, articulant séminaires à l'Université et mises en situation en milieu scolaire, est également programmé au second niveau de la formation initiale (*Master*), pour un volume horaire comparable (Intervention 2).

Lors de la mise en place de ces nouveaux dispositifs, nous avons successivement sollicité (par courrier postal, courriel, téléphone) 51 enseignants et enseignantes d'éducation physique³ afin de constituer l'équipe de FT. À une exception près, les personnes sollicitées étaient nommées ou stabilisées dans un poste à 50 % au minimum et possédaient deux ans d'expérience d'enseignement de l'éducation physique au minimum. Nous avons catégorisé leurs réactions à notre sollicitation selon les trois profils suivants (tableau 2) : (A) refus; (B) acceptation; (C) acceptation partielle (acceptation pour une année et refus pour l'autre).

Tableau 2. **Réactions des enseignants et enseignantes**

Niveau d'enseignement	Profil A Refus	Profil B Acceptation	Profil C Acceptation partielle	Total
Primaire	17	4	3	24
Cycle d'orientation	16	2	1	19
Postobligatoire	3	3	2	8
Total	36	9	6	51

L'ampleur du désintérêt pour la fonction de FT dans notre contexte local renforce notre besoin de comprendre ce qui pousse les enseignants et enseignantes à s'engager, à ne pas s'engager ou à se désengager de cette fonction fondamentale dans notre dispositif de formation.

3. Il s'agit du total cumulé des enseignantes et enseignants sollicités en 2005-2006 et 2006-2007.

Cadre théorique

Nous nous référons ici à un cadre théorique qui associe de manière audacieuse diverses approches sociologiques des organisations, longtemps considérées comme inconciliables, mais dont la combinaison présente un intérêt pratique évident (Amblard, Bernoux, Herreros et Livian, 1996).

L'analyse stratégique

La première est *l'analyse stratégique* (Crozier et Friedberg, 1977) qui considère que le comportement des acteurs au sein d'une organisation dépend des objectifs propres qu'ils poursuivent, des atouts qui sont à leur disposition et de la situation donnée au moment de l'action. L'analyse stratégique repose sur les postulats suivants (Amblard *et al.*, 1996) : a) l'organisation n'est pas un donné, mais un construit. Elle se construit à travers les actions des individus qui la constituent; b) les acteurs disposent d'une relative liberté à l'intérieur de l'organisation. Ils ne sont jamais complètement enfermés dans leur rôle; c) les objectifs des organisations et des individus se recouvrent, mais pas totalement. On y observe de nombreux arrangements, négociés explicitement ou non; d) en vertu de la théorie de la rationalité limitée (March et Simon, 1964), l'acteur confronté à des choix ne cherche pas la meilleure solution dans l'absolu – qui est par définition hors de sa portée –, mais il cherche pourtant toujours une solution rationnelle : l'homme n'est pas un animal qui cherche l'optimisation, mais la satisfaction.

L'identité professionnelle et culture du travail

La deuxième approche sociologique que nous avons retenue dans notre projet lie *identité professionnelle* et *culture de travail*. Approcher l'identité à propos du pouvoir permet de mieux comprendre les stratégies des acteurs, que l'on peut associer à quatre modèles d'identité au travail ou cultures relationnelles (Sainsaulieu, 1977) : a) *la fusion*, se manifestant par une conception unanimiste du groupe; b) la *négociation*, caractérisée par l'acceptation des différences et du débat entre majorité et minorité; c) les *affinités*, apparaissant dans les situations de mobilité socioprofessionnelle et où les valeurs de promotion par le travail et de réussite professionnelle se concrétisent en stratégies autour de la carrière; d) le *retrait*, typique de ceux qui s'investissent au minimum dans le travail pour s'engager dans les relations de pouvoir qui leur sont accessibles dans l'univers extra-professionnel.

Les économies de grandeur

Enfin, la troisième approche sociologique qui a retenu notre attention est l'approche dite des *économies de la grandeur* (Boltanski et Thévenot, 1991), qui s'intéresse aux accords justifiés, légitimes entre les membres d'une société. Boltanski et Thévenot, à l'origine sociologue pour le premier et économiste pour le second, ont élaboré un ensemble de six mondes purs, tous ayant une cohérence interne dans leur grandeur, leur système d'équivalence : a) le *monde de l'inspiration*, renvoyant à la création, au jaillissement de l'inspiration; b) le *monde domestique*, avec comme figures de

référence la famille, la tradition, les anciens, dans lequel la grandeur des êtres tient plus à leur position hiérarchique qu'à leurs compétences rationnelles; c) le *monde de l'opinion*, dans lequel l'opinion, la reconnaissance de l'autre et le renom qu'une action peut procurer à son auteur sont les principaux moteurs; d) le *monde civique*, dans lequel l'intérêt collectif prime l'intérêt particulier, et où les personnes qui s'y meuvent mobilisent en premier lieu les notions d'équité, de solidarité, de démocratie; e) le *monde marchand*, qui met au centre les notions servant habituellement à définir les lois du marché, telles que la concurrence, la réussite, le profit; et f) le *monde industriel*, dans lequel la performance technique, la science, l'analyse rationnelle sont considérées comme les fondements de l'efficacité. Chacun de ces mondes n'a d'existence que théorique, mais les auteurs font l'hypothèse que l'identification de ces mondes et de leurs différentes dimensions (principe supérieur commun, état de grandeur...) est un préalable à la construction des accords et à la résolution des conflits entre les acteurs d'une organisation ou d'une société donnée. Trois types de relations sont ainsi distingués : a) la controverse dans un même monde; b) la juxtaposition non conflictuelle de plusieurs mondes dans une même situation; et c) la controverse entre mondes.

Nous mobiliserons plutôt *l'analyse stratégique* pour interpréter les motifs d'engagement ou de non-engagement – on peut alors parler d'enjeux – dans la fonction de FT, alors que nous aurons plutôt recours à l'approche des *économies de la grandeur* et à l'approche de *l'identité professionnelle* lorsqu'il s'agira d'interpréter les raisons qu'ont les FT à poursuivre – on peut alors parler d'accord – ou au contraire à interrompre – on peut alors parler de désaccord, voire de conflit – leur engagement.

Méthodologie

Participants et participantes

Nous avons cherché à constituer un « échantillon raisonné » (Friedberg, 1994), en « multipliant les perspectives catégorielles et situationnelles présentes dans un espace d'action et en évitant autant que possible de ne dépendre que d'un seul témoignage sur une situation ou un contexte donné » (p. 143). Dans cette optique, nous avons sélectionné cinq enseignants et une enseignante, représentatifs des trois profils que nous avons établis au moment de la constitution de l'équipe de FT (tableau 2). Leurs caractéristiques sont présentées dans le tableau 3.

Tableau 3. **Participants et participantes**

Nom*	Âge	Formation initiale	Formation continue	Carrière d'enseignant et d'enseignante	Carrière de FT
Jean	42	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Formations sans certification, formations avec certification (sport scolaire, volley-ball, ski alpin, snowboard)	- Remplacements - Stabilisation école privée - Stabilisation école publique (CO** puis PO) et institution pour personnes handicapées	3 ans dans le système actuel puis arrêt
Paul	27	- Licence STAPS éducation et motricité (F) - Maîtrise STAPS entraînement (F)	Formation avec certification en ski alpin	- Remplacements - Stabilisation école publique (CO)	Première année
Léa	43	- Licence en lettres non achevée - Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Formations sans certification, formations avec certification (rock'n'roll, tennis)	- Remplacements - Stabilisation école privée (lettres) et publique (lettres + éducation physique – CO et PO) - Chargée d'enseignement en patinage à l'Université	Jamais
André	32	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Colloque, lectures personnelles	- Enseignement dans un autre canton - Voltige - Stabilisation école publique (CO)	Deuxième année
Louis	40	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Certificat de formation continue en mathématiques de base, formations sans certification, formation avec certification en ski alpin	- Remplacements - Stabilisation école publique (CO) - Moniteur de gymnastique aux agrès au bureau des sports de l'Université	Jamais
Michel	52	Diplôme fédéral I de maître de sport (CH)	Formations sans certification, formations avec certification (informatique, économie, badminton, volley-ball, voile)	- Voltige - Congé - Stabilisation école publique (CO et PO)	2 ans dans l'ancien système puis arrêt

* Nom d'emprunt.

** CO signifie « cycle d'orientation », c'est-à-dire la première partie de l'enseignement secondaire (de 12 à 15 ans). PO signifie « post-obligatoire », c'est-à-dire la seconde partie de l'enseignement secondaire (de 15 à 19 ans).

Instruments et procédures

La collecte des données s'est déroulée en deux phases successives. Dans un premier temps, nous avons archivé les traces accompagnant les réponses des enseignants et enseignantes à notre sollicitation (courriels, mémos rédigés à la suite de

conversations téléphoniques ou de discussions informelles). Cette méthode « indirecte » de collecte de données, couramment utilisée par les ergonomes lors de l'analyse d'incidents par exemple (Theureau et Jeffroy, 1994), représente l'une des stratégies communément admises pour recueillir les données nécessaires au processus de triangulation sur lequel repose notamment la validation d'une recherche qualitative (Griffin et Templin, 1989).

Dans un second temps, nous avons eu recours à une méthode « directe » de collecte de données consistant en un entretien semi-structuré, forme classique d'entretien reposant généralement sur un schéma qui définit les principaux thèmes à explorer et prévoit éventuellement certaines questions (De Landsheere, 1982). Cet instrument d'investigation s'avère cohérent avec la posture intellectuelle d'induction qui caractérise le cadre théorique dans lequel nous avons inscrit notre étude. L'entretien, d'une durée approximative de 30 minutes, était mené en face à face ou par téléphone, selon les disponibilités des participants et participantes. Il était enregistré dans son intégralité, mais ces derniers étaient informés qu'ils avaient le droit de s'opposer à l'exploitation de certaines parties de l'entretien. En cours d'entretien, certains utilisaient ainsi l'expression « hors procès-verbal » pour signaler les verbalisations jugées confidentielles. Les thèmes prédéfinis étaient les suivants : *a*) le parcours de formation et professionnel; *b*) la représentation de la fonction de FT; *c*) les motifs d'engagement/de non-engagement dans cette fonction; *d*) les motifs de poursuite/de renoncement dans cette fonction; *e*) divers. Les questions initiales portaient sur ces thématiques, tandis que des questions de relance amenaient les interviewés à approfondir, développer ou éclaircir leur point de vue sur ou en dehors de ces thématiques, selon l'orientation que prenait l'entretien.

Analyse des données

Nous avons choisi comme méthode d'analyse l'approche développée par Huberman et Miles (1991), qui se rapproche de la *théorie ancrée* de Glaser et Strauss (1967) dans la mesure où elle est de nature inductive et s'appuie sur un processus itératif de comparaisons constantes entre la collecte et l'analyse des données, mais s'en distingue par le fait qu'elle encourage le recours à des théories préexistantes lors des étapes conceptuelles et opératoires de la recherche. Cela nous a dès lors conduit à *a*) analyser de manière inductive les traces écrites et le verbatim des entretiens en nous basant sur ce qu'exprimaient les sujets pour créer des catégories cernant au mieux leurs propos, *b*) surligner les traces écrites et les verbalisations les plus représentatives de ces catégories, en vue de leur utilisation ultérieure pour illustrer et donner corps à la présentation et l'interprétation des points de vue des acteurs, *c*) formuler des hypothèses quant aux relations entre ces catégories, donc élaborer une théorie explicative de l'engagement, du non-engagement ou du désengagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT, et *d*) tenter de valider ces hypothèses, donc cette théorie au travers des données dont nous poursuivions le recueil et l'analyse. *In fine*, nous avons soumis l'ensemble des données ainsi recueillies et analysées aux participants et participantes afin de nous assurer qu'elles reflétaient bien leurs points de vue respectifs. Cette démarche de restitution des résultats

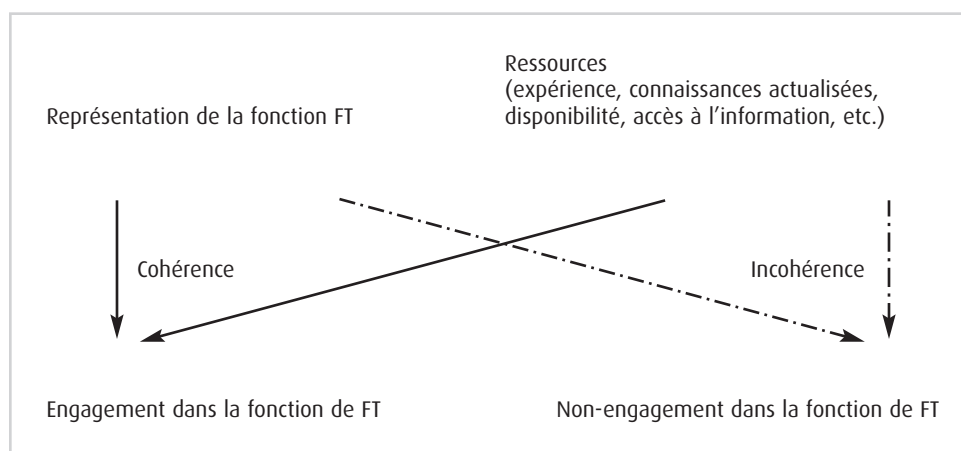
des observations aux acteurs constitue une deuxième stratégie de validation ou de corroboration communément utilisée en recherche qualitative (Friedberg, 1994).

Résultats

L'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT se produit lorsque la représentation qu'ils ont de cette fonction concorde avec les ressources qu'ils possèdent pour l'exercer

De nos données émerge une relation triangulaire entre *a*) la représentation qu'ont les enseignants et enseignantes de la fonction de FT, *b*) les ressources qu'ils possèdent et *c*) leur décision de s'engager ou non dans cette fonction, que nous avons représentée schématiquement dans la figure 1.

Figure 1. **Engagement ou non dans la fonction de FT**



Ainsi, les enseignants et enseignantes expérimentés considèrent plutôt que le FT se doit d'être avant tout un transmetteur d'expérience :

Il y a une transmission d'expérience et de connaissance sur du concret et puis il y a... je dirais, le côté expertise qui te (NDLR : le FT, c'est lui) permet d'avoir un regard extérieur... je dirais acéré [...]. J'ai l'impression qu'il n'y a pas de sens d'être FT sans avoir un vécu ou un bagage conséquent d'enseignant. [...] Je pense d'abord... j'ai pensé que j'étais capable de le faire. Ça, je crois que... ça, c'est le premier point, en me disant justement que j'avais un bagage et une expérience d'enseignant qui pourraient me permettre d'être à l'aise face à des étudiants. Et puis, je pense que j'ai eu la prétention de penser que je pourrais leur apporter quelque chose, justement que cette expérience, elle pouvait être transmise. (Jean)

À l'inverse, les enseignantes et enseignants moins expérimentés, issus d'un système de formation plus proche du système actuel, mettent plutôt en avant la proximité conceptuelle que doit entretenir le FT avec les approches actuelles de l'enseignement :

Je me représente cette fonction comme... on va dire on (NDLR : le FT, c'est lui) est le « référent », donc des personnes qui sont là pour nous observer. Nous on est là pour leur donner une idée de ce que c'est que le nouvel enseignement. [...] Je pense que c'est quand même bien pour vous, même pour les élèves, que ce soient des personnes qui sortent de l'IFMES (NDLR : formation pédagogique après l'Université) ou qui sortent de la formation, parce que c'est vrai que des fois, avec le temps, on a vite fait de rester dans une petite routine et puis de plus trop regarder ce qui se passe ailleurs et ce qui se fait dans les autres cours. (Paul)

L'idée première, c'est de leur (NDLR : les FU) rendre service sachant qu'ils manquent de FT et, effectivement, c'est un des moyens de transformer un petit peu la dynamique de la branche qui est depuis l'ancienne génération un petit peu techniciste, sur de l'animation. Et effectivement, les jeunes de par l'IFMES ou de par justement leurs FT vont voir des choses nouvelles, donc effectivement ça me semblait pertinent. (André)

Le cas de Michel nous amène à affiner quelque peu cette théorie émergente. En effet, la représentation qu'il a de la fonction de FT est très similaire à celle de Jean, et les ressources qu'il possède (expérience, ficelles du métier) sont en adéquation avec cette représentation :

Alors moi, j'en avais une idée assez précise puisque c'est ce que moi j'avais pu faire en tant que chargé d'enseignement. Et je la voyais comme une transmission de l'expérience, ben ouais de l'enseignant qui est déjà dans le circuit depuis un moment, donc de la transmission des petits trucs qu'on n'apprend pas à l'école, tu vois, et puis qui sont sacrément utiles dans le métier d'enseignant. (Michel)

Pourtant, contrairement à notre théorie, Michel n'a pas souhaité s'engager dans la fonction de FT. La raison en est la suivante : il estime que les nouveaux dispositifs de formation que nous avons mis en place (interventions 1 et 2) ne lui permettraient pas d'exercer la fonction de FT dans les conditions qu'il avait connues lorsqu'il l'exerçait quelques années en arrière :

Il m'avait semblé que la formation des jeunes enseignants se dirigeait vers une formation presque exclusivement académique au détriment de l'« apprentissage » sur le terrain, réduit au rôle de faire-valoir. [...] Il y a aussi, et surtout, le peu de temps à disposition pour des discussions avant ou après, les leçons qui ne me semblaient pas suffisantes. (Michel, extrait de courriel)

Pour que les enseignants et enseignantes s'engagent dans la fonction de FT, il faut donc non seulement qu'il y ait concordance entre leur représentation de cette fonction et les ressources qu'ils possèdent pour exercer celle-ci, mais en plus qu'ils perçoivent que les nouveaux dispositifs de formation leur permettent effectivement de jouer le rôle de FT tel qu'ils se le représentent.

Pour que les enseignants et enseignantes s'engagent dans la fonction de FT, il faut donc non seulement qu'il y ait concordance entre leur représentation de cette fonction et les ressources qu'ils possèdent pour exercer celle-ci, mais en plus qu'ils perçoivent que les nouveaux dispositifs de formation leur permettent effectivement de jouer le rôle de FT tel qu'ils se le représentent. En accord avec cette théorie, le manque de ressources perçu par les enseignants et enseignantes pour exercer la fonction de FT constitue le principal motif de non-engagement. Nos données montrent plus précisément que ceux qui ne souhaitent pas s'engager mesurent plus que leurs collègues un décalage entre les ressources qu'ils possèdent et celles attendues par l'Université :

Formateur à quoi? [...] Je vais dire si je dois former quelqu'un à moi-même, de comment je vois les choses, je peux quoi. C'est peut-être pas l'attente de l'institution. (Louis)

Comme je n'ai pas suivi ces formations théoriques, donc je me sens un peu... peut-être un peu décalée par rapport à ce qui se fait maintenant à l'Uni. [...] Donc c'est pour ça que je ne me sens pas du tout compétente pour la formation comme elle est enseignée à l'Uni. (Léa)

Dans les réponses négatives que nous avons reçues par courriel à notre demande de collaboration, cela se traduisait par des propos tels que « *je ne suis pas convaincue totalement par le plan d'étude, ce qui me semble primordial pour former ces étudiants* », « *je ne me sens pas assez capable pour être formatrice* » ou encore « *je ne me sens pas l'âme d'un formateur* ».

Le désengagement des enseignants et enseignantes de la fonction de FT survient lorsque l'enjeu symbolique qu'ils attribuaient à cette fonction n'est pas satisfait

Plusieurs motifs sont invoqués par les enseignants et enseignantes pour justifier un désengagement effectif ou potentiel de la fonction de FT (manque de reconnaissance, rémunération insuffisante, surcharge de travail, formation non certificative, etc.). En mettant ces diverses raisons en relation avec les motifs avancés par les enseignants et enseignantes qui s'engagent dans la fonction de FT (transmettre son expérience, évoluer dans sa carrière, rendre service aux FU, contribuer à la rénovation de l'enseignement, offrir aux ET ce qu'on a reçu durant sa propre formation, continuer à se former, etc.), il apparaît que le désengagement s'explique principalement par la non-satisfaction d'un enjeu symbolique de reconnaissance sociale :

Il y a quelque chose d'extrêmement gratifiant là derrière, c'est que lorsque toi, tu te sens compétent dans un domaine, et que c'est vérifié, que ça se vérifie parce que ton avis est pertinent, il y a quelque chose qui est extrêmement... oui, gratifiant! Ça, ça aurait été une motivation à se réengager. [...] Lorsque mes élèves ont été libérés ou n'ont pas eu cours d'éducation physique (NDLR : son institution n'avait pas voulu engager de remplaçant lors d'une absence pour cause de participation à une séance de formation des FT), ça a été

symptomatique pour moi d'un manque de... je dirais de sérieux, de reconnaissance. [...] Une formation de FT ou un bilan a été fait sur des heures qui étaient libres pour nous. De nouveau pour moi, ça, c'est symptomatique du manque de considération. [...] La valorisation, la reconnaissance... je dirais financière, elle est largement insuffisante par rapport à l'engagement peut-être qu'on se... qu'on pense devoir donner. (Jean)

Sinon le fait de me retirer de la formation, ben ça serait de sentir qu'on sert à rien quoi un petit peu. Peut-être le fait de sentir que cette année ne sert à... n'a pas trop de débouchés et puis... qu'on s'intéresse pas à moi ou à ce que je fais. Ça nous dévalorise, donc je pense qu'on n'a pas trop envie de continuer après. (Paul)

À part ça, les raisons sont simples : pas de moyens pour une formation qui permettrait au maître formateur d'acquérir des compétences de formateur et de se sentir efficace dans son « coaching »; et, bien sûr, manque de reconnaissance de cette tâche en ne payant pas ou de façon trop symbolique les FT. Ceci m'amène déjà à me poser la question pour ma participation l'année prochaine... (Extrait d'un courriel d'une FT en place qui avait décliné l'entretien que nous lui avons proposé dans le cadre de cette étude)

Discussion

Un engagement stratégique

Considérés isolément, les motifs d'engagement que nous avons identifiés parmi les participants et participantes ne se distinguent pas fondamentalement de ceux mentionnés dans d'autres études (Boudreau, 1993; Sinclair *et al.*, 2006). Nous avons d'autant moins jugé utile de les développer ici qu'avec Friedberg (1994) nous sommes convaincu que, pour comprendre la rationalité d'un acteur et ses limitations, il faut passer par « la reconstruction des rationalités sous-jacentes aux comportements observés dans le champ » (p. 137). Ces motifs avoués ne sont donc pas suffisants pour comprendre pourquoi certains des enseignants et enseignantes sollicités lors de la constitution de l'équipe de FT ont accepté d'endosser ce rôle, alors que d'autres – les plus nombreux – ont refusé.

En revanche, la mise en relation des caractéristiques des participants et participantes avec leur représentation de la fonction de FT et des conditions de son exercice dans notre *système d'action concret*⁴ met en lumière la dimension stratégique de leur engagement ou de leur non-engagement. Les enseignants et enseignantes évaluent ce qu'ils peuvent espérer gagner ou risquent de perdre en investissant leurs ressources dans cette nouvelle fonction telle qu'ils se la représentent, en d'autres

4. C'est ainsi qu'il est convenu d'appeler l'espace social significatif où interviennent tous les acteurs qui coopèrent à la réalisation d'une tâche ou qui contribuent à la résolution des problèmes concrets quotidiens d'une organisation (Crozier et Friedberg, 1977; Kutry, 1998).

Les enseignants et enseignantes évaluent ce qu'ils peuvent espérer gagner ou risquent de perdre en investissant leurs ressources dans cette nouvelle fonction telle qu'ils se la représentent, en d'autres termes les enjeux de leur engagement (Crozier et Friedberg, 1977), dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont peut-être de nature politique (acquérir plus de pouvoir) ou financière (gagner plus d'argent), mais plus vraisemblablement de nature symbolique (atteindre une certaine reconnaissance sociale).

termes les *enjeux* de leur engagement (Crozier et Friedberg, 1977), dont on peut faire l'hypothèse qu'ils sont peut-être de nature *politique* (acquérir plus de pouvoir) ou *financière* (gagner plus d'argent), mais plus vraisemblablement de nature *symbolique* (atteindre une certaine reconnaissance sociale) ainsi que semblent le confirmer les résultats relatifs aux motifs de désengagement que nous discuterons ci-après. Du résultat de cette évaluation opérée par les enseignants et enseignantes – forcément limitée par des facteurs cognitifs, culturels, idéologiques et affectifs (Lenzen, 2004) – dépendra leur décision de devenir FT ou pas.

La juxtaposition de différents mondes et modèles d'identité au travail

La poursuite ou le désengagement des FT semble pouvoir s'expliquer par la juxtaposition de deux mondes : le *monde marchand* et le *monde de l'opinion* (Boltanski et Thévenot, 1991). La logique budgétaire – propre au monde marchand – qui détermine en partie le développement des dispositifs de formation, avec notamment comme conséquences une faible rémunération offerte aux FT, une difficulté à assurer leur formation et plus largement à leur accorder un vrai statut de formateur, se heurte à l'enjeu de reconnaissance sociale – propre au monde de l'opinion – qui mobilise majoritairement les FT :

Je trouve que l'Université n'a rien compris à ce que vous (NDRL : les FU) essayez de développer et considère la formation du maître d'éducation physique comme quelque chose de secondaire. (Extrait d'un courriel d'une FT en place qui avait décliné l'entretien que nous lui avions proposé dans le cadre de cette étude)

Dans certains cas, les deux mondes cohabitent et l'épreuve n'est pas engagée, même si l'on se situe dans un modèle d'identité au travail marqué plus rarement par la *fusion* (Sainsaulieu, 1977) que par la *négociation*, qui s'exprime surtout lors des séances de formation et de bilan annuel. La création en cours de l'IUFE (voir contexte) et l'ouverture de postes de FT qui en découlera pourraient toutefois faire apparaître un autre modèle, celui des *affinités*, dans lequel les FT tireraient profit de leur engagement dans notre institut pour obtenir parallèlement cette même fonction à l'IUFE. Cette situation est d'autant plus vraisemblable qu'une partie des FU est appelée à exercer cette fonction de FU également au sein de l'IUFE.

Dans d'autres cas, l'épreuve survient et l'on voit alors apparaître un troisième modèle, celui du *retrait*, caractérisé ici par des enseignants et des enseignantes qui renoncent à leur fonction de FT pour se réinvestir dans leur fonction première, voire se désinvestissent en sus de leur mission d'enseignant et d'enseignante lorsque celle-ci est également sujette à controverse en raison de la dévalorisation de l'enseignement de l'éducation physique à Genève (voir contexte) :

Profondément déçu du peu de considération dont bénéficient les maîtres d'éducation physique de l'enseignement primaire, je renonce à poursuivre cette expérience [...] Mais je suis déçu, amer même, pire, je ne crois plus en notre institution. (Extrait d'un courriel d'un FT qui a mis un terme à son engagement)

Les limites de l'étude

En raison de la taille extrêmement réduite de notre échantillon et de la difficulté qui en résulte d'atteindre la saturation des données (Martineau, 2005), ces deux théories émergentes doivent être laissées à l'état d'hypothèses. Des données plus consistantes nous conduiraient peut-être à nuancer nos théories selon la variable du genre, dont l'influence sur les stratégies d'acteurs a déjà été relevée dans d'autres contextes (Lenzen, Dejardin et Cloes, 2004). Néanmoins, en accord avec les principes de *généralisation analytique* (Yin, 2002) et de *transférabilité* (Lincoln et Guba, 1985), nous laissons aux lecteurs et lectrices le soin de juger du transfert possible de nos résultats à leur propre contexte.

Conclusions et perspectives

Les résultats issus de cette recherche qualitative ont mis en exergue les dimensions stratégiques et identitaires de l'engagement des enseignants et enseignantes dans la fonction de FT. Ces derniers sont des acteurs « libres » qui cherchent à satisfaire des enjeux personnels – dont nous avons fait l'hypothèse qu'ils étaient essentiellement symboliques – en investissant leurs ressources dans cette nouvelle fonction, et qui risquent fort de s'en désinvestir s'ils pressentent que l'atteinte de ces enjeux est compromise. Si cette double explication se confirme, il s'agit alors de tout mettre en œuvre pour conférer – ou rendre – à la fonction de FT la valorisation symbolique attendue par ceux qui s'y destinent, afin de pérenniser les dispositifs de formation en alternance. Une rémunération plus gratifiante ou une décharge horaire, un véritable statut de formateur, une formation certificative, une mise en réseau des FT et des FU, un accès facilité à la littérature scientifique et professionnelle constituent autant de pistes à creuser dans cette direction, directement inspirées de nos données empiriques.

Références bibliographiques

- AMBLARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G. et LIVIAN, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris : Seuil, 244 p.
- BECK, C. et KOSNICK, C. (2000). Associate Teachers in Preservice Education: Clarifying and Enhancing Their Role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), p. 207-225.
- BOLTANSKI, L. et THÉVENOT, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard, 483 p.

- BOUDREAU, P. (1993). *L'expérience des enseignants associés et des enseignantes associées dans le cadre des stages d'enseignement pratique*. Rapport de recherche non publié, Université d'Ottawa. Cité par Boudreau et Baria, 1998.
- BOUDREAU, P. et BARIA, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 141-154.
- BOUTET, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade, dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, p. 81-95.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil, 436 p.
- DARLING-HAMMOND, L. (1994). *Professional Development Schools: Schools for Developing a Profession*. New York : Teachers College Press, 240 p.
- DE LANDSHEERE, G. (1982). *Introduction à la recherche en éducation* (5^e éd.). Liège : Georges Thone, 453 p.
- FRIEDBERG, E. (1994). Le raisonnement stratégique comme méthode d'analyse et comme outil d'intervention, dans F. Pavé (dir.), *L'analyse stratégique. Colloque de Cerisy*. Paris : Seuil, p. 135-152.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26, p. 263-282.
- GLASER, B.G. et STRAUSS, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York : Aldine, 271 p.
- GRIFFIN, P. et TEMPLIN, T.J. (1989). An Overview of Qualitative Research, dans P.W. Darst, D.B. Zakrajsek et V.H. Mancini (dir.), *Analyzing Physical Education and Sport Instruction* (2nd ed.), sous la direction de. Champaign, IL: Human Kinetics Books, p. 399-409.
- HUBERMAN, A.M. et MILES, M.B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck, 480 p.
- KUTY, O. (1998). *La négociation des valeurs. Introduction à la sociologie*. Bruxelles : De Boeck, 384 p.
- LENZEN, B. (2004). *Analyse de la relation entraîneur-sportif. La rationalité des acteurs : études de cas*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Liège.
- LENZEN, B., DEJARDIN, R. et CLOES, M. (2004). Régulation de l'opposition et mixité au sein d'une école d'arts martiaux. *STAPS*, 66, p. 99-112.
- LESSARD, C. et BOURDONCLE, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 11-33.
- LINCOLN, Y.S. et GUBA, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hill, CA : Sage, 416 p.

- MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Frankfurt am Main : Peter Lang, 258 p.
- MARCH, J. et SIMON, H.A. (1964). *Les organisations*. Paris : Dunod, 244 p.
- MARTINEAU, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, Hors Série* (2), p. 5-17. Consulté le 8 janvier 2009. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/ISSN%20revis%8e/SMartineau%20HS2-issn.pdf>
- RAYMOND, D. et LENOIR, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe, dans D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*. Bruxelles : De Boeck, p. 47-102.
- SAINSAULIEU, R. (1977). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 486 p.
- SINCLAIR, C., DOWSON, M. et THISTLETON-MARTIN, J. (2006). Motivations and Profiles of Cooperating Teachers: Who Volunteers and Why? *Teaching and Teacher Education*, 22, p. 263-279.
- THEUREAU, J. et JEFFROY, F. (1994). *Ergonomie des situations informatisées*. Toulouse : Octarès, 336 p.
- WEASMER, J. et WOODS, A.M. (2003). The Role of the Host Teacher in the Student Teaching Experience. *The Clearinghouse*, 76(4), p. 174-180.
- YIN, R.K. (2002). *Case Study Research. Design and Methods* (3rd ed.). Newbury Park, CA : Sage, 200 p.

Remerciements

Nous tenons à remercier le Dr Arnaud Frauenfelder, collaborateur scientifique au Département de sociologie de l'Université de Genève, pour sa relecture attentive du manuscrit et ses précieux commentaires.

Analyse de l'activité de supervision au regard de ses effets sur les trajectoires de formation des professeurs stagiaires

Guillaume SERRES

Maître de conférences, Sciences de l'éducation, IUFM d'Auvergne –
Université Blaise-Pascal

RÉSUMÉ

Si la formation des enseignants en France adopte le modèle de l'alternance, changeant quotidiennement les environnements dans lesquels les formés sont engagés, la question de l'articulation entre l'expérience sur le lieu de stage et l'expérience sur le lieu de formation reste ouverte. Le stage, longtemps réduit à un lieu d'application des connaissances théoriques, est aujourd'hui considéré comme un véritable instrument de formation (encart du *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 1 du 4 janvier 2007). Cette évolution appelle une réflexion accrue sur l'activité des enseignants de terrain amenés à superviser au quotidien les professeurs stagiaires aux différentes étapes du processus de formation. À ce jour, leur activité reste opaque et la formation à ces fonctions est quasi inexistante dans le contexte français. Par cette contribution, nous proposons d'analyser l'activité de six enseignants de terrain, nommés conseillers pédagogiques en France, mobilisés pour former les futurs enseignants. L'analyse de leur travail de supervision a été menée au regard de ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires à l'échelle d'une année de

formation. Les résultats ont notamment permis d'identifier et d'interroger : *a*) les spécificités de cette activité, *b*) les tendances des superviseurs et *c*) leurs compétences critiques. Au final, ont été mises en évidence les perspectives susceptibles de promouvoir le développement professionnel des superviseurs de terrain.

ABSTRACT

An analysis of the effect of supervision on the training trajectories of student teachers

Guillaume SERRES

MCF Sciences of Education, IUFM d'Auvergne - University Blaise-Pascal

If teacher training in France adopts the alternation model, changing the environments in which the trainees are involved daily, the question of coordinating the experience on the practice teaching site and the experience on the training site remains open. The practice teaching period, for many years reduced to a place for applying theoretical knowledge, is today considered a real training tool. (Insert in the official MEN newsletter, no.1, January 4, 2007). This development calls for a deeper reflection on the work of supervising teachers who are asked each day to support practice teachers at different stages of the training process. So far, their activities not clearly defined, and training for these functions is virtually non-existent in the French context. Through this contribution, we analyse the activities of six supervising teachers, called pedagogical counsellors in France. The analysis of their supervision work evaluated its effects on the student teachers over a one-year training period. The results allowed the identification and questioning of: (a) the specificities of this activity, (b) the attitudes of the supervisors and (c) their critical skills. Finally, the article presents perspectives likely to promote the professional development of supervising teachers.

RESUMEN

Análisis de los efectos de la actividad de supervisión sobre las trayectorias de formación de los profesores practicantes.

Guillaume SERRES

MCF Ciencias de la educación, IUFM de Auvernia - Universidad Blaise-Pascal

Si la formación de los maestros en Francia adopta el modelo de la alternancia, cambiando cotidianamente los entornos en los cuales los maestros se enrolan, la cuestión de la articulación entre la experiencia en el lugar de práctica y la experiencia en el lugar de formación queda abierta. El período de práctica, durante mucho

tiempo reducido a un lugar de aplicación de los conocimientos teóricos, es considerado actualmente como un verdadero instrumento de formación (Encarte del Boletín oficial del MEN, no. 1 del 4 de enero de 2007). Esta evolución exige una mayor reflexión sobre la actividad de los maestros de prácticas que supervisan cotidianamente a los profesores practicantes durante las diferentes etapas del proceso de formación. Hasta ahora, su actividad es muy opaca y la formación a dichas funciones es prácticamente inexistente en el contexto francés. A través de ésta contribución, nos proponemos analizar la actividad de seis maestros de prácticas, conocidos como consejeros pedagógicos en Francia, movilizados para formar a los futuros maestros. El análisis de su trabajo de supervisión fue realizado con respecto a sus efectos sobre la actividad de los profesores practicantes a la medida de un año de formación. Los resultados han permitido identificar e interrogar: (a) las especificidades de dicha actividad, (b) las tendencias de los supervisores y (c) sus habilidades críticas. Finalmente, se ponen en evidencia las perspectivas susceptibles de promover el desarrollo profesional de los supervisores de prácticas.

Problématique

Si la formation des enseignants en France adopte aujourd'hui le modèle de l'alternance, changeant quotidiennement les environnements dans lesquels les formés sont engagés, la question de l'articulation entre l'expérience sur le lieu de stage et l'expérience sur le lieu de formation reste largement ouverte. Le stage, longtemps réduit à un lieu d'application des connaissances théoriques, est à ce jour considéré comme un véritable instrument de formation. Cette évolution tend à renverser le rapport d'inféodation envisagé jusqu'alors entre centre et terrain professionnel. Les transformations en cours de la formation des enseignants en témoignent. En France, la formation des enseignants est placée sous la responsabilité des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Le nouveau cahier des charges pour la formation des maîtres (Annexe du *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 1 du 4 janvier 2007) prescrit une augmentation du volume des stages et un placement de ces derniers plus tôt dans les cursus de formation. Cela traduit une bascule d'une formation en deux temps privilégiant d'abord les aspects universitaires (durant quatre années) puis les aspects professionnels (durant une année) à une formation intégrant ces deux aspects simultanément (durant sept années). Cette transformation, en cours, appelle une réflexion accrue sur l'activité des enseignants de terrain amenés à superviser au quotidien les professeurs stagiaires aux différentes étapes du processus de formation. À ce jour, l'utilité de leur activité est discutée (Chaliès et Durand, 2000) et la formation à ces fonctions est quasi inexistante dans le

contexte français¹ (Viaud, 2007). Nous proposons, en référence au texte de cadrage de ce numéro thématique, d'analyser l'activité de ces acteurs de terrains mobilisés pour former les enseignants. L'analyse de leur travail de supervision est menée au regard de ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires, sur leurs trajectoires de formation.

Cette étude prend appui sur la formation des enseignants du second degré² telle qu'elle est proposée en France. Pour devenir enseignant, il faut successivement suivre une formation disciplinaire de niveau universitaire (4 années), obtenir le concours de recrutement de l'éducation nationale et suivre la formation professionnelle à l'IUFM (1 année). Cette deuxième année d'IUFM concerne plus particulièrement notre étude. Elle a fait l'objet d'un plan de rénovation (en date du 27 février 2001) à partir de réflexions sur les dix premières années de fonctionnement des IUFM. Les textes officiels relatifs à ce plan soulignent la nécessité d'une articulation forte entre l'expérience acquise lors des temps de formation à l'IUFM (formation disciplinaire et générale) et les périodes de stages en établissement (stage en responsabilité et stage de pratique accompagnée) afin de promouvoir une « formation professionnelle d'adulte à caractère universitaire, basée sur l'alternance » (Encart du *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 15 du 11 avril 2002, p. 4).

Les temps de formation à l'IUFM comprennent la formation disciplinaire et générale. L'IUFM est envisagé comme le « pivot de la formation ». Il est « le lieu de ressources, de construction de compétences, d'interrogation et d'analyse des pratiques et de développement de l'identité professionnelle » (Encart du *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 15 du 11 avril 2002, p. 3).

- La formation disciplinaire est effectuée au sein des départements disciplinaires de l'IUFM : lettres, histoire-géographie, éducation physique et sportive, etc. Chaque professeur stagiaire suit une série de modules consacrés à l'enseignement de sa discipline et à sa didactique.
- La formation générale ou transversale est relative à la culture professionnelle de l'enseignement secondaire. Sont délivrés des modules relatifs à la connaissance des adolescents, à leur orientation et à la connaissance du système éducatif. La formation générale propose une sensibilisation aux contextes d'enseignement particuliers comme l'accueil d'élèves handicapés ou en difficultés scolaires graves, la scolarisation des jeunes migrants ou encore le travail en zone d'éducation prioritaire (ZEP). Cette formation est délivrée avec la volonté d'un ancrage au plus près des problèmes professionnels rencontrés. Des enseignements relatifs aux technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE) font également partie de cette formation générale.

1. Les premiers dispositifs de formation des conseillers pédagogiques se structurent dans le cadre de la formation de formateur des IUFM. Ils sont proposés sur la base du volontariat.

2. Le premier degré correspond à l'école primaire (élèves de 3 à 11 ans) et le second degré, au collège et lycée (élèves de 11 à 18 ans).

Les temps de formation sur le terrain comprennent plusieurs stages : *a*) stage en responsabilité et *b*) stage de pratique accompagnée. Ces terrains de stage sont appréhendés comme des « lieux de rencontre des conditions réelles de la vie professionnelle sans lesquels il ne saurait y avoir de véritable formation au métier » (Encart du *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 15 du 11 avril 2002, p. 3).

- Le stage en responsabilité est réalisé tout au long de l'année scolaire dans un établissement d'affectation. L'enseignant est pleinement responsable de ses classes durant quatre à douze heures par semaine selon la discipline. Cette pratique de l'enseignement est à la fois un objet d'analyse poussant à rechercher les éléments théoriques d'une plus grande efficacité et un moyen de valider et de faire la synthèse des savoirs et des compétences du professeur stagiaire. Ce stage est réalisé sous la supervision d'un conseiller pédagogique. Cette supervision consiste à observer régulièrement l'activité du professeur stagiaire avant de lui proposer des entretiens de conseil pédagogique post-leçon. Le conseiller pédagogique produit également des rapports évaluatifs en début et fin d'année.
- Le stage de pratique accompagnée est réalisé dans un contexte scolaire différent de celui rencontré en stage en responsabilité (les professeurs stagiaires affectés dans un lycée pour leur stage en responsabilité effectuent leur stage de pratique accompagnée en collège et inversement). Il comprend, durant sept semaines, des temps d'observation en classe et des temps d'intervention. Ce stage est accompagné par un conseiller pédagogique, enseignant qui confie momentanément sa classe au professeur stagiaire après un temps d'observation de ce dernier et lui propose des entretiens de conseil pédagogique post-leçon. En fin de stage, il adresse également un rapport évaluatif à l'IUFM.

Les temps de réflexion en centre et sur le terrain professionnel sont valorisés. Ils permettent à chaque formé, d'une part, de comprendre et d'analyser sa pratique et, d'autre part, de l'enrichir pour la faire évoluer. Depuis la circulaire du 4 avril 2002, l'analyse des pratiques est explicitement présente dans les plans de formation de tous les IUFM. Ces moments d'analyse et de réflexion permettent :

d'identifier, d'analyser et de résoudre des problèmes professionnels... de relier des apprentissages faits sur des lieux de formation et de les mettre en perspective... de se doter de repères conceptuels, méthodologiques, éthiques en vue de faire des choix et de dégager le caractère multiple et hétérogène du métier d'enseignant (Encart du *Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 15 du 11 avril 2002, p. 4).

Enfin, la rédaction d'un mémoire professionnel s'appuie également sur l'analyse de pratiques professionnelles, rencontrées en particulier lors du stage en responsabilité. Son objectif est de prendre en compte de façon distanciée la complexité des actes d'enseignement. Il s'agit, pour les professeurs stagiaires, d'établir une problématique autour de leurs pratiques et de l'analyser tout en proposant des pistes de réflexion ou d'action qui renvoient aux travaux réalisés dans le domaine.

Ce bref panorama permet de repérer les grandes lignes de la formation des enseignants du secondaire telle qu'elle est organisée en France. La place de la supervision comme outil de formation se situe au plus proche du terrain professionnel. Après une présentation du cadre d'analyse et des considérations méthodologiques, nous proposons d'isoler quelques éléments de discussion permettant de mettre en regard l'activité de supervision et ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires.

Cadre d'analyse et considérations méthodologiques

Cette étude s'inscrit dans la lignée de recherches dont l'objet plus large est d'accéder à la composante subjective de l'activité humaine pour dévoiler les significations des acteurs au travail (Clot, 1999; Dejours, 1993; Schwartz, 1997; Theureau, 2006). Cette option consistant à se placer du côté du sujet pour accéder à son activité repose sur une reconnaissance de la compétence des acteurs à décrire leur situation (Dosse, 1995).

Nous proposons d'analyser simultanément l'activité des superviseurs et des professeurs stagiaires à partir de l'objet théorique du cours d'action (Theureau, 2006). Le cours d'action représente la part de l'activité qui est montrable et racontable à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur avec qui il est possible de discuter. La définition du cours d'action est fondée sur le postulat que ce niveau de l'activité peut donner lieu à des observations, descriptions et explications valides et utiles (Theureau, 2006). Ces dernières permettent une « description symbolique acceptable » (Varela, 1989, p. 184) du couplage structurel d'un acteur avec sa situation, c'est-à-dire une description de l'activité et des caractéristiques de la situation effectuée du point de vue de la dynamique interne de l'acteur considéré. Le cadre d'analyse du cours d'action inclut des entretiens d'autoconfrontation lors desquels l'acteur, confronté à l'enregistrement de son activité, la décrit, la commente et l'explique. Un questionnement spécifique permet par la suite de documenter les préoccupations des acteurs, leurs attentes, ce qu'ils considèrent et interprètent en situation, leurs émotions, les connaissances qu'ils mobilisent et construisent, celles qu'ils tendent à valider ou invalider. Restituer le cours d'action d'un acteur consiste à identifier l'ensemble de ces composantes de façon à rendre compte du flux des significations construites par les acteurs au cours de leur participation aux diverses situations de formation.

Six conseillers pédagogiques ou superviseurs et six professeurs stagiaires en éducation physique et sportive, mais aussi en histoire-géographie et en mathématiques, ont participé à cette étude. Sur les six conseillers pédagogiques, trois enseignaient l'EPS, deux l'histoire-géographie et un les mathématiques. Leur expérience en enseignement variait de cinq à quinze ans, tandis qu'elle variait de deux ans à cinq ans pour l'accompagnement. Du côté des professeurs stagiaires, trois hommes et trois femmes, ils avaient entre 23 et 25 ans et étaient tous dans leur première année d'expérience de l'enseignement. Cette étude a été réalisée tout au long de la deuxième année de formation, unique année de formation professionnelle en

alternance entre IUFM et terrain professionnel. Elle a été menée durant trois années consécutives. L'activité des superviseurs a été analysée au cours des entretiens de conseil pédagogique qu'ils ont menés à la suite de l'observation des professeurs stagiaires en classe. Parallèlement, les professeurs stagiaires ont été suivis dans les autres contextes de classe, de formation en centre, de façon à pister les effets des diverses situations de formation sur leur activité professionnelle. Au final, une dizaine d'entretiens de conseil pédagogique ont été analysés pour chaque superviseur, tandis que trente à quarante recueils vidéo en classe et au cours d'entretiens d'autoconfrontation ont été réalisés pour chaque professeur stagiaire. Au total, sur les trois années de cette étude, près de deux cents recueils ont été menés.

Deux catégories de données ont été recueillies : *a)* des données d'enregistrement audiovisuel de l'activité des superviseurs au cours des entretiens de conseil pédagogique et des professeurs stagiaires au cours des diverses situations d'enseignement en classe et de formation en centre; *b)* des données de verbalisation lors d'entretiens d'autoconfrontation *a posteriori* réalisés par le chercheur d'un côté avec les superviseurs et, d'un autre côté, avec les professeurs stagiaires de façon à documenter les significations construites par les acteurs en situation d'entretien de conseil pédagogique. Ces entretiens se sont déroulés en confrontant superviseurs et professeurs stagiaires aux traces de leur activité (notes d'observation, vidéos enregistrées). Au cours des entretiens d'autoconfrontation réalisés, le chercheur invitait les divers acteurs à décrire et à commenter leur activité. Les relances visaient à aider les acteurs à décrire leur action et à s'assurer d'une compréhension mutuelle de cette dernière par une demande de précisions. Le traitement des données a consisté à documenter les préoccupations, les attentes, les significations construites au cours des entretiens de supervision, ce qu'ils ont ressenti et appris dans les situations vécues. L'analyse de l'activité de supervision a été réalisée au regard de ses effets sur l'activité des professeurs stagiaires dans les diverses situations de formation tout au long de l'année de formation.

Résultats et discussion

Les résultats présentés ne sont pas exhaustifs. Les extraits ont été choisis de façon à aborder, à partir d'extraits d'études de cas, plusieurs points de discussion. Ces points de discussion sont relatifs : *a)* aux attentes réciproques des acteurs; *b)* aux artefacts du travail de supervision; *c)* aux compétences critiques des conseillers pédagogiques et plus largement; *d)* aux éléments favorisant ou entravant l'action de supervision.

Attentes des conseillers pédagogiques vs attentes des professeurs stagiaires

Le plus souvent, les conseillers pédagogiques n'interviennent pas au cours des premières heures de stage des professeurs stagiaires. Leurs attentes sont de laisser les professeurs stagiaires instaurer des habitudes de travail avec les élèves. Ils estiment

que leur présence dès les premières heures de cours peut remettre en cause la légitimité du professeur stagiaire aux yeux des élèves et être perçue comme celle d'un évaluateur contrôlant le travail. La première observation du conseiller pédagogique est un moment d'appréhension pour les professeurs stagiaires. Il s'agit de la première mise à jour de leur travail jusque-là resté confidentiel. Ils font l'expérience ambivalente d'être à la fois enseignant responsable de plusieurs classes et stagiaire en formation. Ces premières interactions avec le conseiller pédagogique sont l'occasion d'apprécier la plus ou moins grande liberté qui va leur être laissée au cours de cette année. Pour la majorité des professeurs stagiaires, la crainte est de se retrouver devant une situation de prescription, ce que Céline³ exprime lors d'un entretien quelques semaines après la rentrée :

La première fois que j'ai vu ma conseillère pédagogique, elle m'a donné une feuille et elle m'a dit : « Tu n'auras qu'à faire ça la première heure » en me donnant une feuille, et là je l'ai regardée, moi ma première heure je savais depuis plusieurs semaines ce que je voulais faire, et là elle a continué sa phrase en me disant : « Ou plutôt on va attendre que tu aies des questions et j'essayerai d'y répondre », et là je lui ai dit : « D'accord ». En fait, on a d'entrée de jeu cadré notre relation.

Tous expriment leurs attentes de construire leur propre façon d'enseigner en faisant du conseiller pédagogique un « allié », une ressource. Pris dans cette relation formateur-formé, les professeurs stagiaires ont la volonté de garder la main sur leur activité. L'efficacité de la supervision nécessite au préalable la mise en place d'une relation de confiance au sein de cette dyade et une clarification des statuts de formateur et d'évaluateur. Au cours des leçons observées par le conseiller pédagogique, les professeurs stagiaires cherchent pour la plupart à masquer leurs difficultés de façon à faire bonne figure. À ce titre, l'enjeu de la titularisation s'inscrit d'emblée en rupture avec l'enjeu de formation dans la mesure où il s'oppose à l'expression par les professeurs stagiaires de leurs difficultés. Nos observations montrent que les professeurs stagiaires organisent leurs enseignements de façon à aborder en présence du conseiller pédagogique les contenus sur lesquels ils sont le plus à l'aise.

S'entretenir à propos d'une situation passée : les artefacts utilisés

Les observations nous ont conduits à repérer l'utilisation de divers artefacts pour mener le travail de supervision. La plupart des conseillers pédagogiques observés prennent des notes en situation de classe avant d'effectuer un débriefing le plus tôt possible après la leçon. Ces débriefings sont le plus souvent structurés en deux temps qui correspondent aux points positifs et négatifs de la leçon. De façon atypique, certains conseillers pédagogiques effectuent des entretiens sur la base des préparations de cours en amont de l'intervention. Ils interviennent en ce sens davantage sur la programmation, sur les scénarios d'apprentissages envisagés par les professeurs

3. Les prénoms utilisés tout au long du texte sont fictifs.

Une des difficultés centrales du conseil pédagogique est de s'entretenir à propos d'une situation passée.

stagiaires. Ponctuellement, les conseillers pédagogiques réalisent un enregistrement vidéo de la séquence de cours réalisée par le professeur stagiaire. Lors de l'entretien post-leçon, ils proposent aux professeurs stagiaires de visionner l'enregistrement et de décrire leurs actions et interprétations en situation d'enseignement. Un conseiller pédagogique participant à l'étude utilise un cahier-carbone sur lequel il consigne l'ensemble de ses observations de façon chronologique. À l'entretien post-leçon il détache l'original qu'il donne au professeur stagiaire et conserve le double. Cette trace sert de support à l'interaction menée en reprenant la chronologie de la leçon.

Une des difficultés centrales du conseil pédagogique est de s'entretenir à propos d'une situation passée (Chaliès et Durand, 2000). Les artefacts déployés semblent assurer cette fonction de représentation, de remise en situation. Suivant leur nature, les acteurs s'accordent plus ou moins rapidement et facilement sur l'objet de leur interaction. Le cahier-carbone et la vidéo permettent un repérage plus rapide que la prise de notes. Ces deux premiers artefacts favorisent la reconstitution de la chronologie de la leçon contrairement à la prise de notes qui s'en affranchit. Enfin, le grain d'analyse diffère, il est plus microscopique et chronologique avec la vidéo, et plus macroscopique et atemporel avec les autres artefacts.

Point de départ de l'analyse, types de conseils et légitimations

Les débuts d'entretien de supervision renseignent sur le point de départ de l'intervention. Dans la plupart des cas, c'est le conseiller pédagogique qui a la main. Bien qu'ils cherchent majoritairement à appréhender les impressions du stagiaire en début d'entretien, ces impressions restent le plus souvent évasives et périphériques dans l'analyse. On remarque une différence importante entre les entretiens réalisés à partir du support vidéo qui donnent la main au professeur stagiaire et les autres formes d'entretien pour lesquelles c'est le conseiller pédagogique qui mène l'entretien en faisant directement part de ce qu'il a observé. Se distinguent dès lors deux types de conseils, ceux qui émanent d'une situation vécue de façon problématique par les stagiaires et ceux qui sont énoncés indépendamment de leurs perspectives.

Les effets observés de ces deux pratiques de conseil sont de différents ordres. Le stagiaire peut recevoir favorablement le conseil prodigué en percevant la situation de classe de façon problématique *a posteriori* à partir des indications du superviseur le renseignant sur l'activité des élèves, sur les effets possibles de telle ou telle pratique au regard de son expérience, etc. Les extraits suivants montrent comment Géraud a vécu la situation d'enseignement de façon problématique en différé par l'activité de son superviseur :

Là, il me souligne le mot « neutre » [note inscrite sur la page du cahier-carbone], et là au moment de l'entretien, je suis sûr que les élèves n'ont pas compris, je ne m'en rends pas compte quand je suis face à eux; [...] Là, encore une fois je me dis qu'il faut que je fasse plus attention à ce genre de mot « financer » que je n'ai pas expliqué en cours, je ne m'en aperçois pas sur le coup.

Ces extraits d'autoconfrontation montrent que Géraud ne percevait pas en situation d'enseignement les possibles difficultés de compréhension de son vocabulaire par les élèves. Ils montrent également que l'activité du superviseur, consignante sur son cahier-carbone l'ensemble des mots de vocabulaire estimés « difficiles », fait que Géraud perçoit de façon différée la nécessité d'être plus attentif à cette question. Au cours des entretiens, Géraud a régulièrement surligné les notes de son conseiller tirées de son cahier-carbone et a inscrit à côté pour sa propre activité : « Vérifier la compréhension »; « À voir »...

Dans la grande majorité des cas, le conseil achoppe s'il est énoncé en tant que tel, c'est-à-dire indépendamment de la situation de classe telle qu'elle est vécue par le professeur stagiaire. Par exemple, le conseiller de Julie a été surpris de la voir donner des indications à une élève, puis partir aussitôt vers d'autres élèves. Julie récusait au cours de l'entretien de supervision la remarque insistante du formateur. Les indications qu'elle apporte lors de l'entretien d'autoconfrontation permettent d'analyser cette récusation : « *Je trouve surprenant qu'il me dise : "Tiens c'est surprenant que tu ne restes pas à côté d'elle".* » Elle interprète cette réaction en se disant que le formateur ne connaît pas assez ses élèves réputés difficiles à contrôler : « *Si je reste à côté d'elle [l'élève en difficulté] ça va partir de tous les côtés, elle va mettre du temps à faire l'exercice et les autres vont en profiter.* » Elle estime que sa façon d'intervenir est adéquate et reste sur cette façon d'intervenir lors des leçons suivantes : « *Je reste sur ce fonctionnement où je passe, je donne le conseil, je m'en vais... Ça ne me pose pas de problème dans ma pratique en fait...* » Estimant ses élèves capables de perturber le déroulement de sa leçon, elle les surveille en permanence. Dans ces situations de classe, ses préoccupations sont de voir tous les élèves afin de leur donner des conseils, mais aussi d'être vue. Elle a découvert, lors des leçons précédentes, que les élèves mettent du temps à réaliser l'exercice si elle reste à leur côté. Ainsi, elle leur adresse des rétroactions à distance et leur fait sentir sa présence par de courtes injonctions. L'analyse montre que les courtes injonctions adressées par Julie aux élèves à distance et de façon différée tendent à les maintenir au travail. De cette façon, elle montre aux élèves sa présence tout en les informant sur la réussite de leurs actions.

Cette réflexion peut être associée à l'analyse des diverses sources de légitimation mobilisées par les conseillers pédagogiques pour mener leur travail de supervision. Les sources repérées sont les suivantes : a) l'activité des élèves « *Là, quand tu as donné ta consigne, j'ai regardé les élèves, la plupart étaient encore dans la tâche précédente* »; b) sa propre expérience (je) « *Cette notion est importante, il faut insister et ne pas la louper, car je vois que les élèves traînent cette difficulté par la suite lorsqu'ils avancent dans leur scolarité...* »; c) l'expérience collective (nous) « *Nous avons constaté avec les collègues qu'il était préférable d'évaluer les élèves de cette façon...* ». Diverses sources de légitimation sont également mobilisées par les stagiaires : a) leur activité en classe « *Ça j'ai déjà essayé et ça a bien marché* »; b) les professeurs de l'université « *Mes professeurs de l'université, qui sont des personnes estimables, déconseillaient d'utiliser cette méthode* »; c) l'IUFM « *À l'IUFM on nous a dit que...* ». L'activité de supervision suppose de composer avec ces diverses sources de légitimation. Le plus souvent, les professeurs stagiaires apprécient les conseils qui émanent de l'observation de l'activité des élèves. Ils apprécient également que le conseiller

indique sa propre façon d'intervenir et la met en perspective par rapport aux pratiques des collègues.

Exhaustivité vs hiérarchisation et indexation temporelle des conseils

Un des obstacles à la supervision par les enseignants experts réside dans la possibilité de mise à distance et de conceptualisation de sa propre trajectoire de formation de façon à ordonner, hiérarchiser les conseils prodigués.

Sur les six superviseurs observés, une tendance à rechercher l'exhaustivité des conseils est repérée. Nous pouvons faire l'hypothèse que cette tendance est liée à une observation de l'activité du débutant en référence à ses propres repères d'expert. À ce titre, un des obstacles à la supervision par les enseignants experts réside dans la possibilité de mise à distance et de conceptualisation de sa propre trajectoire de formation de façon à ordonner, hiérarchiser les conseils prodigués. Les effets négatifs peuvent être divers. Cette tendance à l'exhaustivité peut conduire à une forte déstabilisation des stagiaires et à une réaction de protection : « *Là, je n'écoute plus, je n'ai pas le temps de réfléchir à ce premier point, qu'elle est déjà sur autre chose, je fais "oui" de la tête, mais je n'écoute plus, j'ai l'impression que rien ne va : la couleur des titres, la structuration des chapitres...* » Les conseils en cascade sont soit accueillis avec discernement par les stagiaires, soit propices à la dispersion. La seconde option est la plus observée. Une forte incertitude naît de la succession de conseils reçus et de l'impossibilité de les hiérarchiser afin de mettre en œuvre un projet de transformation. Lorsqu'elle se prolonge dans le temps, cette difficulté à ordonner les conseils selon leur caractère plus ou moins prioritaire peut conduire à une rupture de la coopération souvent renvoyée à une question de personnalité.

Cette tendance à l'exhaustivité repérée chez la plupart des superviseurs semble traduire une compétence à hiérarchiser les conseils, à limiter leur nombre, à indexer chacun des conseils à un horizon de transformation. Un tiers des superviseurs observés inscrivent de façon quasi systématique chacun des conseils prodigués dans une temporalité. Certaines questions sont inscrites dans le long terme : « *Cette question-là, il faut commencer à la travailler tout en sachant que tu vas te la poser tout au long de ta carrière.* » D'autres sont posées dans une immédiateté : « *Il faut t'organiser pour pouvoir régler cette organisation pour la prochaine leçon.* » En l'absence de cette indexation temporelle des conseils, la tendance des stagiaires est de vouloir régler dès le lendemain matin l'ensemble des éléments pointés par le conseiller. Par exemple, Samuel a tenté de transformer de façon radicale sa façon d'intervenir dès le lendemain matin faisant suite à l'entretien de supervision. Il a vécu très difficilement cette tentative. Les élèves, ne retrouvant plus aucun repère de fonctionnement habituel, se sont braqués, indiquant au professeur leur égarement. Samuel est par la suite revenu à une intervention initiale tout en apportant des retouches successives à son intervention. Ces transformations radicales sont exacerbées par une tendance des superviseurs à attendre des modifications rapides de l'activité en classe et à interpréter l'absence de transformation comme une remise en cause par le stagiaire de la pertinence du travail de supervision. Cela peut conduire à des malentendus dans la mesure où le conseil peut être reçu positivement par le professeur stagiaire sans pour autant que celui-ci parvienne à en tirer profit en classe. L'apprentissage en formation se caractérise par la transformation lente des dispositions à agir en classe, les stagiaires procédant par de petites retouches successives (Serres, Ria et Adé,

2004). Cet élément est à prendre en compte de manière primordiale par les superviseurs qui redoublent de vigilance lors de ces moments de transition vers une nouvelle forme d'interaction pédagogique en classe. Ceux-ci se rendent présents pour suggérer des étapes de transformation et pour soutenir l'engagement des stagiaires. En effet, dans la majorité de nos observations, les transformations engagées par les stagiaires à la suite des entretiens ne s'accompagnent pas immédiatement d'une plus grande efficacité à court terme. Cela appelle une compétence des superviseurs à accompagner ces phases de transition délicates pour les professeurs stagiaires. Il apparaît primordial que les stagiaires persistent à transformer leur activité même s'ils éprouvent un sentiment d'inefficacité momentanée en classe. Le rôle du superviseur apparaît dès lors comme un soutien et comme un catalyseur accélérant le processus de stabilisation d'une nouvelle forme d'interaction avec les élèves qui est plus favorable pour leurs apprentissages.

Perspectives

Deux perspectives sont envisagées. La première concerne la spécificité de l'expérience de stage comme instrument de formation. La seconde met en évidence la nécessité de concevoir l'activité de supervision comme une intervention dans une trajectoire de formation.

Apprendre des situations professionnelles : du sentiment de réussite à son analyse

Les apprentissages prennent la forme d'enquêtes se développant selon trois ordres de validation. Le premier est celui où l'efficacité concrète et immédiate sert de référence à la validation de l'activité déployée. Ce type de validation participe à la généralisation de l'activité en rapport à son efficacité éprouvée. Le deuxième type de validation concerne les situations où la pertinence est envisagée en rapport avec la cohérence d'un raisonnement en situation. Cette validation permet la généralisation de ce qui est estimé pertinent par le professeur stagiaire relativement à son activité passée. Le troisième type de validation relève d'une appréciation de l'activité du stagiaire en référence à son inscription en conformité aux normes, codes et valeurs portés par un collectif. La généralisation de l'activité tient alors à l'adhérence aux convictions partagées au sein de ces collectifs et a pour particularité de renforcer le consensus autour de l'activité en question. Ces trois ordres de validation témoignent de l'indissociabilité des processus de construction de compétences et de participation à une activité collective rarement envisagés simultanément. Les résultats soulignent une difficile remise en question de l'activité lorsque cette dernière est associée à un sentiment d'efficacité en classe. Deux risques majeurs apparaissent à la suite du repérage de ces trois ordres de validation et de la prépondérance du sentiment de réussite en situation de stage. Le premier risque est que ce sentiment stoppe toute possibilité d'analyse. Peu interrogées au cours des interactions de supervision, les réussites restent fragiles. Peu analysées, elles sont par voie de conséquence peu con-

ceptualisées. Le second risque majeur est celui d'une interprétation hâtive des effets de sa pratique. Le travail de supervision semble ici crucial. Souvent limité à la mise en évidence et à l'analyse des points critiques, il devrait également porter sur l'analyse des conditions de réussite de l'intervention en classe. De plus, cette tendance des superviseurs à centrer l'intervention sur les points problématiques peut expliquer les décrochages de certains stagiaires qui vivent ces entretiens de supervision comme une succession de mises en abîme de leur incompétence.

Penser l'activité de supervision comme une intervention dans une trajectoire de formation

Le travail de supervision demande de disposer d'un modèle du développement professionnel des enseignants en formation. En ce sens, nos recherches s'attachent à caractériser l'activité typique des enseignants en formation, leurs trajectoires de formation de façon à aider les formateurs de centre et de terrain à mieux cibler leurs interventions (Serres, Ria et Adé, 2004; Serres et Ria, 2007). En effet, pour mener leur activité, les conseillers pédagogiques doivent identifier où en est le stagiaire de sa trajectoire de « trans-formation » de façon à envisager un scénario d'apprentissage qui le conduit vers une pratique plus experte. Or, ils n'ont qu'une vue partielle et intermittente de l'activité des formés. Nos observations mettent en évidence les limites d'une supervision confiée à des enseignants experts et confirment que la supervision implique une expertise spécifique d'un autre ordre que celle d'enseigner. La tendance des enseignants experts est d'analyser l'activité du novice en creux par rapport à leur propre activité. Les conseils énoncés dans cette perspective sont difficilement compréhensibles par les professeurs stagiaires. En ce sens, une compétence critique des superviseurs est de mettre à distance leur expérience pour refaire le chemin qui les a conduits à l'expertise. Ces limites ont été soulignées par des chercheurs ayant conçu un dispositif innovant de conseil pédagogique entre néo-titulaires (Gelin, Rayou et Ria, 2007). Les effets de ce dispositif sur le plan du développement professionnel sont remarquables. Ils tiennent notamment à la proximité des expériences face aux élèves, aux préoccupations partagées et à l'absence d'un rapport d'évaluation qui prend plus la forme d'un partenariat entre professionnels. Les discussions, sans concessions, apparaissent propices à l'analyse des pratiques de classe et à leurs transformations.

Plus largement, nos analyses soulignent que l'activité des formés est souvent limitée à la dynamique d'acquisition et de construction de compétences, que les dynamiques de participation et d'intégration d'une communauté de pratique sont peu prises en compte. En effet, l'acquisition de compétences à l'enseignement est trop souvent dissociée des processus de participation, d'intégration dans une communauté de pratique (Lave et Wenger, 1991). Une formation des conseillers pédagogiques sur les processus de construction identitaire, d'intégration et de légitimation de sa pratique dans la communauté enseignante nous semble à même de pouvoir sensiblement modifier le travail de supervision. De même, une sensibilisation aux spécificités de la formation professionnelle des adultes dans des dispositifs en alternance nous semble à même de pouvoir améliorer sensiblement l'efficacité du travail

de supervision et de participer à la définition d'une professionnalité propre aux superviseurs de terrain.

Références bibliographiques

- Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 1 du 4 janvier 2007. Encart. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 15 du 11 avril 2002. Encart. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- Bulletin officiel* du ministère de l'Éducation nationale n° 15 du 11 avril 2002. Circulaire n° 2002-070 du 4 avril 2002. Encart. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.
- CHALIÈS, S. et DURAND, M. (2000). Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, n° 35, p. 145-180.
- CLOT, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- DEJOURS, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Éditions Bayard.
- DOSSE, F. (1995). *L'Empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- GELIN, D., RAYOU, P. et RIA, L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*. Paris : Armand Colin.
- LAVE, J. et WENGER, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Perspective*. New York : Cambridge University Press.
- SCHWARTZ, Y. (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : Presses universitaires de France.
- SERRES, G. et RIA, L. (2007). Questionner la formation à partir de la description des trajectoires des formés. *Revue des HEP*, n° 6, p. 99-119.
- SERRES, G., RIA, L. et ADÉ, D. (2004). Modalités de développement de l'activité professionnelle au gré des contextes de classe et de formation : le cas des professeurs stagiaires en éducation physique et sportive. *Revue française de pédagogie*, n° 149, p. 49-64.
- THEUREAU, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- VARELA, F.J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.
- VIAUD, M.-L. (2007). Une pratique pionnière à l'université : le cas des masters de formation de formateurs d'enseignants. *Recherche et formation*, n° 54, p. 63-85.

Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique

Pierre BOUDREAU, Ph. D.

Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario

RÉSUMÉ

Les stages pratiques d'un programme de formation à l'enseignement en éducation physique peuvent contribuer de façon substantielle à l'apprentissage du futur enseignant. Cet apprentissage dépend souvent et en grande partie de la qualité de la supervision offerte par les maîtres de stage. Pour soutenir ces maîtres de stage dans leur supervision, des formations leur sont proposées. Le but de ce texte est de tracer un bilan de la littérature sur ces formations dispensées aux maîtres de stage en éducation physique. L'analyse des objets de ces diverses formations de même que des modalités et pratiques les plus répandues amènera à proposer un modèle de supervision et d'approche de type inductif en formation des maîtres de stage. Ce modèle est suggéré pour pallier les lacunes du modèle de supervision clinique et pour tenir compte à la fois de l'idiosyncrasie de l'interaction professionnelle entre le maître de stage et le futur enseignant en supervision de stages, du contexte unique dans lequel se déroule le stage et de la singularité des acteurs engagés dans cette activité d'apprentissage de la profession d'éducateur physique.

ABSTRACT

An inductive supervision model for training PE supervising teachers

Pierre BOUDREAU
University of Ottawa, Ottawa, Ontario

The practicums in a training program for physical education teachers can contribute substantially to what the future teacher learns. This learning often depends largely on the quality of supervision provided by the supervising teachers, who are offered training sessions to support them in their supervision. The purpose of this article is to present a review of the literature about training offered to supervising teachers for physical education. The analysis of the training objects and the most common modalities and practices lead to the proposal of an inductive supervision model and approach for training supervising teachers. This model is suggested to make up for deficiencies in the clinical supervision model and to take into account the idiosyncrasies of professional interactions between supervising teachers and future teachers in the unique context of the practicum, along with the singularity of the actors involved in this training activity for physical education teachers.

RESUMEN

En pro de un modelo de supervisión de tipo inductivo en formación a la supervisión de maestros de prácticas en educación física.

Pierre BOUDREAU
Universidad de Ottawa, Ottawa, Ontario

Los períodos de prácticas de un programa de formación docente en educación física pueden contribuir de manera substancial al aprendizaje del futuro maestro. Este aprendizaje depende, muy frecuentemente y en gran parte, de la calidad de la supervisión que ofrecen los maestros de prácticas. Para apoyar a los maestros de prácticas en su supervisión, se les ofrecen formaciones. El objetivo del presente texto es presentar una reseña de la literatura sobre las formaciones que se ofrecen a los maestros de prácticas en educación física. El análisis de los objetos de las diversas formaciones así como de los modelos y prácticas más extendidas conducirá hacia la proposición de un modelo de supervisión y de enfoque de tipo inductivo para la formación de maestros de prácticas. Se propone dicho modelo para paliar las lagunas del modelo de la supervisión clínica y para tomar en consideración tanto la idiosincrasia de la interacción profesional entre los maestros de prácticas y el futuro maestro en supervisión de prácticas, del contexto único en el cual se desarrolla el período de prácticas y la singularidad de los actores implicados en esa actividad de aprendizaje de la profesión de educador físico que es el período de práctica.

Introduction

Le maître de stage joue un rôle indispensable dans la formation d'un futur éducateur physique. Il planifie, dirige, oriente les activités de formation qui se déroulent dans son école, ce qu'il est souvent convenu d'appeler « les activités de formation pratique » en formation à l'enseignement. Même si de nombreuses décisions sur ces activités de formation pratique sont prises à l'intérieur du programme de formation, il n'en demeure pas moins que le maître de stage concrétise ces activités, dans le quotidien, en interaction avec le stagiaire qui lui est assigné. Le maître de stage assume le rôle de formateur d'enseignants à part entière et son influence sur les futurs enseignants est fort probablement plus grande que celle de n'importe quel formateur dit universitaire (Guyton et McIntyre, 1990).

À peu près tous les programmes de formation d'enseignants reconnaissent, du moins dans leur rhétorique, ce rôle essentiel du maître de stage comme formateur d'enseignants. Presque tous les programmes affirment également que ce rôle de formateur d'enseignants est différent du rôle d'enseignant rempli quotidiennement par le maître de stage (Guyton et McIntyre, 1990). La suite logique de ce raisonnement est donc que, pour jouer le rôle de formateur d'enseignants, le maître de stage devrait posséder des aptitudes spécifiques. L'acquisition de ces aptitudes devrait par conséquent faire l'objet de formations offertes par les programmes de formation d'enseignants.

Le présent texte, en lien avec les questions soulevées par ce numéro thématique, propose un bilan de littérature sur les objets, modalités et pratiques de formation à la supervision des maîtres de stage en éducation physique. Ce bilan de la littérature pertinente servira également à dégager le ou les modèles de supervision mis en avant dans ces formations.

Ce bilan sera orienté par trois questions :

1. Quelles sont les aptitudes visées par ces formations?
2. Quelles sont les stratégies d'enseignement employées dans ces formations?
3. Quels sont les modèles de supervision préconisés dans ces formations?

Ce bilan nous amènera à proposer un modèle de supervision de type inductif en formation des maîtres de stage en éducation physique.

Le texte suivra le plan suivant. Après quelques précisions sur le choix du vocabulaire, nous décrirons la méthode utilisée pour la recherche documentaire. La section suivante présentera les réponses aux trois questions posées, réponses tirées des textes retenus. Les lacunes du modèle de supervision clinique seront ensuite abordées, suivies de l'exposé détaillé du modèle de supervision de type inductif. Les retombées de ce modèle au regard des objets et des modalités de formation des maîtres de stage concluront le texte.

À propos du vocabulaire

Il est essentiel d'apporter ici quelques précisions sur le vocabulaire utilisé dans ce texte. Ces précisions et le choix de mots ou expressions ont pour unique objectif de rendre le texte plus facilement compréhensible à un lectorat lié à des programmes de formation aussi bien nord-américains qu'euro-péens. Il ne faut aucunement y voir une orientation théorique explicite ou implicite.

La recherche documentaire réalisée et des échanges informels avec des collègues au cours des dernières années ont fait émerger de nombreuses expressions pour désigner l'enseignant d'école primaire ou secondaire qui supervise un stage pratique. En français, on trouve les termes enseignant associé, conseiller pédagogique, formateur de terrain, maître de stage. L'expression « personne enseignante associée » a été utilisée dans l'introduction de ce numéro. En anglais, les expressions « *cooperating teacher* », « *associate teacher* », « *mentor* », « *mentor teacher* » sont les plus fréquemment utilisées. L'expression « maître de stage » a été retenue et sera employée tout au long du texte pour désigner cet enseignant qui supervise un stage pratique, peu importe sa nature, en formation d'éducateurs physiques.

Le mot « aptitude » a également été retenu et sera utilisé régulièrement, aptitude prise dans le sens d'une disposition acquise à effectuer des apprentissages spécifiques (Legendre, 2005).

Il désigne toute capacité qu'une formation cherche à développer chez les maîtres de stage. Le milieu de la formation d'enseignants, tant en éducation physique, que dans les autres domaines a adopté le mot « compétence » comme étant au cœur du processus de professionnalisation de l'enseignement. Les discussions autour de sa définition sont encore en cours. Comme le présent texte ne se veut pas une contribution à ces discussions, le mot « aptitude », avec toutes ses limites, sera utilisé.

Enfin, une dernière précision sur le vocabulaire est de mise. Il ne sera pas question de « programme » de formation, mais plutôt de « formation » à la supervision. Encore une fois, comme il n'est pas question ici de trancher le débat autour de ce qui constitue ou non un programme, le mot « formation » sera utilisé. De façon concrète pour les besoins de ce texte, toute activité mise sur pied par le programme de formation à l'enseignement et qui va au-delà de la transmission de documents et de la ou des visites du superviseur universitaire, normalement prévue dans le déroulement des stages, constitue une formation.

Méthodologie de la recherche documentaire

Un bilan de littérature comme celui qui est dressé ici exige une recension la plus complète possible. À cette fin, il a été décidé de recenser toute publication sur le sujet dans ce qu'il est convenu d'appeler « une revue arbitrée » ou sous forme de thèse. Quelques livres portant directement sur la supervision en éducation physique font également partie de la recension. Nous avons également décidé d'inclure toute

publication, indépendamment qu'on y trouve ou non une recherche proprement dite. Ainsi, toute description d'une formation de maître de stage a été incluse.

La recension des écrits a été réalisée à l'aide des mots ou expressions clés suivants ou de combinaisons de ces mots :

- *physical education – training – cooperating teacher – associate teacher – mentor – supervisor – mentoring*, en anglais;
- éducation physique – enseignant associé – maître de stage – conseiller pédagogique – superviseur de stage - tuteur – formation, en français.

Cette recension a été faite dans les bases de données suivantes disponibles à l'Université d'Ottawa : E-Journals @ Scholars Portal; Education Abstracts @ Scholars Portal; Education: A SAGE Full-Text Collection; Educational Administration Abstract; Digital Dissertations; Eric; Francis; Physical Education Index; CBCA Education; Repère; Érudit; Cyberthèses; Scopus.

Les listes de références des publications récupérées, couvrant la période de 1970 à 2008, ont également été examinées comme sources d'information pertinentes.

Plus de 50 publications, sous forme d'articles dans des revues arbitrées, de thèses et de chapitres de livres, ont ainsi été récupérées. Ces publications ont été retenues du fait de la présence des mots clés dans le titre et dans le résumé. Les résumés ont été lus par le chercheur, qui a retenu un corpus de 13 publications, selon qu'y étaient présents des éléments de réponse à l'une ou plusieurs des trois questions de recherche. À ces publications se sont ajoutées des sections particulières de deux textes portant sur la supervision en éducation physique, ceux de Metzler (1990) et de Randall (1992). Ces livres, très connus et très utilisés aux États-Unis, et plus particulièrement les sections portant sur la formation des maîtres de stage, ont été retenus en raison de leur lien direct avec l'objectif du présent texte. Les sections retenues traitent des bases théoriques de la supervision, des modèles, ce qu'on trouve peu dans les autres documents récupérés.

Une grille de lecture, basée sur la technique du questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2005), a été élaborée et utilisée pour l'analyse des documents. Cette grille comprenait les sections suivantes : contenu du programme/aptitudes visées (qu'est-ce qui est enseigné/visé comme apprentissage?); stratégie d'enseignement (comment sont enseignées ces aptitudes?); fondement théorique (quel cadre théorique soutient le choix du contenu et la stratégie?); méthodologie de la recherche (si appropriée) et arguments avancés; commentaires généraux. Une lecture commune par le chercheur et un assistant de recherche de deux textes parmi les treize, suivie d'une discussion comparative des grilles remplies, a permis de s'assurer d'une compréhension appropriée des éléments à retenir pour notation dans la grille et de l'exhaustivité des informations retenues. Une lecture attentive des textes retenus et des chapitres de livre a ensuite été réalisée par le chercheur et l'assistant de recherche. Les deux grilles remplies pour chacun des textes ont ensuite été compilées pour être, au besoin, complétées par le chercheur toujours en tenant compte des questions de recherche.

Le nombre de recherches et de publications sur la formation des maîtres de stage en éducation physique semble minime. Deux explications plausibles de cette rareté émergent assez spontanément. D'abord, cette maigre récolte de publications sur le sujet peut indiquer une lacune sérieuse et réelle dans ce domaine, malgré le discours consensuel sur l'importance de ce type de formation. De plus, transformer ces formations en activité de recherche ou tout simplement en texte descriptif pour publication se révèle onéreux en temps et ajoute une somme de travail qui s'avère probablement beaucoup moins pressante que l'action concrète de former adéquatement des maîtres de stage pour la majorité des formateurs-chercheurs.

Des réponses aux questions de recherche

Les aptitudes à développer chez les maîtres de stage (question 1)

La très grande majorité des formations à la supervision des maîtres de stage, pour ne pas dire toutes, inclut l'observation et la rétroaction sur l'enseignement comme aptitudes à développer. Dans certaines formations, l'aptitude à utiliser des instruments d'observation plus ou moins structurée est visée. D'autres formations cherchent plutôt à augmenter le nombre d'observations faites par le maître de stage. Pour ce qui est de la rétroaction sur l'enseignement, là encore, on retrouve comme aptitude à développer l'utilisation d'un type de rétroaction structurée ou tout simplement une augmentation de ces rétroactions.

Les recherches de Hutsler (1976) et de Cramer (1977) représentent sans doute le meilleur exemple d'une formation visant à développer l'aptitude à utiliser un instrument d'observation structuré. Les maîtres de stage participaient à des sessions de formation sur les techniques d'observation de la durée et sur la technique de l'enregistrement d'événements. Les « événements » visés ici étaient des comportements d'enseignants soigneusement définis, par exemple, par le feed-back sur les habiletés. Dans le cadre de ces recherches, les maîtres de stage du groupe expérimental réalisaient quotidiennement des observations à l'aide de ces techniques. D'autres recherches (Ocansey, 1988; O'Sullivan, 1990; Tannehill et Zakrajsek, 1990) incluaient également, comme un des éléments de la formation des maîtres de stage, l'aptitude à observer et à enregistrer des données (le mot « *data* » est souvent employé) pour pouvoir ainsi comparer et évaluer la performance du stagiaire. D'autres auteurs (Rikard, 1982) défendent l'idée d'insérer dans ces formations l'utilisation d'instruments d'observation systématique de l'enseignement du stagiaire, comme aptitude à développer, sans formuler de suggestions précises sur la nature de tels instruments.

Tout comme l'observation de l'enseignement du stagiaire, l'aptitude à offrir une rétroaction sur cet enseignement se retrouve dans pratiquement toutes les formations de maîtres de stage. Ainsi, Rikard (1982) prône l'insertion d'éléments dans cette formation qu'elle appelle « *pre and post conferencing technique* » et « *basic communication skills* » (p. 60). O'Sullivan (1990) mentionne que des « *conferencing skills* » faisaient partie de la formation offerte dans le cadre de son projet, ces « *conferencing skills* » faisant référence aux habiletés d'interaction lors d'une rencontre de rétroaction.

Pour assurer une cohérence à cette formation, l'apprentissage des techniques d'observation structurée et de techniques de rétroactions explicites et spécifiques était réinvesti dans un plan précis de supervision pour l'ensemble du stage.

Pour leur part, Tannehill et Zakrajsek (1990) ont utilisé des modules où il était question de développer des habiletés de communication efficace pour guider le stagiaire. Pour ces auteurs, de telles habiletés renvoient à la spécificité des consignes et des rétroactions offertes au stagiaire. Ocansey (1988) dans la formation offerte mettait l'accent de façon importante sur ces rétroactions. Sa formation visait à rendre ces rétroactions plus explicites dans les tâches assignées au stagiaire tout en diminuant les rétroactions à contenu implicite. Par exemple, des rétroactions implicites offertes au stagiaire du genre « Il faut réduire le temps de gestion » devaient être rendues explicites par l'ajout de critères de performance tels que « Réduire le temps de gestion de 10 % lors de la prochaine observation ».

La formation élaborée et expérimentée par Ocansey (1988) s'apparente à celle de Hutslar (1976) et Cramer (1977). Pour assurer une cohérence à cette formation, l'apprentissage des techniques d'observation structurée et de techniques de rétroactions explicites et spécifiques était réinvesti dans un plan précis de supervision pour l'ensemble du stage. Le maître de stage devait, dans ce plan, choisir un comportement à améliorer chez le stagiaire, l'observer à l'aide de l'instrument fourni, présenter les données recueillies sur ce comportement, élaborer une performance critériée à atteindre par le stagiaire, suggérer des lectures, offrir une rétroaction verbale et graphique basée sur les données recueillies.

Toujours en vue de développer l'aptitude à la rétroaction sur l'enseignement des maîtres de stage, Carlier (2002) propose de former ces derniers à l'utilisation de l'entretien d'explicitation. L'utilisation de cette technique éprouvée permettrait « d'optimiser le temps d'échange relatif aux prestations du stagiaire » (p. 107). Tout en décrivant la technique et en justifiant son utilisation en supervision de stage, Carlier (2002) ne fournit aucun détail sur des stratégies possibles pour former des maîtres de stage à son utilisation.

D'autres aptitudes que l'observation et la rétroaction efficaces sont visées dans les formations offertes aux maîtres de stage. Ainsi, un élément fréquent du contenu de ces formations est une description du programme de formation dans lequel est engagé le stagiaire (Moussay, 2006; O'Sullivan, 1990; Rikard, 1982; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992). L'articulation entre la formation théorique (cours universitaires) et la formation pratique (activités se déroulant dans les écoles) et la cohésion de l'ensemble de la formation à l'enseignement rendent l'inclusion d'un tel élément dans la formation des maîtres de stage absolument essentielle. Même si la présence d'un tel élément de contenu semble relever de l'essentiel, il est intéressant de noter que certaines formations ne semblent pas l'inclure (Ocansey, 1988; Tannehill et Zakrajsek, 1990; Siedentop, 1981; Hutslar, 1976; Cramer, 1977). Du moins, aucune référence n'y est faite dans la description des formations offertes.

Carlier (2002), dans sa description, mentionne que les diverses formations offertes aux maîtres de stage montrent une préoccupation constante d'acquisition d'une didactique commune. Il est possible de déduire que des activités de formation visent à assurer une cohésion entre les diverses activités du programme de formation, de même qu'une articulation adéquate entre théorie et pratique.

Parmi les tâches assumées par les maîtres de stage, l'évaluation sommative représente une tâche à la fois incontournable et difficile, surtout dans le contexte où le maître de stage intervient quotidiennement de façon formative. Évaluer négativement le stagiaire ne laisserait-il pas sous-entendre que l'intervention quotidienne a échoué (Carlier, 2002)? Malgré l'importance de l'évaluation sommative du stagiaire en fin de stage, la formation décrite par Carlier (2002) est la seule qui fait référence à cette aptitude à évaluer sommativement le stagiaire. Rikard (1982) parle, en une phrase, de l'«*information on [...] evaluation methods*». Spallanzani, Sarrasin et Poirier (1992) traitent également d'évaluation en une seule phrase dans la description de leur formation.

En résumé, et de façon très générale, la littérature recensée révèle que l'observation et la rétroaction sur l'enseignement font partie des aptitudes que l'on cherche à développer chez les maîtres de stage. Les diverses formations incluent aussi très souvent des informations sur le programme de formation. La mise en avant et l'explication d'un modèle de supervision, très souvent à adopter par les maîtres de stage, se retrouvent dans un certain nombre de formations. Enfin, la recension documentaire a permis de constater la quasi-absence, dans les diverses formations, d'intentions de développer les aptitudes du maître de stage à évaluer le stagiaire.

Les stratégies d'enseignement en formation à la supervision (question 2)

La section qui précède trace un portrait des différents objets de formation à la supervision des maîtres de stage, des aptitudes jugées importantes pour ces formateurs d'éducateurs physiques. Il apparaît intéressant de jeter un coup d'œil sur les stratégies d'enseignement utilisées pour aider les maîtres de stage à développer ces aptitudes, en d'autres mots sur les modalités de formation.

L'exposé est une des stratégies d'enseignement utilisées lors de ces formations (Moussay, 2006; O'Sullivan, 1990; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992), particulièrement pour partager des renseignements sur le programme de formation ainsi que sur les directives organisationnelles et administratives sur le déroulement du stage. Cette stratégie est aussi employée pour présenter des résultats de recherche en enseignement (O'Sullivan, 1990), des descriptions de techniques d'observation ou de rétroaction (Cramer, 1977; Hutsler, 1976) et des modèles de supervision (Cramer, 1977; Hutsler, 1976; O'Sullivan, 1990).

La discussion de groupe est utilisée dans un grand nombre des formations recensées (Cramer, 1977; Hutsler, 1976; O'Sullivan, 1990; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992). Il va sans dire que le contenu des discussions entre les maîtres de stage est plus ou moins ouvert sur le plan du choix des sujets abordés. Parfois, les sujets de discussion sont choisis par le formateur (Cramer, 1977; Hutsler, 1976) et il s'agit du seul sujet traité; parfois, les maîtres de stage sont invités à proposer des sujets de discussion au groupe (Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992).

Hutsler (1976) et Cramer (1977), en plus d'utiliser l'exposé et la discussion dans leur formation, ont fourni des occasions de pratique des techniques d'observation à utiliser par les maîtres de stage. Ces occasions de pratique se déroulaient avant le stage proprement dit. À la suite d'une rencontre de groupe hebdomadaire, les

maîtres de stage retournaient dans leur école et observaient des leçons à l'aide des techniques explicitées. Ils devaient également construire des graphiques à l'aide des données recueillies, comme ils auraient à le faire lors de la supervision des stagiaires.

Tannehill et Zakrajsek (1990), utilisant des arguments d'ordre financier, de difficultés d'agencement des horaires et de longs déplacements, ont élaboré des modules de formation de type « auto-enseignement » (« *self-directed training* »). À l'aide de manuels, les maîtres de stage étudiaient les divers contenus de la formation, à leur propre rythme, tout en respectant certains délais fixés par les formateurs. Des contacts téléphoniques hebdomadaires entre les maîtres de stage et les formateurs permettaient de clarifier certains aspects des modules de formation. Ocansey (1988) a également utilisé une approche de formation de type auto-enseignement dans sa recherche. Aucun détail ne permet de savoir comment cette formation s'est effectivement concrétisée, Ocansey se contentant d'écrire : « *To facilitate this training, a personalised system of instruction or PSI approach was employed* (p. 47) ».

Les modèles de supervision (question 3)

Pour former des maîtres de stage en éducation physique à la supervision, il faut avancer une définition de ce que constitue une telle supervision. Parmi les formations recensées, certaines sont basées sur de telles définitions; on y trouve un modèle de supervision d'un futur enseignant en stage en éducation physique. Dans certains cas, le modèle est décrit de façon explicite, dans d'autres les aptitudes visées et les stratégies d'enseignement employées fournissent des indices permettant de reconnaître ce modèle, ou à tout le moins de poser une hypothèse plausible sur ce qu'est ce modèle.

De nombreuses formations sont construites ou adaptées à partir du modèle de supervision clinique de Cogan (1973), repris en éducation physique par Metzler (1990) et Randall (1992). Ce modèle de supervision clinique et une orientation théorique enracinée dans le « *behavior analysis* » ont guidé le programme de recherche de Siedentop et de son équipe (1981) à l'Ohio State University sur la formation des maîtres de stage. Dans une formation à la supervision basée sur ce modèle, le savoir formel sur une bonne façon de superviser est élaboré à partir des résultats de recherche et le plus souvent défini en termes de comportements à adopter par le maître de stage. Ces comportements sont explicités, parfois pratiqués dans des conditions simulées, en vue de les faire adopter pendant le stage. Les meilleurs exemples de ces comportements prédéterminés sont une observation de l'enseignement du stagiaire à l'aide d'un instrument prédéterminé et l'utilisation d'une stratégie de rétroaction de type « réflexif », où le maître de stage interroge le stagiaire pour l'amener à faire une auto-analyse de son enseignement et à trouver par lui-même des remédiations aux problèmes cernés (Cramer, 1977; Hutsler, 1976). Les résultats de ces deux études en particulier ont clairement démontré que les maîtres de stage peuvent adopter les comportements préconisés et jugés efficaces dans la supervision de stagiaires. Les recherches sur des formations de la fin des années 1980 (Ocansey, 1988; Tannehill et Zakrajsek, 1990; O'Sullivan, 1990) reflètent également cette orientation en supervision des stages en éducation physique. Neide (1996) y fait également référence quelques années plus tard.

Schilling (1998), reconnaissant la place de cette notion de supervision clinique, avançait l'idée d'une « *invitational approach* ». Cette approche voulait tenir compte des besoins professionnels et personnels variés des stagiaires, ce qui semblait peu présent dans le modèle de supervision clinique. Cet auteur, tout en s'appuyant sur le modèle, laisse entendre que les « supervisés » en l'occurrence les futurs enseignants en éducation physique, sont tous différents sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes au moment du stage.

Carlier (2002), dans la formation qu'il décrit, aborde la notion de « style de supervision », ce qui s'apparente à un modèle de supervision. Dans cette formation, les maîtres de stage se voient présenter un cadre de référence décrivant divers « styles » de supervision. À partir de ce cadre de référence et en se servant de leurs expériences antérieures, les maîtres de stage situent leur propre style. Tannehill et Zakrajsek (1990) ont également élaboré et expérimenté un module de formation qui traite de styles de supervision. Cependant, aucun détail n'est donné sur le contenu de ce module, ni sur la nature des activités à réaliser par les maîtres de stage. Sur ce sujet des modèles de supervision, des textes récupérés au cours de la recherche documentaire présentent de tels modèles sans proposer de formation pour les maîtres de stage basée sur ces derniers (Rikard, 1982; Schilling, 1998).

Le modèle de supervision clinique : des lacunes

Ce bilan de la recherche sur la formation des maîtres de stage en éducation physique a permis de faire état des objets privilégiés dans ces formations, au regard des aptitudes à développer par les maîtres de stage. Les aptitudes à observer systématiquement l'enseignement du stagiaire et à offrir une rétroaction systématique sont présentes dans presque toutes les formations recensées. Le bilan a également permis de définir les modalités et les pratiques selon les diverses stratégies d'enseignement utilisées dans ces formations, de même que le modèle dominant pour définir la supervision des stages en éducation physique, la supervision clinique.

En paraphrasant le texte de Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) et en le transposant au domaine de la supervision de stagiaires en éducation physique, il est permis d'écrire que le postulat à la base du modèle de supervision clinique est le suivant : aider le stagiaire à régler les problèmes qu'il identifie devrait lui montrer à résoudre ses problèmes d'enseignement. Dans un tel modèle, le maître de stage est appelé à jouer un rôle de facilitateur concrétisé dans des aptitudes de nature plus techniques, telles que formuler des objectifs, recueillir des données pendant l'enseignement et discuter de l'atteinte des objectifs pour en reformuler d'autres. Il est également appelé à jouer un rôle de conseiller, ce qui nécessite des qualités comme l'empathie, la congruence et l'acceptation inconditionnelle du stagiaire.

Les résultats de recherche de l'équipe de l'Ohio State University dans leur tentative de modifier les comportements des maîtres de stage ne doivent pas occulter le fait que « [c]e modèle de supervision (clinique) peut présenter des écueils dont il importe d'être conscient » écrivent Brunelle *et al.* (1988). Les stagiaires, en général

Les buts et objectifs de l'école, les directives administratives, le milieu social et culturel de l'école sont autant de facteurs qui vont influencer la supervision du stage et, par conséquent, les apprentissages du stagiaire.

peu expérimentés, pourraient éprouver beaucoup de difficultés et même être incapables de cerner des problèmes significatifs dans le déroulement de leur enseignement. Une autre lacune a trait au fait que l'assistance fournie par le maître de stage n'entraînera pas automatiquement la capacité de résoudre ses propres problèmes. Tout chercheur/formateur d'enseignants ayant eu à s'impliquer dans une forme de stage ou une autre sera fort probablement d'accord pour dire que ces lacunes sont tout à fait réelles et que, de plus, ce ne sont pas tous les maîtres de stage qui assument ou acceptent d'assumer ce rôle de facilitateur/conseiller.

Si le modèle de supervision clinique en lui-même présente des lacunes, il en est de même des nombreuses formations offertes et basées sur ce modèle. L'approche de formation de type applicationniste, où le maître de stage a pour tâche d'« appliquer » les notions théoriques sous forme de comportements à adopter et qui est présente dans la plupart de ces formations, a été maintes fois critiquée dans le domaine de la formation en général, entre autres par St-Arnaud (1992), pour son manque de prise en considération de l'idiosyncrasie de la situation réelle vécue par l'intervenant concerné, ici le maître de stage. Si, comme l'écrivent Donnay et Charlier (2006), « [l]e travail de l'enseignant s'inscrit dans des situations complexes, changeantes et parfois difficilement prévisibles qui échappent souvent aux modèles qui voudraient en rendre compte » (p. 4), il est permis d'affirmer qu'il en est de même du travail de maître de stage. Le maître de stage évolue dans un contexte scolaire particulier, il interagit avec un ou une stagiaire unique, et ce contexte ainsi que ce stagiaire peuvent être différents de la situation idéale définie par une ou même plusieurs théories ou par les résultats de certaines recherches. La formation à la supervision des maîtres de stage doit tenir compte de cet aspect concret de la supervision.

Une autre lacune d'une formation à la supervision basée sur le modèle de supervision clinique a trait à l'absence de la prise en considération des habiletés, des connaissances et de la motivation différentes manifestées par les stagiaires. Ce niveau de connaissances, d'habiletés et de motivation variable d'un stagiaire à l'autre exige une adaptation de la supervision par le maître de stage. Si l'on ajoute à cette variabilité les préférences tout aussi diverses des stagiaires sur le type d'aide attendu lors de leur stage, tout maître de stage a avantage, pour rendre sa supervision plus efficace, à tenir compte des caractéristiques personnelles et professionnelles du stagiaire. S'il apparaît indiqué d'individualiser l'enseignement pour tenir compte des besoins et connaissances déjà acquises des enfants et des adolescents à l'école, il est tout à fait approprié d'individualiser la supervision des stagiaires.

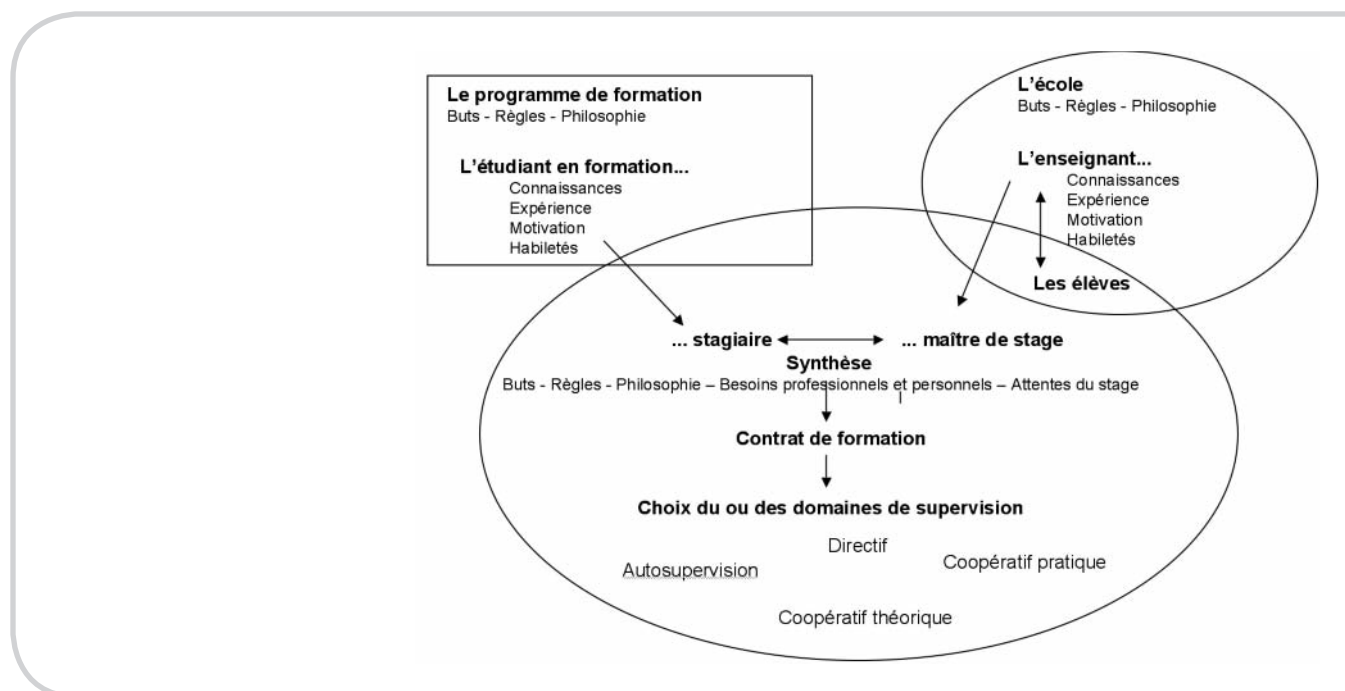
Dans le modèle de supervision clinique et dans la plupart des formations recensées, le contexte scolaire est absent comme élément essentiel à considérer dans la mise en place de la supervision d'un stage. Il s'agit là d'un autre écueil. Or, ce contexte scolaire teinte toute la démarche d'apprentissage de l'enseignement faite par le stagiaire. Les buts et objectifs de l'école, les directives administratives, le milieu social et culturel de l'école sont autant de facteurs qui vont influencer la supervision du stage et, par conséquent, les apprentissages du stagiaire. Il est également essentiel de tenir compte des élèves eux-mêmes comme élément du contexte scolaire dans la mise en place de la supervision.

Pour un modèle de supervision de type inductif

Devant les lacunes du modèle de supervision clinique, un modèle de supervision de type inductif des stages en éducation physique est proposé et cherche à prendre en considération à la fois l'idiosyncrasie de la situation de supervision effectivement vécue, les caractéristiques spécifiques des stagiaires et le contexte scolaire dans lequel se vit le stage. Ce modèle est tout à fait similaire au modèle élaboré par Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani (1991), mais utilisé de façon particulière dans le domaine de la supervision des stages pratiques en formation à l'enseignement.

Dans un tel modèle, la supervision est définie comme une relation d'aide où tous les acteurs, y compris le stagiaire (voir, à la figure 1, la flèche à double sens entre stagiaire et maître de stage), ont comme but d'améliorer l'enseignement du stagiaire tout en tenant compte des connaissances, des habiletés, de la motivation et de l'expérience de chacun, de même que du contexte dans lequel se déroule cette relation d'aide (voir, à la figure 1, « Synthèse » et « Contrat de formation »), à savoir l'école.

Figure 1. Un modèle de supervision de type inductif



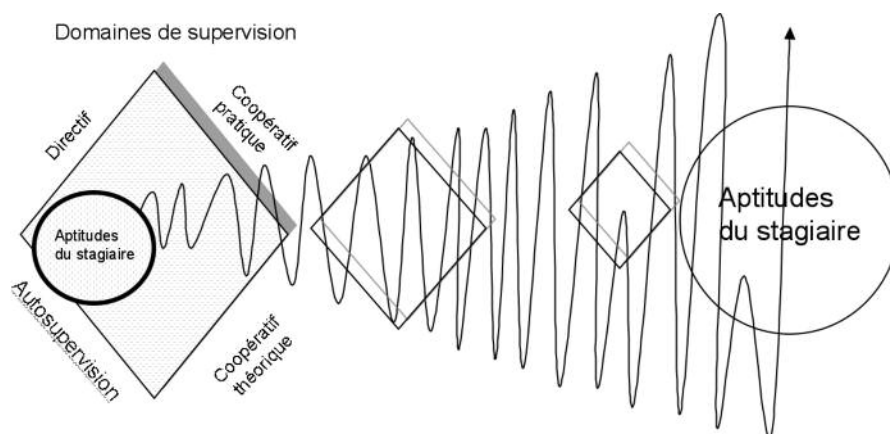
Trois postulats sont à la base de ce modèle et servent à le justifier. En premier lieu, les organisations associées aux stages, soit le programme de formation et l'école, ont des intentions et des philosophies différentes (voir la figure 1; ces organisations ont une « forme » différente). En deuxième lieu, les expériences, besoins, habiletés et motivation individuels sont différents d'un stagiaire à l'autre. Il en est de même d'un

maître de stage à l'autre. En troisième lieu, si les personnes en interaction lors d'un stage sont toutes différentes, il en va de même pour chaque école où se déroulent les stages. Certaines approches de supervision deviennent non pas plus ou moins efficaces, mais plutôt plus ou moins bien adaptées au milieu dans lequel on voudrait les utiliser.

Selon ce modèle, quatre domaines servent à définir le type de relation d'aide créé entre le maître de stage et le stagiaire : directif, coopératif pratique, coopératif théorique et d'autosupervision. Dans le domaine directif, le stagiaire est vu comme un participant à un système dont il doit assurer la continuité. Dans cette optique, le stagiaire doit viser, dans le système scolaire, des objectifs précis et exécuter des tâches prédéterminées. Dans ce domaine, le maître de stage aide le stagiaire à appliquer le programme d'enseignement en lui montrant comment reproduire des modèles prédéterminés. Dans le domaine coopératif pratique, tout stagiaire est vu comme une personne qui peut s'améliorer et faire évoluer le système, par l'entremise d'un processus de coopération et de soutien pédagogique dans la réalisation du programme. Dans ce domaine, le maître de stage aide le stagiaire à résoudre ses problèmes pédagogiques dans une relation de coopération en espérant qu'il deviendra éventuellement autonome. Dans le domaine coopératif théorique, le stagiaire est considéré comme une personne qui veut s'améliorer et faire évoluer le système. À cette fin, il doit connaître les théories et concepts associés à la pédagogie. Ici, le rôle du maître de stage consiste à aider le stagiaire à comprendre les théories et concepts concernant les problèmes pédagogiques qu'il évoque. Enfin, le domaine de l'autosupervision voit le stagiaire comme une personne bénéficiant du contrôle quasi total de son acte pédagogique, ce qui lui permet d'accéder à une pratique professionnelle motivante et contribue ainsi à l'évolution du système. Le rôle du maître de stage est alors de s'enquérir du degré de maîtrise des connaissances, habiletés et compétences du stagiaire et, le cas échéant, de l'aider à les acquérir.

La figure 2 illustre l'évolution de la relation d'aide, sous forme d'utilisation de l'un ou l'autre des domaines de supervision en fonction de l'évolution des aptitudes du stagiaire. Cette figure permet de visualiser l'amélioration visée des aptitudes du stagiaire (c'est-à-dire l'agrandissement du cercle) parallèlement à l'utilisation de plus en plus discrète de l'un ou l'autre des domaines de supervision, illustrée par un losange en régression. La ligne oscillante veut montrer un cheminement irrégulier dans l'évolution des aptitudes du stagiaire durant le stage.

Figure 2. Les domaines de supervision et l'évolution des aptitudes du stagiaire



Il est important de mentionner que l'utilisation exclusive d'un domaine est fort peu probable et qu'elle n'est pas souhaitable. Le stagiaire évoluera et se développera durant le stage, et il en sera de même de la supervision du maître de stage. Selon les ressources acquises par le stagiaire, il pourrait s'avérer approprié pour le maître de stage de superviser de façon directive (« Informer le stagiaire de ce qu'il doit enseigner ») et, au même moment, tout aussi approprié de contribuer à l'autosupervision du stagiaire dans la phase de rétroaction avec le stagiaire, devant les connaissances approfondies déjà acquises par ce dernier dans le sujet enseigné. Tout comme le stagiaire planifie, agit, analyse, juge et parfois agit sans nécessairement avoir tout planifié, il en est de même pour le maître de stage dans son travail de supervision. Le maître de stage est dans une situation de construction et d'expérimentation de ce que St-Arnaud (1992) appelle des « modèles d'intervention personnalisés ». Cette expression de St-Arnaud, appliquée au maître de stage, met l'accent sur l'idée que tout intervenant doit construire son propre modèle d'intervention à partir de ses expériences, tout en étant conscient qu'il s'appuie sur ce modèle et qu'il doit le remettre continuellement en question à la lumière d'une nouvelle intervention.

Des retombées du modèle proposé

Le modèle de supervision de type inductif présenté ici s'inspire des idées de Brunelle et al., (1991) et de St-Arnaud (1992; 1996; 2003) sur la connaissance par l'action, l'actualisation et l'interaction professionnelle ainsi que de la notion de compagnonnage réflexif de Donnay et Charlier (2006). Dans ce modèle, le maître de stage est considéré comme un formateur d'enseignants qui développe ses connaissances d'abord par l'action de superviser. Ce formateur est en situation d'interaction professionnelle avec un stagiaire. Dans cette interaction, il est appelé à prendre et à recevoir

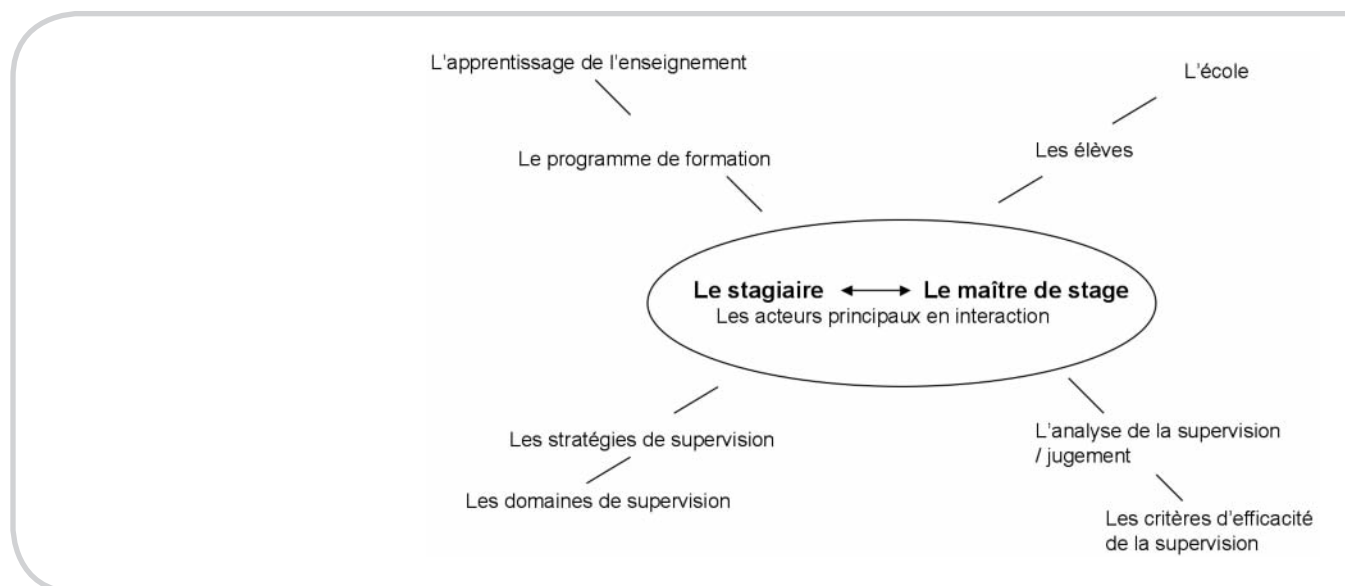
de l'information sur l'évolution du stagiaire, de même que sur sa propre évolution, à choisir des actions pour contribuer à l'évolution du stagiaire et à sa propre évolution; il est également appelé à concrétiser les actions choisies. Enfin, dans son interaction, le maître de stage adopte une démarche de praxéologie (St-Arnaud, 2003) où il cherche à développer ses aptitudes relationnelles et son efficacité dans son rôle de superviseur.

L'adoption d'une telle définition du rôle du maître de stage et d'un tel modèle de supervision de type inductif implique à tout le moins une réorganisation des objets et des modalités de formation relevées dans le bilan de littérature présenté plus haut. Ainsi, sur la base de ce modèle et de cette vision du maître de stage, les objets de formation seraient regroupés en cinq éléments :

- les acteurs : le stagiaire et le maître de stage (figure 3, « acteurs principaux »);
- les élèves/l'école, soit le ou les groupes-classes auxquels le maître de stage enseigne régulièrement;
- le programme de formation, c'est-à-dire les directives et consignes provenant du programme de formation à propos de tout ce qui touche le stage;
- les stratégies de supervision;
- l'analyse et le jugement sur la réussite de la supervision.

La figure 3 présente ces éléments.

Figure 3. **Les éléments d'une approche de type inductif en formation à la supervision des maîtres de stage**



En ce qui a trait aux modalités de formation, ce que nous avons appelé les « stratégies d'enseignement » utilisées en formation à la supervision, chacun de ces objets/éléments de la formation est abordé le plus souvent sous forme de questions

auxquelles le maître de stage est appelé à fournir une ou plusieurs réponses, en collaboration avec le formateur et les autres participants. Cette stratégie d'enseignement par questionnement, tout en centrant les échanges sur un élément donné, doit prendre en considération tous les autres éléments et leur interrelation. Ainsi, un échange entre des maîtres de stage en formation et le formateur autour de la question de techniques d'observation de l'enseignement doit tenir compte du niveau d'habileté atteint par le stagiaire et du groupe-classe dans lequel évoluent le stagiaire et le maître de stage.

Dans des formations orientées par le modèle de supervision de type inductif, les questions auxquelles le maître de stage est invité à répondre, en collaboration avec le formateur et les autres participants, seraient les suivantes :

- les acteurs principaux : le maître de stage et le stagiaire
 1. Qui suis-je comme enseignant? Comme maître de stage?
 2. Qui est ce stagiaire? Personnellement et professionnellement?
- les élèves / l'école
 1. Qu'est-ce qui caractérise mes élèves?
 2. Qu'est-ce qui caractérise mon école?
- la formation à l'enseignement
 1. Quelles sont les consignes et les directives du programme de formation dans lequel je travaille?
 2. Qu'est-ce qu'apprendre à enseigner? Pour moi? Pour le stagiaire?
 3. Comment apprend-on à enseigner?
- les stratégies de supervision
 1. Quelles sont les stratégies de supervision possibles? Observation – rétroaction – domaines de supervision
 2. Comment en choisir une ou plusieurs et la ou les concrétiser?
- l'analyse et le jugement sur la réussite de la supervision
 1. Quels sont les critères de réussite de ma supervision?
 2. Comment vais-je analyser ma supervision?
 3. Comment vais-je porter un jugement sur ma supervision?

Pour concrétiser ces modalités de formation, nous décrirons ici quelques activités d'enseignement – apprentissage vécues par des maîtres de stage dans une formation offerte à l'Université d'Ottawa et basée sur ce modèle. Ces activités portent sur l'insertion du stagiaire dans le milieu de stage et sur l'observation de l'enseignement.

Environ un mois avant le début du stage, les maîtres de stage participant à la formation se rencontrent et le formateur leur fournit les détails organisationnels et d'ordre pédagogique du stage à venir en se servant des documents de stage produits par la Faculté d'éducation. Chaque participant est alors invité à préparer un plan d'insertion du stagiaire à réaliser durant la première semaine de stage, en tant compte de ces détails, de son ou de ses groupes-classes et de son école. Chaque maître de stage doit également déterminer comment il interagira avec le stagiaire pour mieux le connaître et pour mieux se faire connaître, cette meilleure connaissance mutuelle étant mise au service de la préparation d'une synthèse des besoins et

attentes des deux acteurs principaux pour les autres étapes du stage. Au cours d'une seconde rencontre de formation, les maîtres de stage partagent ce plan avec les autres participants. Ils ont ensuite l'occasion de recevoir le stagiaire pour une semaine de stage où ils concrétisent leur plan. Une troisième rencontre permet de faire un bilan en groupe des divers plans expérimentés et de partager des activités d'insertion réussies ou moins réussies.

Une tâche essentielle d'un maître de stage est l'observation de l'enseignement du stagiaire. La première activité proposée sur ce thème est l'observation d'une vidéo d'un stagiaire où la consigne est la suivante : « Vous notez ce qui vous frappe dans cette vidéo et ce qui ferait l'objet d'un échange avec ce stagiaire après la leçon si vous étiez son maître de stage. » Le retour sur cette activité permet au formateur de faire distinguer « décrire » et « juger » dans le processus d'observation. Un exposé sur quatre techniques d'observation (Siedentop, 1991) et sur leur utilisation cohérente avec l'observation de certains aspects de l'enseignement suit alors. Chaque maître de stage, en s'inspirant de sa synthèse des besoins du stagiaire réalisée lors de la phase d'insertion, choisit un aspect de l'enseignement qui devrait être maîtrisé par le stagiaire et construit un instrument d'observation pour cette observation. L'instrument est ensuite utilisé durant le stage, modifié au besoin, et des commentaires sont rédigés par le maître de stage sur cette utilisation pour éventuellement être partagés avec les autres participants.

Conclusion

Le bilan de la littérature sur la formation des maîtres de stage en éducation physique a révélé que peu de ces formations ont fait l'objet de recherches ou même de descriptions détaillées. Quelques textes d'opinion ont été recensés et prônent de telles formations afin de favoriser l'impact positif des stages sur l'apprentissage de l'enseignement. Ce bilan a également révélé que la supervision clinique demeure le modèle le plus répandu pour la supervision des stages en éducation physique. Pour tenter d'éviter les écueils de l'utilisation exclusive de ce modèle, un modèle de supervision inductif est proposé en vue d'orienter la formation des maîtres de stage. Ce modèle veut tenir compte de l'idiosyncrasie de la situation vécue en supervision, des acteurs au centre de cette supervision soit le stagiaire et le maître de stage, tout en prenant en considération les exigences organisationnelles des stages pratiques à l'enseignement, telles que définies par les universités et autres écoles de formation.

Ce modèle est proposé pour susciter des échanges sur ce volet important de la formation à l'enseignement des éducateurs physiques qu'est le stage et sur l'un des artisans principaux de la concrétisation de ces stages, le maître de stage. Sans la participation volontaire, et parfois enthousiaste, de celui-ci, les stages seraient impossibles et la formation des éducateurs physiques serait incomplète. Ce modèle offre une réponse, mais une seule, aux questions touchant les objets de formation, les pratiques et les modalités à privilégier en formation des maîtres de stage en éducation physique. Il pose également un défi à tout maître de stage qui cherche l'excellence

dans ce rôle : l'atteinte d'un équilibre entre prescrire et laisser faire dans un travail de professionnel. Les formateurs/chercheurs du milieu universitaire se doivent de soutenir les maîtres de stage dans ce cheminement vers l'excellence en formation à l'enseignement.

Références bibliographiques

- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P., TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- BRUNELLE, J., COULIBALY, A., BRUNELLE, J.-P., MARTEL, D. et SPALLANZANI, C. (1991). La supervision pédagogique. *EPS*, 227, janvier-février, p. 58-64.
- CARLIER, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *AVANTE*, vol. 8, n° 1, p. 96-111.
- COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston : Houghton Mifflin. 243 p.
- CRAMER, C.A. (1977). The effect of cooperating teacher training in applied behavior analysis on selected teacher behaviors of secondary physical education student teachers. *Dissertation Abstracts International*, 44, 2445A.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 168 p.
- GUYTON, E., MCINTYRE, D.J. (1990). Student Teaching and School Experiences, dans W.R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (éd.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan, p. 514-534.
- HUTSLAR, S.E. (1976). The effects of training cooperating teachers in applied behavior analysis of student teacher behavior in physical education. *Dissertation Abstracts International*, 37, 4956-A.
- LEGENDRE, R. (sous la direction de) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal : Guérin éditeur, 1554 p.
- METZLER, M.W. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 256 p.
- MOUSSAY, S. (2006). Une activité au-delà des interactions tuteur-stagiaire. *EPS*, 317, janvier-février, p. 67-70.
- NEIDE, J. (1996). Supervision of Student Teachers: Objective Observation. *Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 67, n° 7, p. 14-18.
- O'SULLIVAN, M. (1990). Professional Development of Co-operating Teachers, dans T.J. Williams, L. Almond et A. Sparkes (éd.), *Sport and Physical Activity: Moving towards Excellence*. Londres : E & FN Spon, p. 61-73.

- OCANSEY, R.T.A. (1988). The Effects of a Behavioral Model of Supervision on the Supervisory Behaviors of Cooperating Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, p. 46-63.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris : Armand Collin, 211 p.
- RANDALL, L.E. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*. Champaign, IL : Human Kinetics, 237 p.
- RIKARD, G.L. (1982). The Student Teacher Practicum: Preparing Supervisors and Cooperating teachers. *Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 53, n° 8, p. 60-61.
- SCHILLING, T. (1998). Supervision of Student Teachers: An Invitational Approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 69, n° 8, p. 51-53.
- SIEDENTOP, D. (1981). The Ohio State University Supervision Research Program Summary Report. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory Issue, p. 30-38.
- SIEDENTOP, D. (1991). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 391 p.
- SPALLANZANI, C., SARRAZIN, J. et POIRIER, A. (1992). Effet d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, p. 409-417.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 156 p.
- ST-ARNAUD, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 132 p.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération*. (2^e éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 245 p.
- TANNEHILL, D. et ZAKRAJSEK, D. (1990). Effects of a Self-Directed Training Program on Cooperating Teacher Behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, p. 140-151.

La triade : une stratégie de supervision à redéfinir!

Marie-Claude RIVARD, Joël BEAULIEU, Mélodie CASPANI

Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

La présente étude descriptive à caractère exploratoire s'inscrit dans le contexte des réformes en éducation au Québec, plus particulièrement au baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS). L'un des principaux défis qui touchent la formation initiale est sans doute celui d'assurer le développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, notamment en cours de stage. À cet égard, il apparaît pertinent d'actualiser la stratégie de supervision pédagogique privilégiée lors des stages en ÉPS à l'Université du Québec à Trois-Rivières : la triade (stagiaire, enseignant associé et superviseur universitaire). Dans le cadre de la stratégie de supervision réalisée en triade, les objectifs de l'étude consistent à approfondir les représentations de chacun des acteurs en référence aux compétences professionnelles, à décrire les types de savoirs mobilisés et à définir les conditions favorables à la supervision. Les résultats issus d'un questionnaire auquel ont répondu les membres de la triade (N = 42) actifs à la session d'hiver 2007 révèlent certaines divergences entourant les représentations et les savoirs relatifs à la supervision en triade. La nécessité d'une vision commune en matière de développement professionnel conjuguée à la pertinence de points de vue jugés complémentaires entre les formateurs est discutée.

ABSTRACT

The triad: a supervision strategy to redefine!

Marie-Claude RIVARD, Joël BEAULIEU, Mélodie CASPANI
University of Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

This exploratory and descriptive study was conducted in the context of Québec's education reforms, particularly in terms of teacher training for physical education and health. (PEH). Without a doubt, one of the major challenges of initial training is ensuring professional skill development among the future teachers during their practicums. To this effect, it seems important to update the pedagogical supervision strategy in place at University of Québec in Trois-Rivières: the triad: student teacher, supervising teacher, and university supervisor. In the framework of the triad supervision strategy, the objectives of the study consist of deepening the understanding each actor has of professional skills, describing the types of knowledge mobilized and identifying favourable supervision conditions. The results of a questionnaire given to the triad members (N = 42) who were active in the winter of 2007 session reveal certain discrepancies in their ideas and knowledge about triad supervision. The need for a common professional development vision and the relevance of complementary points of view among the trainers is discussed.

RESUMEN

La triada: ¿una estrategia de supervisión por redefinir!

Marie-Claude RIVARD, Joël BEAULIEU, Mélodie CASPANI,
Universidad de Québec en Trois-Rivières, Québec, Canadá

El presente estudio descriptivo de tipo exploratorio se inscribe en el contexto de las reformas educativas en Quebec, más específicamente en formación docente en educación física y salud (EFS). Uno de los principales retos que tocan a la formación inicial es sin duda el de garantizar el desarrollo de las habilidades profesionales de los futuros maestros, sobre todo durante el período de práctica. Al respecto, es pertinente actualizar la estrategia de supervisión pedagógica privilegiada durante los períodos de práctica en EFS en la Universidad de Quebec en Trois-Rivières: la triada (practicante, maestro asociado y supervisor universitario). En el marco de la estrategia de supervisión en triada, los objetivos del estudio consisten en profundizar las representaciones de cada uno de los actores en lo que se refiere a las habilidades profesionales, describir los tipos de saber movilizados e identificar las condiciones que favorecen la supervisión. Los resultados provenientes de un cuestionario aplicado a los miembros de la triada (N=42) activos durante la sesión del invierno de 2007

moustran certaines divergencias en torno a las representaciones y los saberes relativos a la supervisión en triada. Se discute la necesidad de una visión común en materia de desarrollo profesional conjugada con la pertinencia de puntos de vista juzgados como complementarios entre los formadores.

Introduction

Les récentes vagues de réformes en éducation mises en œuvre dans plusieurs pays ont modifié de façon substantielle les formations initiale et continue. Au Québec, les formations en enseignement sont axées sur le développement de compétences professionnelles selon deux grandes orientations : le caractère professionnel et la dimension culturelle des futurs maîtres (MEQ, 2001a). Dans cette optique, la formation en enseignement se développe à partir d'un référentiel de 12 compétences professionnelles regroupées en quatre catégories, qui sont les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte scolaire et social ainsi que l'identité professionnelle.

Programmes de formation à l'enseignement

En accord avec le référentiel des compétences professionnelles, les universités québécoises ont procédé, graduellement, à une refonte de leurs programmes de formation en enseignement. Tenant compte aussi des récents programmes de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001b; MEQ, 2004; MELS, 2007), la formation initiale en enseignement comporte quatre années et est basée principalement sur des savoirs didactiques, disciplinaires et pédagogiques. Le développement des compétences suppose une bonne articulation entre théorie et pratique issue de l'ensemble des activités d'un programme en enseignement afin de permettre aux étudiants de mobiliser les différents types de savoirs dans leur contexte d'intervention, en particulier les stages en enseignement.

Stages en enseignement

Un des volets importants en formation initiale est sans contredit la formation pratique (MEQ, 1994; 2001a). Les stages en enseignement représentent environ 700 heures de formation et constituent des occasions de pratique privilégiées pour le déploiement des compétences professionnelles. À l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), un stage en enseignement de l'éducation physique et à la santé (ÉPS) est réalisé à chacune des quatre années de la formation.

Selon Altet (1996) et Portelance (2000), la construction de savoirs théoriques et de savoirs pratiques mise en forme en cours de stage est associée à un nouveau paradigme de formation visant à mieux cerner le rôle et les savoirs du métier d'enseignant. Les expériences sur le terrain transforment nécessairement les savoirs et la réflexion enrichit ces savoirs (Portelance, 2000; Schön, 1987).

Encadrement des stagiaires

L'équipe classique de formateurs engagés dans la supervision pédagogique est composée du stagiaire lui-même, de l'enseignant associé et du superviseur universitaire; la triade désigne ces trois membres au sein de l'équipe (Boutet et Rousseau, 2002). La stratégie de supervision réalisée en triade est ce moment d'échanges en cours de stage où les trois membres de l'équipe entrent en interaction, généralement après l'observation d'une séance d'enseignement. Pour certains, il s'agit de « l'entretien de supervision » (Correa Molina et Gervais, 2008) et pour d'autres de « l'entretien d'explicitation » (Perrenoud, 1994).

Le stagiaire assume en bonne partie la responsabilité de sa formation, puisqu'il est le principal acteur du stage (Boutin et Camarais, 2001). Un des plus grands défis qu'il a à relever est celui de transférer les apprentissages théoriques à la pratique, soit le réinvestissement des connaissances procédurales apprises à l'université, l'intégration des acquis et le transfert de ceux-ci en situations réelles.

L'enseignant associé est un formateur de terrain; il donne des connaissances procédurales. À titre de coformateur, il effectue en quelque sorte une supervision rapprochée. McIntyre et Byrd (1998) précisent qu'une telle personne exerce une influence déterminante sur les stagiaires, d'où l'importance de son aptitude à encadrer.

Le superviseur universitaire, désigné par l'université pour participer à la supervision d'un stagiaire, promeut une démarche réflexive chez le futur enseignant. Selon Bernstein et Sparks-Langer (1992), le superviseur exerce trois rôles : celui d'un mentor à l'égard du stagiaire, celui d'un médiateur entre l'université et le milieu scolaire et entre le stagiaire et l'enseignant associé, et, enfin, celui de ressource professionnelle pour les membres de la triade.

Problématique

Encadrement des stagiaires : défis pour les enseignants associés

Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2005), il n'est pas rare que les enseignants associés qui reçoivent des stagiaires ne possèdent pas les habiletés requises, comme celles relatives à l'observation et à l'analyse. De fait, il semble que la supervision des stagiaires requiert une formation spécifique différente de celle d'enseigner. Elle demande d'autres compétences : « donner des informations, aider à l'intégration du milieu, guider et soutenir le stagiaire » (Gervais, 1997). Pour Le Boterf (2002), les savoirs mobilisés lors de la supervision des stagiaires sont de la dimension des savoir-faire empiriques (habiletés d'encadrement issues de la pratique), savoir-faire relationnels (dialogue, respect, ouverture et visions complémentaires avec les pairs) et savoir-faire cognitifs (savoirs, connaissances et capacité d'analyse et de résolution de problème).

En supervision de l'éducation physique, quelques grands défis ont été observés (Carlier, 2002) et plusieurs reconnaissent la nécessité d'une formation actualisée pour les enseignants associés (Borges et Desbiens, 2003). Des travaux concluent au manque de préparation des enseignants associés pour la supervision pédagogique

Des travaux concluent au manque de préparation des enseignants associés pour la supervision pédagogique (Rikard et Veal, 1996; Spallanzani et Sarrasin, 1994), alors que d'autres révèlent que les stagiaires se disent mieux encadrés quand les enseignants du milieu ont été formés à la supervision (voir par exemple Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992; Valencic et Vogrinc, 2007).

(Rikard et Veal, 1996; Spallanzani et Sarrasin, 1994), alors que d'autres révèlent que les stagiaires se disent mieux encadrés quand les enseignants du milieu ont été formés à la supervision (voir par exemple Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992; Valencic et Vogrinc, 2007).

La triade : une stratégie de supervision

Très répandue, cette stratégie de supervision a fait l'objet de nombreux travaux, toutefois plus limités dans le contexte francophone québécois. Quel que soit le champ d'études, trois principales conclusions sont tirées des travaux. La première concerne l'avantage de valoriser les savoirs expérientiels des enseignants associés (Borges et Desbiens, 2003), de même que leur rôle en supervision (Bernstein et Spark-Langers, 1992, cité par Gervais et Desrosiers, 2001). La deuxième est la nécessité d'offrir une formation propre à la supervision (Boutin et Camarais, 2001; Spallanzani et Sarrasin, 1994), en l'occurrence la difficulté des formateurs à amener le stagiaire à faire un retour réflexif sur sa pratique (Amade-Escot, 1998; Carlier, 2002; Kpazai, 2007; Portelance et Tremblay, 2006). La troisième soulève l'importance d'intensifier les échanges et de mettre en place des interactions axées sur un travail de collaboration entre les formateurs qui font de la supervision (Normand-Guérrette, 1998). Les études menées par Gohier, Anadon et Chevrier (2007) et par Veal et Rikard (1998) font aussi écho à une meilleure concertation entre les acteurs. Cela dit, le récent cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires (Groupe de travail Table-MELS-Universités, 2008) se situe certainement en périphérie de ces grandes conclusions.

Certaines autres conclusions de recherche révèlent que les acteurs de la triade ont des visions divergentes à l'égard de la formation. L'étude de Gervais (1999) conclut, selon l'acteur, à quatre perspectives, soit socialisante (expérience d'acculturation au milieu de la pratique), humaniste (expérience qui renvoie à soi comme personne), technique (fait appel à des habiletés) et réflexive (questionnement au regard des pratiques). Les résultats indiquent que les enseignants associés relient davantage l'enseignant à un technicien et en aucun temps à l'enseignant réflexif. Gervais (1999) reconnaît que l'explicitation des représentations permet à chacun, entre autres, de mieux redéfinir son champ de compétence respectif et suggère la conduite d'autres recherches visant à investiguer plus en profondeur les conceptions des membres de la triade, plus particulièrement celles qui sont propres aux enseignants associés.

Une formation à la supervision pour les enseignants associés

À travers cette pratique de supervision en triade, certaines universités québécoises fournissent des occasions de rencontres, selon diverses modalités, entre les différents partenaires de la formation pratique. Des universités proposent leur propre formation continue à l'intention des enseignants associés. À l'UQTR, une formation propre à la supervision pédagogique est dispensée aux enseignants associés. Le programme couvre les thèmes suivants : rôle du formateur, compétences professionnelles, approche culturelle, accueil et accompagnement du stagiaire (Portelance et Lebel, 2004). Les enseignants associés ciblés pour cette formation proviennent des

six commissions scolaires (CS) de la concertation régionale avec lesquelles l'UQTR collabore étroitement pour la réalisation des stages. Depuis 2005 et à ce jour, 32 enseignants associés en ÉPS ont suivi cette formation.

Pertinence de l'étude

Au contexte d'importants changements en formation comme levier à la présente étude, il faut ajouter la rencontre de coordination qui a eu lieu à l'automne 2006 entre les différents partenaires de la formation pratique de la concertation régionale (CS/UQTR). Cette rencontre a permis de mettre en commun certaines observations et de dégager le constat suivant : les pratiques d'encadrement des enseignants associés s'éloignent du référentiel des compétences professionnelles; en d'autres mots, elles ne s'appuient pas, ou alors très peu, sur le référentiel. La nécessité de documenter de façon objective les représentations et les pratiques d'encadrement des enseignants associés est apparue évidente.

À l'instar de Le Boterf (2002), nous nous interrogeons sur les types de savoirs mobilisés par les acteurs lors de supervisions réalisées en triade. Nous inspirant des conclusions de Gervais (1999), nous estimons pertinent de nous demander ce qui oriente les points de vue et les pratiques de ces mêmes acteurs particulièrement lors des échanges en triade : est-ce la perspective socialisante, humaniste, technique ou réflexive? Dans ce contexte, le référentiel des compétences professionnelles (MEQ, 2001a) constitue la porte d'entrée privilégiée nous donnant accès aux éléments de réponse recherchés.

Objectifs

Les objectifs poursuivis dans cette étude consistent à examiner de plus près la stratégie de supervision réalisée en triade : 1) approfondir les représentations de chacun des acteurs en référence aux compétences professionnelles; 2) décrire les types de savoirs mobilisés; 3) sous l'angle des savoirs, définir les conditions favorables à la supervision. L'éclairage entourant ces objectifs permettra sans doute de cadrer un dispositif de formation à la supervision pédagogique adapté et ciblé pour les enseignants associés en ÉPS.

Méthodologie

Participants

Le plan de l'échantillonnage est constitué des acteurs membres de la triade répartis dans les six commissions scolaires de la concertation régionale de l'UQTR. Lors de la session d'hiver 2007, où se déroule le stage IV d'une durée de 10 semaines et comportant deux visites de supervision dans le milieu scolaire, 42 sujets ont accepté de participer à l'étude sur une base volontaire, soit 20 stagiaires, 5 superviseurs universitaires et 17 enseignants associés.

Instrument

L'instrument de collecte de données est le questionnaire; trois versions ont été nécessaires afin d'interroger chaque groupe de la triade. L'élaboration des questionnaires couvre en filigrane les représentations de la triade telles que proposées par Gervais (1999), soit les perspectives socialisante, humaniste, technique et réflexive. Une validation de contenu a été réalisée en deux étapes, d'abord sur le plan de la cohérence grâce à la collaboration de deux experts, en méthodologie et en supervision pédagogique, puis sur le plan terminologique grâce à la participation de quelques personnes représentatives de notre échantillon qui ont accepté de répondre au questionnaire. Quelques ajustements liés à la clarification des énoncés ont été apportés avant de soumettre le questionnaire aux répondants.

Chaque version du questionnaire comporte sept sections. Les quatre premières sections liées aux deux premiers objectifs de l'étude abordent les thèmes suivants : référentiel des compétences professionnelles; encadrement pédagogique; stratégie de supervision réalisée en triade et pratique professionnelle. Ces sections sont constituées de questions (ou d'énoncés) à réponses fermées selon une échelle à quatre niveaux de type Likert : « Totalelement en désaccord » (1), « Plutôt en désaccord » (2), « Plutôt en accord » (3) et « Totalelement en accord » (4). Deux autres sections sont constituées de questions ouvertes et abordent les thèmes suivants : conditions entourant la supervision réalisée en triade et suggestions des thèmes à intégrer au contenu d'une éventuelle formation à la supervision pédagogique à l'intention des enseignants associés en ÉPS. De ces deux thèmes, seules les conditions favorables à la supervision font l'objet du présent article. Enfin, une septième section est liée au profil sociodémographique.

Administration des questionnaires

Les modalités de réponse aux questionnaires varient selon les acteurs de la triade concernés. Dans le cadre d'un séminaire intra-stage et de façon indépendante pour les stagiaires et les superviseurs universitaires, les questionnaires ont été administrés par un assistant de recherche. Le questionnaire à l'intention des enseignants associés leur a été remis, par l'intermédiaire des superviseurs universitaires, immédiatement après la supervision réalisée en triade à la mi-stage. Les enseignants associés étaient invités à retourner, à l'UQTR, le questionnaire dûment rempli dans l'enveloppe-réponse affranchie au cours des deux semaines suivantes. La participation volontaire a été respectée et la confidentialité des participants a été assurée.

Stratégies d'analyse des données

Les données quantitatives ont été compilées à l'aide du logiciel SPSS (version 12.0) qui permet d'établir des statistiques simples (fréquences et pourcentages) issues des questions fermées et réparties dans les quatre premières sections du questionnaire. Des analyses statistiques ont aussi été effectuées afin d'établir s'il existe des différences significatives entre les groupes de répondants. Étant donné que les données des questionnaires sont ordinales en même temps que catégorisées et qu'il n'était pas possible de supposer une distribution normale, des tests non paramétriques par

combinatoire ont été effectués (Eddington, 1980; Laurencelle, 2001) afin de comparer les niveaux de réponse des stagiaires et des enseignants associés. Les superviseurs ($n = 5$) ont été exclus de ces analyses parce qu'ils n'étaient pas suffisamment nombreux. En ce qui concerne les données qualitatives issues des questions ouvertes, elles ont été traitées à l'aide de l'analyse de contenu mixte de L'Écuyer (1990). Il s'agit d'une analyse de données où certaines catégories sont prédéterminées à partir de la littérature, alors que d'autres catégories peuvent émerger. Dans le cas présent, les catégories prédéterminées sont liées à la dimension des savoirs de Le Boterf (2002) telle que décrite précédemment dans le texte.

Limites de l'étude

Les participants à l'étude étaient impliqués au stage 4 au moment de la collecte des données à la session d'hiver 2007. Évidemment, les caractéristiques des stagiaires et des enseignants associés fluctuent au gré des cohortes, ce qui influence le portrait émanant de notre étude descriptive. Considérant la population disponible ($N = 45$) au moment de notre collecte des données, nous devons être prudents dans l'interprétation de nos résultats, puisqu'un plus grand nombre de participants répartis dans toutes les commissions scolaires qui accueillent nos stagiaires aurait été nécessaire pour augmenter la valeur de nos résultats et espérer généraliser à l'ensemble des membres de la triade engagés en formation de l'ÉPS. Bien que des précautions méthodologiques aient été prises pour assurer l'entière confidentialité des résultats et la participation de chacun des sujets sur une base volontaire, l'effet de la désirabilité chez les stagiaires a peut-être teinté leurs opinions. Cela dit, cette étude descriptive nous autorise à tracer un premier portrait et quelques tendances en supervision réalisée en triade en ÉPS à l'UQTR.

Résultats et interprétation

Représentations des acteurs relativement à la supervision réalisée en triade

Point de vue des stagiaires

Le référentiel des compétences professionnelles. La majorité des stagiaires estime connaître le référentiel des compétences professionnelles (« totalement en accord » = 25 % et « plutôt en accord » = 55 %). En ce qui concerne la compréhension du référentiel, les pourcentages se répartissent comme suit : « totalement en accord » (15 %), « plutôt en accord » (65 %), « plutôt en désaccord » (20 %). Selon nous, le pourcentage de stagiaires en accord avec ces deux énoncés est plutôt faible et il nous apparaît nécessaire de poursuivre nos efforts collectifs visant à consolider notre actuelle formation par compétences.

À la question 1.4, « Je pense que l'enseignant associé qui m'encadre en stage connaît le référentiel des 12 compétences professionnelles », 15 % des stagiaires se disent « totalement en accord », 45 % « plutôt en accord », 30 % sont « plutôt en désaccord » et 10 % « totalement en désaccord ». En revanche, la majorité des stagiaires

(80 %) estiment que les superviseurs universitaires connaissent le référentiel (« totalement en accord » et « plutôt en accord »).

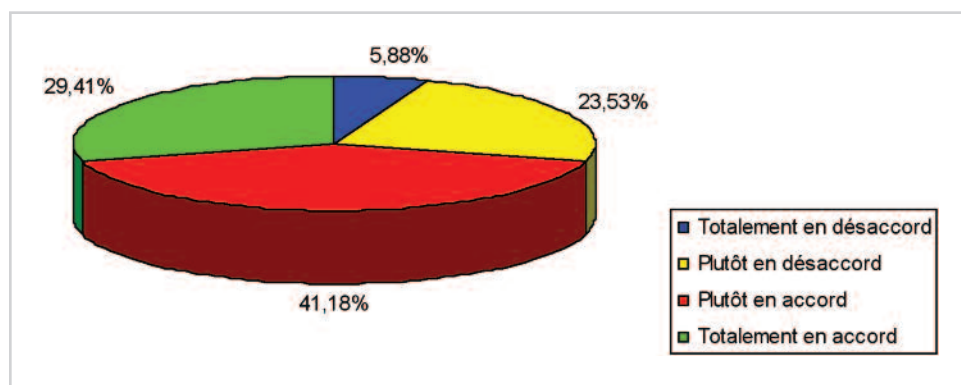
À la question 1.6, « J'estime que l'enseignant associé qui m'encadre actuellement comprend le référentiel des 12 compétences », 50 % des stagiaires disent que leur enseignant associé comprend le référentiel (« totalement en accord » et « plutôt en accord »), alors que l'autre moitié estime qu'il le comprend peu ou pas du tout (« plutôt en désaccord » et « totalement en désaccord »).

La pratique professionnelle. Globalement, 94,7 % des stagiaires estiment faire appel à la plupart des compétences professionnelles dans leur pratique (« totalement en accord », 21 % et « plutôt en accord », 73,7 %).

Point de vue des enseignants associés

Le référentiel des compétences professionnelles. Le référentiel est connu par à peu près les deux tiers des enseignants associés (figure 1). Ces résultats nous semblent insuffisants considérant le rôle de coformateur attribué à l'enseignant associé et surtout l'encadrement rapproché (McIntyre et Byrd, 1998) qu'il fournit quotidiennement au stagiaire. De toute évidence, les rencontres de coordination et les activités de formation à la supervision doivent se poursuivre.

Figure 1. **Résultats de la question 1.1 (adressée aux enseignants associés) :**
« Je connais le référentiel des 12 compétences professionnelles. »



D'autres résultats révèlent que les enseignants associés sont globalement d'avis que leur stagiaire connaît le référentiel : « totalement en accord » (35,3 %), « plutôt en accord » (52,9 %) et qu'il le comprend également : « totalement en accord » (43,8 %), « plutôt en accord » (50 %). Quant à leurs opinions relatives aux superviseurs universitaires, elles sont univoques : « totalement en accord » (82,4 %) et « plutôt en accord » (17,6 %).

La pratique professionnelle. Les enseignants associés estiment globalement faire appel à la plupart des compétences professionnelles dans leur pratique : 58,8 % sont « totalement en accord » et 41,2 % sont « plutôt en accord ».

Point de vue des superviseurs universitaires

Le référentiel des compétences professionnelles. Les superviseurs universitaires estiment connaître le référentiel des 12 compétences professionnelles : « totalement en accord » (n = 4) et « plutôt en accord » (n = 1). En ce qui a trait à leur compréhension du référentiel, trois superviseurs se disent « totalement en accord » et deux « plutôt en accord ».

À ces mêmes questions adressées aux superviseurs universitaires concernant cette fois les enseignants associés et les stagiaires, les résultats sont moins probants. En effet, pour l'énoncé « Je pense que les enseignants associés connaissent le référentiel des 12 compétences professionnelles », tous les superviseurs sont « totalement en désaccord ». En ce qui a trait aux stagiaires, les avis des superviseurs sont partagés : « plutôt en accord » (n = 2) et « plutôt en désaccord » (n = 3). Bien que tous les enseignants associés estiment faire appel aux compétences professionnelles, ces résultats nous interpellent puisque le tiers d'entre eux disent ne pas connaître le référentiel, alors que tous les superviseurs et près de la moitié des stagiaires disent que les enseignants associés connaissent peu ou pas le référentiel. Comment peuvent-ils alors s'en inspirer et s'y référer? Des entrevues permettraient éventuellement d'éclaircir cette discordance.

La pratique professionnelle. Une majorité de superviseurs estiment faire appel à la plupart des compétences (60 % sont « totalement en accord » et 40 % sont « plutôt en accord »).

Points communs et divergences chez les acteurs

Chacun des groupes de répondants de la triade estime connaître le référentiel des compétences professionnelles. Certaines distinctions apparaissent cependant au tableau 1. Ce qui ressort le plus est sans doute le fait que le groupe de superviseurs se distingue des deux autres. Malgré le fait qu'une étude plus pointue serait nécessaire pour nuancer le niveau d'appropriation des visées ministérielles en formation initiale à travers les concepts connaître (définir, décrire, identifier, énumérer, etc.) versus comprendre (distinguer, expliquer, résumer, etc.), il nous est permis de faire la relation avec les travaux de Nadeau (1981) et de situer les enseignants associés et les superviseurs à des niveaux différents de la liste taxonomique. À notre avis, les efforts pour arrimer la formation initiale avec le référentiel des compétences professionnelles et concerter les acteurs qui y sont impliqués doivent se poursuivre.

Le test par combinatoire a été appliqué aux énoncés 1.4 et 1.6 et il nous révèle une différence significative entre les perceptions respectives des enseignants associés et des stagiaires. D'abord, la proportion des enseignants associés qui considèrent que leur stagiaire connaît le référentiel est plus forte que celle des stagiaires par rapport à leur enseignant (moyenne de 3,20 contre 2,65; $p = 0,043$). Une tendance similaire, mais encore plus forte, a été observée en ce qui a trait à la compréhension du référentiel (moyenne de 3,36 contre 2,5; $p = 0,007$).

Tableau 1. **Résultats à la question 1.1 : « Je connais le référentiel des compétences professionnelles. »**

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Stagiaires	25 %	55 %	20 %	0 %
Enseignants associés	35 %	41 %	24 %	6 %
Superviseurs universitaires	80 % (n = 4)	20 % (n = 1)	0 %	0 %

Savoirs mobilisés en supervision

Point de vue des stagiaires

L'encadrement pédagogique. Une majorité de stagiaires (80 %) reconnaissent que leur enseignant associé laisse des traces écrites des commentaires et rétroactions qui leur sont adressés. De plus, presque tous les stagiaires (95 %) estiment important que leur enseignant associé appuie leurs commentaires et rétroactions sur le référentiel des compétences professionnelles.

L'ensemble des stagiaires estiment qu'être observés dans la pratique et recevoir des rétroactions régulières par leur enseignant associé leur est essentiel pour assurer un encadrement efficace (« totalement en accord » = 70 %; « plutôt en accord » = 30 %).

La stratégie de supervision réalisée en triade. L'importance de faire preuve d'ouverture d'esprit lors des supervisions fait l'unanimité, puisque 95 % des répondants se disent « totalement en accord » et 5 % « plutôt en accord ». En ce qui concerne la question « Je trouve que les deux supervisions réalisées en triade me permettent de stimuler mon analyse réflexive concernant mes propres actions en stage », 70 % sont « totalement d'accord » et 30 % des répondants sont « plutôt en accord ».

Point de vue des enseignants associés

L'encadrement pédagogique. Les résultats sont partagés entre « totalement en accord » (52,9 %) et « plutôt en accord » (47,1 %) quant à l'importance de laisser des traces écrites concernant les commentaires et les rétroactions fournis aux stagiaires. À savoir si les commentaires sont en lien avec le référentiel des compétences professionnelles, 20 % sont « totalement en accord », 73,3 % sont « plutôt en accord » et 6,7 % sont « plutôt en désaccord ». Une plus grande proportion d'enseignants associés qui appuient leurs commentaires sur le référentiel serait grandement souhaitée. Sous un autre angle, les enseignants associés estiment assurer un encadrement efficace pour ce qui est d'inciter leur stagiaire à réfléchir sur sa propre pratique et à trouver des pistes de solution (76,5 % « totalement en accord ») et de fournir des rétroactions régulières (82,4 % « totalement en accord »).

La stratégie de supervision réalisée en triade. Comme pour les stagiaires, à l'énoncé touchant l'importance de faire preuve d'ouverture d'esprit lors des supervisions, les enseignants associés se disent « totalement en accord » dans une proportion de 86,7 %. En ce qui concerne la question suivante, « Je trouve que les deux supervisions

réalisées en triade me permettent de stimuler mon analyse réflexive concernant mes propres actions professionnelles », 66,7 % d'entre eux sont entièrement en accord et 26,7 % « plutôt en accord ».

Point de vue des superviseurs

L'encadrement pédagogique. Les superviseurs universitaires révèlent de façon unanime (« totalement en accord ») qu'il est essentiel d'observer les stagiaires dans leur pratique et de leur fournir des rétroactions régulières pour assurer un encadrement efficace. Les résultats aux questions suivantes sont un peu plus partagés. Ainsi, les superviseurs universitaires :

- Estiment important que les enseignants associés laissent des traces écrites concernant les commentaires et les rétroactions qu'ils fournissent à leur stagiaire (« totalement en accord », $n = 4$, « plutôt en désaccord », $n = 1$);
- Trouvent important que les enseignants associés appuient leurs commentaires et leurs rétroactions sur le référentiel des 12 compétences (« totalement en accord », $n = 3$, « plutôt en accord », $n = 2$).

La stratégie de supervision réalisée en triade. Les superviseurs universitaires sont unanimes (« totalement en accord ») pour les deux énoncés suivants :

- Il est important pour eux de participer activement à la triade;
- Le processus de supervision en triade est perçu de façon constructive et il est nécessaire de l'approfondir ou de le structurer davantage.

Points communs et divergences chez les acteurs

Rappelons tout d'abord la dimension des savoirs de Le Boterf (2002) : les savoir-faire empiriques (habiletés d'encadrement issues de la pratique), les savoir-faire relationnels (dialogue, respect, ouverture, etc.) et les savoir-faire cognitifs (savoirs, connaissances, capacité d'analyse et de résolution de problème). Les savoir-faire empiriques sont particulièrement mis en évidence, car l'importance d'observer les stagiaires dans leur pratique et de leur fournir des rétroactions régulières pour assurer un encadrement efficace semble faire consensus pour les trois groupes interrogés. Le tableau 2 montre que les acteurs de la triade trouvent important que les enseignants associés appuient leurs commentaires et leurs rétroactions sur le référentiel des compétences professionnelles; les enseignants associés sont toutefois ceux qui sont le moins convaincus (moyenne de 3,08 contre 3,3 chez les stagiaires, N.S.), et ce, bien qu'ils assument la supervision rapprochée (McIntyre et Byrd, 1988).

Des divergences sont ressorties des tests par combinatoire. Du côté des savoir-faire relationnels, 60 % des stagiaires sont « totalement en accord » avec l'énoncé « J'estime que mon enseignant associé fait preuve de disponibilité à mon égard », tandis que 35 % sont « plutôt en accord » et que 5 % se disent « plutôt en désaccord ». Leur perception se distingue de celle des enseignants associés qui ont répondu de façon unanime qu'ils sont « totalement en accord » avec l'énoncé correspondant (moyenne de 4 contre 3,55, $p = 0,005$). Une autre divergence d'opinions se manifeste entre ces deux groupes : les enseignants associés considèrent dans une plus faible

Les savoir-faire empiriques sont particulièrement mis en évidence, car l'importance d'observer les stagiaires dans leur pratique et de leur fournir des rétroactions régulières pour assurer un encadrement efficace semble faire consensus pour les trois groupes interrogés.

proportion que les contacts entre eux et le superviseur sont suffisants (moyenne de 2,77 contre 3,42, $p = 0,015$). Pour l'ensemble des participants, il ne fait aucun doute qu'observer et fournir des rétroactions sont des actions essentielles pour l'encadrement pédagogique, alors qu'appuyer les commentaires sur le référentiel des compétences professionnelles est de moindre importance. Les enseignants associés ont tendance à s'estimer plus à l'aise avec le référentiel que ne le révèlent les opinions des autres groupes. Il y a donc encore des efforts de concertation, et de formation assurément, à déployer pour que les enseignants associés adhèrent à l'importance des visées ministérielles, autant dans leur discours, leur point de vue et éventuellement leur pratique d'encadrement (Jodelet, 1992).

Tableau 2. **Réactions à l'énoncé 2.3 : « Je trouve important que les enseignants associés appuient leurs commentaires et rétroactions sur le référentiel des 12 compétences professionnelles. »**

	Totalement en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Totalement en désaccord
Stagiaires	35 %	60 %	5 %	0 %
Enseignants associés	20 %	73 %	7 %	0 %
Superviseurs universitaires	60 % (n = 3)	40 % (n = 2)	0 %	0 %

Les conditions favorables à la supervision réalisée en triade « Question d'opinion ouverte ». Une des questions fait l'objet du présent article : 1) Selon vous, quels sont les principaux facteurs qui favorisent la stratégie de supervision réalisée en triade? Le processus d'analyse de contenu a été réalisé à l'aide des étapes structurées de L'Écuyer (1990) et c'est la dimension des savoirs de Le Boterf (2002) qui a servi au processus de catégorisation. De nos données, une nouvelle dimension émergente, la « dimension organisationnelle », se décline en trois types de ressources, soit physiques (caractéristiques des lieux, documentation), humaines (disponibilité, suivi du stagiaire) et temporelles (durée des échanges en triade, nombre de supervisions). Toutefois, la « dimension organisationnelle » ne sera pas traitée dans cette section, au profit de la dimension des savoirs. Le tableau 3 présente un résumé de la fréquence des codes issus des transcriptions qui constituait notre repère pour l'analyse et l'interprétation des propos formulés par l'ensemble des acteurs interrogés.

Tableau 3. **Résumé de la répartition des codes par catégories**

Dimension des savoirs de Le Boterf (2002)	Stagiaires (n = 20)	Enseignants associés (n = 17)	Superviseurs universitaires (n = 5)	Total
Savoir-faire empiriques	6	10	2	18
Savoir-faire relationnels	13	8	4	25
Savoir-faire cognitifs	1	1	3	5
Dimension organisationnelle (catégorie émergente)	6	6	4	16
Total	26	25	13	64

Point de vue des stagiaires

Les conditions favorables à la supervision en triade. D'après les stagiaires, le principal facteur favorisant la stratégie de supervision en triade est lié aux « savoir-faire relationnels ». En effet, 13/26 codes sont regroupés dans cette catégorie. Des propos comme ceux qui privilégient *La diplomatie et la franchise lors des échanges/ L'ouverture d'esprit du superviseur et de mon prof* résument l'ensemble de ceux répertoriés. Enfin, les « savoir-faire empiriques » figurent aussi parmi quelques autres facteurs évoqués (6/ 26 codes), par exemple *Deux points de vue, davantage de feedback*.

Point de vue des enseignants associés

Les conditions favorables à la supervision en triade. La plupart des facteurs mentionnés par les enseignants associés concernent les « savoir-faire empiriques » (10/25 codes) et les « savoir-faire relationnels » (8/25 codes). Leurs propos pour le premier groupe de savoirs tournent autour des éléments *Transmission et réalisation du vécu sur le terrain par l'enseignant associé au stagiaire /Évaluer tout en étant son mentor* et, pour le second groupe, *Être capable d'être à l'écoute/Respect des opinions*.

Point de vue des superviseurs universitaires

Les conditions favorables à la supervision en triade. Selon les superviseurs universitaires, les facteurs favorisant la triade sont partagés entre la dimension des « savoir-faire relationnels » (4/13 codes) et la dimension des savoir-faire cognitifs (3/13 codes). À titre d'exemple, *Attitude d'ouverture de la part des membres de la triade* résume bien le sens des énoncés de cette première catégorie. Le facteur *Encourager l'étudiant et l'enseignant associé à exercer leur pensée critique* est classé sous les « savoir-faire cognitifs » (3/13 codes).

Points communs et divergences chez les acteurs

Les facteurs favorisant le processus de supervision en triade et partagés par les trois groupes d'acteurs sont surtout associés aux « savoir-faire relationnels », comme l'avaient en l'occurrence observé Veal et Rikard (1998). Malgré quelques opinions différenciées, comme l'importance des « savoir-faire empiriques » pour l'enseignant

La perspective humaniste, basée sur les relations interpersonnelles, ressort assez fortement pour l'ensemble des acteurs de la triade, alors que la perspective technique se démarque tout particulièrement pour le groupe des enseignants associés.

Un second défi concerne la perspective de la formation à la supervision inscrite dans la perspective du développement des compétences professionnelles.

associé ou encore des « savoir-faire cognitifs » pour le superviseur, il n'en demeure pas moins que les points de vue différents semblent perçus comme favorables à une supervision efficace (Portelance et Tremblay, 2006). Dès lors, la complémentarité peut-elle être considérée comme un mal nécessaire en supervision?

En relation avec les travaux de Gervais (1999), nous nous étions interrogés sur ce qui oriente les points de vue et les pratiques des acteurs de la triade en formation à l'enseignement de l'ÉPS : est-ce la perspective socialisante, humaniste, technique ou réflexive? La perspective humaniste, basée sur les relations interpersonnelles, ressort assez fortement pour l'ensemble des acteurs de la triade, alors que la perspective technique se démarque tout particulièrement pour le groupe des enseignants associés. Pour ces derniers, la dimension réflexive semble aussi présente, du moins selon leur point de vue et celui des stagiaires relevés grâce aux questions fermées, ce qui contraste avec les études de Gervais (1999) ainsi que de Bernstein et Sparks-Langer (1992) et de Lebel (2005) qui ont révélé que la démarche réflexive inspire particulièrement les superviseurs. Ces conclusions incitent la conduite d'autres travaux visant à examiner la dynamique des savoir-faire cognitifs qui semble évoluer au sein de la supervision réalisée en triade (Kpazaï, 2007).

Conclusion

En résumé, il existe certaines divergences entre les différents acteurs quant à leurs représentations de la stratégie de supervision en triade en référence aux compétences professionnelles. Nos résultats révèlent que les enseignants associés font partie du groupe qui s'appuie le moins sur le référentiel. Bien que les savoir-faire relationnels soient mis en évidence par l'ensemble des répondants, il semble que les stagiaires y accordent un peu plus d'importance. À notre avis, les divergences et les points d'intersection entre les acteurs quant à leurs représentations et à leurs savoirs méritent d'être explorés plus à fond afin de mieux saisir les interactions au cœur de la stratégie de supervision réalisée en triade.

La supervision pédagogique en stage pose plusieurs défis, le premier défi touchant le développement professionnel des stagiaires. Tous reconnaissent la nécessité de porter un regard différencié sur la pratique du stagiaire et valorisent ainsi une certaine complémentarité des représentations et, par conséquent, des rôles au sein de la triade, du moins en ce qui concerne les stagiaires et les enseignants associés (Portelance et Tremblay, 2006). La nécessité d'une vision commune en matière de développement professionnel nous paraît indispensable en formation initiale tout en respectant l'univers de chacun des acteurs. Un second défi concerne la perspective de la formation à la supervision inscrite dans la perspective du développement des compétences professionnelles. À cet égard, les enseignants associés qui accompagnent, au quotidien, les stagiaires semblent assumer un encadrement en décalage avec les écrits ministériels, du moins selon certains points de vue; une évidence qui reste à documenter.

Dans la perspective de recherches futures, nous suggérons des axes qui permettront d'approfondir la stratégie de la supervision en triade et de discerner les pratiques innovantes d'encadrement des acteurs concernés. En définitive, la présente étude exploratoire nous indique que des échanges plus formels entre les formateurs sont souhaités par tous les membres de la triade et que la mobilisation des savoirs en contexte réel de la triade reste à examiner.

Références bibliographiques

- ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser, dans L. Paquay, É. Charlier, M. Altet et Ph. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 27-40). Bruxelles : De Boeck.
- AMADE-ESCOT, C. (1998). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale, dans A. Gonnin-Bolo et G. Baillat (dir.), *Recherche et formation. L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle* (p. 47-56). Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- BERNSTEIN, A. et SPARKS-LANGER, G. (1992). Restructuring Student Teaching Experiences, dans C.D. Glickman (dir.), *Association for Supervision and Curriculum Development* (p. 155-158). Winnipeg : Collected Works – General.
- BORGES, C. et DESBIENS, J.-F. (2003). *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique*. Sherbrooke : Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation, 234 p.
- BOUTET, M. et ROUSSEAU, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 260 p.
- BOUTIN, G. et CAMARAIRE, L. (2001). *Accueillir et encadrer un stagiaire... Guide pratique à l'usage de l'enseignant-formateur*. Montréal : Édition nouvelle, 106 p.
- CARLIER, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *Avante*, vol. 8, n° 1, p. 96-111.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer*. Avis au ministre. Québec : Gouvernement du Québec, 73 p.
- CORREA MOLINA, E. et GERVAIS, C. (2008). *La supervision : des exemples de pratiques et leur impact*. Conférence présentée dans le cadre des journées thématiques du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Montréal, mars.

- EDDINGTON, E.S. (1980). *Randomization Tests*. New York : Marcel Dekker, 287 p.
- GERVAIS, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire, dans M. Tardif et H. Ziarko (dir.), *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 68-89). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université de Laval.
- GERVAIS, C. (1999). Éléments conceptuels présents dans les représentations des acteurs d'un stage d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 2, p. 271-291.
- GERVAIS, C. et DESROSIERS, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, vol. 26, n° 3, p. 263-282.
- GOHIER, C., ANADON, M. et CHEVRIER, J. (2007). Les rôles d'acteurs de la profession enseignante. Regards croisés, dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 283-310). Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Recherche.
- GROUPE DE TRAVAIL TABLE-MELS-UNIVERSITÉS (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*, sous la direction de L. Portelance. Québec, 40 p.
- JODELET, D. (1992). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie, dans S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France, 424 p.
- KPAZAI, G. (2007). *Comment se construisent et se développent les compétences professionnelles en enseignement de l'éducation physique et à la santé lors des stages pratiques? Une clarification s'impose*. Communication présentée dans le cadre des activités scientifiques de l'Observatoire des réformes en éducation, Montréal, avril.
- LAURENCELLE, L. (2001). *Hasard, nombres aléatoires et méthode Monte Carlo*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 264 p.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 472 p.
- LE BOTERF, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels* (4^e éd. revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*). Paris : Éditions d'Organisation, 289 p.
- LEBEL, C. (2005). La médiation théorie-pratique, dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 73-86). Montréal : Guérin universitaire.
- MCINTYRE, D.J. et BYRD, D.M. (1998). Supervision in Teacher Education, dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision* (p. 409-425). New York : Macmillan.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec, 11 chapitres.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec, 210 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec, 354 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Orientations et compétences attendues*. Direction générale de la formation et des qualifications. Québec : Gouvernement du Québec, 253 p.
- NADEAU, M-A. (1981). *L'évaluation des programmes d'études : théorie et pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 430 p.
- NORMAND-GUÉRETTE, D. (1998). La formation des enseignants associés. Des stratégies pour mieux les outiller dans leurs rôles d'enseignants et de formateurs, dans D. Raymond et Y. Lenoir, (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale* (p. 103-121). Bruxelles : De Boeck Université.
- PERRENOUD, Ph. (1994). *L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant*. Genève : Université de Genève, chap. 6, p. 129-159.
- PORTELANCE, L. (2000). En quoi consiste le savoir des enseignants? Comment les praticiens acquièrent-ils toutes leurs connaissances? *Vie pédagogique*, n° 114, p. 43-46.
- PORTELANCE, L. et LEBEL, C. (2004). *Programme de formation des enseignants associés : orientations et référentiel de compétences*. Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, 20 p.
- PORTELANCE, L. et TREMBLAY, F. (2006). Les responsabilités complémentaires de l'enseignant associé et du stagiaire au regard de la formation à l'enseignement, dans J. Loisel, L. LaFortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation en formation à l'enseignement. Pistes de réflexion et d'action* (p. 41-68). Québec : Presses de l'Université du Québec, coll. Éducation-Intervention.
- RIKARD, L. et VEAL, M.L. (1996). Cooperating Teachers: Insight into Their Preparation, Beliefs, and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 15, p. 279-296.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner : Toward a New Design for Teaching and Learning*. San Francisco : Jossey-Bass, 345 p.

- SPALLANZANI, C., et SARRASIN J. (1994). *Effets d'une démarche de réflexion sur la formation de maîtres associés*. Actes du colloque international « Enseignement supérieur : stratégies d'apprentissage appropriées ». Hull : Université du Québec à Hull.
- SPALLANZANI, C., SARRASIN, J. et POIRIER, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 3, p. 409-427.
- VALENCIC, M. et VOGRINC, J. (2007). A Mentor's Aid in Developing the Competences of Teacher Trainees. *Educational Studies*, vol. 33, n° 4, p. 373-384.
- VEAL, M.L. et RIKARD, L. (1998). Cooperating Teacher's Perspectives on the Student Teaching Triad. *Journal of Teacher Education*, vol. 49, n° 2, p. 108-119. Base de données Sage Full-Text Collection.

Nous désirons remercier monsieur Richard Larouche pour son apport à l'analyse des données.