

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

**LE POINT DE VUE DES STAGIAIRES EN ENSEIGNEMENT SUR
L'ENCADREMENT OFFERT PAR LES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES**

Mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© **MARIE-RENÉE GAGNON**

février 2012

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

Composition du jury :

Johanne Cauvier, présidente du jury, UQAR, campus de Rimouski

Abdellah Marzouk, directeur de recherche, UQAR, campus de Lévis

Anne Roy, examinatrice externe, UQTR

Dépôt initial le 26 septembre 2011

Dépôt final le 9 février 2012

À mes fils, Jean-François et
Benoît.

REMERCIEMENTS

Vivre la quête et arriver à l'obtention d'une Maîtrise, spécialement à l'aube de la retraite, sont une grande entreprise. Ce but est maintenant atteint. Je le dois tant à un travail soutenu et qu'à ceux qui ont cru en moi et m'ont encouragée jusqu'au bout dans cette réalisation. Voici quelques-unes de ces personnes exceptionnelles.

D'abord, je veux dire un profond et très sincère merci à mon directeur de recherche, le professeur Abdellah Marzouk. Vous avez été une source d'inspiration par votre grande rigueur intellectuelle, votre expertise reconnue de tous, vos qualités humaines d'écoute, de compréhension, d'honnêteté et d'encouragement. Vous m'avez toujours gardé votre confiance et m'avez soutenue pendant ces quatre ans. Merci infiniment.

À tous les professeurs de l'UQAR connus pendant les séminaires, j'ai apprécié votre partage d'expertise, vos conseils bien choisis, votre présence et votre réconfort. Travailler sous votre direction m'a beaucoup appris.

Aux quatorze participants qui ont choisi et accepté de venir à l'entrevue et de répondre au questionnaire de cette étude, merci de ce temps que vous m'avez accordé, de votre générosité, de votre intérêt, de ce partage de faits, d'opinions et de sentiments bien personnels vécus lors de votre stage et de la confiance que vous m'avez donnée.

Aux étudiants de ma cohorte, vous connaître et travailler avec vous tous a été un grand plaisir. Vous êtes, tout comme les stagiaires interviewés, une magnifique relève pour le Québec.

Un merci bien spécial et profond à Richard Jones, mon professeur d'histoire à l'Université Laval, devenu ami, pour ton travail généreux et méticuleux de traduction

anglaise de mon résumé. À mes amies de jeunesse, les compagnes d'étude au collège de Bellevue, votre présence, vos encouragements ont su me faire persévérer dans la réalisation de ce projet. De nombreuses autres personnes m'ont aussi encouragée chacune différemment et elles laissent leur empreinte dans ce travail : des amis sincères connus à travers les années, encore et toujours prêts à m'épauler, des professionnels et compagnons d'enseignement, ma copiste et plusieurs encore. Sans vous nommer, sachez que vous êtes tous bien présents à mes yeux.

À ma famille, mes fils Jean-François et Benoît, mes deux fiertés, et à Diane, ma première amie, toujours là, et à sa famille, merci de tout mon cœur d'avoir cru en moi, en la possibilité de réaliser ce rêve. Votre amour, toute l'énergie et le courage que vous m'avez insufflés m'ont permis de continuer dans la réalisation de ce grand projet. Je vous dois beaucoup, je le sais, merci.

AVANT-PROPOS

Comme note d'avant-propos, la chercheuse tient à souligner que les génériques masculins employés se veulent être une façon d'alléger le texte, non de discriminer.

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à connaître l'encadrement offert et fourni par les superviseurs universitaires aux stagiaires en enseignement. Quand on consulte les écrits scientifiques en éducation, peu d'études récentes nous renseignent sur le point de vue des stagiaires quant à l'encadrement offert par les formateurs universitaires. Quatorze étudiants stagiaires ayant complété un stage de responsabilité de 4 mois au préscolaire-primaire ont participé à une entrevue semi-dirigée individuelle réalisée en profondeur afin de décrire les pratiques d'encadrement, celles efficaces et celles moins efficaces, offertes par leurs superviseurs de stage. Les questions portaient sur cinq grands thèmes, la préparation des stagiaires à la supervision, l'entretien pré-supervision, l'entretien post-supervision, les styles d'encadrement et, en conclusion, une perspective future d'amélioration de la supervision lors des stages. L'analyse de contenu des données a conduit à l'émergence de comportements et d'attitudes efficaces et moins efficaces des superviseurs en matière d'encadrement des stagiaires. Les résultats de l'étude révèlent que les stagiaires sont surtout sensibles aux actions concrètes portant sur la préparation de la supervision, la dynamique de l'observation et de la rétroaction ainsi que le style d'encadrement privilégié par les superviseurs universitaires. Les résultats de cette recherche exploratoire utilisant le point de vue des stagiaires comme source d'information montrent que ces derniers sont en général satisfaits de l'encadrement reçu et permettent en plus de mieux connaître les pratiques efficaces et appropriées. Ils apportent également des éclairages sur la nécessité de mieux outiller les formateurs des milieux universitaire et scolaire en matière d'accompagnement des stagiaires en formation pratique.

Mots-clefs : Point de vue, stagiaire, encadrement, superviseur.

ABSTRACT

This study seeks to examine the supervision furnished by education faculty personnel to student teachers. Recent research in education reveals few studies which look at the point of view of student trainees regarding assistance offered them by university personnel. Fourteen students who completed a four-month in-field training session with classroom responsibility at the pre-school and primary school levels participated in individual semi-directed in-depth interviews whose aim was to describe supervisory practices, not only those deemed more useful but also those judged less effective. Questions concerned five major topics: the preparation of students for supervision; discussions preceding supervision; discussions following supervision; types of supervision; and, in conclusion, possible changes that could improve the quality of supervision. Information collected made it possible to describe behaviours and attitudes of varying usefulness on the part of supervisors towards their students. The study reveals that student teachers are especially sensitive to specific actions concerning the preparation of their classroom training experience; they also show the dynamics of observation and discussion as well as the style of supervision favoured by university personnel. This exploratory research based on information furnished by student teachers shows that students are generally satisfied with the supervision they receive; it also highlights the best and most appropriate practices; finally, it demonstrates the need to better equip supervisory personnel in universities and schools in regard to accompanying student teachers in the classroom.

Keywords : Point of view, student teacher, coaching, supervisor.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	IX
AVANT-PROPOS.....	XI
RÉSUMÉ.....	XIII
ABSTRACT.....	XV
TABLE DES MATIÈRES.....	XVII
LISTE DES TABLEAUX.....	XXI
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 – PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE.....	5
1.1 Remaniement des programmes de formation à l’enseignement.....	5
1.2 État de la question : recension des écrits scientifiques.....	6
1.3 Problème de recherche.....	14
1.4 Question et objectif de la recherche.....	15
1.5 Pertinence professionnelle et scientifique.....	16
CHAPITRE 2 – CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
2.1 Les concepts-clefs.....	17
2.1.1 Le point de vue.....	17
2.1.2 Le stagiaire.....	18
2.1.3 Le superviseur.....	19
2.1.4 L’encadrement.....	20
2.1.4.1 Définition.....	20
2.1.4.2 Modèles de supervision (encadrement).....	22
2.1.4.3 Application des modèles dans une approche développementale.....	24
2.1.4.4 Modèles d’encadrement au Québec.....	26
2.2 Conclusion.....	27
CHAPITRE 3 –MÉTHODOLOGIE.....	29
3.1 Résumé critique des devis méthodologiques pertinents à la recherche.....	29
3.2 Orientation épistémologique de la recherche.....	30

3.3 Population étudiée	31
3.4 Instrument de collecte des données	35
3.5 Rôle du chercheur	36
3.6 Le questionnaire	36
3.7 L'analyse	37
CHAPITRE 4 - LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS	41
4.1 Préparation des stagiaires à la supervision	42
4.1.1 Informations reçues lors des séminaires et clarté des renseignements	42
4.1.2 Rôles du superviseur dans cette préparation	45
4.1.3 Planification des futures supervisions	48
4.1.4 Buts de la supervision	51
4.1.5 Degré de satisfaction des stagiaires au sujet de la préparation à la supervision	53
4.1.6 Discussion des résultats	55
4.2 L'entretien préparatoire à la supervision	57
4.2.1 Les échanges avant l'observation	57
4.2.2 Buts de la supervision	58
4.2.3 Objectifs visés par la supervision	59
4.2.4 Consultation à propos de l'observation des stagiaires	61
4.2.5 Informations préalables aux objets de la supervision	62
4.2.6 Outil utilisé pour la supervision	63
4.2.7 Discussion des résultats	64
4.3 L'entretien post-supervision	65
4.3.1 Les comportements du superviseur pendant l'observation en classe du stagiaire	65
4.3.2 Contexte de la réalisation de la supervision : lieu et atmosphère	67
4.3.3 L'amorce de l'entretien post-supervision	69
4.3.4 Objets des échanges	71
4.3.5 Comment sont vus ces échanges par les stagiaires	74

4.3.6 Conseils et pistes d'amélioration ou de progression personnelle proposés aux stagiaires.....	76
4.3.7 Bonification, amélioration de la supervision par rapport à la démarche de rétroaction selon les stagiaires.....	77
4.3.8 Discussion des résultats	81
4.4 Les styles d'encadrement des stagiaires par les superviseurs.....	82
4.4.1 Le style d'encadrement de votre superviseur.....	83
4.4.2 Styles d'encadrement : motivations des stagiaires face à ce choix.....	83
4.4.3 Le style utilisé est-il approprié?.....	87
4.4.4 Les irritants rencontrés et la satisfaction.....	89
4.4.5 Les bénéfices ressentis par les stagiaires et leur possibilité de développement professionnel.....	92
4.4.6 Les qualités du superviseur	94
4.4.7 Discussion des résultats	95
4.5 Perspectives futures d'amélioration de la supervision.....	96
4.5.1 Améliorations souhaitées	96
4.5.2 Les qualités nécessaires à un bon superviseur	100
4.5.3 « La supervision idéale : celle que j'ai reçue »	101
4.5.4 Discussion des résultats	102
CONCLUSION.....	105
ANNEXES.....	111
Annexe I.....	113
Annexe II	117
Annexe III.....	121
Annexe IV.....	125
Annexe V	129
Annexe VI.....	133
Annexe VII	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	145

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Données démographiques de la population étudiée.....	34
--	----

INTRODUCTION

Cette étude concerne l'encadrement des étudiants en enseignement primaire et préscolaire lorsqu'ils effectuent leur stage terminal de quatrième année dans les écoles. Le but de la recherche est de connaître l'encadrement offert et fourni par les superviseurs universitaires, tant dans ses aspects positifs et efficaces que dans ses aspects moins efficaces et de faire ressortir des moyens de le bonifier pour l'avenir.

Pour documenter ce travail, une recension des écrits scientifiques européens, canadiens, américains et québécois est d'abord effectuée pour savoir et comprendre ce qui a été traité ailleurs et ce qui ne l'a pas encore été. De là, suit l'élaboration d'un questionnaire lié aux buts de l'étude. Le problème de recherche, la question et l'objectif de celle-ci en découlent. La pertinence scientifique et sociale, les transferts possibles dans d'autres milieux universitaires complètent la problématique.

Le cadre de référence nous explique les concepts-clefs rattachés à l'étude : le point de vue, le stagiaire, le superviseur, l'encadrement, sa définition, les modèles de supervision (encadrement) et leur application par une approche développementale et les modèles d'encadrement au Québec. Cette partie est aussi rattachée à une recension des écrits et rapports scientifiques.

Le chapitre 3 concerne la méthodologie et débute par un résumé critique de pistes méthodologiques qui dresse un portrait sommaire de la littérature scientifique concernant les devis méthodologiques pertinents à la supervision. À la suite de ce bref résumé, c'est dans la tradition des recherches qualitatives présentées que s'inscrit cette étude. Cette approche est privilégiée pour recueillir, comme le font les chercheurs mentionnés dans le résumé critique, des données du vécu, d'opinions et de sentiments.

Dans l'orientation épistémologique, la méthode exploratoire est privilégiée pour obtenir de l'information sur le vécu d'un groupe (Poisson, 1991). Comme ces données sont difficiles à transposer en données quantitatives (Deslauriers, Kérésit, 1997), l'étude se rattache au courant interprétatif (Karsenti, Savoie-Zajc, 2004).

L'échantillon étudié est composé d'étudiants de quatrième année du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire, des jeunes entre 21 et 24 ans environ, à majorité des femmes. Ils sont volontaires et anonymes, invités par lettre et contact de groupes. L'échantillon est dit non probabiliste et circonstanciel volontaire (Beaud, 2000).

L'instrument de collecte des données est une entrevue semi-dirigée pour recueillir les opinions, le vécu et les sentiments des stagiaires.

Le questionnaire, validé et raffiné dans une pré-expérimentation, vise une direction subtile de l'entrevue avec des questions ouvertes. Ces dernières sont regroupées en cinq (5) thèmes (voir Annexe VI). L'approbation a été demandée au comité d'éthique de l'UQAR et a été obtenue avant les entrevues.

Une fois les données recueillies, les enregistrements sont transcrits (verbatim) puis analysés par idées maîtresses, unités de sens, catégories, sous-catégories pour comprendre et analyser cette réalité.

C'est le chapitre 4 qui fait l'analyse et la discussion des résultats. Chacune des cinq (5) parties du questionnaire est analysée séparément; la discussion qui s'y rapporte suit immédiatement. Partout, le niveau de satisfaction des stagiaires, leurs opinions quant à l'efficacité de la supervision reçue et les améliorations qu'ils souhaitent donnent un éclairage sur ce qui se fait et se vit à l'UQAR, Campus de Lévis. L'analyse étant de type qualitatif, des limites méthodologiques empêchent de généraliser directement les résultats.

Ils donnent cependant un éclairage sur ce qui se vit dans le milieu et surtout vont chercher l'opinion des premiers concernés, les étudiants finissants de ce baccalauréat.

Pour conclure cette étude, les Annexes I à VII sont jointes de même que les références.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre présente d'abord l'évolution des programmes de formation en enseignement, puis il fait une recension des écrits scientifiques concernant la supervision des stages en milieu scolaire. Le problème de recherche vient ensuite, suivi de la question et des objectifs de recherche. La pertinence professionnelle et scientifique reliée à ce travail termine ce chapitre.

1.1 REMANIEMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Au cours de la décennie 90, les études au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire ont été modifiées pour mieux répondre aux besoins de formation des étudiants ainsi qu'aux besoins du marché du travail. On assiste alors à un remaniement des programmes de formation à l'enseignement, avec un accent mis sur la formation pratique. Jusqu'alors, le baccalauréat était de trois ans comportant quelques stages et suivi d'une période de deux ans de probation encadrée et supervisée. Seulement après ces cinq ans, était décerné le brevet d'enseignement accordant la compétence légale pour exercer cette carrière. Pendant cette décennie, après des études sur cette situation, le baccalauréat est alors allongé à quatre ans, comprenant quatre stages annuels dont le dernier, visant l'insertion professionnelle progressive dans le milieu, est intensif et d'une durée de quatre mois. Avec ce nouveau fonctionnement, les composantes et les exigences de ces stages évoluent et augmentent pour arriver à une ultime prise en charge durant, généralement, tout le trimestre automnal de la quatrième année. À la suite de cette expérience et de la réussite des cours théoriques, le diplôme est obtenu et la capacité légale d'enseigner est reconnue. Il est ici permis de constater toute l'importance des stages, de leur supervision et de leur encadrement.

À la suite de cela, une autre transformation est survenue dans les programmes de formation universitaire, soit l'acquisition de compétences par les étudiants en éducation et l'utilisation de celles-ci lors des stages. En 2001, un document du ministère de l'Éducation (La formation à l'enseignement – les orientations – les compétences professionnelles) explique ces compétences et leur développement par les futurs enseignants. On y constate qu'il est difficile de vérifier et d'assurer les acquis de ces compétences lors des stages accompagnés traditionnellement. Dans un volume publié en 2005, Gervais *et al.* expliquent et commentent cette réforme de façon très claire. Il en est résulté un grand intérêt pour les chercheurs scientifiques en éducation et de nombreux écrits au Québec, au Canada, aux États-Unis et en Europe ont été publiés en ce qui concerne les stages et la formation pratique, et aussi sur la dynamique de l'encadrement.

1.2 ÉTAT DE LA QUESTION : RECENSION DES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

Dans les publications scientifiques consultées, les auteurs montrent l'importance de l'encadrement lors des stages et la nécessité de concertation de tous les intervenants. Les publications font aussi ressortir divers aspects se rapportant soit au milieu étudié, soit à l'angle sous lequel la recherche est orientée : quel est le questionnement ayant donné lieu à la recherche? Quel est l'objectif visé par l'étude? La recension effectuée donne une idée de l'étendue de la question. D'abord, l'étude de Veenman et Denessen (2001) porte sur l'efficacité du « *coaching* » préalable, soit une préparation des intervenants aux stages. Ainsi, cinq études exhaustives de supervision ont été effectuées dans des écoles secondaires et primaires de Hollande avec la méthodologie des groupes témoins et expérimentaux. Il s'agissait d'offrir de l'encadrement préalable aux stages pour préparer, de façon efficace, tous ceux qui sont en lien avec le stagiaire : directeurs, enseignants-associés, superviseurs universitaires, conseillers en orientation et mentors auprès d'enseignants débutants. On découvre que la préparation adéquate des intervenants par des cours, des entrevues, et cela antérieurement aux stages, favorise un meilleur encadrement que dans les groupes de contrôle où aucune intervention préalable aux stages n'est survenue. Veenman *et al.*, la

même année, publie une deuxième étude, moins étendue et qui arrive aux mêmes résultats: un « coaching » préalable augmente la qualité de l'encadrement et du soutien.

Précédemment à ces recherches, Tannehill *et al.* (1988) ont étudié l'encadrement lors de stages d'étudiants en éducation physique aux États-Unis. De ce travail sont ressorties les suites d'un manque de rétroaction et d'une supervision incomplète de la part des enseignants associés : une réussite mitigée et un stage moins profitable pour l'étudiant, car les enseignants associés n'offraient pas le temps nécessaire qu'exigent des rétroactions fréquentes avec le stagiaire. Il y a eu peu de communication entre les acteurs impliqués au sujet de leur participation active à la tâche des futurs enseignants. Cette étude de Tannehill *et al.* a alors démontré qu'une communication insuffisante entre le stagiaire et l'enseignant associé influence de façon négative les résultats du stage, nuit aux apprentissages du futur enseignant et à son insertion professionnelle.

De leur côté, en 1987, Kagan *et al.* font une étude concernant le point de vue des stagiaires et ceux des autres participants, lesquels points de vue sont exprimés lors des rencontres qui suivent la venue des superviseurs universitaires. Ainsi, tout au cours d'un trimestre, les opinions, les sentiments, les perspectives de chacun ont été analysés et comparés après chaque rencontre post-supervision. Cependant, la méthodologie choisie a été de rencontrer séparément les étudiants et les maîtres-associés avec le superviseur, toujours de façon individuelle, jamais en groupe de trois. Au moment des résultats de l'étude, les chercheurs se sont rendu compte que ces rencontres en dyade, non en triade, n'ont pas constitué une expérience uniforme tout au long de l'étude. La qualité et la justesse des résultats sont devenues une limite à l'utilisation de cette recherche, malgré l'aide ainsi apportée aux superviseurs dans leurs tâches. Ce qui demeure intéressant de cette étude est l'importance que tous échangent ensemble en même temps lorsqu'on parle de sentiments, de comportements et d'opinions, et qu'on les compare. L'année suivante, en 1988, Kagan fait une étude comparative, lors de stages en milieu de travail, sur

l'encadrement offert en Californie à de futurs conseillers en orientation et sur l'encadrement offert aux stagiaires enseignants. Les pratiques de l'ensemble de ces superviseurs universitaires sont comparées et des similitudes, des liens théoriques et empiriques ressortent. Ce sont, en autres : partager des buts similaires d'aide et de soutien aux étudiants et comprendre l'importance de la nécessité d'une communication adéquate.

Durant la décennie suivante, Casey et Howson (1993) visent à préparer les futurs enseignants en leur apprenant une méthode basée sur la résolution de problèmes, méthode à utiliser dans leur enseignement lors des stages et après leur baccalauréat. L'encadrement fourni leur conseille une façon d'enseigner en expliquant cette dernière et en la modelant de façon précise et détaillée. Cette étude se rapproche du modèle d'encadrement directif contrôlant qui sera décrit dans un chapitre traitant du cadre théorique de la recherche. Plus près de nous, en Ontario, Cole *et al.* (1995) présentent en détail les rôles de chacun des intervenants dans un stage durant lequel la façon d'encadrer est étudiée. Dans cette recherche, le mot triade est employé en voulant définir chacun des membres, leurs liens, leurs relations, l'importance d'harmonisation des actions et l'importance du respect entre les trois personnes. Ces derniers ont trouvé que ce sont ces facteurs réunis qui favorisent la réussite d'un stage.

Dans les années 2000, au Portugal, Caires *et al.* (2007) étudient les perceptions positives des stagiaires au sujet de la supervision, tant de l'enseignant associé que du superviseur. Une cohorte de 224 étudiants est alors visée pour obtenir des données. Le but de cette recherche, complétant les précédentes, est de connaître les appréciations et les attentes concernant la supervision, du point de vue des stagiaires. Les questions ont été posées à deux périodes différentes dans l'année scolaire, soit en octobre et en mai, et les résultats ont été présentés sous forme quantitative et qualitative. Cette exploration a donné une vision, un éclairage, en faisant mieux connaître les processus de supervision. L'étude de Caires et Almeida, ayant des limites, n'a pas complété l'éventail entier des buts visés au départ.

En 2003, Georgeson *et al.* publient une étude au sujet de la supervision des stagiaires en utilisant une approche constructiviste. Des classes de l'État de Washington, en banlieue de Seattle, sont visées. Celles-ci, à l'époque de la recherche, étaient devenues très hétérogènes, tant par leur composition ethnique que par leurs difficultés d'apprentissage et comportementales. On suggère alors d'utiliser une approche constructiviste, déjà apprise aux stagiaires avant le stage, modelée pour eux et utilisée en classe; on leur donne des stratégies de travail, visant un enseignement de qualité, avec un renforcement pédagogique et une gestion de classe adéquate. D'après les auteurs et les rétroactions qu'ils reçoivent, cette aide et cet encadrement sont efficaces, appréciés et apportent de bons résultats. Ce sont, selon les auteurs, les meilleures méthodes de supervision et les plus efficaces dans des milieux hétérogènes. Cependant, dans cette étude, en aucune manière, il n'est question du point de vue des stagiaires.

À l'Université du New-Hampshire, dans les mêmes années (2003), Oja présente une recherche concernant les intervenants des stages. Son but est de «décrire la validité et la valeur des recherches individuelles et des recherches-actions réalisées auprès des enseignants associés, des superviseurs et des directeurs qui ont participé à un partenariat école-université.» (*Action Research and Self-Study by Supervisors, Cooperating Teachers, and Principals Working with Interns in School-University Partnerships*, p.1). Oja constate alors la valeur de ces travaux qui met l'accent sur la théorie du développement. Cet article permet donc d'apprendre davantage sur cette théorie concernant la supervision et permet de devenir plus critique dans les recherches subséquentes, voulant connaître encore mieux l'impact de cette théorie. L'auteur conclut qu'il y a une valeur positive lorsque l'on amène les intervenants à se développer, donc à s'améliorer dans leurs tâches d'encadrement et d'intervention.

Dans une démarche plus récente (2006), Wilson, professeure en Alabama (sud-est américain), propose un modèle alternatif de supervision. Pour y arriver, elle fait une recherche sur ce phénomène et étudie le point de vue de tous les participants. Elle examine

les perceptions de tous. Sa base est le manque de communication, souvent remarqué avant elle, (comme dans Hamlin, 1997) entre l'université et l'enseignant associé. Cette dernière auteure prône l'amélioration de cette collaboration et en voit la nécessité. Comme on le fait au Québec à cette même période, Wilson étudie l'encadrement et la supervision. Elle pense qu'une réforme est nécessaire dans les milieux universitaire et scolaire où elle œuvre. Pour y arriver, elle examine et prend en compte les perceptions de tous, celles des stagiaires, des superviseurs, du personnel universitaire et des enseignants associés. Les étudiants ont plus de rétroactions, de suggestions et de mentorat. Ce n'est plus seulement de l'observation comme dans la triade traditionnelle. Les résultats de l'étude de Wilson sont positifs, car les opinions exprimées sont favorables au nouveau modèle.

Cette étude démontre elle aussi que la préparation, le choix des enseignants et des superviseurs offrent une meilleure qualité d'encadrement et prépare davantage les stagiaires à leur future profession.

En 2007, une recherche de Rogers *et al.*, faite dans le Mid-ouest américain, relate une expérience d'essai de transformation de la supervision traditionnelle, connue depuis plusieurs décennies, vers un modèle plus approprié aux exigences professionnelles actuelles de la carrière d'enseignant. On y propose et on y supervise l'application d'une supervision en dyade (enseignant et étudiant) plutôt que la triade traditionnelle qui inclut le superviseur universitaire. L'étude se déroule dans une école secondaire ayant accepté volontairement sa participation. L'institution regroupe des élèves de la neuvième à la douzième année. Pour cette recherche, l'enseignant, aidé d'un professeur d'une autre dyade, assume toute la supervision. Chaque étudiant a donc deux personnes ressources, toujours présentes à l'école, auxquelles il peut référer quotidiennement et avec lesquelles il peut échanger au besoin et avoir de nombreuses rétroactions. Les maîtres associés sont aussi mieux préparés à cette nouvelle tâche par des rencontres qui ont des similitudes avec le « coaching » proposé à deux reprises par Veenman *et al.* (2001), dans des études différentes. On constate, dans les résultats, que cette façon de superviser est un modèle efficace

d'encadrement des stagiaires. On suggère aussi que soit considérée comme essentielle l'exploration de nouvelles méthodes de supervision. Il faut, selon l'auteur, revoir, tester et raffiner les pratiques de supervision et de mentorat.

Au Québec, Gervais *et al.* (2001 et 2005) décrivent bien la situation québécoise, ce qu'est un stage, son importance et les rôles de chacun des participants. Les auteurs font le tour de la situation de façon détaillée et claire, relatant comment se passe la supervision au Québec. L'opinion des étudiants, peu documentée, est décrite en quelques pages ([Gervais *et al.*, *L'école lieu de formation d'enseignants*,] p. 182, 184). Boutet (1991) et Boutet *et al.* (2002) offrent une vue complète des stages, des rôles de chacun des partenaires, de l'importance de la triade et ils définissent aussi l'encadrement. Dans leur livre de 2002, dans un court chapitre pour lequel ils ont demandé la collaboration de deux étudiants, ils relatent le point de vue de ceux-ci sur la triade. Ce travail souligne la nécessité de pratiques réflexives et il précise les buts de la triade : l'amélioration de la pratique professionnelle de l'étudiant, l'augmentation de la capacité pour l'étudiant d'imaginer, d'extrapoler l'expérience vécue dans une classe vers d'autres milieux, la fréquence et la qualité des séminaires et le rôle important du superviseur. Ce livre n'aborde pas toutes les différentes pratiques d'un stage, par exemple, les valeurs respectives de ces pratiques, le type d'encadrement reçu de l'enseignant associé et du superviseur, et la qualité de ces encadrements.

Récemment, fin 2007, un article de Provencher (dans la revue *Formation et Profession*) explique les défis rencontrés par l'enseignant associé face à la réforme du curriculum universitaire et face à l'acquisition nécessaire de compétences en matière d'encadrement et en matière de formation des maîtres. Le but final exposé ici est encore l'amélioration de la formation des stagiaires par un meilleur encadrement approprié à la situation.

Au Québec, un cadre de référence a été élaboré pour la formation des intervenants auprès des stagiaires lors des stages d'insertion professionnelle. Portelance *et al.* (2008) souhaitent, en tant que porte-parole de toutes les universités du Québec et du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, l'optimisation de la formation des futurs enseignants et de rendre celle-ci la meilleure possible.

Les auteurs tracent d'abord un portrait de ce qui se fait déjà au Québec, par rapport à la formation des « formateurs », puis font une recension des écrits à ce sujet, en étudient et décrivent les objectifs, la partie éthique et la concertation nécessaire entre tous les formateurs qu'ils soient issus des écoles (enseignants associés) ou de l'université (superviseurs).

Ce cadre de référence explique ensuite, en ce qui concerne les enseignants associés, sous quels aspects il est nécessaire de les former et de mieux les outiller dans leur tâche d'encadrement. Puis, cette même structure est reprise en ce qui concerne les superviseurs universitaires. C'est à travers les compétences attendues de chacun de ces formateurs pour mener à bien leur tâche que les auteurs brosent un tableau descriptif complet de ces compétences nécessaires. Les angles vus sont la compétence relative au développement de l'identité professionnelle du stagiaire, celle du développement des compétences professionnelles, celle concernant aussi la pratique réflexive du stagiaire, celle des relations interpersonnelles et interprofessionnelles et, en dernier lieu, celle concernant la nécessité de collaboration entre tous les intervenants. Quant aux superviseurs, s'ajoutent la professionnalité essentielle à cette tâche, la nécessité d'avoir une approche différenciée, intégrative et la capacité de créer un climat d'apprentissage approprié.

Le document propose aussi, en dernier lieu, des modalités d'organisation de la formation. Celle-ci est d'ailleurs commencée et structurée comme à l'UQAR pour les enseignants associés.

À l'automne 2010, une recherche de Pellerin s'intéresse aussi à la supervision des stagiaires au Québec. Faisant état de l'immense territoire à couvrir lors des stages en région, (certains étudiants désirant retourner dans leurs milieux d'origine, milieux possiblement éloignés de l'université), et du besoin d'une supervision efficace et aidante pour tous, la chercheuse présente une possibilité de supervision différente. Il s'agit d'une supervision faite à distance grâce à l'intégration de l'informatique. Le but de son étude est de découvrir les avantages et les limites de ce type d'encadrement réalisé grâce à l'intégration des TICS. Ceci rejoint aussi une exigence du ministère de l'Éducation (2001) quant à l'intégration de cette discipline dans les écoles du Québec. Cette réalité québécoise est bien cernée dans la problématique appuyée par une recension des écrits et l'explication des grands concepts de l'étude. La méthodologie est de type qualitatif et une collecte de données rigoureuse a été faite pour connaître la réalité et le vécu du milieu. Ainsi, l'objectif est de mieux connaître la supervision offerte, ses aspects efficaces, ses limites et quelles sont les bonifications qu'on pourrait y apporter. Pellerin est elle-même superviseuse de stages.

Les conclusions de la recherche amènent des réponses quant à l'efficacité de cette méthode, de même que certaines interrogations sur la nécessité d'une autre étude en profondeur pour mieux en connaître l'influence sur le processus réflexif chez le stagiaire. De même, il est possible de constater l'importance d'une préparation spécifique pour ces étudiants qui participent à la supervision à distance, entre autres, pour s'assurer qu'ils disposent d'un équipement informatique adéquat, qu'ils aient la possibilité de dépannage technique, et surtout pour s'assurer de bien mettre en place ce modèle de supervision quant aux aspects relationnels, pédagogiques et institutionnels.

Cette recherche québécoise montre l'importance de la supervision dans la formation des étudiants en enseignement et la nécessité de leur offrir des services efficaces.

1.3 PROBLÈME DE RECHERCHE

De ces recherches, on peut dégager une tendance récurrente face à l'encadrement : elles en mentionnent toutes l'importance. On constate aussi qu'une harmonisation est nécessaire entre les participants, que le respect entre tous est à protéger et à développer sans cesse et que l'implication de chacun est le départ de tout. Dans des études menées en Hollande, Veenman *et al.* (2001) ont prouvé qu'une formation, préalable à l'encadrement, pour les intervenants auprès des stagiaires rendait les stages plus fructueux. Dans notre contexte québécois, si on excepte le court chapitre de Boutet *et al.* (2002) et de Gervais *et al.* (2005), l'opinion des stagiaires n'est pas documentée. Constatant la grande importance des liens, de la communication entre les membres de la triade et de l'encadrement des stagiaires, le point de vue des stagiaires n'est pas documenté. Lors des stages, dans le but de mieux comprendre quelles sont les pratiques efficaces et capables de donner un rendement, celles qui le sont moins, quel est le réel encadrement dispensé par le superviseur et quelle dynamique s'y retrouve, l'étude va se concentrer sur la connaissance du point de vue des stagiaires et le faire ressortir. Comment ces derniers vivent cette période? Qu'est-ce qu'ils reçoivent comme encadrement de la part du superviseur? Quelles sont leurs perceptions de tout cela? La problématique s'y restreint pour mieux connaître et comprendre ce qui se vit. On procédera en interviewant un nombre plus grand d'étudiants afin de compléter ce qui s'est fait jusqu'ici (Boutet *et al.* 2002) et ainsi pouvoir réajuster, si besoin, l'encadrement des stages. L'étude vise à donner un éclairage sur la qualité de l'enseignement puisqu'un diplômé, dont les stages auront amélioré la compétence et les habiletés, devient un enseignant apte à former, éduquer et instruire les élèves qui lui seront confiés à l'école en vue de les préparer à être des adultes complets et autonomes.

1.4 QUESTION ET OBJECTIF DE LA RECHERCHE

À partir des lectures mentionnées précédemment qui concernent cette recherche, à partir d'expériences d'enseignement tant au primaire qu'au secondaire et à partir d'expériences d'accueil de stagiaires, la chercheuse a réalisé l'importance primordiale de l'encadrement dans la formation des enseignants. Il en est ressorti la grande valeur et le rôle considérable des stages, de leur encadrement et de l'interaction entre les personnes intéressées; cela concerne encore plus spécialement les stagiaires. D'ailleurs, par les lectures d'articles scientifiques, on se rend compte que rarement le point de vue de ces derniers concernant l'encadrement donné par les superviseurs, ce qu'ils vivent et ressentent, est documenté au Québec. La réalité est peu relatée. Ainsi, les questions suivantes pourraient apporter un éclairage nouveau et actuel sur ce qui se passe ici plus de dix ans après la réforme du cursus du baccalauréat en enseignement.

La principale question peut donc s'énoncer ainsi :

Du point de vue des stagiaires au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, quelles sont les pratiques d'encadrement efficaces et moins efficaces des superviseurs lors d'un stage de responsabilité?

Cette recherche s'inscrit dans le prolongement des études actuelles, car c'est dans les préoccupations des chercheurs de continuer à se documenter sur le sujet et elle vise à atteindre l'objectif suivant : décrire, analyser et comprendre, les pratiques efficaces et moins efficaces en matière d'encadrement, pratiques offertes par le superviseur universitaire.

1.5 PERTINENCE PROFESSIONNELLE ET SCIENTIFIQUE

Cette recherche a pour but de prendre conscience des déficiences de l'encadrement et d'en mieux connaître les pratiques efficaces et appropriées. Ainsi, à la suite des résultats trouvés, il deviendra possible de fournir l'aide nécessaire pour un meilleur encadrement. Ce sera un atout pour les intervenants auprès des stagiaires, enseignants associés et superviseurs. Des programmes de formation intéressants et adaptés aux besoins pourront être développés. Il s'en suivra une meilleure qualité de l'encadrement.

Cette étude se rattache aussi au courant des recherches actuelles, car à notre époque, la supervision lors des stages est d'un grand intérêt et amène une ouverture du champ de la recherche sur la supervision des stages.

À la suite des résultats obtenus lors de la recherche, des transferts deviendront probables et pourront s'appliquer dans d'autres contextes, d'autres milieux qui ressemblent à l'UQAR. On pourra alors connaître et réaliser que d'autres stagiaires y vivent les mêmes difficultés ou y reçoivent des pratiques jugées efficaces. Aussi, d'autres études pourront tenir compte du point de vue des enseignants associés, des superviseurs, des élèves et ainsi avoir une vision plus complète de la situation.

CHAPITRE 2

CADRE DE RÉFÉRENCE

À la suite de la problématique exprimée au chapitre précédent, un premier questionnement est apparu au sujet du point de vue et de la perception des stagiaires sur l'encadrement offert par les formateurs du milieu universitaire. C'est maintenant le temps de présenter le cadre de référence qui pose les bases de l'étude à venir. Les concepts issus de cette problématique, le point de vue, le stagiaire, le superviseur et l'encadrement seront clarifiés et définis à l'aide des écrits scientifiques. Les modèles de supervision seront aussi abordés.

2.1 LES CONCEPTS-CLEFS

2.1.1 Le point de vue

Le point de vue recherché dans cette étude est l'opinion des stagiaires face à des faits et des observations factuelles. Des questions concernant ce qui s'est passé durant leur stage, en lien avec l'encadrement offert par les superviseurs, en sont le reflet. Cette opinion inclut aussi des perceptions, des sentiments vécus pendant le stage et relatés lors de l'entrevue. Cette recherche reflète des perceptions dans certaines questions, celles-ci font partie de leur point de vue qui est basé sur les faits relatés calmement, avec objectivité et sans émotion. Ceci est très clair au niveau des enregistrements, des notes prises pendant l'entrevue. Ces perceptions ne sont qu'une partie de ce qui est dit par les stagiaires et non pas le centre de l'analyse basée sur des observations factuelles analysées dans le chapitre 4. Ainsi, la recherche veut et permet de connaître la réalité perçue et racontée par les étudiants stagiaires. Elle veut aussi respecter cette réalité en relatant leur point de vue.

Dans la littérature, Caires et Almeida (2007) mentionnent les perceptions des

stagiaires sur les aspects positifs de leur supervision de la part de l'enseignant associé et du superviseur universitaire. Kagan *et al.* (1987) parlent de comptes-rendus subjectifs de rencontre de stage et du point de vue des stagiaires. Ils emploient aussi l'expression changement de perception pendant l'évolution du stage. Houk (1999), parle de l'expérience de supervision, se rapprochant plus du point de vue que des perceptions. De leur côté, Rogers *et al.* (2007) parlent de perceptions du vécu, d'enseignants associés et de stagiaires.

Cette recherche en étudiant le point de vue des stagiaires est basée sur « les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, [...] et les phénomènes » (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 105).

2.1.2 Le stagiaire

Le stagiaire se veut l'étudiant au niveau du baccalauréat en enseignement qui, au fur et à mesure des stages, entre progressivement en pratique professionnelle. Cette étape est cruciale, puisqu'après le stage de quatrième année, le permis d'enseignement est obtenu définitivement (Gervais *et al.* 2001, 2005); Boutet *et al.* (2002). Les autres auteurs consultés et cités précédemment dans la problématique expliquent eux aussi ce concept avec lequel de grandes similitudes existent dans leurs écrits; l'exception est le cursus universitaire européen et le cursus américain où des variantes sont décrites.

Par rapport au stage à effectuer, le stagiaire est celui qui a besoin d'aller sur le terrain pour y chercher le savoir pratique. Il possède des connaissances théoriques, il a une vaste expérience comme étudiant et il est maintenant en quête d'identité professionnelle (Gervais *et al.* 2001 et 2005). Boutet *et al.* (2002) le voient vérifiant son choix de carrière et débutant son émancipation professionnelle. On y fait aussi ressortir son besoin d'être guidé et de progresser dans une analyse réflexive face à son stage et face à ses expériences, l'amenant ainsi à passer de la théorie et à la pratique. Boutet, en 1991 avait déjà exprimé des idées similaires.

2.1.3 Le superviseur

Le superviseur est celui qui représente l'université dans le milieu scolaire. Il y constate la progression de l'étudiant, voit si le programme de stage est suivi, comment il est appliqué et aide en cas de problème. Il est donc responsable de l'encadrement, de la supervision et de l'évaluation des stagiaires. De plus, il collabore avec l'équipe des enseignants associés et la direction de l'école. Il assure la médiation entre les personnes impliquées quant aux exigences et aux contraintes de l'université et du milieu scolaire.

Le rôle du superviseur est mis en relief chez tous les auteurs consultés dont Gervais *et al.* (2001 et 2005), Boutet *et al.* (2002), et de façon spécialement intéressante chez Cole *et al.* (1995) qui décrivent également les aspects conflictuels pouvant être vécus par le superviseur. Cette dernière documentation est fouillée. Veenman et Denessen (2001), après avoir défini la personne, maintiennent leur opinion exprimée précédemment sur la nécessité d'avoir un « coaching » préalable pour cet intervenant aussi.

Les auteurs québécois ont décrit de façon détaillée ce qui se passe au sujet des stages dans nos milieux universitaire et scolaire. Boutet (1991) et Boutet *et al.* (2002) parlent des origines diverses du superviseur : professeur d'université, chercheur universitaire, enseignant reconnu ou étudiant gradué ayant enseigné. Quelle que soit sa provenance, il doit aussi avoir une double expertise, soit être familier autant avec la pratique de l'enseignement qu'avec la théorie. Le superviseur a aussi le travail de représenter l'approche universitaire en milieu scolaire. De plus, c'est celui qui est responsable de la démarche finale d'évaluation après consultations et échanges avec l'enseignant associé.

De leur côté, Gervais *et al.* (2005) décrivent ses fonctions, son cadre de travail, les types d'interventions possibles et son travail en collaboration.

2.1.4 L'encadrement

2.1.4.1 Définition

L'encadrement est expliqué sous plusieurs angles : son importance, la nécessité de la collaboration entre les acteurs, l'adaptation à l'étudiant stagiaire et le besoin d'être lié au programme de formation. D'ailleurs, toutes les lectures citées en référence parlent de la façon dont il faut entourer et guider l'étudiant. D'autres modèles d'enseignement ou de manque d'encadrement sont documentés à nouveau, entre autres chez Tannehill *et al.* (1988) et Casey *et al.* (1993).

Ce concept est la base de la recherche en cours. Le MELS (2008) le définit ainsi :

L'encadrement désigne un processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation et d'apprentissage dans un métier ou une profession. Certaines conditions garantissent un bon encadrement : la connaissance et la compréhension des objectifs de formation, la qualité de la formation, la qualité de la rétroaction, la clarification des rôles et des responsabilités du formateur et du stagiaire, ainsi que l'étroite collaboration entre les acteurs en cause. (Gouvernement du Québec, 2008, p. 11)

Au Québec, Gervais *et al.* (2001 et 2005), Boutet (1991) et Boutet *et al.* (2002) sont des auteurs qui ont beaucoup étudié cet aspect. L'ampleur de ce travail et les constantes recherchées dans l'encadrement sont décrites. Le but de l'encadrement est la réussite de l'expérience du stage, autant pour l'étudiant, pour les écoliers à qui il enseigne que pour l'enseignant associé qui accueille, partage, puis reprend sa classe à la suite du stage, d'où une importance de cet encadrement pour le succès du stage. Boutet (1991) mentionne trois fonctions à la base de l'encadrement. D'abord, une fonction d'aide, avec les conseils et les suggestions, ensuite celle de soutien, avec les encouragements et la motivation constante, puis une fonction de médiation nécessitant une participation adulte, avec grande maturité, de tous les acteurs : c'est le passage des savoirs théoriques aux savoirs pratiques et

l'approfondissement, le développement des liens nécessaires entre ces deux pôles. Ici, le superviseur et l'enseignant associé doivent collaborer en harmonie, tout en gardant leurs rôles respectifs. La dernière fonction de l'encadrement est celle de l'évaluation où on doit vérifier les acquis et arriver à un portrait final du stage. Gervais *et al.* (2001 et 2005) définissent en détail les rôles de chacun des intervenants, leurs interactions, la nécessité d'une maturité et d'une capacité de respect pour assumer ces fonctions et leur besoin de rétroactions au quotidien (enseignant hôte) et lors des visites du superviseur (superviseur et enseignant associé). En 2010, Caron étudie l'encadrement offert aux stagiaires par les enseignants associés et en explique toutes les facettes. Les principaux résultats obtenus dans cette recherche concernent les représentations du rôle de l'enseignant associé et les pratiques de l'encadrement adoptées par celui-ci.

L'encadrement est aussi traité chez les autres auteurs comme, en Europe, Veenman *et al.* (2001) qui le considèrent tellement important qu'ils proposent et documentent une recherche sur un accompagnement préalable, un encadrement pour tous les intervenants pour apprendre à bien assurer leur rôle prévu. Ces auteurs trouvent que les résultats sont meilleurs ainsi pour les stagiaires. Chez Tannehill *et al.* (1988), aux États-Unis, le manque d'encadrement est documenté et considéré nuisible à la réussite du stage. Chez Casey *et al.* (1993), la recherche propose d'autres modèles d'enseignement visant à mieux soutenir les stagiaires et les jeunes professeurs. Dans toutes les lectures, ce concept est majeur.

Il y a aussi une littérature en éducation qui décrit les modèles d'encadrement, dont le modèle classique ou traditionnel, le modèle par l'accompagnement (Veenman *et al.* 2001), la supervision clinique et le modèle réflexif. Dans Gervais *et al.* (2005), ce sont les approches directives, collaboratives et non directives qui sont documentées. Ces derniers conseillent un choix d'approches en se basant sur les étapes vécues durant un stage.

2.1.4.2 Modèles de supervision (encadrement)

Aux États-Unis, Glickman (reconnu dans son pays comme un spécialiste de cette question) *et al.* (2007), Gordon (2005) et Pajak (2003) expliquent les modèles de supervision de façon minutieuse et détaillée. Au Québec, dans un livre de 2005, Gervais *et al.* mentionnent des études antérieures faites par Glickman et par ses collaborateurs et ils en font l'adaptation pour la supervision des stagiaires au Québec. Glickman *et al.* subdivisent donc l'approche directive en deux approches distinctes : celle de contrôle et celle directive de formation. Ils ont donc quatre modèles de supervision, étudiés dans quatre chapitres fouillés (de 8 à 11), soit plus de cinquante pages s'y rapportant et documentant le sujet. Ces modèles sont : la supervision de contrôle, la supervision directive basée sur l'information, la supervision de style coopératif et la supervision non directive.

D'abord, celle de contrôle est décrite comme étant assumée par le superviseur pour bâtir et construire le projet du stage, car celui-ci guide beaucoup. Lors des réunions d'échange, comme il connaît, de part sa fonction, les problèmes rencontrés par l'étudiant, il lui est conseillé, si possible, de laisser le stagiaire apporter une solution avant d'en proposer une. À la fin de leur rencontre, le superviseur s'informe de l'opinion de la personne supervisée sur la façon dont il a mené leurs échanges, puis il résume et conserve les renseignements recueillis pour un usage ultérieur.

Dans l'approche de supervision directive basée sur l'information, celle où le superviseur diffuse l'information et donne des conseils dans l'élaboration du canevas de travail, celui-ci doit d'abord s'informer auprès du stagiaire des buts visés par l'enseignement. Ensuite, il doit connaître son opinion sur son travail et ses sentiments pour pouvoir y donner suite et, si nécessaire, fournir une aide dans le développement final du projet. En dernier lieu, le superviseur ira chercher la rétroaction du stagiaire sur sa façon d'animer leur rencontre et notera les idées émises comme étant la base de leur prochain entretien.

Dans le style coopératif, toujours selon ce groupe d'auteurs, stagiaire et superviseur ont ici une influence égale sur les buts à atteindre et les projets à réaliser. Lors de leurs rencontres, les deux parlent et décrivent la situation et ils peuvent se questionner mutuellement. C'est ainsi qu'ils arrivent à un objectif commun pour leur travail à venir. Chaque réunion se termine par une phase autocritique sur la manière dont la réunion s'est déroulée. Le superviseur, dans ce modèle aussi, termine en résumant ce qu'il a appris, compris et retenu des échanges au cours de leur rencontre, pour partir de cette base dans une prochaine rencontre.

Le modèle non directif est décrit comme celui où le superviseur doit aider le stagiaire à augmenter sa capacité à prendre des décisions appropriées sans donner et encore moins sans imposer ses propres visions de l'enseignement, tant en théorie qu'en pratique. C'est ainsi que dans leurs rencontres, le superviseur s'informe, écoute et reformule ensuite ce qu'il a compris avant de continuer, pour être certain d'avoir bien capté ce qui lui a été dit. Il vérifie toujours s'il a bien compris les buts visés pour le stage et, lors des leçons préparées et données, qu'elles soient supervisées ou non supervisées. Il s'assure aussi de l'exactitude de sa compréhension de la façon proposée pour atteindre ces dits buts avant de mettre tout cela par écrit. À la fin de chaque entretien, on suggère, ici encore, que le superviseur demande l'opinion du stagiaire ou de la personne supervisée au sujet de sa façon de procéder lors de leurs échanges.

Selon ces auteurs, dans leurs quatre modèles de supervision, il est recommandé de toujours partir des buts visés, d'expliquer où en est rendue leur atteinte et de réajuster la mire si nécessaire. On peut différencier les types de supervision par la place que le superviseur occupe face aux projets. Aussi, chaque fois, une rencontre a lieu et se termine par une question du superviseur concernant sa façon de procéder quant à la rencontre. Il doit en faire un sommaire, un résumé sur lequel ils se baseront pour relancer la prochaine

rencontre. En annexe de leurs livres, les auteurs donnent aussi des modèles, des façons de procéder et des questions à poser lors des réunions entre superviseur et personne supervisée.

2.1.4.3 Application des modèles dans une approche développementale

À la suite de ces explications sur les modèles de supervision, Glickman *et al.* consacrent un chapitre complet à la supervision développementale tout comme Gordon (2005). Cette approche soutient les stagiaires et les enseignants, les amène à croître, à s'améliorer et à développer leurs capacités en enseignement durant toute leur carrière. La recherche actuelle se base sur la présentation de Glickman *et al.* (2007). Pour tous les types d'encadrement qui y sont décrits, les auteurs suggèrent des modèles à utiliser au moment approprié et selon les situations vécues.

D'abord, la personne qui supervise doit connaître l'enseignant, son cheminement, son développement cognitif, son niveau conceptuel, son raisonnement moral et son développement personnel (autonomie, estime, égo dans sa totalité). Cette approche, expliquée pour les enseignants en exercice, peut aussi s'appliquer aux stagiaires lors de leurs stages, en sachant qu'ils ne peuvent avoir acquis autant de connaissances et de maturité qu'un enseignant en exercice. En fait, pour eux aussi, il s'agit de s'adapter à leurs cheminements professionnel et personnel. Tous les niveaux d'atteinte d'autonomie professionnelle sont décrits. En voici un exemple où il est question d'enseignants et pouvant aussi se rapporter aux stagiaires : les enseignants ayant un niveau d'atteinte peu élevé face aux concepts cités précédemment, avec peu d'expertise et un engagement peu développé face à la profession, sont mieux aidés par une supervision directive contrôlante, car ils ont souvent besoin de structure et d'aide intensive.

À la suite de ces explications sur les modèles à appliquer selon le développement des

enseignants, les auteurs font remarquer le besoin de subtilité et de finesse dans le regard posé sur les supervisés. En effet, ils comprennent aussi les possibilités de changement, d'évolution et même de régression d'individus tout au cours de leur vie. Ils se rendent compte que l'expertise, l'engagement, la motivation et le développement professionnel et personnel peuvent changer selon des situations de travail : tâche et matière nouvelles et arrivée dans un milieu de travail différent peuvent faire fluctuer la performance. Ils suggèrent alors de s'adapter à la situation et aux nouveaux besoins après avoir observé ces derniers et après avoir documenté l'état des choses. La supervision ainsi adaptée à la situation et aux gens suivra encore davantage ses buts premiers : rendre les enseignants plus compétents dans leur tâche et renforcer les pratiques efficaces afin que les élèves, ceux pour qui ils sont là, soient le mieux formés possible. Toujours, la flexibilité et la souplesse sont conseillées. Ici, on se réfère aux écrits de Zeller-mayer et Margolin (2005).

D'autres études sont citées dont celle de Phillips et Glickman (1991), une étude exploratoire qui concerne aussi les niveaux de croissance psychologique et cognitive qui ont été mesurés avant et après le programme.

La conclusion suivante a été tirée de cette recherche : il est possible de faire progresser et croître les niveaux développementaux des enseignants en les supervisant de façon stimulante.

Pour terminer cette partie sur les modèles de supervision, il faut aussi s'arrêter sur le fait que lorsqu'on travaille avec des êtres humains, on ne peut avoir un algorithme, un modèle fixe et garanti comme en mathématique. Il faut alors toujours s'adapter à ce qui est vécu.

2.1.4.4 Modèles d'encadrement au Québec

D'une façon théorique, Gervais et ses collaborateurs (2005) expliquent les types d'encadrement, leurs façons respectives de s'appliquer et ils mentionnent lesquels sont les plus appropriés selon les niveaux de stages universitaires, selon les stagiaires et selon les profils personnels de chacun des participants. Ces approches, expliquées par rapport à l'enseignant hôte (ou enseignant associé), peuvent aussi s'appliquer au superviseur universitaire dans ses liens, ses interventions et les interactions qu'il a avec les étudiants dont il est responsable.

Ces types de supervision sont appelés : « l'approche directive (...), l'approche collaborative (...) et l'approche non directive », Gervais *et al.*, pages 77 à 80. Les auteurs citent aussi le livre de Glickman *et al.* (2003) utilisé dans une édition précédente à celle utilisée dans cette étude.

Dans l'approche directive, selon Gervais *et al.* (2005), l'enseignant garde la direction de la classe, la responsabilité de la gestion complète, c'est-à-dire le choix de la façon de faire, le choix de la méthode et celui du contenu ajusté au cheminement de la classe et au niveau des apprentissages. Le stagiaire se fonde au modèle, à l'ensemble. Une manière plus souple peut aussi être employée (approche directive de formation) avec laquelle l'enseignant guide, suggère et laisse des initiatives tout en supervisant de près le contenu, les horaires et les manières d'opérer. Le superviseur peut aussi appliquer ce modèle à son encadrement du stagiaire.

L'approche collaborative est centrée, comme son nom l'indique, sur la collaboration et le partage de certaines tâches travaillées en commun; l'équipe est formée pour travailler ensemble, partager les idées et les préparations. Le stagiaire y amène ses suggestions et expérimente tout en discutant régulièrement avec le superviseur responsable de lui et il tient compte de l'opinion du maître hôte. L'étudiant peut y prendre plus d'espace et d'initiatives

selon son niveau, ses connaissances, sa maturité et son autonomie professionnelle et personnelle.

Toujours selon les auteurs ci-haut mentionnés, dans l'approche non directive, l'étudiant gère davantage à sa guise, tente ses expériences, prend les décisions jugées appropriées dans toutes les situations. Cependant, la supervision demeure et se fait grâce aux rétroactions régulières. Ces échanges deviennent très importants puisqu'ils sont la validation du travail après la préparation, puis après l'expérimentation. Toujours selon Gervais *et al.* (2005), cette dernière approche, pour être fructueuse, demande, de préférence, que l'étudiant ait déjà connu l'expérience d'une classe, qu'il soit autonome dans sa pédagogie et à l'aise dans sa gestion de classe. Pour un stagiaire débutant, ce type de supervision est très exigeant et peut devenir une lourde charge de travail.

2.2 CONCLUSION

Après avoir défini et clarifié chacun des concepts-clefs, à partir d'écrits scientifiques, ce chapitre a ensuite approfondi l'encadrement, sa définition, les modèles et les recherches effectuées. De ces recherches, se dégage l'importance de l'encadrement offert aux stagiaires lors de leurs périodes d'insertion professionnelle auprès de la clientèle scolaire. Les études de Glickman et leur transposition au Québec par Gervais *et al.*, permettent de comprendre les grandes tendances et les modèles efficaces à appliquer lors d'une supervision. En se basant, entre autres, sur l'approche développementale, et pour atteindre les buts de cette recherche, la chercheure va rencontrer et interviewer des stagiaires pour connaître leur opinion sur la supervision appliquée pendant leurs stages. Cette étude pourra par la suite faire une comparaison entre les modèles théoriques et ce qui est vécu et pratiqué ici, au Québec. Le prochain chapitre va se concentrer sur la méthodologie de cette recherche.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de ce mémoire. Il est une suite logique à la problématique et aux concepts théoriques élaborés précédemment. Il comporte d'abord un résumé critique de devis méthodologiques pertinents à cette recherche, puis l'orientation épistémologique. Ensuite, seront expliqués et décrits l'échantillon, l'instrument de collecte des données, le questionnaire d'entrevue et les stratégies d'analyse.

3.1 RÉSUMÉ CRITIQUE DES DEVIS MÉTHODOLOGIQUES PERTINENTS À LA RECHERCHE

Cette partie dresse un portrait sommaire de la littérature scientifique entourant les devis méthodologiques pertinents à cette recherche sur la supervision et sur le point de vue des stagiaires quant à celle-ci. Dans un premier temps, une exploration de la littérature et des outils utilisés en supervision a été faite et de même qu'un résumé critique des devis méthodologiques pertinents dans le cadre de ce travail. Suit un tableau récapitulatif (voir Annexe I).

L'étude de Caires *et al.* (2007) est révélatrice quant aux opinions positives d'un groupe d'étudiants portugais en ce qui concerne leur stage. Ce sont leurs perceptions des aspects significatifs de leur supervision (enseignant associé et superviseur). Les données ont été recueillies sous forme qualitative (réflexions, commentaires, perceptions) et quantitative (questions).

Un mémoire de maîtrise de Houk (U. de Régina, 1999) décrit les expériences de supervision de jeunes enseignants utilisant des conversations dirigées et soutenues par un guide d'interview. Pour connaître les changements de perceptions des stagiaires au sujet de l'encadrement offert et au sujet de la supervision tout au cours d'un trimestre, Kagan *et al.*

(1987) utilisent, pour leur part, une approche uniquement qualitative en analysant les données recueillies des perceptions des stagiaires dans les rencontres. Cole, d'Ontario et Knowles, du Michigan, s'intéressent et publient conjointement à ce sujet. En 1995, leur étude qualitative explore le rôle du superviseur universitaire lors des stages. Leur objectif est de découvrir et de décrire la situation vécue, lors des stages, par le stagiaire. Pour y arriver, ils se servent des comptes rendus de rencontres et du verbatim. Voilà un portrait sommaire sur les devis méthodologiques pertinents à l'étude. Dans les recherches consultées, il ressort une adhésion très forte au paradigme qualitatif afin d'accéder aux perceptions et au vécu des participants.

3.2 ORIENTATION ÉPISTÉMOLOGIQUE

L'étude privilégie la méthode exploratoire, de nature qualitative, visant à obtenir des informations en profondeur sur un aspect du vécu d'un groupe de personnes (Poisson, 1991). Ainsi, elle permet de connaître la réalité perçue et racontée par les étudiants stagiaires. La recherche veut aussi respecter cette réalité et la description de l'encadrement offert par les superviseurs universitaires. Les données recueillies lors de la recherche sont « les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, [...] et les phénomènes » (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 105). Ces données sont difficilement transposables en statistiques et autres représentations quantitatives.

Cette méthode suppose « un contact direct avec le vécu et les personnes étudiées » (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 106). Le premier but de cette recherche est donc le même que celui exposé par les chercheurs cités.

Elle est également rattachée au courant interprétatif. Selon cette perspective, la préoccupation centrale des chercheurs est d'interpréter un phénomène d'après le sens que les participants eux-mêmes, en l'occurrence les futurs enseignants, confèrent à leur expérience personnelle et subjective de la supervision (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

3.3 POPULATION ÉTUDIÉE

L'échantillon de la population étudiée par cette étude est composé d'étudiants de quatrième année du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire de l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. L'accès privilégié au terrain d'investigation constitue un élément important dans le choix des sujets à l'étude : l'auteure de ces lignes est elle-même superviseuse de stages auprès de futurs enseignants en formation des maîtres et impliquée dans la formation pratique. Cependant, il est important d'ajouter qu'aucun des étudiants-stagiaires supervisés par l'auteure ne participe à cette recherche pour en préserver l'objectivité. Ces participants sont donc uniquement des étudiants-stagiaires, ceux qui vivent le stage et y perçoivent l'encadrement que l'on veut mieux connaître par ce travail. Ce sont des jeunes qui ont une bonne expérience de la supervision pour l'avoir vécue à quatre reprises au cours de leurs études. Ils représentent une excellente source d'information pour la recherche. Ils ont aussi la compétence d'avoir terminé en quatrième année un stage de prise en charge de responsabilité d'un trimestre : ce stage comporte des interventions pédagogiques quotidiennes, plusieurs rencontres et des communications fréquentes avec leur superviseur. L'encadrement qu'ils ont reçu a été vécu depuis le stage I, cependant court, jusqu'à ce dernier stage; celui-ci est le plus important pour les responsabilités vécues et par sa durée aussi. Ces jeunes sont en majorité des femmes et leur âge se situe entre 21 et 29 ans environ. Cet échantillon d'étudiants a été invité personnellement (rencontre et lettre) à participer, volontairement et de façon tout à fait anonyme, à cette recherche.

Les critères de participation ont été clairement définis et expliqués : être un étudiant inscrit à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis, avoir réalisé et réussi son stage de quatrième année et désirer participer à la recherche. L'échantillon souhaité et visé a été obtenu ainsi et a formé un échantillon appelé non probabiliste et circonstanciel volontaire. Sa taille restreinte, quatorze étudiants, est acceptable, puisque l'échantillon est *homogène*, étant issu du même milieu et ayant connu le même enseignement et les mêmes

expériences, car « [...] plus la population est homogène, moins l'échantillon aura besoin, à précision constante, d'être de taille importante » (Beaud, 2000, p. 187-188). La collecte des données s'est effectuée jusqu'au moment de la saturation des données.

De façon plus détaillée, voici maintenant la procédure suivie. Pour cette expérimentation, l'échantillon a été d'abord sollicité par rencontre dans leurs cours à l'université, lettre explicative (voir Annexe II), rencontre personnelle, échanges courriels, de façon tout à fait volontaire et sous le couvert de l'anonymat et de la confidentialité.

Leur consentement éclairé (voir Annexe III) a été obtenu, signé et le guide d'entrevue (voir Annexe IV) leur a été envoyé avant la rencontre. Le moment de l'entrevue et le lieu ont été choisis par chacun de ces quatorze stagiaires pour être favorables tant à leur horaire qu'au climat de l'entrevue. Celles-ci se sont déroulées de façon calme, détendue, intéressante, agréable même, dans un endroit privé, un bureau de professeur à l'UQAR, Campus de Lévis pour treize d'entre eux, sans dérangement ou perturbation extérieurs. Tout au long des entrevues enregistrées, la chercheuse a pris quelques notes pour venir compléter les enregistrements et pour expliquer l'atmosphère, surtout s'il y avait des moments plus difficiles à relater ou, au contraire, plus heureux. Cette dernière est restée près du senti de ces personnes interviewées. Une fois les entrevues terminées, un verbatim en a été réalisé et les enregistrements ont été détruits.

Lors des rencontres, une fois la mise en situation terminée, le questionnaire (voir Annexe VI), a été fait partie par partie. D'abord, quelques questions pour avoir des données démographiques ont été posées. Ce sont celles-ci qui nous donnent un portrait des participants, des endroits de stage (Commissions scolaires) et de la provenance des superviseurs. Ce sont tous des étudiants au Baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire de l'UQAR, Campus de Lévis. Ils ont complété leurs études en avril (2009) et le stage sur lequel porte le questionnaire est celui de quatrième année, stage de responsabilité effectué à temps plein au trimestre d'automne 2008. Ayant accepté de participer librement,

ils ont tous mentionné être heureux de le faire, car pour la première fois, une étude se préoccupait de connaître leur point de vue concernant la supervision reçue. Ils ont aussi ajouté qu'ils espéraient ainsi pouvoir aider à améliorer ou à conserver la qualité de la formation offerte par l'UQAR, Campus de Lévis. De plus, le stagiaire STM13, a dit qu'il trouvait important qu'au moins un homme donne son point de vue, qu'il était content de le faire et d'être le représentant de ses collègues masculins. La répartition femme-homme des répondants correspond au pourcentage d'hommes de cette cohorte. Treize femmes ont répondu et un seul homme s'est porté volontaire comme mentionné précédemment. Dans les entrevues puis dans le texte, un code les identifie, soit trois lettres et deux chiffres. Ainsi, les étudiantes sont STF, soit ST pour stagiaire et F pour féminin et l'étudiant est STM, M voulant dire masculin. Les nombres vont de 01 à 14, suivant l'ordre des rencontres. Par exemple, il y a une stagiaire STF02 et un stagiaire STM13. Les entrevues se sont déroulées en avril et en mai 2009.

Douze de ceux qui ont été rencontrés sont âgés entre 20 à 24 ans, une étudiante et un étudiant (STF06 et STM13) se situent entre 25 et 29 ans. C'est aussi représentatif des groupes d'âges de cette cohorte, même si l'échantillon est volontaire. Quant à leur milieu de stage, quatre d'entre eux sont en milieu agricole (STF01, STF02, STF03, STF10) et une autre est dans une municipalité rurale entourée d'un milieu agricole (STF07). Tous les autres ont fait leur stage en milieu urbain, soit à Québec, en banlieue de Québec ou à Lévis, dans les commissions scolaires de cette région.

Quant au nombre de supervision en classe des stagiaires, il est le plus souvent de trois, mais aussi, à l'occasion de deux ou de quatre. Les superviseurs sont au nombre de huit hommes et de six femmes, étant soit des professeurs de l'UQAR (9) ou des chargés de cours (5). En se référant à Desrosiers, Gervais, Nolin (2000), on constate qu'au Québec, la provenance des superviseurs universitaires est variée. Les superviseurs de l'Université du Québec à Rimouski suivent le même modèle, étant soit des professeurs universitaires, soit

des chargés de cours (étudiants au 2^e cycle, enseignants retraités). Le tableau qui suit nous résume ces données.

Tableau 1 : Données démographiques de la population étudiée

Stagiaire, groupe d'âge	Commission scolaire	Nombre de supervisions	Statut du superviseur.
STF01, 20-24 ans.	Côte-du-Sud	4	Professeur d'université (homme).
STF02, 20-24 ans.	Côte-du-Sud	4	Professeur d'université (homme).
STF03, 20-24 ans.	Côte-du-Sud	3	Professeur d'université (homme).
STF04, 20-24 ans.	Découvreurs	3	Professeure d'université (femme).
STF05, 20-24 ans.	Découvreurs	2	Professeure d'université (femme).
STF06, 25-29 ans.	Découvreurs	2-3	Chargée de cours. Enseignante du primaire à la retraite. Étudiante au 2 ^e cycle, UQAR.
STF07, 20-24 ans.	Côte-du-Sud	2	Chargé de cours (homme).
STF08, 20-24 ans.	Navigateurs	2 et une rencontre de conclusion en décembre.	Professeur d'université (homme).
STF09, 20-24 ans.	Navigateurs	3	Professeur d'université (homme).
STF10, 20-24 ans.	Côte-du-Sud	4	Professeur d'université (homme).
STF11, 20-24 ans.	Navigateurs	3	Professeure d'université (femme).
STF12, 20-24 ans.	Découvreurs	3	Chargée de cours (femme).
STM13, 25-29 ans.	Capitale	3	Chargée de cours (femme).
STF14, 20-24 ans.	Navigateurs	3	Professeur d'université (homme).

3.4 INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNÉES

La méthode employée est l'entrevue semi-dirigée, questionnant les participants, recueillant les faits, leurs opinions et leurs sentiments qui concernent l'encadrement reçu. Le but est, bien sûr, de mieux connaître l'encadrement fourni lors des stages, par les formateurs universitaires. La littérature nous donne comme définition de l'entrevue qu'il s'agit d'une conversation, d'un échange entre deux personnes, le chercheur et la personne qui répond. Entre autres, Patton (1990) et Kvale (1996) utilisent les termes chercheur et répondeur. La vision de ces deux auteurs complète cette définition. De plus, Kvale (1996) pense que l'entrevue donne la possibilité d'amener à soi toute la vision de l'interlocuteur pour la faire connaître ensuite. Une simple observation ne permet pas au chercheur de comprendre l'autre, le répondeur. L'entrevue le permet.

La personne qui questionne, le chercheur, doit posséder une capacité d'écoute attentive, restant attachée au message reçu pour bien le recevoir. Son but ultime est d'ainsi comprendre la réalité, le phénomène dont on parle. Lorraine Savoie-Zajc (2000) donne cette définition de l'entrevue, définition à laquelle cette étude se rattache : « L'entrevue consiste en une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans pareille relation afin de partager un savoir d'expertise et ce, pour mieux comprendre un phénomène d'intérêt pour les personnes impliquées » (Savoie-Zajc, 2000, p. 265). Cependant, le type d'entrevue utilisé sera la semi-dirigée dont la définition est plus restreinte. On la retrouve à nouveau dans un chapitre de Lorraine Savoie-Zajc :

L'entrevue semi-dirigée consiste en une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le flux de l'entrevue dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux sur lesquels il souhaite entendre le répondant, permettant ainsi de dégager une compréhension riche de phénomène à l'étude. (Savoie-Zajc, 2000, p. 265).

Pour la chercheuse, la technique de l'entrevue semi-dirigée semble dans le cadre de cette étude, la méthode la plus efficace et la plus économique pour obtenir l'information désirée par entretien verbal.

3.5 RÔLE DU CHERCHEUR

Pour arriver à ce que l'entrevue donne les résultats escomptés, l'interviewer doit posséder des compétences dont, selon Savoie-Zajc (2000, p. 272), des « compétences affectives », soit une capacité à lier des relations humaines, des « compétences professionnelles », pour bien structurer l'entrevue en rapport avec les objectifs de la recherche et des « compétences techniques », soit la capacité de communiquer facilement et adéquatement. Ce sont ces compétences et leur application qui ont été appliquées au moment de la collecte des données de cette étude. La chercheuse a rencontré les participants avant l'entrevue pour être ainsi capable de les sécuriser, de les mettre en confiance, en leur expliquant le déroulement, en leur confirmant que leur anonymat serait respecté; elle a pu bien guider l'entrevue. Toutes ces conditions pouvant faire une grande différence dans la qualité des propos recueillis.

3.6 LE QUESTIONNAIRE

Les questions, après une courte mise en situation, vont porter sur les thématiques suivantes, la préparation à la supervision, le déroulement de celle-ci, la post-supervision, les modèles d'encadrement, leur brève description et leurs applications, et, en conclusion, les perspectives futures.

Le plan de l'entrevue a été élaboré pour être capable de diriger l'entrevue subtilement par des questions ouvertes et pouvant amener l'expression du vécu, des opinions, des sentiments. D'abord, une mise en situation (mise en confiance) aide à établir un climat de confiance et de sécurité. Ce sont les questions préparatoires (voir Annexe V).

Le plan actuel des questions (voir Annexe VI) est élaboré. Il a été retravaillé et a été modifié après la pré-expérimentation faite en février 2009. Celle-ci s'est faite avec des participants volontaires venant de terminer leur stage quatre et n'étant pas dans les quatorze de cette étude.

Voici les cinq (5) parties de ce questionnaire

1. Préparation des stagiaires à la supervision;
2. L'entretien pré-supervision;
3. L'entretien post-supervision;
4. Les styles d'encadrement;
5. Conclusion.

3.7 L'ANALYSE

L'entrevue a été enregistrée et en même temps des notes ont été prises (journal de bord) par la chercheure. Après chaque entrevue, ces notes ont été vérifiées et complétées en vue de garder et faire ressortir les idées les plus importantes, les grandes lignes directrices.

De ces données verbales de l'entrevue, comme mentionné précédemment, une transcription écrite (verbatim) a été réalisée et les enregistrements ont été détruits. Les stagiaires ont été invités à relire pour constater l'exactitude de cet écrit. Trois d'entre eux ont accepté de le faire. Ce mécanisme de validité des données a voulu connaître si les propos ont été bien traduits, ce qui s'est avéré juste pour ceux qui ont accepté de faire ce travail supplémentaire.

Les données ainsi rassemblées (verbatim et notes professionnelles) sont analysées pour en faire ressortir les mots-clefs, les idées, les thèmes exprimés régulièrement. Les

résultats sont regroupés, codés, pour les analyser, comprendre et décrire cette réalité et les perceptions des étudiants.

Pour être capable de travailler avec rigueur et justesse, c'est sur l'analyse thématique proposée par Paillé et Mucchielli (2008) que se base ce travail. En voici les idées maîtresses. Par cette méthode, il est possible de d'abord réduire les données, de dégager les grandes lignes pour en garder l'essentiel et mettre de côté ce que Correa Molina appelle dans sa thèse de doctorat, le « *résidu* » (Correa Molina, 2004, p. 83). En fait, c'est de trouver ce qu'il y a de fondamental dans un texte. L'outil proposé est un bon guide dans le cas d'une première recherche et permet de travailler systématiquement. D'abord, on recherche les grands thèmes qui représentent le contenu analysé. Pour y arriver, il est proposé de procéder à plusieurs lectures pour repérer ces thèmes contenus dans le corpus. Ces thèmes doivent rester en lien avec les buts de la recherche. Ainsi, il faut aussi choisir, selon ces auteurs, le support matériel que l'on utilisera. Ce peut être le support papier, à partir du texte découpé et regroupé selon le sens. Ceci suppose un grand volume de papier tout en étant la méthode traditionnelle reconnue. On peut aussi utiliser un traitement de texte, comme Word, avec ses fonctions automatiques. Ce deuxième support peut s'utiliser avec le support papier et le compléter. Ces derniers auteurs, comme aide et soutien au chercheur, donnent une explication tout au long du processus d'analyse, entre autres, comment déterminer les thèmes pertinents et les façons de les inscrire. C'est de cette méthode que l'auteure s'est inspirée pour réaliser l'analyse des données recueillies en prenant appui sur le logiciel Word et en utilisant le support papier aussi, donc une technique mixte qui demande beaucoup de rigueur et de temps.

La première approche a été de lire à plusieurs reprises les 14 verbatim pour bien comprendre le sens. Les lignes de chaque entrevue ont été numérotées pour permettre de référer facilement au texte. Ensuite, il a fallu surligner les grandes idées retrouvées selon chaque groupe de questions. L'analyse thématique débute ensuite réellement. Elle s'est faite d'abord partie par partie. Cette analyse descriptive et interprétative permet de

comprendre les résultats trouvés pour qu'ils puissent être utilisés à l'UQAR et dans d'autres milieux. Tout en conservant la pertinence de la recherche, l'approche utilisée a des limites : on peut transférer les résultats, mais difficilement les généraliser. Le chapitre quatre est consacré à ce travail.

Avant de réaliser cette enquête, la chercheuse a soumis une demande d'approbation au comité éthique de l'UQAR vu le type de recherche et la population étudiée. L'approbation a été obtenue (voir Annexe VII.)

CHAPITRE 4

LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre sera consacré à la présentation des résultats. L'analyse portera sur les cinq thèmes de l'étude :

1. Préparation des stagiaires à la supervision;
2. L'entretien pré-supervision;
3. L'entretien post-supervision;
4. Les styles d'encadrement;
5. Conclusion.

Rappelons que l'objectif de l'étude porte sur l'encadrement offert par le superviseur universitaire et la question est de connaître le point de vue des stagiaires en enseignement préscolaire-primaire à ce sujet. Le but est d'avoir un éclairage nouveau sur la qualité de l'encadrement offert par ces superviseurs lors du stage de prise en charge d'une classe par les étudiants de quatrième année du baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire. Pour y arriver, il a fallu recueillir les opinions des stagiaires, puis les lire, comprendre et, en dernier, analyser leur opinion concernant ces pratiques d'encadrement. La question sous-jacente à cet objectif est la suivante.

Du point de vue des stagiaires au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, quelles sont les pratiques d'encadrement efficaces et moins efficaces des superviseurs lors d'un stage de responsabilité?

4.1 PRÉPARATION DES STAGIAIRES À LA SUPERVISION

La section qui suit consiste à présenter les résultats de l'analyse des données concernant la préparation des stagiaires à la supervision. La préparation est réalisée à l'université lors des séminaires de groupe. Cette partie est divisée en cinq questions dont les énoncés sont à l'Annexe VII. Celle-ci regroupe toutes les questions de l'entrevue. Pour chacun des cinq thèmes à venir, ce sera d'ailleurs à cette annexe qu'il faudra se référer pour relire les questions sans que la chercheuse y fasse à nouveau allusion.

4.1.1 Informations reçues lors des séminaires et clarté des renseignements

De ce premier thème analysé, il se dégage deux grandes visions soient les renseignements ou les informations reçus et la clarté de ceux-ci, car non seulement la recherche fait connaître quels sont les renseignements, mais aussi le point de vue des stagiaires sur ce qu'ils pensent de la clarté de ces dits renseignements.

L'analyse des données nous fait voir que les quatorze stagiaires rencontrés parlent des informations reçues lors des séminaires tenus à l'université et spécialement lors de la première rencontre en séminaire. Tous les types d'informations sont mentionnés : la formule du stage, des points techniques comme les rencontres à venir, l'horaire de celles-ci, l'explication des travaux, leur échéancier, les attentes mutuelles et les calendriers de stage. Ils mentionnent qu'ils ont reçu aussi le plan de cours, qu'ils ont fait connaissance avec leur superviseur et avec le groupe de stagiaires.

Cinq stagiaires nous résument la pensée de leur groupe. Voici des extraits de ces verbatim qui révèlent l'essentiel de ce qui est dit : « On a eu des renseignements sur notre prise en charge, on a éclairci beaucoup de points techniques sur cette prise en charge [...] » (STF01 lignes 28-30).

Dans d'autres mots, la stagiaire STF03 rend compte d'une vision se rapprochant de la première.

Alors, les types d'information, lors du premier séminaire qu'on a eu finalement, on a regardé un petit peu le plan de travail qu'on avait, la formule du stage, comment ça allait se dérouler, les travaux qu'on avait à effectuer, puis, les déroulements des semaines, [...] donc on a regardé finalement le déroulement du stage, en classe, et aussi les travaux qui correspondaient finalement à notre stage. (STF03 lignes 44-47 et 50-52).

« [...] ce qu'on nous disait, c'était bon, il nous distribuait comme le plan de cours avec les différents travaux qu'on avait à faire durant le stage » (STF07, lignes 41-42).

Donc, dans notre première rencontre, dans notre premier séminaire de stage, c'était beaucoup par rapport au plan de cours et les travaux qu'on devait rendre ainsi que les visites de notre superviseur dans notre milieu de stage. (STF14, lignes 26-28).

L'analyse de cette première question révèle la satisfaction des étudiants quant à l'information reçue et à la clarté de celle-ci. En effet, les résultats montrent que les renseignements sont clairs, utiles, pratiques pour la majorité (11 stagiaires) des étudiants. Les pratiques des superviseurs sont jugées efficaces, comme le prochain extrait le montre : « [...] c'était très clair ce qu'on avait à faire, c'était bien détaillé, on savait où on s'en allait ». (STF14, lignes 32-33).

Le besoin d'être sécurisé lors de ces rencontres est aussi mentionné par trois stagiaires. Faire atténuer ou chasser leurs craintes tient à cœur à ceux-ci. Les notes manuscrites prises par la chercheuse reflètent aussi ce qui est ressenti et complète le verbatim. Les stagiaires STF01, STM13 et STF14 mentionnent le fait que le séminaire et ce qui y est véhiculé ont été rassurants, sécurisants face à cette ultime expérience, le stage terminal de responsabilité de quatrième année du baccalauréat. « Ça nous a permis d'être sécurisés, de diminuer nos craintes. » (STF01, ligne 28).

« [...] Il n'y avait aucun stress à avoir durant le stage, même que ça nous mettait vraiment en confiance là, c'était super » (STM13, lignes 39-40). « [...] et puis on a parlé aussi de nos craintes et de nos appréhensions » (STF14, lignes 31-32).

La clarté de l'information reçue est le dernier point concernant l'information. Sur quatorze, onze stagiaires (78 %) le mentionnent en parlant directement de la clarté de ce qui est véhiculé. À ce niveau, certains vont nuancer leur réponse, détaillant ce qui leur apparaît très clair, clair ou moins clair. Les résultats révèlent que l'opinion générale est positive en ce qui concerne cette question où les informations reçues ont été qualifiées de claires. Voici un exemple de ceci : « [...] concernant nos attentes par rapport au stage en tant que tel, à la prise en charge qu'on allait devoir prendre et tout ça, j'ai trouvé ça très clair. » (STF02, lignes 56-57). « [...] tout ce qui concernait l'école et non les travaux, j'ai trouvé que c'était très clair, je savais où je m'en allais après la première rencontre » (STF02, lignes 62-64). Puis s'ajoute les lignes 43 à 49 par la même stagiaire. Elle nuance sa notion de clarté de l'information.

[...] j'ai trouvé que la première rencontre contenait un petit peu trop d'informations : étant donné que les travaux étaient expliqués du début à la fin de ce qu'on allait avoir à faire durant tout notre stage, j'ai trouvé que c'était un peu confus par moment [...] (STF02, lignes 43-49).

Cette étudiante donne un bon aperçu de ce que plusieurs autres disent aussi : les exigences concernant les travaux théoriques et les rapports à venir semblent plus abstraites que les informations concernant la pratique de l'enseignement à venir dans le stage. C'est un point qui démontre une légère insatisfaction face aux informations véhiculées et leur clarté. Pour conclure cette première question, la satisfaction des étudiants est excellente. En effet, ces exemples font ressortir l'essentiel de ce qui est dit sur les informations et leur clarté. Dans cette partie, les résultats de la recherche montrent que les renseignements sont trouvés clairs, utiles et pratiques par la grande majorité des étudiants. Les pratiques des superviseurs concernant cette partie sont jugées efficaces, comme le font ressortir les

extraits du verbatim. La dissidence se retrouve au niveau de la quantité de travaux qui varie d'un superviseur à l'autre et certains bémols au sujet de la clarté des informations.

4.1.2 Rôles du superviseur dans cette préparation

Selon les stagiaires, les rôles du superviseur se regroupent en quatre idées : il est un guide et un accompagnateur, un intermédiaire et un allié, un évaluateur-formateur. Pour finir, on le voit comme une personne d'expérience.

Les données nous révèlent d'abord le rôle de guide du superviseur. On dit qu'il doit « accompagner » (STF02, STF03, STF09), « guider » (STF06), « soutenir » (STF04, STF06, STF07), conseiller tout au long de ce stage terminal. Il est indispensable. Selon les étudiants, d'autres expressions viennent appuyer ces idées : « encadrer » (STF10), « mettre en confiance » (STF10), « ramener dans le bon chemin » (STF07). Ce rôle est vu comme d'abord celui du pilier sur lequel on peut s'appuyer, une nécessité selon les stagiaires. Le superviseur est aussi perçu comme une personne ouverte, disponible, présente. L'extrait suivant reprend cette idée et l'explique. « [...] il nous a informés qu'il était très ouvert, très disponible pour nous rencontrer si jamais au cours d'une journée on avait une crainte, il nous a dit que c'était important pour lui de créer un lien avec lui [...] » (STF02, lignes 67-69). En tant qu'accompagnateur et guide, le stagiaire STM13 le voit comme un mentor qui l'introduit dans ce milieu et le soutien dans cette nouvelle carrière.

[...] comme le dit le mot superviseur, c'est de superviser pour que mon stage se déroule bien, c'est pour me donner des trucs, donner des astuces, pour que je sois capable de réaliser le stage. [...] Donc, c'était le but, c'était de me guider, c'était comme un mentor pour moi. (STM13, lignes 43-47).

Les stagiaires de l'étude le perçoivent aussi comme un intermédiaire et un allié sûr en ce qui concerne les liens avec l'enseignante associée¹, la direction d'école, et les autres professionnels de l'école. Les stagiaires STF06, STF07, STF08, STF11, STF12 et STF14 sont celles qui développent ce point. On veut qu'il soutienne en cas de problème (STF07, STF12), qu'il assure « une bonne entente » (STF08, STF11) avec l'enseignante associée, et même qu'il résolve les problèmes ou « tranche » (STF11) en cas de litige; qu'il soit en fait « un médiateur » (STF14), « un allié » (STF06). [...] c'est lui qui assure le lien entre notre enseignant associé et nous. Donc, si jamais il y a un problème, ça devrait être à lui de [...] faire les premiers pas [...] (STF08, lignes 45-47).

Selon moi, le rôle principal du superviseur, c'est de s'assurer d'une bonne entente entre l'enseignante associée et la stagiaire et aussi de veiller à ce que le stage se passe bien [...] puis je dirais qu'elle a aussi le rôle, lorsqu'il y a des litiges entre l'enseignante associée et la stagiaire, [...] de s'impliquer dans la décision qui va être prise pour s'assurer que c'est conforme avec tout ce que les autres stagiaires auraient droit comme privilèges [...] (STF11, lignes 43-45 et 46-49).

Une seule stagiaire, STF12, ajoute que le superviseur peut servir de lien avec la direction d'école.

Ces données nous font maintenant connaître le rôle de médiateur du superviseur, sa capacité d'intégration au milieu et son aptitude de conciliateur selon les étudiants de cette étude.

Un autre rôle est dévoilé par l'analyse des données : celui d'évaluateur et de formateur. Les stagiaires STF01, STF04, STF05, STF09, STF12 et STF14 le mentionnent. En plus du mot « évaluateur » (STF04, STF12) les résultats indiquent qu'il peut « nous observer » (STF05), « apporter des commentaires constructifs » (STF09), être « un œil extérieur » (STF05), « déceler les qualités et les faiblesses » (STF05). L'emploi de ces mots

¹ Dans cette étude, il n'y avait que des enseignantes associées, aucun enseignant associé.

est justifié, selon les stagiaires, par la nécessité d'évaluer les compétences à développer (STF04), de vérifier le fonctionnement en classe des stagiaires, leur « manière d'être » (STF04). Le but de ce rôle est d'assurer la meilleure formation possible des stagiaires en tant que futurs enseignants et de s'assurer de la qualité de leur stage (STF14).

Bien, moi, j'ai l'impression que notre superviseur, dans le cadre du stage quatre, avait aussi le mandat de s'assurer qu'on soit le plus professionnels possible, le mieux préparés possible à bien agir dans notre milieu de stage parce que c'est vraiment comme si on était en emploi, donc lui était le médiateur entre notre milieu et nous et il devait s'assurer de la qualité là de ce qu'on allait faire en stage. [...] (STF14, lignes 36-40).

À la suite de l'analyse, le superviseur est aussi vu comme une personne d'expérience. Ceci est aussi proche du terme « mentor » (STM13) déjà mentionné. On le dit aussi « un peu psychologue » (STF01) par son expertise et les rôles qu'il joue. Une autre stagiaire le qualifie « de personne qui a du vécu » (STF06). Cette expérience est vue comme un apport important pour exercer le rôle de superviseur.

Dans l'ensemble, les résultats obtenus quant aux rôles du superviseur montrent l'importance accordée à celui-ci par les stagiaires en ce qui concerne leur cheminement. Ces derniers font remarquer les nombreuses fonctions qu'il réalise auprès d'eux. Ceux-ci énumèrent les facettes de son rôle, facettes leur permettant de se sentir en confiance, bien encadrés et soutenus. Ils ont ainsi exprimé clairement leur vision de ce rôle qu'ils voient nécessaire, vaste et demandant de nombreuses aptitudes et qualités pour porter fruit et répondre à leurs besoins. Les commentaires de la stagiaire STF03 sont une synthèse intéressante de beaucoup d'idées exprimées par les autres étudiants.

Bien, selon moi, le rôle du superviseur, c'est de nous accompagner à travers de notre stage avant tout. C'est d'être là pour nous, aussi s'il y a des difficultés, de faire un petit peu l'intermédiaire entre nous et notre enseignant associé ou notre enseignante associée. Donc, il est là pour nous épauler, pour aussi vérifier notre travail, il y a comme deux volets si on

veut. Être là pour nous aider, nous faire cheminer et aussi l'évaluation pour obtenir des commentaires constructifs et nous permettre de développer davantage nos habiletés en tant qu'enseignante. Puis, lors de séminaires, on venait compléter, on venait partager nos expériences, on a reçu aussi divers documents pour nous éveiller si on veut, à ce qui se passait en éducation, faire un petit peu de lectures par rapport à notre domaine. (STF03, lignes 59-69).

4.1.3 Planification de cette supervision

Les données étudiées ensuite révèlent ce que les étudiants de cette étude pensent de la planification de la supervision. Les opinions exprimées se regroupent en trois : celles concernant le plan de cours reçu, celles au sujet des supervisions en classe et enfin celles portant sur les travaux à remettre durant le trimestre du stage de responsabilité.

En ce qui concerne les plans de cours, un peu plus de la moitié d'entre eux (8 stagiaires) en font mention et relatent comment il est utilisé et en donnent leur appréciation. Ainsi, il est dit « précis et clair » (STF11), être « un bel aperçu » du stage (STF02), être aussi « une référence » lors des questionnements personnels (STF03, STF04). Une autre stagiaire (STF06) parle du moment où il fut distribué, soit au séminaire de groupe à l'université, sans le qualifier davantage. Cependant, une autre, STF12, révèle que le plan de cours est étudié en groupe lors du premier séminaire et en parle comme d'un outil utilisé pour les choix de dates pour les futures supervisions en classe. Pour une autre, STF11, les semaines déjà prévues pour des supervisions possibles y sont inscrites. Les résultats révèlent aussi que le plan de cours a été bien respecté au cours du trimestre (STF11).

Pour tous ces étudiants, le plan de cours reçu lors des séminaires est un outil utile pour le stage et les supervisions à venir en classe. Les extraits suivants touchent l'ensemble de ce sujet. « Le plan cours était précis et clair, la planification des rencontres à venir était donnée

et bonne, le superviseur demandait notre avis sur la planification des supervisions » (STF01, lignes 46-48).

Lors de la première rencontre, c'était pour donner les informations globales sur ce qui allait être vécu durant le stage, donc il nous informait de la prise en charge graduelle qu'on allait devoir prendre, donc l'implication qu'on allait avoir au sein de l'école. [...] concernant nos attentes par rapport au stage en tant que tel, à la prise en charge qu'on allait devoir prendre et tout ça, ça j'ai trouvé ça très clair. (STF02, lignes 40-43 et 55-57).

Les résultats mettent aussi en perspective que cette préparation à l'université inclut les supervisions en classe. Tous les étudiants abordent ce sujet, font connaître leur opinion et commentent ce qu'ils ont vécu et ressenti. Le fait que tous mentionnent ce sujet révèle l'importance de bien préparer les observations du superviseur dans leur classe et l'importance d'être mis au courant de la logistique entourant ces rencontres.

On apprend ainsi que lors du premier séminaire, on discute et organise ces observations. C'est la façon de faire qui diffère d'un superviseur à l'autre. Pour la stagiaire STF01, leur avis est demandé quant aux journées favorables pour l'observation. Elle parle de « belle ouverture d'esprit » du superviseur. On rapporte aussi que leurs disponibilités sont considérées (STF02), qu'une banque de dates est faite en considérant les périodes qui leur seraient plus favorables (STF07) ou qu'on leur demande de fournir un calendrier de leurs disponibilités (STF08). Pour une autre étudiante, le superviseur inscrit à son agenda, dès le premier séminaire, leurs disponibilités (STF09). On apprend aussi par une autre stagiaire que les semaines de supervision sont déjà déterminées dans le plan de cours et qu'il ne reste qu'à fixer le lieu et le moment spécifiques pour chaque étudiant de ce groupe (STF11).

On mentionne aussi que la date de l'observation suivante est décidée ou confirmée après la première supervision et ainsi de suite. Une étudiante (STF06) fait part qu'en plus des moments de supervision, sa superviseure explique lors du séminaire comment elle procédera en classe. En fait, elle explique le déroulement de la supervision. De plus, des

étudiants rapportent comment ils mettront leur superviseur au courant de l'activité qu'ils présenteront en lui envoyant à l'avance celle-ci par courriel. Tout ceci nous donne un aperçu des façons de procéder de chacun des superviseurs. Voici des verbatim à propos de cette planification. « Pour la première, on l'avait déjà cédulée en classe [...] » (STF10 ligne 56). « Pour les autres, ils étaient effectués, les rendez-vous étaient effectués dans le fond à la dernière supervision [...] » (STF10, lignes 58-59).

On regardait avec le superviseur les dates disponibles aussi en fonction de nos activités, en fonction de ce qui se passait aussi à l'école parce que ce n'est pas toujours évident de déterminer des plages horaires pour la supervision, faut quand même, s'organiser avec notre milieu [...] voir quand c'est possible et quel genre d'activité on peut faire [...] (STF03, lignes 77-81).

Les supervisions en classe, en fait, il faut donner un calendrier de disponibilités pour que la superviseure vienne nous rencontrer en classe; on devait [...] fournir une activité d'apprentissage, une planification en fait, on devait lui envoyer au moins la veille pour qu'elle puisse en prendre connaissance. Puis, le lendemain, elle venait nous évaluer, nous superviser. (STF08, lignes 57-61).

Dans l'ensemble de ces opinions émises, il ressort que la planification des observations en classe était existante et connue. En ce qui concerne la façon dont sont planifiées ces visites en classe, chacun des étudiants a expliqué ce qu'il a perçu et retenu du processus. Aucun d'entre eux n'exprime des commentaires négatifs à ce sujet. Ils ont reçu ce dont ils avaient besoin et en sont satisfaits. Plusieurs similitudes ressortent aussi dans la manière de procéder des différents superviseurs, ceux-ci étant issus du même campus universitaire et étant susceptibles d'avoir travaillé avec plus d'un étudiant de cet échantillon.

Les travaux à remettre au cours du trimestre sont aussi un sujet qui est discuté lors des séminaires. Certains étudiants l'associent donc à la préparation à la supervision puisque ces travaux sont remis au superviseur et qu'ils concernent leur vécu et leurs apprentissages durant le stage. Ils représentent la partie réflexive de leur cheminement pendant la prise en

charge de leur classe. En général, leur commentaire est bref et concerne les échéances, la nature des travaux, mentionnant que c'est inscrit dans le plan de cours puis expliqué lors du séminaire. On parle « d'échéancier souple » (STF10), de travaux « bien identifiés » (STF12). Un étudiant (STM13) mentionne aussi ceci : « donc pour ce qui était des travaux, tout était détaillé, ce n'étaient pas des travaux très compliqués » (STM13, lignes 56-57).

Les stagiaires de l'étude reparleront encore des travaux à remettre et ceci sera étudié plus loin dans ce mémoire au moment de l'étude des irritants vécus et des perspectives futures d'amélioration de la supervision.

Pour conclure la partie de la préparation à la supervision, ajoutons cet éclaircissement : à plusieurs reprises, les séminaires à l'université ont été appelés des rencontres. Ces deux mots sont alors employés l'un pour l'autre, comme des synonymes, étant le reflet de ce qu'ont eux-mêmes fait les stagiaires.

4.1.4 Buts de la supervision

Les données mettent ensuite en perspective des résultats à propos des buts de la supervision. L'analyse nous fait voir qu'un des buts de la supervision, selon ces étudiants, est de connaître quelles sont leurs forces, quelle est la qualité de leur enseignement et quels sont les points à améliorer et comment y arriver. Les mots « nous construire », « nous améliorer », « nous redonner confiance » (STF01) ou des synonymes de ces termes sont employés. Dans l'étude des données, ils rapportent qu'ils y obtiennent aussi « la réponse aux questionnements » (STF04) et que cette rencontre individuelle permet d'échanger avec le superviseur (STF04). La maîtrise des compétences professionnelles est aussi soulignée comme un but (STF05). De plus, l'analyse nous dévoile que, grâce à cette observation, le but atteint sera ainsi de mieux connaître son aptitude à exercer cette carrière. (STF12). Le but de la supervision est aussi relié à obtenir un deuxième avis les concernant, en plus de celui de l'enseignante associée (STF03, STF06, STF08, STF09). Le but de ces rencontres est

aussi d'être un arbitre (STF09), un médiateur, si nécessaire. Ceci est à nouveau exprimé comme précédemment vu dans les rôles du superviseur. Des extraits de verbatim viennent appuyer les résultats trouvés.

[...] c'était de nous informer [...] il a pris le soin de nous informer qu'il n'était pas là pour venir nous juger, qu'on n'avait pas à se stresser, à s'inquiéter de sa venue, qu'il allait vraiment être là pour nous permettre de nous construire, de nous améliorer, pour nous souligner non seulement les points à améliorer, mais aussi les forces et pour nous redonner confiance [...] ça allait être pour nous guider dans le but de pas seulement recevoir des rétroactions du milieu de l'école, mais aussi d'une personne externe qui vient sur une courte période et qui remarque des points bien précis; donc moi je voyais vraiment ça comme une belle façon de m'améliorer et de pouvoir savoir clairement quels étaient mes objectifs, quels étaient mes points à retravailler et puis en même temps, à chaque supervision, j'avais l'impression d'avoir comme un nouveau petit un nouveau coup de pouce, un nouveau regain d'énergie parce que les commentaires étaient très constructifs et faits avec respect. (STF02, lignes 97-98, 98-102 et 102-110).

Donc, les buts de la supervision en salle de classe, c'est de nous [...] évaluer comme je l'ai dit tout à l'heure dans les rôles de la superviseure, [...] de voir à quel endroit nous sommes rendus dans notre développement des compétences. Ensuite, ça sert à nous conseiller et aussi à nous rencontrer individuellement pour qu'on puisse parler des différentes difficultés ou si jamais on a des questionnements, concernant certaines choses dans notre stage [...]. (STF04, lignes 90-96).

[...] je crois vraiment que les buts par rapport à la supervision, c'est vraiment, de nous donner un aperçu de notre maîtrise des douze compétences professionnelles [...] elle nous donnait [...] des pistes pour pouvoir nous améliorer [...] (STF05, lignes 92-94, 101 et 102).

[...] mais je crois aussi que le but de la supervision, c'est de nous donner un autre regard que celui qu'on a déjà de la part de l'enseignante associée. Donc on travaille journée après journée avec une personne puis elle a une certaine vision de nous; mais quelqu'un qui est de l'extérieur puis qui a vu plusieurs stagiaires aussi, je crois que ça nous apporte une opinion de plus puis des moyens supplémentaires pour nous faire avancer [...] parfois, la relation avec l'enseignante associée peut être difficile, puis le superviseur de stage, dans ce temps-là, peut agir un peu

comme intermédiaire entre les deux parties puis essayer de régler un peu la situation parce qu'un stage ça peut être long quand l'enseignante associée puis le stagiaire ne fonctionnent pas [...] (STF09, lignes 93-98 et 99-103).

« [...] c'est aussi une façon pour elle de nous évaluer, de voir si on est apte à devenir une enseignante, si on a encore des points à améliorer. C'est nous connaître en tant qu'enseignant, puis nous permettre de nous améliorer. (STF12, lignes 60-63).

Il se dégage de cette analyse que ces buts, selon les stagiaires, sont toujours reliés à la réussite de leur stage et à l'acquisition des compétences professionnelles leur permettant d'exercer adéquatement cette carrière dans l'enseignement.

4.1.5 Degré de satisfaction des stagiaires au sujet de la préparation à la supervision

Les données obtenues révèlent ici le sentiment des stagiaires, leur contentement face à la préparation reçue avant leur intégration dans l'école et avant la venue des superviseurs pour les observer. Ils ont répondu selon trois choix : être très satisfait, être moyennement satisfait ou être peu satisfait. Certains ne vont donner que leur degré de satisfaction tandis que d'autres vont apporter des commentaires positifs, mitigés ou négatifs dépendant de leur opinion, de leurs sentiments. En effet, quatre stagiaires se disent très satisfaits (STF05, STF06, STF09, STF14) et ils n'apportent aucun commentaire ni explication. Tous les autres étudiants de l'étude donnent leur opinion et justifient ou nuancent celle-ci. Ces opinions seront présentées en commençant par les étudiants très satisfaits (au nombre de 9), puis ceux ayant vécu de l'insatisfaction. Voici d'abord les raisons exposées par les stagiaires satisfaits. L'aide reçue, les buts clairs et définis, un résultat valorisant (STF01) sont mentionnés. Le respect ressenti de la part du superviseur, l'ouverture d'esprit de ce dernier (STF02), les discussions avec le superviseur, le fait qu'il les mette à l'aise, qu'il instaure une bonne relation et qu'il ne porte pas de jugement (STF03), portent à avoir un « haut taux de satisfaction » (STF03). Différemment, le fait que les séminaires, en plus de

l'information et de la planification, offrent la possibilité d'échanger au sujet de leur expérience avec les autres étudiants, est perçu comme un avantage. Quant au seul stagiaire masculin de l'étude, STM13, il se dit en pleine confiance et bien préparé pour son stage. Il y a donc 9 stagiaires satisfaits de cette préparation en comptant ceux qui n'ont pas senti le besoin de commenter, d'expliquer les raisons de ce choix. C'est donc plus de la moitié d'entre eux. « Très satisfaite à cause de son ouverture d'esprit et son respect malgré la charge de travail. » (STF02, lignes 113-114) « [...] je dois dire que le dernier stage que j'ai eu est très satisfaisant, j'étais vraiment en pleine confiance, on était bien préparé, [...] aux éventuelles supervisions. » (STM13, lignes 79-81).

Pour quatre autres étudiantes de l'étude, la satisfaction est soit moyenne (STF04, STF08, STF10) ou entre la moyenne et être très satisfait (STF12). Pour une (STF14), le degré de satisfaction est élevé en ce qui concerne les rencontres. Son insatisfaction consiste en la clarté des explications concernant les travaux écrits. Un peu en ce sens la stagiaire STF04 mentionne la quantité de documents reçus au séminaire et avec lesquels il fallait se retrouver et se démêler. L'étudiante STF10 pense de la même façon et mentionne quelques « explications floues ». Les étudiantes STF08 et STF11 ont des commentaires opposés. La première voudrait plus de séminaires, tandis que la seconde trouve ces rencontres à l'université « inutiles ». C'est d'ailleurs le seul commentaire négatif et la seule personne l'exprimant ainsi.

Pour ce qui est des rencontres à l'université, je dirais que c'était un petit peu inutile selon moi, parce que les informations, on les avait plutôt lors de nos rencontres en triade ou c'est des informations qui auraient pu être véhiculées par courriel plutôt que de nous faire venir à l'université. Alors mon degré de satisfaction était plutôt peu satisfaite. (STF11, lignes 74-78).

Je dirais entre les deux! Entre moyennement satisfaite et très satisfaite. Donc, je suis satisfaite. Dû aux explications qu'on a eues, puis aux documents qui nous ont été fournis, c'est plus ça là qui me fait hésiter un petit peu, dû au fait qu'on avait beaucoup de documents, puis fallait un petit peu se démêler dans tout ça. Donc,

c'est ce qui me rend un petit peu moins satisfaite, mais en même temps, la rencontre était bien structurée [...] (STF04, lignes 106-111)

Je dirais moyennement satisfaite, il y aurait peut-être place à justement préciser comme je disais tout à l'heure, préciser justement les rôles du superviseur, peut-être même faire plus de rencontres là avant la supervision, donc je pense que ce serait quelque chose à améliorer. (STF08, lignes 73-76)

Pour conclure ce qui concerne le taux de satisfaction des stagiaires de l'étude quant à leur préparation à la supervision, la grande majorité d'entre eux (9) est très satisfaite de cet encadrement et le trouve efficace. Les autres, sauf une personne (STF11), sont moyennement satisfaits ou très satisfaits. Cette dernière stagiaire est peu satisfaite des rencontres à l'université, car elle les trouve inutiles. Elle pense que les renseignements y étant véhiculés peuvent être dits dans les rencontres de supervision à l'école de stage.

Les données mettent donc en perspective une reconnaissance de la qualité de l'encadrement reçu et de son efficacité malgré cette unique dissidence.

4.1.6 Discussion des résultats

Les résultats de la recherche montrent que les renseignements sont trouvés clairs, utiles et pratiques par la grande majorité des étudiants. Les pratiques des superviseurs concernant cette partie sont jugées efficaces, comme le font ressortir les extraits du verbatim. La dissidence se retrouve au niveau de la quantité de travaux qui varie d'un superviseur à l'autre et il y a certaines insatisfactions quant au manque de clarté des informations concernant le stage.

Dans les ouvrages se rapportant au processus de supervision, les séminaires de stages sont peu mentionnés. La préparation à la supervision est soulignée comme étant une des trois phases de la supervision par Acheson et Gall (1980) et Labrèche (2003). Cette dernière étude la dit même être un « moment clef » (Labrèche D., (2003, p. 8) *Les communications interpersonnelles lors de la supervision de stagiaires en éducation physique*). Cette partie de la supervision inclut aussi l'entretien pré-supervision selon ce dernier auteur. Pour leur part, les stagiaires de cette étude ont été en majorité satisfaits de ce qu'ils y ont puisé comme information et l'ont constatée importante et aidante comme ce dernier auteur le mentionne. Dans le même sens que l'étude actuelle qui est allée chercher le sentiment des étudiants en rapport avec la supervision, Labrèche (2003) demande aux stagiaires ce qu'ils ont ressenti. Cependant, chez ce dernier auteur, c'est concernant la supervision reçue de la part de l'enseignant associé. Au Québec, Boudreau (2002) suggère des rencontres de groupe pour préparer l'organisation des supervisions, comme les participants de cette étude l'ont vécu. Ce volet de la préparation à la supervision est vu d'une grande importance par les participants de cette étude autant que dans la littérature. De plus, les étudiants de cette étude jugent satisfaisant ce qu'ils y reçoivent.

Dans cette partie concernant la préparation à la supervision, les étudiants de l'étude se penchent aussi sur le rôle qu'ils attribuent au superviseur. Dans l'ensemble, les résultats obtenus quant aux rôles du superviseur montrent l'importance accordée à celui-ci par les stagiaires en ce qui concerne leur cheminement. Ces derniers font remarquer les nombreuses fonctions qu'il réalise auprès d'eux. Les stagiaires énumèrent les facettes de son rôle, facettes leur permettant de se sentir en confiance, bien encadrés et soutenus. Ils ont ainsi exprimé clairement leur vision de ce rôle qu'ils voient nécessaire, vaste et demandant de nombreuses aptitudes et qualités pour porter fruit et répondre à leurs besoins.

Nous avons remarqué un constat similaire dans Correa Molina (2004) qui décrit comment les superviseurs voient leur rôle, sont conscients de l'importance de celui-ci et conscients de la grande responsabilité qui en découle. De même, Gervais (2008) détaille les

rôles et fonctions du superviseur, reprenant les idées émises par les étudiants de l'étude. Les résultats obtenus des stagiaires reprennent les idées de Correa Molina (2004) et de Gervais (2008) sur l'importance de la supervision et du rôle du superviseur.

4.2 L'ENTRETIEN PRÉPARATOIRE À LA SUPERVISION

Cette deuxième partie traite des résultats de la recherche en lien avec l'entretien pré-supervision. La chercheuse veut connaître ce qui s'est passé, selon la perception des stagiaires, dans les minutes précédant la supervision, comment le superviseur a été mis au courant de l'activité à venir et s'il y a eu échange d'idées et discussion au sujet de ce qui serait alors observé.

4.2.1 Les échanges avant l'observation

Les résultats mettent en perspective les échanges entre le superviseur et le stagiaire dans les minutes qui précèdent l'observation. Ceux-ci concernent aussi les échanges de renseignements au sujet du stage et du travail présenté. L'étudiant est parfois invité à donner son opinion sur ce qui sera observé en classe.

Quelques façons de faire sont utilisées par les superviseurs de l'université (UQAR, Campus de Lévis), université ciblée par la recherche. Six stagiaires vivent cet entretien, qui est même qualifié « d'amical » par la stagiaire STF01. Leurs préférences quant aux objets observés, leurs attentes sont alors connues et prises en compte (STF02, STF05, STF09). Le déroulement du stage, des explications sur l'activité à venir font aussi partie de cet échange (STM13).

Les résultats révèlent que, pour six autres étudiants, le superviseur est mis au courant, par courriel, de la leçon qui sera enseignée lors de l'observation une journée ou deux à

l'avance. Le formateur tient compte de l'activité présentée (STF03). Cet envoi tient alors lieu de rencontre pré-observation et la remplace (STF07).

Selon les données, une minorité de stagiaires remet la planification de l'activité juste avant l'observation. S'ajoute à cette planification, pour la stagiaire STF06, l'évaluation écrite de l'enseignante pour ce travail. Pendant cet entretien, on souligne aussi la possibilité de demander des renseignements sur la classe et ses élèves, sur « comment ça va » en général pour le stagiaire (STF12).

On découvre que tous les superviseurs se mettent au courant de l'activité présentée, et que pour plusieurs, il y a même échange sur la supervision à venir, sur le climat de stage et même sur des informations concernant la vie personnelle des stagiaires et sur leur adaptation au stage. Les étudiants de l'étude sont conscients que leur superviseur est au courant de la leçon qui sera dispensée et aussi qu'il peut s'enquérir de leurs préférences ou besoins quant à la supervision.

4.2.2 Buts de la supervision

Les buts visés lors de cette supervision sont une suite et un complément aux échanges précédents. Ils comprennent les grandes intentions, les finalités touchées alors. Ces buts de la supervision sont qualifiés de « bien connus » (STF01), car l'identification de ceux-ci est faite et déjà annoncée lors des séminaires préparatoires vécus à l'université. Il s'agit de cibles connues globalement et se rapportant en général aux douze compétences professionnelles à maîtriser. De façon marginale, trois étudiants mentionnent qu'aucun but à la supervision n'a été identifié préalablement ou que c'est « flou », (STF09), le sujet ayant été peu clarifié.

Deux autres étudiantes (STF08, STF14) mentionnent que les buts de la supervision sont connus globalement et reflètent, en général, tout ce qui regarde l'acquisition et la

maîtrise des douze compétences professionnelles. Une seule étudiante pour sa part, constate qu'elle a mieux connu et compris les buts après la première observation en classe.

Pour qualifier les buts connus avant la supervision, cinq stagiaires disent qu'ils sont « mis au courant » (STM13), ou encore que les compétences à observer sont écrites (STF12), ou bien que la relation est « égalitaire » entre le superviseur et le stagiaire (STF01). Les buts de la première (supervision), c'était vraiment pour savoir si on avait un bon contact avec le groupe. Pour ce qui est des autres buts nécessairement, ça allait avec les résultats des prestations antérieures. À ce moment-là, on pouvait se réajuster puis pouvoir se fixer des buts plus précis (pour l'avenir) [...] (STF10, lignes 94-97)

De plus, cinq (5) stagiaires ont ajouté que ces buts, ces grandes finalités de la supervision étaient clairs, donnés dans le plan de cours et expliqués lors des séminaires comme le mentionne la stagiaire (STF05).

Bien, en fait, c'est vraiment lors du premier séminaire qu'on fixe les compétences professionnelles que nous voulons développer. Mais, de façon générale, elle essaie de regarder là, d'avoir une vue d'ensemble sur toutes les compétences, tous les objectifs que devons développer, durant ce quatrième stage. (STF05, lignes 126-130)

En regardant l'ensemble de cette question, la majorité, onze de ces quatorze étudiants ont été mis au courant de façon satisfaisante des buts visés par la supervision. Ceci reflète la manière de superviser de chacun des formateurs de cette université. Quant aux trois autres étudiants, ils sont aussi supervisés par le même groupe de personnes de cette université et il leur semble malgré cela qu'aucun but n'a été préalablement identifié.

4.2.3 Objectifs visés par la supervision

Cette partie concerne les objectifs venant préciser et détailler les buts visés par l'exercice de la supervision. Ce qui se dégage principalement des résultats obtenus, c'est la

nécessité d'aider les stagiaires à améliorer leurs compétences d'enseignement en identifiant leurs forces et leurs faiblesses. Il s'agit donc d'observer toutes les compétences ou certaines compétences plus spécialement. En conclusion, que tout soit observé ou une partie seulement, l'ensemble des participants veut connaître les points à améliorer et leurs forces. C'est un objectif qui est mentionné par la stagiaire STF12 et qui résume bien l'ensemble de toutes les idées émises précédemment : « [...] je pense que son principal objectif, c'était de nous aider à évoluer [...] » (STF12, ligne 116).

Dans les résultats, on peut aussi mentionner quelques précisions. En effet, quatre stagiaires (STF01, STF10, STF11, STF12), parlent de s'améliorer sur des points précis comme « la gestion, l'évaluation, la préparation du bulletin » (STF01). Une autre stagiaire mentionne : « Aussi, elle (la superviseure) nous demandait d'écrire sur un papier les compétences qu'on voulait qu'elle observe, les compétences qu'on devait améliorer. » (STF12, lignes 94-95). Quant à ceux (deux étudiants) qui perçoivent que l'objectif est de tout observer pour connaître leurs forces et leurs faiblesses, une étudiante décrit bien cette nécessité qui vient du fait que le stage 4 soit un stage qui termine leur formation académique et qui donne le droit d'exercer leur profession.

[...] avec l'expérience de stage qu'on avait, on savait que le quatrième était davantage intégrateur, ça veut dire qu'il reprenait finalement les évaluations. On savait aussi que la portion où on avait notre stage intensif tout était regardé. C'était autant notre attitude, notre démarche, notre façon d'aborder la matière, notre façon de travailler avec les enfants. Étant donné que c'est le stage 4, bien c'était beaucoup plus large comme critères d'évaluation [...] (STF03, lignes 157-163).

Pour les autres étudiants, les objectifs poursuivis par la supervision ciblent des compétences précises comme celles du français oral et écrit (STF09 et STF12) ou celle de la gestion de classe (STM13 et STF05). Les relations avec les élèves de la classe sont aussi mentionnées comme importantes.

Ce qui est constaté principalement de l'ensemble des résultats obtenus est de permettre aux stagiaires de s'améliorer, de bien connaître leurs forces et leurs faiblesses et d'avoir acquis la maîtrise des douze compétences professionnelles. Ils se disent conscients de l'importance de la supervision en vue de savoir s'ils ont acquis et maîtrisé tout le bagage nécessaire pour être un enseignant compétent et qualifié surtout après ce dernier stage.

4.2.4 Consultation à propos de l'observation des stagiaires

Les données portent ensuite sur la consultation des stagiaires au sujet de leur observation par le superviseur et elles vérifient s'ils ont pu émettre leur opinion concernant celle-ci. À ce niveau, les résultats se regroupent en trois idées principales : les stagiaires ont été consultés, ils n'en ont pas discuté ou n'en ont pas eu d'indication précise. La moitié d'entre eux considèrent qu'ils ont été consultés. STF01 se dit même en être le centre : « Oui absolument. J'étais au centre des discussions et des préoccupations de mon superviseur. » (STF01, lignes 101-102). STF02 mentionne : « Quand le superviseur est arrivé, je n'étais pas encore avec les élèves donc il a pris le soin de me demander ce que moi j'aimerais qu'il supervise et puis, il m'a demandé si j'avais une préférence [...] » (STF02 lignes 117-119). Suivant cet ordre d'idées, STF09 ajoute :

Je n'ai pas été consultée par rapport aux objets d'évaluation durant cette observation-là, par contre, il me demandait, il m'informait, qu'aujourd'hui il va regarder ma gestion de classe. Il me disait : « Est-ce que tu veux que je regarde autre chose? » (STF09 lignes 138-140).

D'autres stagiaires mentionnent que la décision est prise en commun par le superviseur et eux-mêmes ou que celui-ci « [...] s'informe beaucoup [...] » (STF10, ligne 119). À l'analyse des données, une grande satisfaction se dégage de tout ce groupe d'étudiants. Ceux-ci se considèrent bien entourés, bien soutenus et consultés par rapport à la démarche d'observation.

Quant aux stagiaires qui n'ont pas été consultés, une participante de l'étude précise que tout était déjà prévu dans le plan de cours (STF11) et une autre mentionne que son activité a été présentée et expliquée au superviseur (STF14). Une dernière stagiaire relate qu'elle n'a pas donné d'indication précise au formateur. Aucun étudiant de ce dernier groupe ne semble manifester de l'insatisfaction à ce sujet.

4.2.5 Informations préalables aux objets de la supervision

Les données présentent ici l'opinion des stagiaires quant à leur souhait d'être informés ou non à l'avance des buts et des objectifs de la supervision.

Les résultats révèlent que neuf (9) d'entre eux auraient aimé être informés à l'avance malgré la satisfaction précédemment ressentie, souhaitant en avoir plus.

Les raisons de vouloir être informés de ce choix sont variées, allant de diminuer leur stress face à la supervision, souhaitant aussi donner leur vision à cette dernière, ou de connaître les compétences ciblées, ou simplement de savoir à l'avance ce qui serait observé. Les stagiaires STF08 et STF14 résument ces idées :

Donc, oui, effectivement ça aurait été plaisant peut-être de s'informer sur justement nos faiblesses si on peut dire, sur quoi on aimerait être évalués lors de la supervision, puis ce qui aurait été plaisant aussi, c'est peut-être justement en début d'année, de viser quelques thèmes en particulier, quelques objectifs en particulier. (STF08, lignes 111-114)

[...] c'est de nous amener à progresser davantage puis à combler nos petites lacunes. C'est sûr que par contre, s'il y avait eu des choses plus ciblées, bien oui, j'aurais aimé ça en être informée, s'il ciblait plus une compétence qu'une autre pour observer. (STF14, lignes 88-91)

Cinq autres stagiaires participants à l'étude se disent déjà très bien informés, comme le résume STF02 : « [...] dans le fond, je voyais qu'il considérait important pas de m'évaluer, mais de s'assurer d'observer ce qui me tenait à cœur. Donc, j'ai senti qu'on

considérerait mes besoins avant tout; donc j'ai bien aimé cette façon de faire » (STF02 lignes 148-151). Dans le même ordre d'idées, STM13 ajoute : « D'après moi, tout était vraiment bien, tout était bien établi, donc être informé plus, ça nous aurait donné tout, tout cuit dans le bec, [...] » (STM13 lignes 125-126). De son côté, une seule personne juge non nécessaire d'obtenir cette information supplémentaire (STF11).

En conclusion, les données nous ont révélé que les étudiants qui souhaitaient être mis au courant veulent être informés pour participer davantage au choix des objets de l'observation.

4.2.6 Outil utilisé pour la supervision

Les données suivantes font connaître l'outil utilisé pendant la supervision et donnent des renseignements sur celui-ci: le canevas ouvert ou la grille d'observation à catégories prédéterminées. La majorité des superviseurs (9) a utilisé un canevas ouvert pour une prise de notes et de commentaires au fur et à mesure de l'observation. Cinq d'entre eux ont utilisé une grille et ces derniers l'ont fait avec des notes complémentaires ou des observations personnelles. Cette partie nous montre donc que tous les superviseurs de l'étude prennent des notes pendant leur observation et que cinq d'entre eux y ajoutent une grille d'observation à catégories prédéterminées.

La plupart des stagiaires, soit dix, ne savaient pas à l'avance comment procéderait leur superviseur. Pour ceux qui en avaient été informés, deux mentionnent (STF05 et STF11) que c'était dans le plan de cours et un (STM13) qu'il a été mis au courant à l'arrivée du superviseur. Une seule stagiaire (STF02) a fait un commentaire sur la prise de notes. Elle en est satisfaite.

[...] quand venait le temps de faire un retour sur ce que j'avais fait, souvent il me posait des questions et puis moi, à vrai dire, j'étais tellement dans le feu de l'action que je ne me rappelais pas tout le temps de ce que j'avais réellement fait ou dit et

lui, pouvait soutenir, vraiment compléter ce que je croyais, il a fait sûrement très rapidement pour tout noter ce que je faisais et ça m'a servi par la suite pour faire un retour sur mon activité. (STF02 lignes 171-177).

4.2.7 Discussion des résultats

Dans toute cette démarche concernant les échanges avant la supervision, ses buts, ses objectifs et les outils utilisés, les résultats de l'étude démontrent que la supervision reçue est sentie efficace et aidante par la majorité des étudiants. Cette démarche est donc reconnue efficace et elle est appréciée de la majorité des stagiaires en éducation de l'étude. Peu d'entre eux ont vécu de l'insatisfaction au sujet de l'information concernant les objets de la supervision et auraient aimé alors être plus informés. Dans la littérature, ce moment est décrit important par des chercheurs dont Labrèche (2003) et Gervais, Desrosiers (2005).

Les données portent ensuite sur la consultation des stagiaires quant à l'objet, l'outil ou la façon de faire l'observation par le superviseur et elles vérifient si les étudiants ont pu émettre leur opinion concernant l'observation à venir. À ce niveau, les résultats se regroupent en trois idées principales : les stagiaires ont été consultés sur les modalités d'observation, ils n'ont pas discuté de cela avec leur superviseur ou ils n'ont pas eu d'indication précise à ce sujet là.

Même si les stagiaires de cette étude n'expriment aucune insatisfaction concernant cet entretien pré-observation, neuf (9) d'entre eux auraient aimé être consultés de façon officielle. En cela, ils rejoignent l'idée de Gervais, Desrosiers (2005) qui suggèrent, entre autres, pour diminuer le stress, de préciser et d'échanger sur l'observation et ses modalités avec le stagiaire.

Dans la littérature scientifique, nous avons constaté que l'entretien préparatoire est jugé d'une grande importance par Labrèche (2003). Ce chercheur l'inclut cependant dans toute la préparation à la supervision et contrairement à notre étude, n'en fait pas un moment

particulier. Pour leur part, dans le contexte de la préparation des intervenants à l'entretien préparatoire à la supervision, Veenman et collaborateurs (2001) ont démontré qu'une formation préalable des formateurs leur permet d'être efficaces dans tous les moments de leur tâche et leur accorder l'importance nécessaire entre autres, avant l'observation en classe.

4.3 L'ENTRETIEN POST-SUPERVISION

Dans cette troisième partie, les résultats décrivent ce que fait le superviseur pendant le déroulement de la leçon, pour ainsi connaître son comportement. Ensuite, viennent les données décrivant le contexte de la réalisation de la supervision, soit le local où se passe la rétroaction. Suivent les autres données concernant la rétroaction elle-même, les objets de l'échange, le type d'échange et les buts atteints. Cette partie se termine par les résultats décrivant des pistes d'amélioration suggérées par les stagiaires pour bonifier la supervision.

4.3.1 Les comportements du superviseur pendant l'observation en classe du stagiaire

Les données obtenues concernent les comportements du superviseur pendant la leçon donnée par le stagiaire. Deux grandes idées ressortent de l'analyse des résultats, soit une prise de notes constante, comme observateur passif ou un mélange de prise de notes et aussi le fait de circuler parmi les élèves. La majorité des étudiants, 11 sur 14, soit 76 % d'entre eux, (STF01, STF02, STF04, STF05, STF06, STF07, STF09, STF10, STF12, STM13, STF14), ont d'abord eu une observation pendant laquelle le superviseur prend des notes silencieusement et minutieusement regardant, écoutant l'activité d'apprentissage, demeurant installé à un bureau ou une table, souvent à l'arrière de la classe, puis circulant au moment de l'activité réalisée par les élèves. Les stagiaires STF01, STF04, STF07 et STF09 en donnent une bonne vision. Voici leurs impressions, leurs perceptions : « [...]

Lors du travail des élèves, il se promenait en constatant le travail fait par les élèves. Il tentait de créer des liens avec les enfants. [...] » (STF01 lignes 118-119) « [...] pendant la phase de réalisation, elle a pris quelques notes au début, puis elle a circulé dans la classe pour voir ce que les élèves faisaient et elle discutait un petit peu avec les élèves, voyant ce qu'ils faisaient, puis s'ils aimaient ça, demandant leur avis [...] » (STF04, lignes 190-193).

[...] pendant l'enseignement, il observait en prenant des notes à l'arrière de la classe, donc, il avait une table en arrière, donc il s'était assis à cet endroit-là, il a pris des notes tout au long de mon enseignement. Lorsqu'il est arrivé un temps où les enfants étaient en action, donc ils devaient soit, compléter une feuille, travailler en équipes [...] les enfants étaient en pratique donc, il s'est promené à travers des enfants pour voir leur travail, donc c'était à ce moment-là qu'il circulait pour voir qu'est-ce que les enfants avaient à faire comme travail (STF07 lignes 158-161, lignes 163-165).

Donc, mon superviseur était installé dans le fond de la classe au bureau de mon enseignante associée, c'était vraiment un fantôme durant l'observation. Il n'intervenait pas, il ne nous posait pas de questions non plus, il ne circulait pas entre les bureaux, je pense que son but, c'était vraiment de minimiser sa présence autant pour moi, parce que c'est stressant ça se faire observer comme ça par un superviseur de stage, puis aussi pour les élèves parce qu'on sait que quand il y a de la visite dans la classe, bien ça l'influence leur comportement, ça fait que lui je pense que son but en étant comme ça discret, c'était justement de minimiser l'impact. (STF09 lignes 168-175).

Selon les résultats, les autres stagiaires vivent une observation avec prise de notes seulement (STF03, STF08 et STF11). La stagiaire STF08 lignes 134-137 dit : « [...] Elle prenait des notes tout au long de mon activité, elle n'intervenait jamais, elle n'est jamais intervenue auprès des élèves ou auprès de moi pendant ma supervision, pendant mon activité [...] ». Pour compléter, trois stagiaires (STF03, STF04 et STF09) détaillent ce que le superviseur fait en parlant de « [...] vue d'ensemble des élèves [...] », (STF03 lignes 242-243), ou « [...] voir ma gestuelle [...] » (STF04, ligne 186). Ceci donne une explication de plus à ce qui était précédemment exprimé par l'ensemble des stagiaires. Une seule personne de ce groupe ajoute un élément qui est aussi fort intéressant : que la

superviseure se présente aux élèves en arrivant, expliquant ce qu'elle vient faire dans la classe et pourquoi elle restera discrète (STF06).

Cette première partie des résultats révèle que tous les superviseurs de l'étude prennent des notes pendant l'observation de la leçon et que la plupart d'entre eux circulent à travers les élèves pour voir le travail réalisé lorsqu'ils sont « en action » pour ainsi, vérifier leur compréhension de la leçon donnée précédemment. On peut donc dire qu'il y a une façon quasi semblable de fonctionner chez les superviseurs. Aucun stagiaire n'a mentionné à ce moment de l'insatisfaction.

4.3.2 Contexte de la réalisation de la supervision : lieu et atmosphère

Les résultats de la recherche donnent ensuite un aperçu sur les variables liées au contexte de la réalisation de l'entretien post-supervision, voyant s'il est adapté pour cette rencontre. De plus, les résultats révèlent des informations sur la durée de la réunion et si cette dernière se passe en dyade ou en triade, avec les raisons de ce choix.

L'endroit choisi pour la rétroaction demeure la classe quand les élèves sont en période de spécialité pour neuf stagiaires (64%) (STF01, STF02, STF03, STF04, STF05, STF06, STF08, STF09 STF11). D'autres locaux sont utilisés selon la disponibilité : le laboratoire d'informatique, la bibliothèque (STF02 une seule fois), la salle des enseignants (STF07, une fois) ou tout autre local (STF12, STM13, STF14). Pour l'atmosphère régnant dans ces endroits, on parle de calme et de tranquillité, on dit même « [...] très calme [...] » (STF06). STF09 nous résume bien cette impression : « [...] le climat, bien c'était toujours très amical, calme, on était tranquille dans notre classe, pas dérangé par personne [...] » (STF09 lignes 203-204). Très peu de commentaires sont différents : on dit la salle des enseignants « [...] assez calme [...] » (STF07) même s'il pouvait y avoir le passage d'individus pendant la rencontre. Aussi, un laboratoire d'informatique a été dit moins facilitant pour ce type de discussion (STF10) et utilisé comme dernier choix.

Selon les résultats obtenus, les variations plus grandes concernent la durée de l'entretien qui va de quinze ou vingt minutes (STF06, STF07, STF10, STF14), à une période complète, (STF02), même jusqu'à 1 heure (STF04, STF09, STF11, STM13). Plusieurs stagiaires mentionnent aussi trente minutes environ (STF03, STF05), même quarante-cinq minutes (STF11, STM13). L'expression « [...] selon le besoin [...] » (STF12) est un bon reflet de l'ensemble des étudiants. Les variations se veulent répondre au besoin du moment selon qu'il y a plus ou moins à échanger, à discuter ou à prévoir en vue de la rencontre suivante. Cela dépend aussi du type de classe : pour les étudiants en maternelle ayant peu ou pas de période avec des enseignants spécialistes, l'enseignant associé doit prendre la classe en charge pendant la rencontre stagiaire superviseur et le stagiaire reprend ensuite la classe pour la rencontre entre le superviseur et l'enseignante associée. Donc, ce sont obligatoirement des dyades et chacune dure moins longtemps à cause des 2 rencontres différentes avec le superviseur. C'est « [...] assez court [...] » (STF14 ligne 114), mentionne cette stagiaire.

Selon les données obtenues, quelques étudiants mentionnent qu'ils font la rétroaction en triade comme, par exemple, STF05, STF07, STF08, STF10 et STF11. Une étudiante mentionne que cette situation a amené du stress (STF10). Il y a aussi STF09 qui d'abord rencontre son superviseur en dyade puis a lieu la triade. Cette étudiante exprime ses raisons d'avoir choisi ce modèle :

[...] il me donnait les points positifs, les points négatifs, puis ensuite de ça, il voulait vraiment s'assurer qu'il y ait une belle chimie entre moi et mon enseignante associée, donc il me demandait comment ça se passait avec elle, de quelle façon on communiquait [...] puis ensuite de ça mon enseignante associée venait nous rejoindre, puis on discutait [...]. (STF09 lignes 193-195, ligne 199)

La modalité des rencontres est variable et veut répondre aux besoins des stagiaires de l'étude et au besoin des autres participants, soit le superviseur et l'enseignant associé. Une seule personne en a vécu de l'insatisfaction à cause du choix du local d'informatique, du

manque de commodité et de confort de celui-ci (STF10). Pour les autres, la façon de faire a répondu aux besoins comme l'indique STM13, lignes 177-183 :

[...] Donc, on se prenait un local, je réservais un local à l'école, on se trouvait un petit coin tranquille, puis au moins on passait environ je dirais quarante-cinq minutes, une heure ensemble pour vraiment tout voir en détail, jaser, pour voir comment je me sentais dans l'école, voir mon évolution, pour voir si j'étais vraiment à l'aise dans le milieu, puis c'est ça, on était dans un lieu calme, elle était très zen, elle était vraiment là pour nous mettre en pleine confiance. (STM13, lignes 177-183).

4.3.3 L'amorce de l'entretien post-supervision

À la suite à l'observation de l'activité d'apprentissage, l'entretien débute entre le superviseur, le stagiaire et parfois aussi l'enseignante associée. Les données recueillies concernent l'amorce de la discussion, les objets de celle-ci, les pistes d'amélioration et les solutions trouvées pendant la rencontre pour améliorer la pratique du stagiaire.

Les données obtenues concernent d'abord l'amorce de l'entretien. On y voit la façon de faire des superviseurs. Ce qu'elles révèlent présente des idées qui se rejoignent et s'entrecoupent. Dix stagiaires sur quatorze ont d'abord été questionnés sur leurs impressions concernant le déroulement de la leçon, disent comment ils s'y sont sentis et dévoilent leurs sentiments généraux face au stage. Des stagiaires l'expriment ainsi et sont un bon reflet du groupe.

Il pouvait me demander mes impressions, comment ça avait été, qu'est-ce que j'avais fait, comment je m'étais sentie, si j'étais contente de ma performance, c'était un peu plus par rapport à moi [...] (STF01 lignes 131-133). [...] c'est vraiment sur moi personnellement, comment j'ai vécu ma leçon, puis comment je me suis sentie quand je l'ai donnée, si j'étais à l'aise [...] (STF01 lignes 138-140) Ce n'est pas le superviseur de stage qui amène la rétroaction, à ce moment-là, il me demandait toujours : comment tu penses que ça a été, comment tu crois que ça s'est passé, à ce moment-là, quels sont tes points forts de tes interventions, de ta leçon, quels ont été tes points faibles ? Et à partir de ces choses-là, on pouvait commencer à discuter [...] (STF10 lignes 200-204).

[...] elle voulait savoir le poul, comment je me sentais après cette supervision-là; souvent le stress était descendu et tout allait bien [...] (STF12, lignes 206-207) comment avait été la leçon, on parlait beaucoup plus de comment je me sentais que de comment avait été la leçon parce qu'elle avait très peu de commentaires négatifs à faire, elle était toujours dans le positif. (STF12, lignes 212-214).

D'autres éléments de la discussion suivent pour ce groupe de 10 étudiants. On y voit « l'ensemble de la leçon » (STF04), en fait c'est un retour sur la leçon donnée en classe, ce sont aussi les acquis concernant les douze compétences (STF08) ou encore les résultats montrent si cette leçon est un reflet de ce qui se vit habituellement en classe (STF11). La façon dont se vit cet échange est aussi reflétée par ces données comme le disent STF09 et STM13 : « Mon superviseur agissait toujours avec beaucoup de tact, donc il commençait toujours avec des points très positifs qui nous redonnent un peu de courage, parce qu'on se sent toujours, un peu nerveuse après une observation [...] ». (STF09 lignes 207-210).

« [...] elle me demandait comment je me sentais à l'école, comment je me sentais dans le milieu de l'enseignement. » (STM13 lignes 200-202).

Les résultats nous indiquent une deuxième façon de faire pour les 4 autres stagiaires de l'étude (soit 30 % du groupe) : que l'entretien s'est amorcé en débutant directement avec les échanges qui concernent le déroulement de la leçon.

Donc, suite à l'activité, moi j'avais été reconduire les élèves à la récréation, puis au retour de la récréation, nous avons discuté, tout d'abord, elle a fait un retour sur mon activité, sur les notes qu'elle avait prises, sur les points qu'elle avait notés autant positifs que négatifs. (STF04 lignes 232-235). [...] c'était vraiment sous forme de discussion. Puis, sur quoi nous avons échangé au départ sur l'activité que j'avais fait [...] (STF04 lignes 246-247).

Les données recueillies auprès de STF08 dévoilent un début similaire à l'entretien précédemment rapporté, mais aussi la façon dont il se déroule, décrivant une supervision collaborative.

Donc, après la supervision, comme je disais tout à l'heure, on se rencontrait les trois dont moi, l'enseignant associé et la superviseure. D'abord, elle débutait par les points positifs de mon activité, de ma performance justement par rapport aux douze compétences, donc elle passait tous les points qu'elle avait mis sur sa grille un par un, puis elle faisait des commentaires positifs sur chaque point, puis ensuite de ça, elle expliquait les points négatifs à la fin complètement puis elle demandait également mon avis, comment ça avait été, qu'est-ce que j'avais trouvé qui avait bien marché, pas marché, donc, ce qui était bien, elle me laissait quand même parler de mon expérience puis les points qu'elle apportait, bien les points plus négatifs, elle me demandait si j'étais d'accord avec ça, si ça avait de l'allure ce qu'elle me disait, donc, elle prenait quand même en considération mon avis, puis, après avoir fait un retour sur la prestation, elle demandait également l'avis de mon enseignant associé parce que lui aussi il était là durant ma prestation, donc, c'est ça, lui aussi également il ajoutait des petits points que elle peut-être qu'elle avait pas vus pendant l'activité, donc c'était vraiment un échange avec les trois. (STF08 lignes 155-169)

Ce qui se dégage principalement de l'amorce est une satisfaction générale presque unanime (13 étudiants ou 93 %) sur l'efficacité de ce moment comme le mentionnent les stagiaires STF12 et STF14. « [...] bref, c'était une personne de bonne écoute qui essayait de nous comprendre puis elle s'intéressait à nous, à nos sentiments, à nos besoins [...] » (STF12 lignes 224-226). « [...] j'ai toujours trouvé que ça s'est fait dans le respect de la personne, toutes les données ont été très constructives, c'était vraiment pertinent finalement, puis c'était dans le but de m'améliorer dans mon cheminement. » (STF14 lignes 137-140). Une personne seulement parle déjà de pistes d'amélioration (STF07), souhaitant obtenir plus de pistes de solution face aux difficultés rencontrées et le mentionnera à nouveau à la fin de cette partie. « [...] ce qui a un petit peu moins fonctionné, puis on a essayé de trouver ensemble des chemins, des solutions, puis des petits défis à réaliser tout au long des dernières semaines [...] » (STF07 lignes 204-207).

4.3.4 Objets des échanges

Les objets des échanges sont des données révélatrices découvertes par la suite dans l'étude des verbatim. Ils concernent les idées, les conseils, les solutions quant à la leçon donnée. Pour la majorité des stagiaires, soit 12 d'entre eux, les objets des échanges sont

selon ce qui avait été prévu ou selon les notes prises par le superviseur pendant l'observation, les disant même « sur tout » (STF02), ou les qualifiant de « regard complet » (STF03), ou encore « sur ce qui avait été observé » (STF09). Les expressions, les mots employés diffèrent tout en gardant un sens, une pensée semblables, que ce soit « autour de ma planification » (STF07) ou « assez varié » (STF11). Un texte résume bien ce qui est vécu et est décrit par ce stagiaire. Il concerne des objets généraux :

[...] les échanges en fait, c'était vraiment sur ce qui a été observé, sur les qualités aussi dans mon enseignement et puis, mais moi, ce que j'ai trouvé, ce que j'ai beaucoup aimé, c'était la richesse puis la diversité des commentaires donnés [...] (STF14 lignes 144-147). [...] donc c'était vraiment diversifié, puis ça m'a aidée, je pense que ça essayait vraiment d'aller rejoindre les douze compétences le plus possible. (STF14 lignes 149-151).

Le verbatim nous précise aussi que ces objets de la rencontre visent en plus à trouver des solutions aux problèmes rencontrés, des pistes d'amélioration, toujours en soulignant et félicitant les stagiaires pour les réussites. Tous ces échanges se vivent pendant la rétroaction suivant l'observation en classe.

Voici les idées qui s'en dégagent principalement : idées, conseils « constructifs » (STF04, STF06, STF12), « points forts et faibles » (STF02) soulevés, discutés, « réflexions » (STF10) sur l'enseignement. Des stagiaires relatent qu'on commence l'entretien par les aspects positifs de la leçon supervisée. La raison en est de ne pas figer l'étudiant ou de ne pas le rendre mal à l'aise en ce qui concerne la leçon donnée précédemment. Puis, les aspects négatifs ou à améliorer sont discutés. Il y a discussion et le point de vue des stagiaires est demandé et considéré. Cet échange n'est pas à sens unique. Cette idée d'interaction et d'engagement mutuel des parties est sentie à travers des expressions dites comme le droit de parole, leur avis et leurs sentiments entendus et écoutés, l'ouverture d'esprit du superviseur et la place et le droit de parole qu'occupe aussi l'enseignant associé. Cette manière de procéder est vue et ressentie comme sécurisante par les futurs enseignants. Tous les participants abordent ce sujet d'une façon qui démontre à

quel point ils ont apprécié cette interaction et l'aide qui leur a été apportée, de même que la nature et la stratégie des échanges vécus comme le font voir les textes qui suivent. « [...] c'était vraiment sur des réflexions portées sur la préparation de ma leçon, mais sinon à ce moment-là, c'était vraiment des points non définis. » (STF10 lignes 234-235).

D'abord, elle débutait par les points positifs de mon activité, de ma performance justement par rapport aux douze compétences, donc elle passait tous les points qu'elle avait mis sur sa grille un par un, puis elle faisait des commentaires positifs sur chaque point, puis ensuite de ça, elle expliquait les points négatifs à la fin complètement puis elle demandait également mon avis, comment ça avait été qu'est-ce que j'avais trouvé qui avait bien marché, pas marché [...] (STF08 lignes 156-162) [...] elle demandait également l'avis de mon enseignant associé parce que lui aussi il était là durant ma prestation, donc, c'est ça, lui aussi également il ajoutait des petits points que elle peut-être qu'elle avait pas vus pendant l'activité, donc c'était vraiment un échange avec les trois. (STF08 lignes 166-169)

Durant cet entretien-là, j'avais vraiment l'impression que j'avais autant le droit de parole que lui, on était là pour discuter chacun, c'était vraiment une interaction. Chacun de notre côté, on avait des choses à dire, puis il était très ouvert à ce que je prenne la parole puis que je lui dise comment, ce que je ressentais ou des points, mes forces, mes faiblesses, il voulait m'entendre parler puis moi je voulais entendre aussi qu'est-ce qu'il avait à me dire par rapport à son observation, donc c'était vraiment, une interaction, les deux on était engagés dans cette discussion-là. (STF09 lignes 219-225).

[...] elle me donnait des pistes de solutions où est-ce qu'on aurait pu s'en aller puis on discutait, on échangeait sur les possibilités à faire. Elle me laissait vraiment une grande ouverture, je pouvais vraiment dire tout ce que je pensais, puis elle m'aidait, ça telle affaire, tu aurais peut-être été mieux de faire ça [...] mais elle nous sécurisait vraiment [...] (STM13 lignes 213-216 et 217-218).

Pour conclure l'analyse de cette partie, tous les stagiaires de ce groupe sont satisfaits en ce qui concerne les objets de la rencontre, les échanges, les conseils prodigués et les solutions proposées par les superviseurs.

4.3.5 Comment sont vus ces échanges par les stagiaires

En abordant le thème des échanges après l'observation, une presque unanimité, (treize stagiaires), se dégage quant au climat de la réunion post-supervision. Les façons de le qualifier sont nombreuses allant de « égalitaire » (STF01, STF07, STF09), « agréable » (STF02, STF08), de « nature constructive » (STF04, STF14), « climat de confiance » (STF09, STM13), à « cordial » (STF10) et « amical » même (STF11). Ces mots et expressions employés par les stagiaires pour donner leur opinion concernant la supervision reçue dévoilent à quel point ils s'y sentent bien, accueillis, soutenus et encouragés à continuer leur carrière débutante et à poursuivre leur développement professionnel tout au long de celle-ci.

Les quelques extraits des verbatim qui suivent montrent à quel point est appréciée l'atmosphère de la rencontre et nous font voir la façon dont le superviseur rend à l'aise les étudiants. Parmi ceux-ci, STF05 dit sa superviseure « proactive » : « [...] pour ces aspects, elle était toujours proactive à savoir, si tout se passait bien [...] » (STF05, ligne 145). Elle ajoute qu'elle la faisait « se sentir à l'aise » et qu'elle l'aidait : « [...] si mon stage se passait bien, si je me sentais à l'aise dans mon milieu, puis si j'avais des craintes, si elle pouvait faire quoique ce soit pour m'aider [...] » (STF05, lignes 147-148). Elle termine en disant qu'elle était « très présente » (STF05). Les stagiaires ont beaucoup apprécié la façon très professionnelle et aussi très humaine des superviseurs grâce à laquelle ils se sentent bien et en confiance face à leurs réalisations. On se préoccupe de chacun d'eux en tant que personne en train de se façonner et en train d'apprendre à être un bon enseignant. Dans le même ordre d'idée, l'étudiante STF05 ajoute :

Bien en fait, je crois que de façon générale, de m'amener à parler moi, d'abord, de mon activité, c'est sûr que tu te sens plus à l'aise, tu parles de toi, de ce qui s'est passé, puis, de façon générale, moi, ce que j'ai aimé pour me mettre à l'aise, c'est que, elle a mis la feuille de notes là, devant moi pour que je puisse en même temps, lire qu'est-ce qu'elle me disait pour que je vois réellement c'est quoi les notes qu'elle avait prises, puis c'était une femme très calme, très reposée, donc

juste par son attitude, par sa manière de parler, c'était apaisant, puis elle nous mettait à l'aise rapidement. Puis toujours une femme souriante aussi donc, elle n'était pas vraiment intimidante, on était facilement à l'aise avec elle. (STF05 lignes 232-241).

Puis STF01 complète bien toutes ces opinions émises :

[...] c'était vraiment des échanges personnels. C'était par rapport à moi, comment je me sentais, qu'est-ce que j'avais éprouvée en classe, donc c'était vraiment fait dans le but de me mettre à l'aise pour me comprendre [...] comme une stagiaire, je me sentais vraiment comme une enseignante débutante dans le métier, puis je pouvais avoir autant mes idées qui pouvaient être différentes des siennes et elles étaient aussi bonnes, il les prenait en considération puis on essayait de voir dans quelle mesure je pouvais appliquer tels ou tels éléments. Donc, c'était vraiment très égalitaire puis ça j'en remercie le superviseur parce que ça m'a permis d'être moi-même [...] sinon ça aurait pu ressortir aussi si je n'avais pas été moi-même. Donc je me sentais pas du tout inférieure, et je me sentais très en confiance avec lui pour lui confier tout ce qui pouvait se passer là dans la classe. (STF01 lignes 155-157, 160-165, 166-168).

Cette appréciation est nuancée par la stagiaire STF06, dont les sentiments révèlent un aspect négatif par rapport à une façon de faire vécue à un seul moment des supervisions. « [...] il y avait quelques commentaires [...] que je trouvais moins pertinents [...] [...] je me rappelle une fois où elle m'a pas en fait mise très à l'aise [...] ». (STF06 lignes 313-316).

Très différemment, STF10 nous fait voir l'aspect soutien, l'écoute obtenue, car elle vivait un lien difficile avec l'enseignante associée qui l'accueillait alors. « [...] c'était très difficile avec mon enseignante associée dans les débuts, donc j'ai voulu en parler avec mon superviseur de stage plus individuellement [...] » (STF10 lignes 243-245). Elle est la seule étudiante qui dit avoir vécu cette situation. Elle nous fait voir que même cet aspect d'un stage a été pris en considération par la personne qui la supervisait et qu'elle a reçu un soutien et une écoute appropriés.

En concluant, on peut dire que toutes ces données nous dévoilent que les stagiaires au préscolaire-primaire de cette recherche sont très majoritairement satisfaits de l'attitude de leur superviseur.

4.3.6 Conseils, pistes d'améliorations ou de progression personnelle proposés aux stagiaires

Les résultats mettent ici en perspective que neuf de ces étudiants se sentent d'abord valorisés (STF01, STF02, STF04, STF09, STF10, STF12, STF14) ou encouragés (STF11) ou sécurisés (STM13) face à leur travail accompli. Par les échanges vécus alors, ils disent recevoir des remarques constructives les amenant à des solutions leur faisant découvrir aussi des façons de faire « alternatives » (STF05) ou leur donnant des « pistes d'amélioration » (STF02, STF05, STF07, STF10, STF12, STM13).

Certains de leurs commentaires sont très révélateurs sur ce sujet. « [...] le superviseur, moi, il m'a vraiment valorisée [...] mais ce n'était pas fait dans le but de me rabaisser [...] vraiment fait dans le but de pouvoir m'améliorer [...] ». (STF01 lignes 171, 174, 175). « [...] il était vraiment capable de nous valoriser [...] il était très délicat dans sa façon d'aborder les choses [...] il y allait avec beaucoup de tact [...] il était très ouvert [...] » (STF09 lignes 266-267, 272-273, 275, 277).

Ensuite, elle m'a valorisée, les commentaires, bien c'était vraiment des beaux commentaires qu'elle m'a donnés puis, dès qu'il y avait une petite remarque négative, c'était super constructif, donc c'est très valorisant. Les remarques pertinentes, oui, elles ont été très pertinentes, puis, on a fait beaucoup d'introspection. (STF04 lignes 280-285)

Dans l'ensemble de cette partie, les données dévoilent que c'est d'abord en valorisant les stagiaires que les superviseurs leur font voir les pistes d'amélioration possibles. Cela confirme les idées déjà émises par les étudiants de cette recherche dans les parties 4 et 5 de ce chapitre et leurs sentiments recueillis alors.

4.3.7 Bonification, amélioration de la supervision par rapport à la démarche de rétroaction selon les stagiaires

Les stagiaires de cette étude ont ensuite donné leur opinion concernant les attitudes, les gestes et les actions à poser pour rendre meilleure et plus efficace la supervision qu'ils ont vécue, donc visant une bonification de cette dernière. À la suite de l'analyse, on remarque que plusieurs thèmes et volontés d'amélioration ressortent. D'abord, ces derniers souhaitent plus de rencontres avec le superviseur et obtenir aussi l'uniformisation des travaux dans chaque groupe. Ils demandent plus d'aide des superviseurs, mentionnant les qualités nécessaires à cette tâche de superviseur. Ils suggèrent la possibilité d'une formation préalable des superviseurs et ceux-ci relatent certains manques d'encadrement vécus par quelques stagiaires. Pour terminer, certains étudiants ont trouvé leurs supervisions excellentes et les citent en exemple.

Les résultats nous révèlent donc qu'une partie d'entrevue (4 étudiants ou 21 %) souhaitent que le superviseur puisse être plus souvent dans leur école (STF02, STF05, STF08) ou que ce dernier ait plus de temps pour discuter avant la supervision (STF04). La supervision en serait plus efficace et leur apporterait alors plus de soutien. « [...] ce que j'aurais aimé, c'est au courant de la session, d'avoir plus souvent des contacts avec lui, autres que dans les séminaires. Pour échanger sur certaines choses sans avoir nécessairement à le faire en écrit un peu comme on fait présentement ». (STF02 lignes 298-301). « [...] la superviseure ne peut pas le savoir avant la fin donc, il serait bien qu'on se voit avant la supervision, puis d'avoir la grille qui va permettre de faire l'évaluation. » (STF04 lignes 303-305).

Régulièrement, tout au long des entrevues, dès qu'il était question de difficultés, d'irritants ou de changements à apporter, un sujet est revenu, celui des travaux écrits à remettre au superviseur. Pour certains des stagiaires, cette tâche a été plus exigeante et

différente d'un groupe à l'autre. Pour cette raison, sans vouloir être redondant ou surcharger la recherche, la chercheuse le mentionne à nouveau et l'explique dans cette partie l'accompagnant de plusieurs verbatim, car c'est un sujet important pour les étudiants de cette étude. En plus des verbatim, les notes d'entrevue prises par la chercheuse reflètent ce sentiment.

Trois stagiaires nous font part de commentaires pertinents concernant ces travaux écrits complémentaires demandés aux stagiaires et remis au superviseur. Pour certains, les travaux écrits et les lectures supplémentaires demandés par le superviseur alourdissent beaucoup leur tâche à cause de la prise en charge complète de leur classe d'accueil durant ce stage de quatrième année du baccalauréat. Ceux-ci trouvent que le travail nécessaire pour mener à bien leur prise en charge est exigeant et leur demande beaucoup de travail vu leur peu d'expérience de l'enseignement. Les autres travaux requis par le superviseur sont perçus comme un poids supplémentaire. Ils réalisent et mentionnent aussi la disparité des demandes de travail entre les différents superviseurs. Voici des idées émises à ce sujet.

[...] les travaux varient beaucoup selon le superviseur de stage que l'on a, puis, ça serait peut-être d'amener ça d'une façon équitable parce que lorsqu'on est en stage quatre, on veut que ça se passe bien, on donne le meilleur de nous-mêmes, on veut vraiment s'investir dans notre classe [...]. Donc essentiellement pour résumer mon point, c'est de trouver une formule pour s'assurer que les travaux en lien avec le stage soient quelque chose de vraiment profitable et non quelque chose qui vient alourdir notre tâche de stagiaire parce que on a vraiment envie de se consacrer entièrement à notre classe et à notre stage, puis aussi d'assurer une équité entre les autres stagiaires, les autres superviseurs peut-être de stage parce que la nature des travaux varie beaucoup. (STF06 lignes 378-381, 387-394).

STF09 propose d'uniformiser les travaux demandés aux groupes d'étudiants pour arriver à une charge équitable :

[...] rapport avec les travaux écrits qui sont exigés dans ce stage-là, puis les exigences qui sont très différentes d'un superviseur de stage à un autre puis moi, c'est ce que j'ai trouvé lourd dedans ce stage-là, ce sont les travaux écrits puis de voir que d'autres personnes qui avaient d'autres superviseurs avaient presque pas

de travaux ou que les exigences étaient complètement différentes des nôtres, puis ça, je crois que les superviseurs entre eux pourraient se consulter pour uniformiser un peu la formule. (STF09 lignes 281-287).

À la suite de cette vision face aux travaux exigés, la stagiaire STF12 souhaite une formation des superviseurs pour que leur tâche soit réalisée de façon plus constante, plus uniforme d'un groupe à l'autre.

Je vous suggère quelque chose, donc peut-être que ça les pisterait puis peut-être aussi si ces superviseurs-là, [...] ils avaient un encadrement fait pour tous les superviseurs parce que le problème, c'est que d'un superviseur à l'autre, on se faisait pas évaluer de la même façon, si j'écoutais les commentaires de mes amis qui étaient eux aussi en stage quatre. Leurs évaluations ne se déroulaient pas de la même façon, leurs supervisions, donc, c'est un peu injuste, donc il faudrait qu'il y ait comme un protocole qui dit que pendant les supervisions, il y a tels points à observer, on doit faire ça de telle manière. Après ça, il y a une certaine liberté pour la superviseure, mais si les points étaient plus clairs, ce serait plus facile de travailler je pense. (STF12 lignes 277-286).

Un autre point de vue est aussi trouvé par l'analyse, soit le besoin de recevoir plus d'aide du superviseur dans des périodes difficiles pendant le stage. Ainsi, STF10 dit avoir reçu une aide spéciale face à ses problèmes personnels avec l'enseignante associée et trouve cela nécessaire et à refaire si le besoin se présente pour d'autres étudiants. « [...] c'était très difficile avec mon enseignante associée dans les débuts, donc j'ai voulu en parler avec mon superviseur de stage plus individuellement ». (STF10 lignes 243-245). Elle recommande, dans des circonstances semblables, que les rencontres se fassent en dyade sans l'enseignant associé pour permettre de parler sans contrainte. « À ce moment-là, c'est vraiment pour que ce soit clair, net et précis que ces interventions, ces observations-là soient faites vraiment avec le superviseur et le ou la stagiaire. » (STF10 lignes 280-282).

Ce besoin de recevoir de l'aide, du soutien du superviseur est aussi requis par la stagiaires STF06 qui doute qu'elle les aurait obtenus de sa superviseure de stage 4. Son appréciation est sévère et elle est la seule en ce sens qui ressort de l'analyse des verbatim, disant que la superviseure privilégiait les enseignantes associées et voici son opinion :

[...] on connaissait les enseignants puis qui avaient la même superviseure, on n'est pas certains que si jamais il y avait eu un désaccord ou un conflit que cette personne-là, cette superviseure de stage-là aurait été de notre côté, dans le sens où ses commentaires c'était tout le temps, tout est beau, tout est parfait, vous êtes chanceuses. (STF06 lignes 342-346).

Les analyses nous dévoilent aussi les qualités que devrait posséder tout superviseur pour bien faire son travail. L'étudiante STF03 souhaite qu'on choisisse les superviseurs en se basant sur les qualités et le savoir-faire de son superviseur de stage. Voici sa description.

[...] c'est sûr qu'il faut que les superviseurs soient ouverts puis qu'ils prennent le temps de s'assurer que leurs stagiaires sont bien dans le milieu où ils sont, que ça fonctionne bien avec l'enseignante associée, par exemple, dans mon cas, quand mon superviseur de stage venait faire ma supervision, bien, il vérifiait toujours avec mon enseignante associée si ça se passait bien [...] il a aussi à traiter avec les enseignants associés puis de savoir finalement qu'on peut compter sur eux, d'être proche de ses étudiants, je pense que c'est un atout important. (STF03 lignes 388-393, 395-397).

Pour terminer, quatre étudiants de l'étude mentionnent que leurs supervisions et leur superviseur ont été parfaits et qu'ils souhaitent que ce soit toujours ainsi, car pour un, aucune amélioration n'est vue nécessaire. Pour ces stagiaires, la satisfaction est à un niveau très élevé et ne peut être surpassée. « [...] de ce que j'ai vécu avec ma superviseure de stage quatre, j'ai rien vraiment à rajouter, c'était vraiment ce que j'espérais avoir durant mes autres stages que j'ai eu là ». (STM13 lignes 238-240).

Pour les supervisions, une piste d'amélioration, moi je dirais qu'on devrait prendre exemple sur mon superviseur de stage 4 parce que vraiment c'est une personne qui était ouverte d'esprit comparativement à certains superviseurs que j'ai pu avoir, mais qui était vraiment pas pour mettre le doigt sur le bobo, sur le problème, mais vraiment pour nous aider à nous améliorer, donc vraiment là-dessus, c'est vraiment quelque chose que les superviseurs devraient prendre en note, mais aussi de considérer et ça mon superviseur le faisait, mon superviseur de stage 4 le faisait, de vraiment considérer qu'on est des stagiaires et qu'on n'a pas tout appris encore du métier, que ça se peut qu'on se trompe puis qu'on essaie des choses et que ça fonctionne pas nécessairement bien. Donc là-dessus, de pas nous juger selon nos qualités d'enseignement qu'on n'est pas capable de tenir notre gestion de classe parce qu'une fois il est venu nous rencontrer et que les enfants étaient plus

surexcités. Donc, vraiment, ça mon superviseur de stage 4 l'a très bien compris, mais certains devraient prendre exemple là-dessus et de considérer qu'on est encore en apprentissage. (STF01 lignes 179-193).

Pour conclure toute cette partie concernant l'entretien post-supervision, les données obtenues ont révélé un haut taux de satisfaction ressenti par les stagiaires au préscolaire-primaire ayant participé à cette recherche. Ceux-ci ont trouvé efficace l'encadrement offert par les superviseurs universitaires répondant ainsi positivement à la problématique de cette recherche.

4.3.8 Discussion des résultats

L'entretien post-supervision, appelé aussi rétroaction, est le pivot central de cette recherche, car c'est à ce moment de la tâche du superviseur que la communication, les liens entre le stagiaire et lui sont intenses. Ces liens ont besoin d'être optimisés comme le reflètent les résultats actuels de notre étude. Les qualités personnelles du superviseur, l'emploi de ses ressources personnelles (expérience et connaissances) sont aussi mentionnés, comme dans le cadre de notre étude, dans les travaux de recherche de Correa Molina (2004) et de Lopez Real *et al.* (2001). Les étudiants de notre recherche ont aussi parlé du besoin de se sentir à l'aise, en confiance, de la façon dont le superviseur y arrivait en saisissant leurs besoins autant dans leurs paroles, dans leurs gestes que dans leurs attitudes. Le Boterf (2002) confirme cette donnée en parlant de la nécessité, pour les superviseurs, d'utiliser toutes leurs capacités pour être en mesure de bien traiter ce qui vient d'être observé en classe. Dans le même sens, les résultats de la recherche de Labrèche (2003) mentionnent abondamment les qualités, les ressources et le potentiel nécessaires aux superviseurs pour mener à bien leur tâche.

Précédemment, plusieurs études ont aussi traité de la supervision dont Kagan et collaborateurs (1987) qui allaient chercher, comme dans notre recherche, le point de vue des stagiaires, leurs vécus, leurs sentiments face à la supervision de façon générale et face à

la rétroaction de façon spécifique. L'importance reconnue par les étudiants de cette étude de recevoir un encadrement et des rétroactions adéquats a été aussi souligné par Tannehill *et al.* (1988), car contrairement à notre recherche où les stagiaires reçoivent une supervision qu'ils jugent adéquate, ils font, chez Tannehill et collaborateurs, le constat contraire ou un encadrement déficient et de rétroactions insuffisantes nuisent aux apprentissages du stagiaire.

Sans être au courant, une étudiante (STF12) piste aussi vers une solution vécue et expérimentée en Hollande par Veenman et Denessen (2001). Des deux recherches de ces universitaires, faites en collaboration par ces auteurs, il ressort que la formation préalable des superviseurs avant un stage a amené des résultats positifs et une amélioration de leur efficacité et soutien offerts aux étudiants stagiaires. La problématique de l'étude actuelle de la chercheuse et son cadre de référence en ont déjà fait part et ont souligné cet apport en éducation. STF12 émet donc une vision d'une bonification possible de la supervision qui concorde avec ces recherches internationales qui ont fait leurs preuves.

4.4. LES STYLES D'ENCADREMENT DES STAGIAIRES PAR LES SUPERVISEURS

Cette partie décrit les résultats des styles d'encadrement perçus par les stagiaires chez leurs superviseurs en s'inspirant du cadre de référence de Glickman *et al.* (2007). Ces chercheurs privilégient quatre principaux styles d'encadrement. Pour les fins de l'étude, ces styles sont regroupés en trois : ce sont le style directif, le style coopératif ou de collaboration et le style non directif.

Pour les fins de l'entrevue, les stagiaires ont reçu à l'avance un résumé des styles d'encadrement dans le guide d'entrevue joint à l'annexe IV. Ils ont tous pu se familiariser avec les termes et en comprendre les explications. Tout cela leur a d'ailleurs été résumé à nouveau tout juste avant de débiter la collecte des données.

L'analyse des données porte d'abord sur le style d'encadrement du superviseur de chaque stagiaire et sur les raisons lui faisant dire que c'est ce type d'encadrement qui est utilisé. Puis l'étude des verbatim révèle si cette approche convient aux étudiants de l'étude et quels sont les irritants rencontrés. Viennent ensuite les bénéfices ressentis et la possibilité de développement professionnel. En dernier lieu, les résultats portent sur les qualités du superviseur.

4.4.1 Le style d'encadrement de votre superviseur

Les étudiants de cette recherche ont d'abord situé leur superviseur quant à son style d'encadrement. Sept d'entre eux le disent collaboratif. Deux autres stagiaires se rattachent à ce type quant au lien et à la façon d'être du superviseur à leur égard. Cependant, ces derniers le disent directif quant aux travaux à lui remettre et seulement sous cet angle. Personne parmi les quatorze stagiaires n'a reçu, selon eux, de supervision directive. Quant à la façon de superviser non directive, un étudiant qualifie son superviseur de coopératif et non directif à la fois et trois le pensent totalement non directif. Tous ont donné ce point de vue de façon très réfléchie et ont expliqué leurs raisons de façon descriptive, détaillée, claire et basée sur leurs observations des faits.

4.4.2 Styles d'encadrement : motivations des stagiaires face à ce choix

Les résultats rapportent que la moitié des stagiaires rencontrés pensent que leur superviseur les encadre d'une façon collaborative et coopérative. Ils emploient plusieurs expressions et qualificatifs pour justifier leur perception. Ils mentionnent des « échanges égaux » entre tous (STF01, STF03, STF08, STF07, STF11), parlent qu'on tient compte de leur avis et qu'on leur demande cet avis (STF06, STF08). Les données montrent aussi l'aide, l'encouragement reçu, le questionnement mutuel, la grande écoute offerte, la présence du superviseur et l'ouverture d'esprit. Les stagiaires ont rapporté aussi que les

superviseurs ont une influence sur les buts et les projets des stagiaires (STF11), leur donnant des méthodes de travail et ayant à cœur leur rôle (STF01). Ces termes utilisés par les stagiaires révèlent ce qui leur fait réaliser qu'ils ont reçu une supervision de style coopératif. Les verbatim sont tous révélateurs et intéressants. En voici qui résument leurs opinions.

Selon moi, mon superviseur correspond au style de supervision de style coopératif parce que c'est vraiment une personne avec qui j'ai pu avoir des échanges égaux. On avait tous les deux des buts à atteindre, c'est-à-dire m'améliorer dans mon enseignement, acquérir certains trucs, certaines méthodes, certaines façons de faire. Puis, on avait évidemment des projets à réaliser dans ce but-là, c'est-à-dire soit des activités d'enseignement comme tel en classe mais autant des travaux pour l'université à accomplir. Par contre, je dirais qu'il y a certaines petites influences sur une supervision non directive parce que mon superviseur était vraiment une personne humaine qui comprenait les réalités qu'on pouvait avoir, qui était là dans le but de m'aider, il était très présent, à l'écoute, mais par contre, c'est pas exclusivement la supervision non directive parce que vraiment il déléguait pas du tout les responsabilités, il prenait son rôle très à cœur, très au sérieux. Donc, c'est vraiment un style coopératif, mais avec une vision humaine derrière tout ça pour vraiment comprendre l'individu. (STF01, lignes 216-229)

Je crois que ce serait un style coopératif : il était présent, il y avait beaucoup d'échanges égaux, il me questionnait, puis on regardait ensemble, qu'est-ce que j'aurais pu faire, qu'est-ce que j'ai fait ; je pense c'est ça puis il était beaucoup présent, si j'avais de besoin d'aide, si j'avais un questionnement, par courriel, ça se faisait très bien, puis j'avais une réponse dans pratiquement les heures qui suivaient, ce qui était intéressant puis, il était prêt à nous aider puis à nous encourager là face à notre stage. (STF07 lignes 281-287)

Mon superviseur correspondait au style coopératif, clinique. Donc, on avait tous les deux une influence égale dans nos rencontres puis, justement, on travaillait en coopération, en collaboration. [...] il essayait de m'aligner un peu vers quelque chose, mais c'était toujours en collaboration, c'était selon mes besoins, puis selon ce qu'on voulait travailler ensemble. (STF09 lignes 302 à 304 et lignes 312-314)

Continuant l'étude des données, celles-ci révèlent une autre vision de la supervision reçue. Pour trois stagiaires, elle est non directive. Leurs propos mentionnent la « grande écoute » (STF10, STF12), « la liberté » accordée (STF12, STF14) pour les choix de travaux

et d'activités à réaliser (STF12, STF14) et face à leur implication personnelle dans l'école. On mentionne aussi que cette façon d'encadrer non directive est très valorisante (STF12), aide à améliorer la confiance en soi (STF14) et répond à leurs besoins (STF12). À nouveau, des extraits des verbatim, nous indiquent ces opinions.

[...] elle avait de l'humanisme, c'est vrai qu'elle était une personne assez humaine qui était centrée sur les valeurs de la personne. Elle déléguait les responsabilités dans le sens où elle nous laissait choisir nos objectifs, elle nous laissait choisir quand on allait remettre nos travaux dans..., un peu dans le néant, elle nous laissait décider comment on allait travailler notre projet de stage. Elle nous aidait beaucoup, elle nous encourageait à devenir de meilleures personnes en nous disant des points positifs, elle nous valorisait tout ça. Elle avait une bonne écoute, elle était à l'écoute de nos problèmes, à l'écoute de nos besoins [...]. Elle me laissait une très grande liberté sans s'intégrer dans ma démarche. (STF12, lignes 308-313, 317-320 et 326).

Je me suis sentie très libre finalement dans les choix, dans les choses que je présentais, [...] j'ai senti une grande confiance en mes capacités, en ma manière de gérer les choses, lui dans le fond il était là pour m'apporter du support puis me guider [...] (STF14 lignes 200-203).

Poursuivant l'analyse, on remarque que deux étudiants (STM13 et STF03) classent leur superviseur à la fois dans deux styles. Ils le voient un mélange de coopératif et de non directif. Leurs perceptions sont les suivantes : il est coopératif parce que la relation avec lui est « égalitaire », que les « échanges sont mutuels » (STM13) et qu'il aide et est présent (STF03). L'attitude du superviseur est vue non directive parce qu'il délègue les responsabilités (STF03 et STM13). Ils le disent aussi un modèle d'humanisme (STM13), une personne encourageante et présente (STM13, STF03). Ces deux étudiants ont beaucoup analysé les styles de supervision, essayant de trouver ce qui caractérisait le mieux leur superviseur.

Moi, je dirais personnellement, c'est quand même difficile, est-ce que je peux dire que c'est un mélange de deux... Moi, je dirais vraiment que c'est le mélange de supervision style coopératif, mais il y a un modèle de supervision non directive. Je

m'explique. Dans le fond, ma superviseuse était quelqu'un qui voulait que ce soit égal, elle me posait des questions, mais elle voulait que j'y pose des questions, donc on se rejoint vraiment là-dedans, puis c'était un échange, c'était mutuel, donc ce qui me fait dire que c'est le style coopératif, mais dans la supervision non directive, bien, cette superviseuse-là était tellement humaine, donc de modèle humaniste, ça la rejoint tellement, c'était quelqu'un qui me délégait des responsabilités, qui m'encourageait vraiment en disant vas-y, t'es capable, c'est beau! Donc, c'est ça, exactement, c'était quelqu'un qui était toujours présent, je pouvais l'appeler, lui écrire un courriel, elle me répondait tout de suite. Je l'ai appelée durant mes stages, je pense que je l'ai appelée quatre ou cinq fois, puis tout de suite, elle était là, ou si elle était pas là, elle me rappelait une heure après, donc c'était vraiment quelqu'un qui était à l'écoute, qui était présent, donc c'est pour ça que je dis que c'est un mélange des styles coopératif et non directif. (STM13 lignes 258-273).

En dernier lieu, deux stagiaires de l'étude (STF02, STF04) ont situé leur superviseur, d'après leurs perceptions, comme un mélange de directif et de coopératif. Cependant, en lisant à fond leurs textes et les notes d'entrevue, ceux-ci révèlent qu'ils le voient directif seulement par rapport aux travaux écrits qu'ils avaient à remettre au cours de leur stage et à la fin de celui-ci ; en fait, cette vision est en rapport aux exigences de l'université. Quant à son attitude pendant ces supervisions et les rencontres, le superviseur est dit coopératif par son écoute, l'atmosphère égalitaire, les questions et la collaboration reçue sont un échange mutuel. STF02 résume bien cette vision.

[...] je le verrais pour la supervision de contrôle seulement pour dans le sens qu'on n'était pas libres quant à toutes les formes d'activités qu'on allait faire durant notre stage. Par contre, je vous dirais que mon superviseur était plus de style coopératif parce que dans le fond, tout au long, j'ai senti que mes opinions valaient autant que les siennes, que c'était des échanges égalitaires; il me questionnait, je le questionnais aussi sur certains points que j'avais à améliorer. On en parlait ensemble (façons d'améliorer certains points), ce n'était pas seulement lui qui apportait des pistes de solutions, mais il me disait qu'est-ce que tu penses que tu pourrais faire pour améliorer telle chose? Je voyais vraiment qu'on coopérait ensemble à l'atteinte d'objectifs qu'on avait déterminés ensemble, selon mes forces et selon mes lacunes et puis je vous dirais que il était aussi très à l'écoute [...]. (STF02 lignes 327-338).

En concluant cette partie et en mettant en perspective les données recueillies, les stagiaires de l'étude décrivent leur superviseur soit de type coopératif ou non directif ou encore, c'est un mélange des deux. Pour ceux qui le perçoivent de type directif, c'est seulement en regard des travaux obligatoires demandés. La personnalité, la façon de faire et d'être du superviseur n'est en rien perçue directive.

4.4.3 Le style utilisé est-il approprié?

À la lecture des opinions des stagiaires, les résultats du questionnaire concernant cette section se regroupent ainsi : l'approche convient bien (9 étudiants) ou certains (5 étudiants) expriment leur satisfaction avec des bémols, certaines expériences vécues étant jugées plus difficiles. Les paragraphes qui suivent font ressortir ces opinions, les expliquent et des verbatim les illustrent.

Ceux qui ont trouvé le style approprié donnent les raisons, les expliquent et disent aussi ce qu'ils ont ressenti. Ainsi, la stagiaire STF01 mentionne qu'elle s'est sentie sur un pied d'égalité avec le superviseur, qu'ils avaient des buts communs, que les idées émises étaient issues de chacun d'eux et qu'ils échangeaient sur plusieurs aspects de son stage. Sa conclusion résume bien ses idées : « Donc c'était vraiment le style qui me convenait dans lequel je pouvais beaucoup échanger et trouver des solutions par exemple aux difficultés que je pouvais avoir ». (STF01 lignes 251-253). Une autre stagiaire conclut de façon intéressante après avoir parlé qu'elle avait « autant d'importance » (STF02, lignes 371) que le superviseur. « Donc, lui, la façon qui fonctionnait me rendait à l'aise et puis, j'ai très apprécié. » (STF02 lignes 374-375.)

On dit aussi du style de supervision employé qu'il offrait « beaucoup de marge de manœuvre » (STF06 lignes 467-468), que c'est « une belle approche ».

Oui, je pense que l'approche, c'était une belle approche, je pense que le fait d'être très proches, de pouvoir justement discuter, puis de prendre une décision

commune au sujet mes objectifs à atteindre pour la fin du stage, je pense que oui, c'était quelque chose qui me plaisait bien, j'ai bien aimé ça, c'était correct. (STF08 lignes 244-248).

« Confiance, soutien » (STF09), « belle équipe » (STF11), se sentir « épaulée » (STF11) sont des expressions qui font aussi voir l'appréciation ressentie. La façon de faire est dite « pertinente pour le stage quatre » (STF14). Cette dernière ajoute :

Oui, moi j'ai trouvé que c'était très pertinent pour un stage quatre parce que rendu à ce niveau-là, on est supposé savoir où on s'en va et ce qu'on fait ; dans le fond, il faut être déjà très très professionnel. C'est, je pense que le superviseur est là pour s'assurer que ça fonctionne bien [...] (STF14 lignes 208-211).

Le stagiaire STM13 qualifie la manière dont il a été supervisé lui convenant « totalement ».

[...] donc ma superviseuse était capable de me guider, [...] mais en me laissant quand même prendre les devants, puis c'était vraiment génial ; moi, je suis quelqu'un qui est humain, qui aime ça jaser avec du monde, qui aime ça avoir des encouragements, être capable d'en donner, donc je me suis senti vraiment bien encadré, c'est quelque chose qui m'a vraiment apporté, qui m'a aidé à évoluer durant mon stage (STM13 lignes 282-287).

Les données indiquent donc que ces neuf stagiaires ont été satisfaits et contents de l'encadrement qu'ils ont reçu. Quant aux cinq autres, leur appréciation est mélangée d'éléments positifs et négatifs. Ainsi, la stagiaire STF10 dit qu'en théorie l'approche non directive utilisée par son superviseur est excellente, mais qu'elle aurait eu aussi besoin de plus de « balises ». Dans ce même sens, la stagiaire STF12 dit que l'approche est bonne, mais qu'elle aurait aussi eu besoin d'appui :

Je crois que cette approche-là est bonne [...] surtout en stage quatre, [...] mais en même temps je pense que ça me convenait un peu moins dans le sens où j'ai de besoin [...] d'avoir quelqu'un qui m'appuie, qui travaille avec moi, je pense que ça aurait été bien qu'elle nous fasse profiter de son expérience. [...] j'aurais aimé

qu'elle partage davantage son expérience avec nous, qu'elle soit plus [...] une personne sur qui on pouvait s'appuyer [...] (STF012, lignes 328-331 et 332-334).

C'est aussi l'opinion de la stagiaire STF04 qui aurait souhaité plus d'aide dans la situation problème qu'elle vivait avec son enseignante associée. Selon une autre stagiaire (STF05), l'approche était appréciée des étudiants, mais pour elle-même elle aurait souhaité plus de soutien.

Les résultats mettent ici en perspective que les étudiants trouvent en majorité que le style de supervision était adéquat. Pour certains, des nuances et des accommodements auraient été nécessaires.

4.4.4 Les irritants rencontrés et la satisfaction

Cette fois, l'analyse des données révèle une panoplie d'irritants pour la moitié des stagiaires, que ce soit par exemple, le manque de flexibilité des horaires de supervision ou le nombre de travaux à remettre. Cependant, pour l'autre moitié, la supervision s'est bien déroulée et a été vue de façon positive.

Cette partie débutera par les irritants perçus et rencontrés lors du stage, puis la vision positive concernant cette période de l'autre partie du groupe des stagiaires de cette recherche sera mentionnée. Les données révèlent donc que des irritants ont été sentis et vécus par des stagiaires : trois d'entre eux (STF02, STF11, STF14) parlent à nouveau de la quantité de travaux requis par l'université, charge lourde à assumer, car il y a aussi toutes les préparations de classe quotidiennes dans un stage quatre. Leur enseignement leur demande beaucoup de temps, car ils veulent donner ce qu'il y a de mieux aux élèves. Ainsi, les autres travaux deviennent un stress. L'étudiante STF02 nous donne sa vision de cet aspect difficile et irritant :

On était très occupés, on arrivait à la maison, on avait à préparer nos choses pour le lendemain dans la classe et puis en même temps, on essayait de se dépêcher à faire ces travaux-là, donc oui, le superviseur était disponible, mais on n'avait pas nécessairement le temps d'aller prendre un rendez-vous avec lui pour se faire donner d'autres explications [...] (STF02 lignes 388-392).

Deux autres étudiants (STF06 et STF08) mentionnent des difficultés similaires. Une trouve qu'il est difficile d'avoir un horaire de supervision flexible, adaptable, cela dû aux responsabilités nombreuses, aux horaires chargés des superviseurs et au nombre d'étudiants qu'ils encadrent. Une autre (STF08) regrette le peu d'observations en classe (2) offertes par sa superviseuse. Elle aurait aimé avoir plus de contact avec elle et des visites plus longues. Malgré cela, cette dernière se dira satisfaite en grande partie, quelques minutes plus tard, pendant la suite de l'entrevue. « [...] ce serait plus plaisant justement d'avoir plusieurs rencontres avec la superviseuse tout au long du stage, ce qui ferait que ce serait peut-être moins difficile pour recevoir les commentaires [...] » (STF08 lignes 257-259).

Trois stagiaires parlent des discussions avec leur superviseur et de la rétroaction vécue : ils y voient soit le manque de clarté des rétroactions (STF12) ou des discussions longues, lourdes, « peu pertinentes » même (STF06, lignes 480). Une étudiante, STF10 mentionne la façon d'aborder ses difficultés vécues et d'en discuter, ce qui lui parut peu agréable et peu efficace pour elle.

De façon marginale, une stagiaire déplore le manque de connaissance du préscolaire de la part de son superviseur (STF14) et une dernière aurait souhaité encore plus de support dans ses liens avec l'enseignante associée (STF04). La chercheuse tient maintenant à mentionner que cette étudiante a, à plusieurs reprises pendant toute l'entrevue, parlé de ce manque, de cette lacune et a dit avoir vécu cette situation difficilement.

En revanche et très différemment, l'autre moitié du groupe rencontrée a un regard très positif sur le déroulement du stage qui s'est très bien déroulé, selon eux. On dit ne pas avoir connu de difficultés (STF08, STF09), avoir eu une belle relation avec le superviseur

(STF09), qu'il n'y avait pas d'irritant, que ça convenait (STF01), que ça s'est bien passé (STF05), que le superviseur était connecté à la réalité d'une classe : « [...] mon superviseur de stage venait faire ma supervision, bien, il vérifiait toujours avec mon enseignante associée si ça se passait bien [...] » (STF03 lignes 391-393). Deux autres stagiaires traduisent bien ce que ressent l'autre moitié du groupe comme satisfaction : « [...] je n'ai rien eu ; quelque chose de vraiment difficile, je ne vois rien, puis des irritants, non étant donné qu'on était deux personnes qui se ressemblaient vraiment, qui étaient dans le même moule, dans la même lignée [...] » (STM13 lignes 290-292). « Je ne sais pas ce que j'ai trouvé difficile, puis je ne trouve pas. Non, j'ai eu un très beau stage puis je suis très contente là-dessus. » (STF07 lignes 307-308).

De toute cette partie qui traite des irritants rencontrés à cause du style d'encadrement et d'intervention du superviseur, on rapporte beaucoup d'éléments positifs ; parmi les opinions exprimant des réserves et des opinions négatives, certaines remarques ne sont pas dues au style du superviseur, mais aux règles de supervision et aux règles du stage de l'université. Ainsi, le superviseur a un nombre de supervision à faire à l'intérieur de périodes décidées à l'avance et il doit aussi demander certains travaux écrits, comme des analyses réflexives et un bilan de stage. Cependant, certaines remarques parlant des discussions avec le superviseur et de sa façon de diriger les entrevues sont de réels points irritants pour quelques stagiaires.

4.4.5 Les bénéfices ressentis par les stagiaires et leur possibilité de développement professionnel

Les participants à l'étude voient des bénéfices acquis de plusieurs manières. Ces bénéfices concernent beaucoup d'aspects liés à leur future profession. Avant de révéler ceux-ci, la chercheuse abordera d'abord les résultats des stagiaires ayant peu d'éléments constructifs ou de bénéfices. Une seule personne exprime un avis négatif comme elle l'avait fait précédemment dans l'entrevue. « [...] je n'ai pas retiré grand-chose [...] » (STF06, ligne 512), préférant l'apport de l'enseignante associée avec qui elle échangeait tous les jours. Cependant, ce deuxième avis du superviseur qualifié « d'avis objectif », lors des rétroactions post-supervision, est apprécié. (STF06 ligne 503).

Ce deuxième avis sur eux est donné par le superviseur lors de ses visites à l'école et est perçu comme un bénéfice par cinq autres étudiants (STF03, STF04, STF08, STF09 et STF10). Il est appelé « une vision de l'extérieur » (STF08), « une nouvelle opinion » (STF09). Voici le résumé qu'en font ces deux stagiaires. C'est un reflet juste des autres verbatim à ce sujet. « Je pense que c'est le fait d'avoir une vision de l'extérieur, oui ça peut être positif puis également d'échanger avec une personne autre que notre enseignant associé » (STF08 lignes 264 et 265). « [...] le fait d'avoir une troisième personne en lien avec notre stage, des fois ça peut être positif pour pouvoir discuter des points, d'aspects [...] dont on ne voudrait pas parler avec notre enseignant associé ou des fois justement dont on peut parler à trois [...] » (STF08 lignes 267 et 269).

Les visites du superviseur m'ont permis d'avoir une nouvelle opinion, d'avoir une opinion différente de celle que j'avais de la part de mon enseignante associée, une opinion d'un professeur à l'université qui est très conscient de ce qu'on est (STF09 lignes 331-333) [...] Je n'osais pas nécessairement me confier à mon enseignante associée parce que c'est elle qui m'évaluait constamment durant cette période-là, mais il y a un moment où je doutais vraiment si c'était la profession que je voulais faire parce que j'avais une classe difficile [...] (STF09 lignes 336-340) [...] il a su me redonner confiance en moi et m'a sorti les qualités d'enseignante que j'avais puis [...] que lui il en a supervisé plusieurs personnes ; il était en mesure de me

dire que c'était ma place puis que c'était normal de vivre des inquiétudes comme ça, parce que c'est la première fois où on prend en charge une classe aussi longtemps [...] (STF09 lignes 345-349).

Les autres bénéfices et avantages révélés par l'analyse des verbatim sont dits des « plus » par les stagiaires. D'abord, ils parlent d'avoir la possibilité de « s'améliorer » ou « d'avancer » (STF01, STF03, STF05, STF07, STF10). Les domaines mentionnés concernent les compétences professionnelles, comme celle du français oral ou écrit ou encore la gestion de classe, deux compétences leur tenant à cœur. La possibilité d'apprendre à bien planifier leur enseignement (STF07), d'apprendre à poser un regard réflexif sur leur pratique (STF01, STF02) d'avoir des pistes d'amélioration (STF02), des outils (STF07) ou des conseils concrets ou encore des suggestions de travail (STF02) sont des bénéfices appréciés. Les données révèlent aussi que la supervision reçue a permis d'être valorisée, de prendre confiance (STF11, STF12), de réaliser qu'elle possède des qualités d'enseignante (STF14), d'être capable de devenir conscient des gestes posés en classe (STM13), et de cristalliser un choix de carrière (STF01). Les verbatim sont tous révélateurs. Parmi tous ces textes intéressants, en voici quelques-uns. « [...] ça m'a permis de constater que l'enseignement c'était vraiment dans mon domaine [...] » (STF01 lignes 285-286). [...] donc ce qui m'a permis dans le fond de prendre conscience [...] oui, c'est vrai, je fais ça de même, c'est intéressant. Je n'avais pas remarqué ça. Puis, autre chose, j'ai fait ça, voyons, pourquoi j'ai fait ça ? Puis [...] ça nous remet vraiment dans le droit chemin [...] (STM13 lignes 300-304).

[...] c'était tellement concret que les jours après qu'il soit parti, déjà là, je pouvais mettre en application ce qu'il m'avait dit, puis j'étais contente parce mon superviseur, je sais qu'il avait de l'expérience puis ça fonctionnait réellement ; donc ça m'a porté la supervision d'après, à avoir vraiment le goût d'écouter ce qu'il avait à me dire parce que je savais que c'était une source riche pour m'améliorer et je voyais les résultats par la suite. (STF02 lignes 439-444)

Les visites du superviseur m'ont permis de développer surtout mes planifications; on devait quand même faire des planifications complètes, ce qu'on n'avait pas souvent le temps de faire en classe [...] mais lorsque c'était des supervisions, donc

on devait faire quelque chose de quand même très élaboré, donc ça m'a permis aussi de voir, de développer ce sens-là (STF07 lignes 311-313, 315-316)

Et je dirais que les commentaires de ma superviseure quant à mes activités, mes leçons, ma relation avec mon enseignante et mon intégration dans le milieu m'ont aidée principalement à me valoriser en fait, à prendre un peu plus confiance en moi pour poursuivre le stage là de manière efficace. (STF11 lignes 271-275).

Ces données trouvées et analysées révèlent donc un haut taux de satisfaction quant aux bénéfices ressentis lors des rencontres et quant à la possibilité de développement professionnel grâce à l'encadrement offert par les superviseurs.

4.4.6 Les qualités du superviseur

Tous les stagiaires de l'étude ont vu des qualités à la personne les supervisant. Selon leurs idées émises, ressortent des points communs aux superviseurs: une personne avec une grande ouverture d'esprit (STF03, STF09, STF14, STM13), une personne à l'écoute des idées, des sentiments autres que les siens (STF01, STF11, STF12), un accompagnateur, un guide aidant, encourageant, respectueux, rassurant et ne portant aucun jugement (STF02, STF04, STF05, STF07, STF09, STF10, STF11, STF14).

Toutes ces qualités retrouvées à l'analyse des données parlent « d'humanisme » comme le dit le stagiaire STM13 ou d'une personne humaine (STF14). Ces deux derniers termes regroupent plusieurs des opinions confiées à la chercheuse pendant les entrevues.

D'autres traits personnels ou traits de caractère sont attribués au superviseur. On le dit professionnel (STF04, STF12), honnête (STF02), disponible (STF04, STF06), positif (STF03, STF08, STF12) ou encore personne de culture, au courant de tout (STF10), accompagnateur exceptionnel (STF09), un modèle inspirant et dynamique (STF02). Quelques textes font ressortir ces aptitudes et ces capacités. « [...] elle n'a porté aucun jugement [...] » (STF04 ligne 400). « [...] très professionnelle [...] » (STF04 ligne 401).

« [...] elle était aussi disponible [...] » (STF04 lignes 403-404). « [...] on sentait qu'elle était vraiment là pour nous [...] » (STF06 ligne 526). « [...] ouverture, calme, toujours des commentaires pertinents [...] dans le sens pour nous améliorer, puis, accompagnateur, je crois. Donc, comme je l'ai mentionné tout à l'heure, je crois que c'était un superviseur exceptionnel » (STF09 lignes 364-367). « [...] Bref, son professionnalisme, son positivisme et sa grande écoute étaient ses trois qualités qui ont fait que je me suis améliorée puis que j'ai développé une certaine confiance en moi ». (STF12 lignes 378-380).

Alors, principalement, les qualités de ma superviseure, c'était sa grande écoute qui a permis de me rassurer lorsque j'en avais besoin et de m'améliorer aussi et ses précieux conseils. Alors je trouvais que son jugement était assez bien éclairé et ses commentaires étaient donc pertinents [...] ça aussi ça a contribué à ce que je m'améliore dans mon stage. (STF11 lignes 278-282).

C'est avec cette courte partie concernant les qualités du superviseur que la recherche termine les styles d'encadrement. Les données ont montré le mérite, la valeur reconnue aux superviseurs et l'appréciation de leur encadrement par les stagiaires de l'étude, répondant ainsi à la problématique de cette recherche.

4.4.7 Discussion des résultats

En ce qui concerne les styles d'encadrement, les stagiaires de cette recherche ont été satisfaits de recevoir un modèle aidant allant dans le sens de la supervision développementale qui se veut débiter dès les études universitaires et continuer tout au long d'une carrière. Plusieurs auteurs dont Glickman *et al.* (2007), Gordon (2005) et Pajak (2003) ont prôné cette façon d'agir et d'être avec des stagiaires ou avec des enseignants en cours de carrière comme étant efficace et permettant le développement professionnel et même personnel des supervisés. Cette supervision vise le développement intégral de la personne (stagiaire ou enseignant) dans son apprentissage et favorise son autonomie en l'amenant à se questionner et à puiser dans ses ressources intérieures.

Les résultats de la recherche corroborent les résultats obtenus dans d'autres études qui soulignent également la nécessité du développement professionnel comme Rogers *et al.* (2007) et qui souhaitent la transformation de la supervision traditionnelle vers un modèle approprié aux exigences professionnelles. Oja (2003) explique aussi le principe nécessaire du développement professionnel et personnel de tous, étudiants et formateurs.

Gervais *et al.* (2005) utilisent les approches de Glickman en les adaptant pour le Québec et définissent les types de supervision utilisés, les classant en trois modèles différents : la supervision directive, la supervision de collaboration et la supervision non directive. Quant à leur application, ils constatent que les superviseurs les utilisent selon leur style personnel et selon le besoin du stagiaire s'inspirant de Glickman (2007). Les étudiants de notre étude ont évoqué ces modèles pour classer l'encadrement reçu lors de leurs supervisions.

4.5 PERSPECTIVES FUTURES D'AMÉLIORATION DE LA SUPERVISION

Ce chapitre d'analyse des données recueillies se termine par les perspectives futures afin d'améliorer le stage et les stagiaires y donnent leur opinion concernant ce que serait une supervision de qualité et aidante et font des recommandations en ce sens. Les étudiants expriment des idées nombreuses, allant des qualités souhaitées pour le superviseur aux améliorations quant au mode de supervision. Pour conclure, seront mentionnées quelques opinions se rapportant à la supervision reçue. Elles donnent un point de vue important à citer dans le cadre de cette étude. Elles sont rapportées, car elles sont un témoignage authentique confié par certains stagiaires.

4.5.1 Améliorations souhaitées

Quant aux améliorations souhaitées, les résultats révèlent ce qui tient à cœur à ces jeunes stagiaires. Certains (STF04, STF06, STF08, STF10) souhaitent que les séminaires

offerts à l'université les préparent plus concrètement à leur stage pratique et à leur carrière. Ainsi, une personne (STF04) juge nécessaire qu'on les prépare davantage et dès ce moment aux futures entrevues des commissions scolaires. On demande aussi (STF06) que les groupes soient moins nombreux pouvant ainsi permettre encore plus d'échanges sur leurs expériences vécues. La stagiaire STF10 dit même qu'il est très pertinent de connaître la façon d'enseigner de ses confrères et consœurs :

[...] pour ce qui est des séminaires, j'adorais les séminaires, c'était pertinent, on pouvait vraiment percevoir les différentes façons d'enseigner des stagiaires, leurs différentes expériences, leurs projets qu'ils ont peut-être montés à ce moment-là [...] (STF10 lignes 417-420).

Ce qui complète cette idée est proposé par l'étudiante STF04 : organiser des dîners causeries en petits groupes pour discuter entre étudiants avec la présence du superviseur. Pour terminer ces diverses opinions, il y a celle émise par la stagiaire STF08 qui souhaite, elle aussi, que les sujets des séminaires soient très concrets et qu'ils concernent des thèmes lui tenant à cœur comme la gestion de classe.

En plus des séminaires, l'analyse montre aussi un grand intérêt pour ce qui concerne les supervisions en classe, leur nombre, leur durée. On suggère et on trouve nécessaire d'augmenter leur nombre (STF02, STF03, STF04, STF10). Cette demande est appuyée et justifiée : une étudiante (STF03) pense qu'il est important que le superviseur soit en contact davantage avec le milieu scolaire. Dans une même optique, STF04 mentionne que c'est nécessaire d'avoir plus de visites du superviseur « pour justement avoir un meilleur coup d'œil » (STF04 ligne 432). Cette suggestion va même jusqu'à demander une semaine de présence du superviseur :

[...] afin que ce soit vraiment le plus aidant possible, faudrait qu'on soit supervisés plus longtemps, plus souvent, pour que les superviseurs aient vraiment un portrait de ce qu'on est réellement. Ça pourrait même être une semaine, venir moins souvent, mais vraiment pendant une semaine pour pouvoir nous donner vraiment

des rétroactions, puis le lendemain qu'il voit qu'on la met en application. (STF02 lignes 466-470)

Ce besoin de temps, d'échanges et de rencontres avec le superviseur revient quand les données se rapportent à l'aide, au soutien et à la disponibilité requis et nécessaires. Trois étudiantes (STF05, STF06, STF10) souhaitent que cette disponibilité et ce soutien deviennent accrus s'il se présente des périodes difficiles, des problèmes soit avec l'enseignante associée ou des problèmes dans leur vie personnelle. Le superviseur devient alors le répondant et l'aidant principal appelé à la rescousse et il doit, selon les étudiantes, avoir la disponibilité requise.

Les opinions concernant les séminaires et les supervisions nous dévoilent le besoin d'une présence accrue du superviseur auprès des étudiants et avoir des groupes moins nombreux pour y arriver. Cependant, ces demandes nécessiteraient une réforme de la façon de faire actuelle et bien sûr des ressources supplémentaires, car plus de superviseurs et de plus petits groupes seraient nécessaires pour arriver à combler ce besoin.

Sans changer les structures actuelles, des stagiaires rencontrés (STF01, STF05, STF14) veulent avoir moins de travaux à remettre au superviseur. Leurs raisons sont bien résumées par la stagiaire STF01 souhaitant pouvoir se concentrer davantage sur la partie pratique et leur vécu en classe.

Peut-être pas répéter en double les mêmes travaux parce qu'à un moment donné, oui, on a des choses pour l'université à faire, mais aussi dans nos classes, on a toute la paperasse, dans le fond la gestion de classe, c'est sûr, les éléments à penser parce qu'on a des enfants intégrés, la correction, la planification, donc ça fait beaucoup étant donné qu'on est peu expérimenté dans le métier, donc ça je crois que par rapport aux supervisions, ça pourrait être un élément-là qui serait à considérer. (STF01 lignes 312-317).

Les travaux écrits, sujet déjà abordé au point 4.3.7, est récurrent dans cette étude. Il est donc vu plus succinctement cette fois, avec cependant une vision nouvelle. Cet autre angle de vue apporte une solution possible à la disparité des exigences face aux travaux écrits,

mettant l'accent sur la nécessité de constantes entre les superviseurs. Ainsi, comme le dit l'étudiante STF05, certains travaux plus théoriques doivent être gardés et sont nécessaires comme des analyses réflexives ou leur bilan de stage. Ces résultats se rapprochent aussi de ceux dévoilés par l'étudiante STF12 qui souhaite une constance, une uniformité des visions des superviseurs, ayant tous les mêmes objectifs à atteindre pour les étudiants, les mêmes travaux demandés et une même évaluation. En fait, elle demande un consensus entre les superviseurs, une forme d'entente préalable avant la supervision.

[...] je crois que c'est ça le problème, c'est que, d'un superviseur à l'autre, c'est très différent; les travaux sont très différents, donc à un moment donné, ce n'est pas juste et il manque de constance entre les stages [...] l'important dans un stage, c'est de s'améliorer donc, c'est pour ça que je pense que si les objectifs étaient clairs pour chacun des superviseurs, puis chacun des étudiants, bien on aurait plus une vue d'ensemble sur ce que les [...] futurs enseignants ont à améliorer [...] (STF12 lignes 387-389 et 400-404).

Cette idée de vision commune se rapproche des conclusions des recherches de Veenman et Denessen (2001) déjà citées dans cette étude et qui concluent à l'apport positif d'une formation préalable des superviseurs et de tous les autres intervenants auprès des stagiaires.

Les quatre idées suivantes ressortant de l'analyse des données sont émises par seulement un ou deux étudiants à la fois et leur apport est tout de même intéressant. Une étudiante (STF08) suggère que les superviseurs soient choisis parmi des enseignants du préscolaire et du primaire avec de l'expérience, au courant du vécu des classes, ouverts et volontaires pour cette tâche. Elle les dit aptes à comprendre ce que vivent les stagiaires.

[...] d'abord, moi je pense qu'une supervision, je souhaite premièrement que ça soit des gens de terrain, des enseignants si possible qui ont déjà travaillé dans le métier qui viennent superviser les stagiaires [...] je pense que ça ce serait quelque chose de très positif et que ça viendrait complètement changer la relation des superviseurs avec les stagiaires, d'avoir justement des enseignants qui ont du vécu, qui ont de l'expérience dans les classes pour pouvoir venir nous évaluer dans les classes donc, ça je pense que ça serait un beau point positif là à mettre en tout cas

si possible s'il y a des gens volontaires évidemment. (STF08 lignes 291-293 et 296-301).

De son côté, le stagiaire STM13 aimerait que le même superviseur suive un étudiant sur deux années, donc durant deux stages, connaissant ainsi mieux l'étudiant, des liens s'étant créés et pouvant mieux voir et apprécier les progrès réalisés et aider au besoin. Ainsi, durant le baccalauréat, un étudiant aurait deux superviseurs, un en première et deuxième années, l'autre en troisième et quatrième années. L'avant-dernière opinion de ce groupe concerne le portfolio dont on reconnaît l'importance. On trouverait excellent qu'il soit fait pendant le stage (STF05) et même qu'on accorde du temps aux étudiants pour s'y impliquer davantage (STF14). Le dernier souhait émis concerne les grilles d'évaluation. On aimerait les connaître à l'avance et qu'elles soient établies pour n'avoir aucune surprise ou stress (STF04, STF10).

« [...] j'établirais une grille ou bien on établirait à l'avance des choses à pouvoir observer pour être sûrs et certains que la stagiaire puisse travailler là-dessus avant l'observation et non pas que ce soit une surprise pour tous y compris les élèves ». (STF10 lignes 422-424).

4.5.2 Les qualités nécessaires à un bon superviseur

Pour une supervision de qualité et aidante, des stagiaires STF01, STF03, STF07, STF10, STF11, STF14 ont aussi mentionné des qualités requises par un superviseur. Parmi eux, quatre (STF01, STF07, STF10, STF14) voient la capacité d'écoute de l'autre très importante, capacité à considérer leur point de vue et de là, une facilité aux échanges mutuels. STF01 et STF07 résumement leurs idées de cette façon.

[...] stagiaire, mais autant de prendre en considération ses craintes, les éléments qu'elle n'est pas trop sûre, les choses qu'elle veut améliorer, mais vraiment pour le but de la mettre en confiance, de la mettre à l'aise aussi. (STF01 lignes 303-307).

« [...] c'est quelqu'un je pense qui est présent, qui est à l'écoute, puis qu'on est capable de rejoindre facilement en cas de problèmes ou en cas de questionnements. » (STF07 lignes 341-342).

Quant à l'étudiante STF14, son point de vue est une vision totale de la situation.

[...] je pense qu'une supervision de qualité et aidante, c'est une supervision qui est vraiment tournée vers le stagiaire, qui essaie de répondre le plus possible à ses besoins. Je pense que moi j'ai trouvé qu'en me demandant mon opinion, puis en faisant ça dans le dialogue, j'ai trouvé que c'était très aidant puis c'est une bonne manière de voir la supervision parce que c'était vraiment dans une optique de guidance et puis de soutien moral. (STF14 lignes 248-253).

Comme forces nécessaires aux superviseurs, les étudiants parlent aussi de disponibilité, de la nécessité de ne porter aucun jugement (STF03) et d'être toujours constructif dans les commentaires. « [...] donc il faut que le superviseur reste vraiment connecté avec la réalité, puis finalement qu'il soit capable d'apporter des commentaires constructifs sans juger la personne qui fait son stage. » (STF03 lignes 560-563).

4.5.3 « La supervision idéale : celle que j'ai reçue »

Les résultats mettent ici en perspective les sentiments de quatre étudiants (STF09, STF11, STM13, STF14) qui souhaitent que la supervision aidante et idéale soit comme celle qu'ils ont reçue dans leur stage terminal de quatrième année.

Ici, ce sont leurs textes qui vont montrer quelle est leur appréciation de la supervision reçue et combien ils l'ont trouvée efficace et appropriée. C'est une conclusion très pertinente à cette partie.

Bien, je crois avoir eu une supervision de qualité et aidante [...] je crois que les autres superviseurs de stage devraient beaucoup s'appuyer sur ce modèle-là d'ouverture, de confiance, de pertinence, de collaboration, d'interaction, de disponibilité, donc je crois que c'est ça une supervision de qualité. (STF09 lignes 371 et 373-375).

Alors, je dirais qu'une supervision de qualité et aidante en fait, c'est basé principalement sur les qualités du superviseur. Alors, plus le superviseur manifeste une grande écoute, une grande disponibilité et des conseils avisés, ça fait en sorte que la supervision est vraiment bénéfique alors qu'on pourrait qualifier de qualité et aidante. (STF11 lignes 286-290).

« En tout cas, avoir quelqu'un d'humain, des enseignants humains, des superviseurs humains, ce serait génial, quelqu'un qui nous comprenne, qui nous guide, et je ne vois pas autre chose! » (STM13 ligne 326). « Bien moi, peut-être que je voudrais lui dire merci parce que j'ai vraiment trouvé que c'était une personne très humaine qui voulait vraiment nous amener, nous tirer vers l'avant [...] » (STF14 lignes 267-269).

4.5.4 Discussion des résultats

Perspectives d'avenir

Certains stagiaires de notre recherche ont aussi fait une demande qui revient à plusieurs reprises, autant dans le verbatim que dans les résultats analysés. Ils souhaitent qu'un encadrement pour superviseurs soit instauré de manière à leur assurer une vision commune, des objectifs clairs, une manière de procéder similaire, tout en respectant leur personnalité et leur liberté d'action professionnelle.

1. Amélioration

Les stagiaires de cette étude pistent vers une solution déjà vécue et expérimentée en Hollande par Veenman et Denessen (2001). Nos étudiants veulent que les superviseurs bénéficient d'activités de perfectionnement et d'une formation de qualité afin de les soutenir dans leur propre accompagnement. Certains chercheurs comme Veenman et Denessen (2001) confirment ces données et affirment que la formation préalable des superviseurs avant le stage amène des résultats positifs et une amélioration de leur efficacité et du soutien offerts aux étudiants stagiaires. La problématique de l'étude actuelle

de la chercheuse et son cadre de référence en ont déjà fait part et ont souligné cet apport en formation pratique. Nos étudiants émettent donc une vision qui prône une amélioration possible de la supervision qui concorde avec les résultats des recherches internationales ayant fait leurs preuves. Dans leur cadre de référence de 2008, Portelance *et al.* prônent la formation des intervenants auprès des stagiaires (enseignants associés et superviseurs) afin d'optimiser les résultats des stages. De son côté, Pellerin (2010) fait aussi connaître un autre modèle de supervision (par Internet à cause des distances en régions éloignées) qui donne des résultats positifs et un soutien adéquat dans cette situation québécoise.

2. Qualités souhaitables pour un superviseur

Un autre objectif de cette recherche était de connaître les qualités nécessaires à un bon superviseur, toujours du point de vue des stagiaires. Les qualités mentionnées touchent principalement la capacité d'écoute, l'ouverture au point de vue du stagiaire, la disponibilité, des commentaires constructifs et les amener à réfléchir sur leur pratique. Correa Molina (2008), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Gouvernement du Québec, 2005) *et* Altet (2000) mentionnent cette dernière qualité comme étant nécessaire pour former des enseignants compétents. Correa Molina (2008) parle de la communication qui doit être facile, adaptée à chaque stagiaire et à sa situation. Il mentionne également que le superviseur doit être capable de retour réflexif sur sa propre pratique pour constamment être en évolution. Cette dernière remarque n'avait pas été retrouvée dans les verbatim des participants.

Chez Labrèche (2003), on parle de réceptivité de tous les participants, ce qui se rapproche de la capacité d'écoute et de l'ouverture dont parlent les stagiaires de l'étude. Correa Molina (2004) mentionne que les superviseurs se voient appréciés pour leurs qualités humaines et parce qu'ils sont capables de rendre service aux stagiaires. Ce dernier auteur (en 2004 et en 2008), évoque aussi la capacité d'évoluer et de se bonifier. La

littérature scientifique a, tout comme les participants de cette étude, rapporté des qualités propres au superviseur pour mener à bien sa tâche.

3. La supervision idéale

Les stagiaires de cette étude ont émis une opinion très pratique et concrète d'une supervision idéale qui rendrait les résultats de stages optimaux. Lors de leur stage, ils se voient donc davantage dans une dynamique d'action soit quoi faire, comment faire ou quand le faire, comme le soulignent Mercier, Brodeur, Daudelin (2008). Face à ces actions pratiques des étudiants, Correa Molina et Gervais (2008) soulignent la nécessité dans leurs travaux portant sur la pratique réflexive, d'approfondir cette dernière chez les stagiaires.

En dernier lieu, les participants de l'étude ont donné leur idée de ce que serait la supervision idéale. Certains stagiaires ont trouvé que ce qu'ils ont reçu à leur université est l'idéal, et ont souhaité que des superviseurs humains soient auprès d'eux, leur apportant le soutien nécessaire et approprié. Les travaux de recherche de Rousseau (2005), Veenman et Denessen (2001), ainsi que de Correa Molina (2004) mentionnent la nécessité d'instaurer une formation du superviseur visant le développement de ses compétences en matière d'encadrement.

CONCLUSION

Cette étude a eu pour but de connaître la perception de 14 stagiaires en regard de l'encadrement offert par les superviseurs aux stagiaires du baccalauréat en enseignement primaire et préscolaire à l'Université du Québec à Rimouski, Campus de Lévis. Dans le contexte de ce baccalauréat où l'insertion professionnelle et les stages ont été augmentés au Québec en nombre et en durée depuis les années 90, il est important de connaître le vécu, les opinions et les sentiments de ces étudiants. Cette expérience pratique qu'ils vivent et le développement des 12 compétences professionnelles qu'ils doivent acquérir ont une place très importante depuis la réforme du curriculum en formation des enseignants (Ministère de l'Éducation, 2001). C'est donc ce but et ce désir de connaître qui motivent et amènent cette recherche.

Ainsi, lors de la problématique, une recension des écrits scientifiques concernant le sujet des stages est réalisée et des publications tant européennes que nord-américaines et québécoises sont consultées pour mieux connaître et cerner ce qui en a été dit. En ce qui concerne l'opinion des stagiaires au sujet de leur supervision, peu est écrit, compilé et analysé au Québec, même si la situation de la supervision et de l'encadrement y est bien décrite et bien documentée. Le problème de recherche ressort alors clairement puisque l'importance de l'encadrement est reconnue, que l'implication et l'harmonisation de tous les intervenants sont essentielles. La question de recherche se formule ainsi :

Du point de vue des stagiaires au baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, quelles sont les pratiques d'encadrement efficaces et moins efficaces des superviseurs lors d'un stage de responsabilité?

Cette étude s'avère aussi pertinente, car des programmes de formation intéressants et adaptés aux besoins pourront en découler et des transferts seront possibles et probables dans des milieux universitaires ressemblants. L'étude veut aussi être un complément au

cadre de référence de Portelance *et al.* (2008) qui concerne la formation des enseignants associés et celle des superviseurs universitaires.

Lors du cadre de référence, les concepts-clefs et les modèles d'encadrement sont définis et clarifiés pour mieux faire connaître les assises sur lesquelles la chercheuse se base pour la recherche.

La méthodologie employée est aussi une étape fort importante qui permet, à la suite des résumés critiques de devis méthodologiques pertinents à cette recherche, de se situer dans la tradition des recherches qualitatives, de la choisir et de privilégier cette approche. Ce choix, adéquat pour ce type de recherche, amène une méthode exploratoire recherchant de l'information sur un aspect du vécu d'un groupe de 14 stagiaires concernant l'encadrement lors d'un stage. C'est en fait un « courant interprétatif » visant à donner l'interprétation expliquée et une signification à un phénomène selon le sens que les participants lui donnent (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004).

Le choix des participants s'est fait sur une base volontaire et anonyme, ceux-ci étant mis au courant par lettre et contacts personnels lors de leurs cours. À ce niveau, pour protéger les participants, les faire se sentir à l'aise, leur laisser une entière liberté de parole et s'assurer de la valeur des propos recueillis, la chercheuse, enseignante retraitée du primaire et superviseuse de stage, s'est assurée qu'aucun participant ne la connaissait ou n'avait travaillé avec elle précédemment dans ses tâches professionnelles.

Une autre difficulté a été l'élaboration d'un questionnaire qui donne une vue d'ensemble de la situation étudiée avec des questions ouvertes qui permettent aux stagiaires une expression facile et libre sur le sujet. Pour cette raison, une pré-expérimentation a eu lieu, ce qui a amené la modification et la bonification jugées nécessaires au questionnaire pour le valider.

Avant les entrevues, les conditions optimales ont été recherchées pour obtenir des résultats valables et de qualité : il y a eu des rencontres préalables avec les participants, l'établissement d'un climat de confiance et un travail d'acquisition de meilleures capacités à gérer une entrevue de la part de la chercheure.

À la suite de toute cette préparation minutieuse et de la transcription des enregistrements des entrevues (verbatim), l'analyse et la discussion ont pu être bien saisies, comprises, analysées puis décrites.

D'abord, la préparation des stagiaires à la supervision leur demandait leur opinion au sujet des séminaires donnés à l'université avant et pendant le stage et quelle était la qualité de cette aide à se préparer au stage. Les résultats ont ici révélé que la majorité d'entre eux a été très satisfaite de l'encadrement et de l'aide reçus.

La deuxième partie, l'entretien pré-supervision, concernait les échanges avec le superviseur avant l'observation, si les étudiants étaient au courant des objets et des buts de cette observation et s'ils connaissaient la façon de faire du superviseur pendant l'observation (notes, gestes ou sentiments).

Dans ce bloc de questions, la majorité des stagiaires s'est dite satisfaite et cette démarche a été reconnue efficace. Parmi eux, très peu auraient aimé recevoir plus d'information au sujet des objets de la supervision.

L'entretien post-supervision était le thème de la troisième série de questions. C'est une partie culminante, en fait le point clef de la recherche. La majorité nous décrit un superviseur discret et attentif à eux et à la classe, prenant rigoureusement des notes qui serviront à l'échange à venir. La façon de faire des superviseurs est quasi semblable pour tous les stagiaires.

Les étudiants nous révèlent aussi que l'atmosphère et le lieu de rencontre sont adéquats. La durée est variable, selon le besoin. C'est la façon d'amorcer les échanges, leur ton, l'atmosphère, les objets qui les préoccupent : il se dégage une satisfaction presque unanime (13 étudiants) sur l'efficacité de ce moment. Le climat des échanges est aussi vu égalitaire, constructif, positif à nouveau par 13 stagiaires. Ils se sentent valorisés. Ici encore, les participants de l'étude montrent leur satisfaction face à l'encadrement reçu et ils répondent ainsi positivement à la problématique de cette recherche.

La quatrième partie portait sur les styles d'encadrement. Comme ces questions portaient sur un aspect plus théorique et afin que les stagiaires soient au courant des différents styles d'encadrement et puissent répondre aux questions s'y rapportant, un résumé écrit des styles leur a été remis avant l'entrevue.

Les étudiants décrivent majoritairement leur superviseur de style coopératif ou non directif ou un mélange de ces deux styles. Les participants ont mentionné leur satisfaction sur la façon d'être et de faire des superviseurs les qualifiant, entre autres, de respectueux et d'égalitaires face à eux. Ici encore, c'est l'appréciation de la supervision qui ressort des données analysées et le fait que le style de supervision était adéquat.

En cinquième lieu, en guise de conclusion, les étudiants ont fait le bilan au sujet de l'encadrement reçu, certains le qualifiant de « supervision idéale » à garder ainsi. D'autres ont aussi fait des suggestions comme celle d'avoir davantage de supervision, plus de rencontres avec des horaires flexibles et plus d'échanges avec leur superviseur et enfin, que leur superviseur puisse être présent en cas d'une difficulté (mésentente, conflit et ou maladie durant le stage). On rencontre aussi le besoin pour les étudiants que leurs superviseurs se concertent, travaillent en commun et aient une vision similaire des stages en matière de travaux et d'évaluation. Cette demande des stagiaires rejoint le récent cadre de référence de Portelance *et al.* (2008) qui recommande la formation des formateurs lors des stages (enseignants associés et superviseurs universitaires) et elle supporte aussi les idées

de Veenman et Denessen (2001) qui prouvent que l'accompagnement préalable des formateurs de stage assure une qualité d'encadrement supérieure lors des stages. Les données analysées dans cette recherche vont dans le sens des courants de formation pour l'amélioration des stages. En plus des chercheurs, ces idées sont pensées et senties par ces stagiaires, ceux même qui reçoivent cet encadrement. Ils ont donc une vision actuelle, réaliste et qui peut être utile pour la formation des futurs enseignants.

Une des visées de la chercheuse dans le choix de ces étudiants fut de se limiter volontairement au Campus de Lévis de l'Université du Québec à Rimouski et ainsi leur montrer que leur point de vue a une grande importance dans leur milieu. Leur participation pourra donc susciter des améliorations constructives et ainsi bonifier les stages offerts aux prochains étudiants de ce campus et aussi être étendues à des milieux similaires à ce campus, de même qu'au Campus de Rimouski.

Cette étude qualitative est limitée étant le reflet de points de vue, de perceptions et d'observations factuelles d'un seul milieu et de 14 étudiants stagiaires. Elle ne peut donc être généralisée, car sa visée première était de comprendre, d'analyser, pas de généraliser. Toujours dans ce sujet, pour avoir une idée globale de l'encadrement, on pourrait poursuivre en recherchant l'opinion des élèves, celle des enseignants associés et celle des superviseurs dans d'autres milieux et environnements.

ANNEXES

ANNEXE I

**TABLEAU RÉCAPITULATIF DU RÉSUMÉ CRITIQUE DES DEVIS
MÉTHODOLOGIQUES PERTINENTS À LA RECHERCHE**

		Méthodologie		
Auteur(s)	Objets de l'étude	Approche	Échantillon	Instrumentation
Caires, S. Almeida, L.S. (2007).	<ul style="list-style-type: none"> • Perceptions des stagiaires sur les aspects positifs de leur supervision de la part de l'enseignant associé et du superviseur universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionnaire objectif (quantitative) • Qualitative (réflexion) • Stage de 10 mois avec toutes les charges et responsabilités de l'enseignant habituel • Présence du superviseur universitaire et du maître hôte 	<ul style="list-style-type: none"> • Groupe de 224 stagiaires du Portugal • Université de Minho 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrument de 61 items organisé en cinq aspects concernant le travail et la pratique de l'enseignant
Houk, Tracy K. 1999.	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les expériences de supervision clinique de cinq jeunes enseignants et déterminer leur impact professionnel et personnel 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative vu le type d'intervention 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombre d'enseignants débutants : 5 	<ul style="list-style-type: none"> • Préparé par l'auteur personnellement • Conversations dirigées • Guide d'interview avec 16 questions déterminées
Kagan, Dona M. Albertson, Larry M, 1987	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenir des comptes-rendus subjectifs des rencontres de stages du point de vue des stagiaires et des 2 autres participants • Examiner leurs changements de perception tout au cours d'un semestre 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative avec questionnaire • Court questionnaire aussi (quantitative) 	<ul style="list-style-type: none"> • 24 stagiaires • Les enseignants associés respectifs (des dyades) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres simultanées avec toutes les parties jugées impossibles (logistique) • Questionnaire sur dix sujets

Méthodologie				
Auteur(s)	Objets de l'étude	Approche	Échantillon	Instrumentation
Rogers, Adrian. Keil, Virginia, L (2007)	<ul style="list-style-type: none"> • Application d'un modèle alternatif de supervision des stagiaires dans un contexte américain • Travail de supervision en dyades • Perceptions du vécu 	<ul style="list-style-type: none"> • Approche d'étude de cas qualitative (Patton, 1990) • Approche d'observation du participant (Patton, 1990) 	<ul style="list-style-type: none"> • 12 enseignants associés • 12 stagiaires 	<ul style="list-style-type: none"> • But : connaître la collaboration quotidienne par : <ul style="list-style-type: none"> ○ Données recensées ○ Minutes des rencontres ○ Journaux quotidiens ○ Document analysant le matériel pédagogique
Cole, A. L. Ontario Knowles, Gary J. Michigan. E.U.1995	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer quel est le rôle du superviseur universitaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Qualitative • Orientation phénoméno-logique (descriptive) 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudiants au baccalauréat en éducation • Deux universités différentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Comptes-rendus • Verbatim • Anonymat des étudiants • Sujets variés

ANNEXE II
LETTRE D'INVITATION À PARTICIPER À CETTE RECHERCHE

Québec, avril 2009

Objet : Invitation à participer à une recherche concernant la supervision lors des stages

Madame, Monsieur,

Je suis une enseignante retraitée maintenant étudiante à la maîtrise en éducation. Ma recherche de mémoire concerne le point de vue des stagiaires en rapport avec l'encadrement offert par les superviseurs universitaires.

Je vous invite à participer à cette recherche, car il est important de connaître la réalité vécue lors de vos stages. Les résultats de cette recherche serviront à modifier et à améliorer l'encadrement fourni par l'université et les superviseurs.

Selon vos disponibilités, il s'agira de participer à une entrevue individuelle. Vous pourrez consulter avant le guide du déroulement de l'entrevue. Les réponses recueillies seront traitées de façons anonymes et confidentielles.

Vous pouvez communiquer avec moi par courriel à (coordonnées enlevées) ou par téléphone au (coordonnées enlevées).

Votre participation est essentielle pour améliorer la formation des maîtres et elle est grandement appréciée, car je sais que votre emploi du temps est chargé.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Marie-Renée Gagnon

ANNEXE III
AUTORISATION DES ÉTUDIANTS-STAGIAIRES

Nom :

Je connais les buts de la recherche, leur importance face à l'amélioration de la formation des maîtres et j'accepte d'y participer. Je déclare aussi avoir pris connaissance des informations quant à la recherche et avoir obtenu les réponses à mes questions concernant ma participation.

Je suis informé(e) que cette recherche est anonyme et confidentielle.

J'accepte l'enregistrement des entrevues et de leur utilisation pour une analyse à but scientifique.

Nom :

Signature :

Date :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Nom de la chercheure :

Signature :

Date :

ANNEXE IV
GUIDE D'ENTREVUE

Mise en situation et objectifs de la recherche.

Consentement.

A) Données démographiques : niveau du stage, type d'école...

B) L'entrevue

1. Préparation des stagiaires à la supervision
2. L'entretien pré-supervision
3. L'entretien post-supervision
4. Les styles d'encadrement
5. Conclusion

C) Notes sur les styles d'encadrement (pour faciliter la compréhension du point 4 du questionnaire d'entrevue)

4. Les styles d'encadrement

Voici maintenant quelques styles d'encadrement d'un(e) stagiaire. Je vous les décris brièvement pour que vous puissiez me dire ensuite vos commentaires concernant le type d'encadrement de votre superviseur.

Supervision de contrôle

Style plus rigide.

Peu de marge de manœuvre pour le/la stagiaire.

Le superviseur détermine les objets de la supervision, dit quoi faire, construit le projet de stage.

Le superviseur est un guide constant.

Supervision de style coopératif (clinique)

Stagiaire et superviseur ont une influence égale sur les buts à atteindre et les projets à réaliser.

Questionnement mutuel, échanges égalitaires.

Supervision non directive

Modèle humaniste.

Vise le développement, l'évolution vers une capacité de prise de décisions.

Délègue les responsabilités,

Relation d'aide, encouragements.

Superviseur très présent, à l'écoute.

ANNEXE V
MISE EN SITUATION PRÉPARATOIRE À L'ENTREVUE

Mise en situation**Données démographiques**

Quels est le niveau où vous avez fait votre stage? Quel est le milieu, l'école?

Quel est le nombre de supervisions vécues, particulièrement dans le stage 4.

Quel est le nombre de superviseurs avec lesquels vous avez travaillé pendant ces quatre ans?

Est-ce que c'était le même à plusieurs reprises?

Quelle était l'origine de ce dernier superviseur?

Chargé de cours ou professeur d'université?

Était-ce un homme ou une femme?

Votre âge actuel :

20-24 ans :

25-29 ans :

30 ans et plus :

ANNEXE VI
QUESTIONNAIRE DE L'ENTREVUE

Préparation des stagiaires à la supervision

A) Lors de la première rencontre en groupe (séminaire de préparation), qu'est-ce qui est véhiculé?

- Quels types d'informations?
- Quels renseignements? Leur clarté?

B) Quel était (aient), **d'après vous**, le(s) rôle(s) du superviseur ?

C) Parlez-moi de la planification de cette supervision.

Ex : rencontres à venir
plan de cours

D) Quels sont les buts de la supervision?

E) Quel est votre degré de satisfaction?

Peu satisfait(e)

Moyennement satisfait(e)

Très satisfait(e)

1. L'entretien pré-supervision

A) Comment le superviseur s'est-il mis au courant de ce qui va se passer en classe?

B) Comment sont identifiés les buts pour cette future observation en classe?

C) Précisez-moi les objectifs visés pour l'observation (objets de l'observation)

Donner ici des exemples si nécessaire :

Gestion

Communication orale (débit, interactions...)

Aider le stagiaire à s'améliorer

Les 12 compétences. Où est mis l'accent? Sur une en particulier?

D) Est-ce que le superviseur vous a consulté? S'est-il informé de vos préoccupations?

Avez-vous donné votre avis? Expliquez.

E) Auriez-vous aimé être informé(e) ?

Sur quoi?

Comment?

À quoi va servir cette observation?

F) Quelles sont les techniques d'observation utilisées pour observer votre pratique?

Grille prédéterminée?

Canevas ouvert pour l'observation?

G) Étiez-vous au courant des outils utilisés pour observer votre pratique?

Si oui, quels étaient les outils utilisés?

2. L'entretien post-supervision

A) Pendant l'observation de votre leçon, que faisait votre superviseur?

1. Il observait en prenant des notes?

2. Il intervenait en posant des questions?
3. Il circulait à travers les pupitres?
4. Il se promenait pour voir l'apprentissage des élèves?
5. Jusqu'où est allée son intervention?

B) Données descriptives (factuelles) de la rétroaction?

1. Quel est le lieu de cette rencontre ?
2. Quelle en est la durée?
3. Quel est le climat (tranquillité, calme?)

C) Comment débute l'entretien post-supervision?

Comment s'amorce la discussion?

1. Comment ça a été? Quelle est votre appréciation de la rencontre?
2. Comment le superviseur a-t-il vu votre leçon?
3. De quelle façon le superviseur vous amène-t-il à trouver des solutions pour vous améliorer? À donner votre idée?
4. Sur quoi avez-vous échangé?
5. Comment jugez-vous que s'est passé cette interaction?

D) Quels sont les objets des échanges? Sur quoi ont-ils porté?

E) Ont-ils porté sur les objets de la supervision? (gestion, communication orale...)

F) Comment se sont passés les échanges? De quelle nature ont-ils été?

G) Qu'est-ce qu'il a fait pour vous mettre à l'aise?

H) Dans ces rencontres, dans le but de vous permettre de progresser, de vous améliorer :

1. Qu'est-ce que le superviseur a fait?
2. Comment procède-t-il?
3. Vous a-t-il valorisé?
4. Comment sont ses remarques? (pertinence)
5. Comment suscite-t-il votre réflexion?

I) Y a-t-il des pistes d'amélioration suggérées? Lesquelles?

4. Les styles d'encadrement

Voici maintenant quelques styles d'encadrement d'un(e) stagiaire. Je vous les décris brièvement pour que vous puissiez me dire ensuite vos commentaires concernant le type d'encadrement de votre superviseur.

Supervision de contrôle

Style plus rigide.

Peu de marge de manœuvre pour le/la stagiaire.

Le superviseur détermine les objets de la supervision, dit quoi faire, construit le projet de stage.

Le superviseur est un guide constant.

Supervision de style coopératif (clinique)

Stagiaire et superviseur ont une influence égale sur les buts à atteindre et les projets à réaliser.

Questionnement mutuel, échanges égalitaires.

Supervision non directive

Modèle humaniste.

Vise le développement, l'évolution vers une capacité de prise de décisions.

Délègue les responsabilités,

Relation d'aide, encouragements.

Superviseur très présent, à l'écoute.

Questions sur les styles d'encadrement

A) D'après votre vécu, votre superviseur correspond à quel style?

B) Qu'est-ce qui vous fait penser que c'est ce modèle?

Qu'est ce que le superviseur a dit, a fait?

C) Est-ce que cette approche vous convenait? En quoi?

D) Dans toute la démarche, qu'est-ce que vous avez trouvé difficile?

Quels sont les irritants?

E) La/les visite(s) de votre superviseur :

Qu'est ce qu'elle(s) a/ont permis de développer?

Quels en sont les apports, les bénéfices?

F) Les qualités du superviseur.

Quelles sont les qualités du superviseur qui vous ont permis de vous réaliser, de vous améliorer?

A-t-il eu des attitudes de non jugement?

Suscite-t-il la confiance?

Commentez ces deux questions.

5. Conclusion

En vous mettant dans une perspective future d'amélioration de la supervision :

Quel est votre regard, votre point de vue?

A) Comment serait une supervision de qualité et aidante?

B) De ce que vous avez vécu, quels sont les aspects à garder, à consolider ?

C) Quelles sont les pistes d'amélioration du processus de supervision?

Et, si on laissait un message au superviseur, ce serait quoi?

6. Remerciements

ANNEXE VII
APPROBATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE



CERTIFICAT D'ÉTHIQUE ÉTUDIANT

Titulaire (s) du projet :	Marie-Renée Gagnon
Nom du programme :	Maîtrise en éducation
Nom du directeur :	Abdellah Marzouk
Titre du projet :	Le point de vue des stagiaires en enseignement sur l'encadrement offert par les superviseurs universitaires
Organisme subventionnaire ou autre (s'il y a lieu) :	---
Titre du cours (s'il y a lieu) :	---

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec le titulaire du certificat, que les êtres humains, sujets d'expérimentation, pour ce projet seront traités conformément aux principes de l'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains ainsi que les normes et principes en vigueur de la Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32).

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CÉR-55-236
Période de validité du certificat :	26 mars 2009 au 25 mars 2010
Durée de l'intervention auprès des participants :	janvier 2009 à février 2010

Bruno Leclerc, président du CÉR-UQAR

Date de la réunion : 26 mars 2009

Date d'émission : 2 avril 2009

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Acheson, K. A., & Gall, M. D. (1980). *Techniques in the clinical supervision of teachers : Preservice and inservice applications*. White Plains, NY: Longman.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et formation*, 35, 25-41.
- Altet, M., Paquay, L., & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Beaud, J.-P. (2000). L'échantillonnage. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (pp. 185-215). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Boudreau, P. (2002). L'évolution d'un superviseur universitaire en formation des enseignants. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 53-64). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (1991). La triade étudiant-e/enseignant-e/superviseur-e dans la situation de formation pratique sur le terrain. Unpublished Document inédit. Université Laval. Faculté des Sciences de l'Éducation.
- Boutet, M., & Pharand, J. (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Caires, S., & Almeida, L. S. (2007). Positive Aspects of the Teacher Training Supervision : The Student Teachers' Perspective. [Student teachers' perceptions about positive aspects of supervision]. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 515-528.
- Caron, J. (2010). *L'encadrement du stagiaire en enseignement. Analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés*. Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.

- Casey, B. M., & Howson, P. (1993). Educating preservice students based on a problem-centred approach of teaching. *Journal of Teacher Education*, 44(5), 361-369.
- Chaliès, É., & Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. [tutorat et supervision]. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- Cole, A. L., & Knowles, J. G. (1995). University supervisors and Preservice Teachers: Clarifying Roles and Negotiating Relationships. [Supervision de stagiaires Rôles des participants]. *Teacher Educator*, 30(3), 44-56.
- Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. Université de Montréal, Montréal.
- Correa Molina, E. (2008). Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : Explorations internationales* (pp. 205-219). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Correa Molina, E., & Gervais, C. (2008). *Les stages en formation en l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*: Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E., Gervais, C., & Rittershaussen, S. (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : Explorations internationales*. Sherbrooke: Éditions du CRP, Faculté d'éducation.
- Deslauriers, J.-P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. In J. Poupart (Ed.), *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 85-111). Montréal: Gaétan Morin Éditeur.
- Desrosiers, P., Gervais, C., & Nolin, C. (2000). Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement. *Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)*.
- Gauthier, B. (Ed.). (2000). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Georgeson, T. G., Gann, C. G., & Nourse, S. W. (2003). *Effective Methods of Supervising Student Teachers in Special Education Environments*. En ligne. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED482830.pdf>. Consulté le 29 août 2011
- Gervais, C., & Portelance L. (2005). Des savoirs au cœur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage. Sherbrooke : Éditions du CRP.

- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation Le rôle des superviseurs. In M. Boutet & J. Pharand (Eds.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (pp. 91-108). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., & Correa Molina, E. (2008). Perspectives de recherche sur les apprentissages en stage. In *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (pp. 249-253). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2001). Les stages, un parcours professionnel accompagné. [Stages et supervision]. *Revue canadienne de l'éducation, Canadian Journal of Education*, 26 (3), 263-282.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants Questions et repères pour l'accompagnement des stagiaires*. Lévis (St-Nicolas): Les Presses de l'Université Laval.
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005b). Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation de savoirs. In *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage* (pp. 389-407). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2007). *Supervision and instructional leadership : a developmental approach* (7th ed. ed.). Boston, Montreal: Pearson.
- Gordon, S. P. (2005). *Standards for instructional supervision : enhancing teaching and learning*. Leachmont, NY: Eye of Education.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*.
- Gouvernement du Québec. (2005). *La formation en milieu pratique, de nouveaux horizons à explorer. Avis au ministre. Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)*.
- Gouvernement du Québec. (2008). *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*.
- Hamlin, K. (1997). Partnerships that support the Professional Growth of Supervising Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 24(1), 77-88.

- Houk, T. K. (1999). *The Clinical Supervision Experiences of Beginning Teachers : a Qualitative Study*. University of Regina, Regina.
- Kagan, D. M. (1987). Student teaching: perception of supervisory meeting. *Journal of education for teaching*, 13(1), 49-60.
- Kagan, D. M. (1988). Research on the Supervision of Counselors-and Teachers-in-Training: Linking Two Bodies of Literature. *Review of Educational Research*, 58(1), 1-24.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). Introduction à la recherche en éducation. Sherbrooke. Éditions du CRP.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke: Éditions du CRP
- Kvale, S. (1996). *Interviews : An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousands Oaks: Sage Pub.
- Labrèche, D. (2003). *Les communications interpersonnelles lors de la supervision de stagiaires en éducation physique*. Unpublished Éducation, Université Laval, Québec.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels (4e éd.)*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lebel, C. (2005). La réflexion en formation pratique. In *Se former pour mieux superviser* (pp. 64-72). Montréal: Guérin universitaire.
- Lopez-Real, F., Stimpson, P., & Bunton, D. (2001). Supervisory conferences: an exploration of some difficult topics. [Supervision]. *Journal of Education for Teaching*, 27(2), 161-173.
- Mansvelder-Longayroux, D. D., Beijaard, D., & Verloop, N. (2007). The Portfolio as a Tool for Stimulating Reflection by Student Teachers. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 23(1), 47.
- Ménard, L. (2005). L'évaluation des stagiaires au moyen de la grille d'évaluation critériée. In *Se former pour mieux superviser* (pp. 145-163). Montréal: Guérin universitaire.

- Mercier, J., Brodeur, M., & Deaudelin, C. (2008). Principales activités cognitives rapportées par les futurs enseignants dans le cadre de leur apprentissage de l'enseignement en contexte de stage. In *Les stages en formation à l'enseignement pratiques et perspectives théoriques* (pp. 125-150): Presse de l'Université du Québec.
- Oja, S. N. (2003). *Action Research and Self-Study by Supervisors, Cooperating Teachers, and School Principals Working with Interns in School-University Partnerships*.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative : Postures de recherche et travail de terrain*. Paris: Armand Colin.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2008). L'analyse thématique. In *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (pp. 161-231): Armand Collin.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles : a guide for supervisors*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Pub.
- Pellerin, G. (2010). *Une étude descriptive d'un modèle de supervision en distanciel faisant appel aux TIC lors des stages réalisés dans les milieux scolaires éloignés de leur université*. Université de Montréal, Montréal.
- Phillips, M. D., & Glickman, C. D. (1991). Developmental approach to enhancing teacher thinking. *Journal of Staff Development*, 12(2), 20-25.
- Poisson, Y. (1991). *La recherche qualitative en éducation*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Portelance, L. (2005). Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum. In *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contexte de construction et modalités de partage* (pp. 105-128). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*. Cadre de référence: Table MÉLS-Universités.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. P. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.

- Provencher, A. (2007). L'accompagnement de stagiaires en contexte de réforme de la formation initiale : un nouveau défi pour l'enseignant associé. *Formation et Profession, 14*(2), 15-18.
- Rodgers, A., & Keil, V. L. (2007). Restructuring a Traditional Student Teacher Supervision Model: Fostering Enhanced Professional Development and Mentoring within a Professional Development School Context. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 23*(1), 63.
- Rousseau, N. (2005). *Se former pour mieux superviser*. Montréal: Guérin universitaire.
- Savoie-Zajc, L. (2000a). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. K. e. L. S.-Z. (dir) (Ed.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171-198). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000b). L'entrevue semi-dirigée. In B. Gauthier (Ed.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (Vol. 263-285). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Sullivan, S., & Glank, J. (1999). *Supervision that improves teaching : strategies and techniques*. Thousands Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1988). What's Happening in Supervision of Student Teachers. [Supervision Étude quantitative]. *Journal of Teaching in Physical Education, 8*(1), 1-12.
- Veenman, S., & Denessen, E. (2001). The Coaching of Teachers: Results of Five Training Studies. [Coaching of Teachers]. *Educational Research and Evaluation, 7*(4), 385-417.
- Veenman, S., Denessen, E., Gerrits, J., & Kenter, J. (2001). Evaluation of a Coaching Programme for Cooperating Teachers *Educational Studies, 27*(3), 317-340.
- Wilson, E. K. (2006). The Impact of an Alternative Model of Student Teacher Supervision: Views of the Participants. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 22*(1), 22.
- Zellermayer, M., & Margolin, I. (2005). Teacher educators' professional learning described through the lens of complexity theory. *Teachers College Record, 107*(6), 1275-1304.

