



Université du Québec
à Rimouski

LE RÔLE DU SUPERVISEUR DE STAGE UNIVERSITAIRE AU BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Essai présenté à Madame Chantal Roussel
dans le cadre du programme de la maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de M. Ed.

PAR

© **Brigitte Morin**

Décembre 2015

Directrice de recherche :

Chantal Roussel, Ph. D., Université du Québec à Rimouski

Dépôt final le 28 décembre 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de cet essai 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.

À ma mère qui jamais ne cesse
de croire en moi.

REMERCIEMENTS

L'achèvement de ce travail est dû, en grande partie, à la collaboration de plusieurs personnes, particulièrement ma directrice de recherche, Madame Chantal Roussel, Ph. D. à l'Université du Québec à Rimouski. Je désire la remercier sincèrement pour ses nombreux encouragements qui ont su me donner le courage nécessaire à l'accomplissement de cet essai, qui a été, disons-le, parsemé d'embûches étant donné le changement de carrière effectué entretemps. Je tiens vraiment à t'exprimer toute ma reconnaissance Chantal, pour ta grande disponibilité, tes rétroactions rapides et enrichissantes, pour m'avoir fait évoluer dans l'analyse d'écrits scientifiques et surtout, pour l'accompagnement personnalisé que tu m'as offert. Je ne serai plus jamais la même grâce à toi!

Je remercie également mon conjoint Steeve, mes enfants Rebecca et Zakary, ma mère Suzanne, ma famille et mes amis qui ne cessent de croire en moi. Leur soutien et leur compréhension ont été nécessaires face aux nombreuses heures passées à réaliser ce travail universitaire.

AVANT-PROPOS

Ayant atteint aujourd'hui l'âge de 39 ans, faire une rétrospective des motifs ayant conduit à m'intéresser au rôle du SU est sans contredit un passage obligé.

J'ai fait un retour aux études universitaires à temps complet à l'Université du Québec à Rimouski en 2004. Simultanément à ces études, plusieurs contrats de travail me sont attribués en enseignement à la FP au secondaire dans les domaines du secrétariat et de la comptabilité. C'est au terme d'une période de 5 ans, que j'obtiens mon baccalauréat en enseignement professionnel ainsi que mon brevet en enseignement.

À la suite de plusieurs expériences enrichissantes en enseignement, et, toujours en quête de plus grands défis, je me suis inscrite au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire. Simultanément, je poursuis mon travail d'enseignante au Centre de FP de Cabano et à la Maison familiale rurale de Saint-Clément, tout en accomplissant des cours au DESS. J'ai l'ambition de devenir directrice de cette école. À l'hiver 2012, une intervenante de l'UQAR me contacte pour m'offrir une charge de cours en supervision du stage au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP). Après quelques années, mon bagage et mon expérience portent fruit. J'accède à de nouvelles fonctions très stimulantes, mais également déstabilisantes.

Nouvellement engagée comme superviseure universitaire, je ressens de la confusion quant à mon travail de SU. Je suis en questionnement à savoir si je peux contribuer de façon efficace à la formation des futurs enseignantes et enseignants. Je trouve très difficile d'attribuer la note finale à la toute fin du stage lorsque je n'ai rencontré que deux ou trois fois l'étudiant-stagiaire. En effet, plusieurs questions m'envahissent :

Est-ce que je fais une observation adéquate?

Est-ce que j'évalue correctement?

Est-ce que mes stratégies sont aidantes?

J'ai donc opté pour compléter une maîtrise en éducation, dans le profil professionnel pour répondre à mes questionnements. Dans ce contexte de formation, un travail de recherche et de réflexion doit être accompli. Il prend la forme d'un essai. Ce travail analytique et réflexif sera d'ailleurs mis en rapport avec la nouvelle fonction que j'exerce, celle de superviseure de stage universitaire en FP.

RÉSUMÉ

Dans le contexte de supervision des stages, l'interprétation des rôles et des fonctions des acteurs qui interviennent dans le cadre de la formation à l'enseignement professionnel est difficile à cerner et à situer. Cet essai s'intéresse donc à définir la fonction (rôle, tâche, compétence) du SU de stage en FP afin d'améliorer la compréhension des concepts liés à sa pratique professionnelle. Une réflexion rigoureuse, fondée sur des données objectives émanant d'écrits théoriques et de recherche est réalisée dans le cadre de ce travail, afin de définir ce qui caractérise le rôle du SU dans le contexte d'encadrement en formation à pratique à l'enseignement en FP.

Mots clés : Supervision, rôle, tâche, formation professionnelle, stage, superviseur universitaire, baccalauréat en enseignement professionnel.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
AVANT-PROPOS.....	xi
RÉSUMÉ.....	xiv
TABLE DES MATIÈRES.....	xvii
LISTE DES figures.....	xix
LISTE DES TABLEAUX.....	xx
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	4
1.1. LA STRUCTURE DU BACCALAUREAT EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL.....	4
1.2. L’EFFECTIF ETUDIANT AU BEP DE L’UQAR.....	5
1.3. LES STAGES DANS LA FORMATION A L’ENSEIGNEMENT : UNE IMPORTANCE ACCUE.....	8
1.4. LE RÔLE DES SU : UNE DIVERSITÉ CONCEPTUELLE.....	11
1.5. LA RECHERCHE CONCERNANT LES STAGES DE FORMATION À L’ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : UN VIDE CONSTATÉ.....	12
1.6. LE RÔLE DES SU : DES DIFFICULTÉS CONSTATÉES DANS LES RECHERCHES.....	14
1.7. PROBLEME DE RECHERCHE.....	14
2. CHAPITRE 2 La recension des écrits.....	17
2.1. PEU DE DONNEES DISPONIBLES POUR LE SU EN FP.....	17
2.2. ÉLÉMENTS PROBLEMATIQUES LIES AU ROLE DU SUPERVISEUR.....	18
2.3. LA SUPERVISION DES STAGES : DES PROBLEMES ENCHEVETRES.....	21

2.4.	UN REGARD GLOBAL SUR LA SUPERVISION DES STAGES.....	21
2.5.	LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIES ET DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES	22
2.6.	LES ORIENTATIONS RELATIVES A LA FORMATION EN MILIEU PRATIQUE	27
3.	CHAPITRE 3 Le cadre conceptuel	31
3.1.	LE CONCEPT DE SUPERVISION	31
3.2.	LES ROLES DU SUPERVISEUR DE STAGE UNIVERSITAIRE.....	33
3.3.	LES TACHES DU SUPERVISEUR DE STAGE UNIVERSITAIRE	34
3.4.	ANALYSE DE DIFFERENTS CONCEPTS FOURNIS DANS LA LITTERATURE THEORIQUE ET SCIENTIFIQUE	35
3.5.	ANALYSE DES CONCEPTS UTILISES DANS LES ECRITS	35
3.6.	ANALYSE DES REGROUPEMENTS.....	53
3.7.	LIENS AVEC LA DÉFINITION RETENUE	54
	CONCLUSION GÉNÉRALE.....	56
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	58

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : 7

LISTE DES TABLEAUX

**TABLEAU 1 AUTEURS, ROLES, FONCTIONS ET AUTRES
RESPONSABILITES DU SU37**

**TABLEAU 2 ANALYSE ET CLASSEMENT DES ROLES ET DES
DESCRIPTIONS DU SU48**

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

BEP	Baccalauréat en enseignement professionnel
CFP	Centre de formation professionnelle
COPFE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
FECS	Fédération des enseignantes et des enseignants de commissions scolaires
FSE	Fédération des syndicats de l'enseignement.
FP	Formation professionnelle
MA	Maître associé
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MFR	Maison Familiale Rurale
SU	Superviseur universitaire

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le programme de baccalauréat en enseignement professionnel se veut une formation initiale à l'enseignement comportant 120 crédits conduisant au brevet¹ d'enseignement (MEQ, 2001). En 2001, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) publie un document d'orientation présentant les douze compétences requises pour la formation des enseignants du secteur professionnel à l'ordre secondaire. Jusqu'en août 2003, les l'obtention du brevet se faisait sur la base d'un certificat de premier cycle de 30 crédits, ne comprenant aucune formation pratique en milieu scolaire, et la réussite d'une période probatoire d'une durée maximale de 1 200 heures attestée par l'employeur (MEQ, 2001).

À partir de 2003, le baccalauréat en enseignement professionnel est implanté dans six universités québécoises et est obligatoire pour tous le personnel enseignant travaillant à la FP au secondaire.

Ce programme est offert, entre autres, à l'Université du Québec à Rimouski et comporte quatre stages obligatoires. Ces stages totalisent un minimum de 700 heures de formation (MELS, 2008). Le superviseur universitaire (SU) de ces stages intervient auprès d'un effectif différent de celui des programmes réguliers de formation à l'enseignement primaire et secondaire généraux. En effet, ces étudiants sont pour la plupart (81 %) (Groupe de réflexion sur la formation professionnelle, 2012), des enseignantes et des enseignants

¹ Le brevet d'enseignement représente la qualification permanente d'enseigner. Selon le Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel (2012) « La mise en place des BEP de 120 crédits, à partir de l'automne 2003, comme voie de formation menant au brevet d'enseigner a obligé le MELS à revoir les exigences et les conditions permettant l'obtention du brevet en FP. Ce brevet s'obtient lorsqu'une personne répond à quatre conditions : 1. Détenir un diplôme (DEP, DEC technique ou baccalauréat disciplinaire) reconnu par le MELS en lien avec la spécialité enseignée; 2. Posséder au moins 3 000 heures d'expérience de travail ou d'enseignement dans cette spécialité; 3. Avoir complété un BEP reconnu; 4. Avoir réussi le test de certification exigé par le MELS dans sa langue d'enseignement » (p. 13).

déjà en fonction dans un établissement de FP. Il reste donc un faible pourcentage de l'effectif, soit moins de 20 % en formation initiale sans lien d'emploi avec un centre de formation professionnelle (CFP).

Si l'on tient compte de ces deux caractéristiques d'étudiants inscrits en formation à l'enseignement professionnel, le rôle des SU au baccalauréat en enseignement professionnel semble donc différent de celui des autres SU, car les périodes d'encadrement et les outils doivent être adaptés à la réalité de ces stagiaires, tout en tenant compte des compétences de formation à l'enseignement déclinées dans le programme du ministère de l'Éducation² (2001).

Nous sommes conscientisée au fait que peu importe le stage en enseignement visé (primaire, secondaire, professionnel), ces rôles doivent être clairement définis. Par ailleurs, l'importance indéniable attribuée à ce rôle est soulignée à maintes occasions dans les écrits traitant du sujet. Notamment, Correa-Molina (2011) maintient que « le superviseur contribue de manière significative à la formation professionnelle (FP) des futurs enseignants » (p. 79). Lors de l'encadrement des enseignantes et des enseignants de la FP, quelle est cette façon de faire? Comment se caractérisent les rôles tenus par le SU?

Nous tenterons, dans le cadre de cet essai, de définir la fonction (rôle, tâche, compétence) du SU. Pour ce faire, nous proposons une réflexion rigoureuse, fondée sur diverses données objectives provenant d'écrits théoriques et de recherche.

Le cadre balisant ce travail est largement inspiré de contenus du document *Instruction sur les essais* (2006), publié par l'Université de Sherbrooke. La réflexion proposée dans notre essai aborde les éléments suivants : la description de la situation problème ; la description du problème, du contexte et de son évolution, l'identification des causes possibles (basée sur l'analyse du contexte pratique et scientifique), une analyse

² Depuis 2005, il prend l'appellation du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

critique des stratégies ou des modes d'intervention possibles et la justification du choix d'une stratégie ou d'un mode d'intervention permettant la solution ou la prévention du problème. L'essai présente une recension d'écrits théoriques et de différents travaux scientifiques en éducation³.

Le but visé par cet essai consiste à l'amélioration de notre compréhension actuelle des concepts reliés à la pratique professionnelle du SU.

Dans cet essai, vous pourrez d'abord prendre connaissance au premier chapitre d'un exposé de la problématique. Le deuxième chapitre présentera une recension des écrits. Le cadre conceptuel, quant à lui, est élaboré au troisième chapitre. Il traitera de la définition de supervision, des différents rôles et tâches répertoriés dans les divers écrits. Finalement, la conclusion servira à faire le constat des écrits scientifiques consultés quant aux caractéristiques des rôles du SU dans le contexte d'encadrement en formation pratique à l'enseignement en FP.

³ Inspiré du document : Université de Sherbrooke. (2006). Instructions sur les essais. Faculté d'éducation. Département de pédagogie : Université de Sherbrooke.

CHAPITRE 1

PROBLEMATIQUE

En 2001, le ministère de l'Éducation propose un référentiel de formation à l'enseignement pour le personnel enseignant de la formation professionnelle (FP) à l'ordre secondaire. Ce document paraît à la suite d'une longue réflexion menée par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). À travail équivalent, les enseignants de cette filière doivent être formés aux mêmes compétences que leurs homologues du primaire et du secondaire généraux (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, 1998). Le programme de formation à l'enseignement professionnel s'adressant à ce personnel est conçu expressément pour lui, afin de répondre à ses besoins particuliers, en tenant compte de sa situation et de ses caractéristiques singulières. Selon document du COFPE (1998) :

Le contexte de la formation professionnelle est particulier, non seulement l'effectif de ce secteur d'études est lui aussi particulier, mais surtout, le personnel enseignant en formation professionnelle a ses caractéristiques propres. (p. 31)

Dans ce contexte, le programme de formation à l'enseignement contient différents volets qui prennent en compte ces différentes particularités.

1.1. LA STRUCTURE DU BACCALAUREAT EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Le programme du baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) comporte 120 crédits. Les étudiants inscrits à ce programme ont la possibilité, au terme des 90 premiers crédits, d'obtenir une licence d'enseignement. Cette licence est « une autorisation particulière d'enseigner » (MEQ, 2001, p. 169), renouvelable au

terme de cinq années. En ce qui concerne le bloc 30 qui reste, il mène à l'obtention du brevet d'enseignement, une autorisation permanente d'enseigner délivrée en FP. Selon le Ministère (2001), ce dernier bloc

[...] de 30 unités conduit à l'obtention d'un brevet d'enseignement. Ce bloc tient davantage compte des besoins de formation continue des enseignantes et des enseignants dans la poursuite de leur formation.
(p. 174)

Comme le présente le référentiel de formation à l'enseignement (voir figure 1), les 120 crédits du baccalauréat se composent d'un premier bloc de 60 unités incluant une initiation à l'enseignement, une formation psychopédagogique et andragogique, une formation pratique par des stages d'enseignement en milieu scolaire, (MEQ, 2001). Un autre volet de 30 unités est dédié à la reconnaissance de la compétence disciplinaire. Cette activité de reconnaissance des acquis de métier offre la possibilité à l'étudiant enseignant de préparer une demande étayée de mise en valeur de ses compétences professionnelles. Ces compétences, acquises antérieurement à l'enseignement dans la spécialité, sont explicitées et mises en preuve dans un portfolio, puis évaluées par un jury formé d'experts de la spécialité du candidat (Aubé *et al.*, 2010). Un dernier bloc de 30 crédits vient compléter les 120 crédits du programme de formation à l'enseignement. Ce dernier bloc combine des activités de perfectionnement relatives au métier ou au secteur d'enseignement. Il comprend donc des activités de formation ciblant la spécialité du candidat et des formations d'ordre psychopédagogique.

1.2. L'EFFECTIF ETUDIANT AU BEP DE L'UQAR

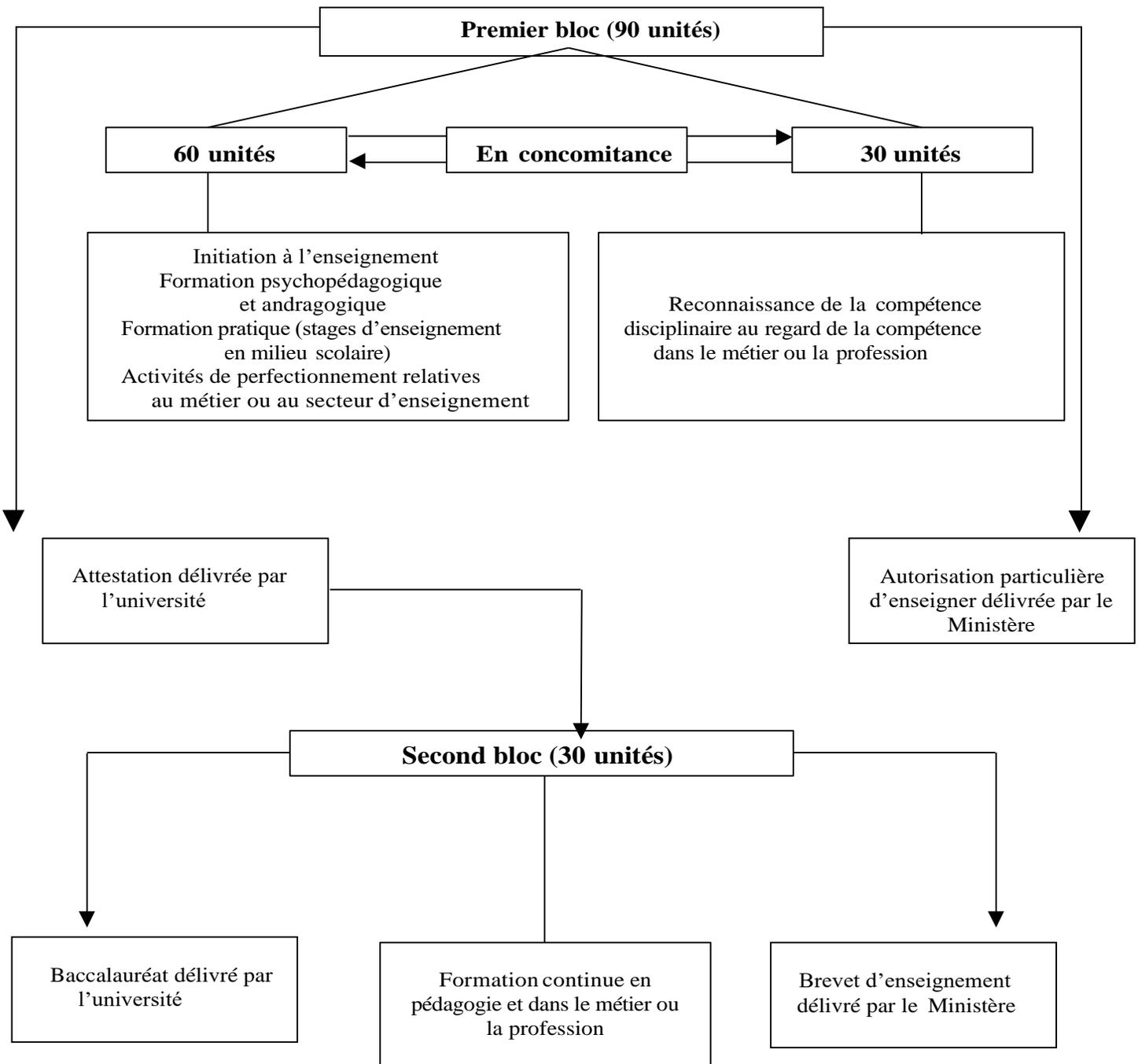
À l'UQAR, le programme de BEP regroupe un effectif composé de deux catégories d'étudiants. La majorité des personnes qui s'engagent dans la formation sont des enseignantes et enseignants déjà en exercice. L'autre catégorie d'étudiants se compose de personnes en formation initiale, désireuses de s'engager un jour dans la profession enseignante. Ces dernières amorcent le parcours de formation à

6

l'enseignement sans avoir d'expérience de l'enseignement professionnel (Groupe de réflexion sur la formation professionnelle, 2012).

FIGURE 1 :**BACCALAURÉAT EN ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL (120 UNITÉS)**

(Tiré du document : Ministère de l'Éducation. (2001). *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations, les compétences professionnelles.*



Les personnes composant l'effectif enseignant intégrant la formation à l'enseignement proviennent de différents milieux de travail, dont celui de l'entreprise, alors qu'elles détiennent une qualification professionnelle dans une spécialité donnée. Contrairement à leurs homologues des ordres d'enseignement primaire et secondaire généraux, elles interviennent dans un nouveau métier sans avoir reçu de formation leur permettant d'assumer l'ensemble des tâches exigées (Deschenaux et Roussel, 2011 ; Roussel, 2014). Ces personnes vivent un virage qualifié de radical (Balleux, 2011) entre le métier qu'elles exerçaient et l'enseignement. Elles doivent donc, simultanément à leur intégration dans l'enseignement professionnel, se former à ce métier. Elles s'intègrent alors dans une sorte d'alternance intégrative (Deschenaux, Roussel et Alexandre, 2011).

Pour être admis dans le programme de baccalauréat en enseignement professionnel, ces étudiants doivent remplir des conditions particulières. Ils sont tenus de posséder une formation professionnelle soit : un diplôme d'études professionnelles (DEP), un diplôme d'études collégiales (DEC), un diplôme universitaire ou son équivalent correspondant au secteur du programme d'enseignement visé. Ils démontrent également une maîtrise du métier ainsi qu'une expérience significative dans leur domaine (MEQ, 2001). Toutefois, pour devenir compétents, ces étudiants doivent parcourir plusieurs étapes dans le cheminement de formation. Les stages, également qualifiés de formations pratiques, font partie intégrante de leurs parcours. Depuis quelques années déjà, le Ministère, en collaboration avec différents acteurs du milieu, a rehaussé les normes relatives à cette exigence.

1.3. LES STAGES DANS LA FORMATION A L'ENSEIGNEMENT : UNE IMPORTANCE ACCRUE

Depuis l'avènement des baccalauréats de formation à l'enseignement dans les universités québécoises, les stages prennent une grande importance. Selon un document publié par le MELS (2008), les stages cumulent un minimum de 700 heures dans ces programmes.

Au baccalauréat en enseignement professionnel de l'UQAR, quatre stages comptant respectivement 3, 6, 6 et 9 crédits et totalisant 24 crédits. Le premier stage se veut une insertion à l'enseignement en FP. Un deuxième stage permet l'appropriation des compétences à l'enseignement. Le troisième stage offre une consolidation de l'enseignement des compétences du métier. Finalement, un dernier stage se traduit par l'intégration et le bilan des compétences professionnelles enseignantes (UQAR, s.d.).

La formation pratique du BEP, soit les stages d'enseignement en milieu scolaire MEQ (2001) « prend la forme d'une démarche réflexive sur les apprentissages de chaque stagiaire » (p. 170). Pour les étudiants qui enseignent déjà, les stages se réalisent dans le cadre de leur tâche régulière d'enseignement. Pour ceux qui n'enseignent pas encore, les stages s'effectuent comme ceux réalisés en formation des maîtres à l'enseignement primaire ou secondaire. Les stages sont supervisés par une personne de l'université et par un maître associé qui provient d'un établissement de FP (MEQ, 2001).

Qui plus est « La formation en milieu de pratique doit favoriser une exploration de contextes variés d'apprentissage pour les stagiaires, et ce, en accord avec le référentiel de compétences et les profils de sortie. » (MELS, 2008, p. 8) Dans le programme du BEP, les stages permettent l'exploration des diverses facettes de l'enseignement d'un métier, comme l'enseignement en salle de classe, en atelier ou en entreprise. Selon le document *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* du MELS (2008), le Ministère prend acte des expériences de stages réalisées en exercice ou en cours d'emploi. Le MELS tient donc à ce que les stages en exercice soient profitables et qu'ils répondent à des motifs d'ordre pédagogique étant donné les modalités parfois particulières au personnel enseignant du secteur professionnel. (MELS, 2008)

En enseignement professionnel, ces stages prennent une dimension un peu différente lorsque l'on considère les caractéristiques de l'effectif étudiant déjà intégré dans son rôle d'enseignant. Le rôle du SU doit, lui aussi, s'adapter à la réalité des deux profils d'étudiants intégrés en formation à l'enseignement professionnel. Pour ce faire, il serait

nécessaire d'adopter davantage une logique de perfectionnement des compétences qu'une logique calquée sur le modèle de la formation initiale. En tout cas, c'est ainsi que le conçoit le document du MELS (2008).

En formation à l'enseignement professionnel où les stagiaires ont déjà, dans bien des cas, la responsabilité d'une classe et acquit une autonomie professionnelle, la logique de la progression des stages est plus axée sur un perfectionnement graduel des compétences professionnelles. (p. 7)

Le Ministère est d'avis que les stages en exercice peuvent être profitables dans la mesure où ils répondent à des motifs d'ordre pédagogique et non à des considérations uniquement administratives. Dans ce contexte d'insertion et d'évolution dans la profession enseignante, on peut imaginer l'importance que prend la formation pratique et le rôle crucial d'encadrement et d'accompagnement du SU.

Selon le document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* (2008), c'est dans ce contexte que le SU, décrit comme étant un acteur clé dans la formation des enseignants et comportant différents rôles auprès des personnes stagiaires. Le SU se présente comme une personne-ressource, autant pour les stagiaires que pour les enseignants associés. Il joue parfois un rôle qualifié de médiateur entre les deux. (Gervais et Desrosiers, 2005) Le SU doit cerner les besoins des stagiaires et les accompagner dans la recherche des moyens de les satisfaire. Il a également la tâche de s'assurer que le cheminement de formation est conforme aux objectifs de formation et aux visées de stage. Un rôle prépondérant joué par le SU est celui de fournir de la rétroaction et d'évaluer les apprentissages et les compétences. (MELS, 2008)

Voyons maintenant comment ce rôle se concrétise sur le plan théorique.

1.4. LE RÔLE DES SU : UNE DIVERSITÉ CONCEPTUELLE

Dans la littérature, plusieurs rôles et fonctions du SU s'exercent à l'intérieur des stages. D'ailleurs, à ce niveau précis, nous avons noté une diversité conceptuelle en termes d'appellations. Par exemple, Villeneuve et Moreau (2010) nous parlent de rôles, tandis que Pharand et Boudreau (2011) mentionnent plutôt des fonctions. Quant à Rousseau (2002), elle élabore sur les rôles, les fonctions et les attitudes.

Nous avons également observé que différents termes sont utilisés pour qualifier des réalités qui paraissent similaires. Notons à titre d'exemple que le terme médiation est vu et appréhendé de différentes façons dans la littérature. La médiation semble synonyme, pour certains auteurs, et représenter la distance entre la théorie et la pratique Gervais (1995). Pour l'auteur,

La médiation se manifeste par différentes formes de reconstruction d'évènements lors de la prise en charge de la classe; elle s'effectue tantôt à partir d'un mode ouvert et est fondée sur une perspective globale de la classe, tantôt en référence directe à une intervention localisée. Par ailleurs, la reconstruction semble plus fréquemment déterminée par le développement d'une dimension spécifique contenue dans les objectifs de stage. (p. 547)

Finalement pour d'autres comme Correa Molina (2008), la médiation est plutôt perçue comme un pont de communication entre les différents intervenants de stage afin de faciliter les échanges à l'intérieur de la triade, afin arriver à l'entente ou de résoudre d'éventuels conflits. Cette diversité conceptuelle ne favorise pas une compréhension univoque des choses et n'aide pas à clarifier le rôle, la tâche ou la fonction du SU dans le contexte d'enseignement dans lequel nous agissons.

1.5. LA RECHERCHE CONCERNANT LES STAGES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL : UN VIDE CONSTATÉ

Lors de nos investigations théoriques, nous avons effectué plusieurs tentatives pour repérer des recherches touchant le SU en FP. Vraisemblablement, nous arrivons à la conclusion que peu de choses existent sur le sujet. Cette hypothèse nous semble assez plausible, puisque Roussel (2014), une chercheuse s'intéressant à la FP, soutient qu'avant l'arrivée, en 2003, de l'offre de formation au baccalauréat en enseignement professionnel (BEP) dans les six universités québécoises, peu d'études étaient réalisées et diffusées dans ce secteur. Elle indique que ce phénomène est entre autres attribuable au faible nombre d'étudiants inscrits dans les programmes faisant en sorte que peu de ressources professorales produisaient de la recherche au sujet de la FP. Martineau (2001) ajoute à cela que la méconnaissance de la FP, la place qualifiée de limitée qu'elle prend dans le paysage scolaire et le peu de valorisation que l'on accorde à l'enseignement professionnel, sont d'autres éléments contribuant à cette situation. Roussel (2014) ajoute une liste de thèmes abordés par les chercheurs dans le contexte de la FP comme : l'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants (Balleux, 2006; Beaucher et Balleux, 2010; Deschenaux, Roussel, et Decoste, 2005), les conceptions des enseignantes et des enseignants en relation avec leur expérience de métier (Deschenaux et Roussel, 2011a), l'identité professionnelle (Gaudreault, 2011), l'histoire de la FP (Charland, 1982), la stratégie d'alternance employée en formation (Gagnon, 2008; LaBoskey, 1993; Mazalon et Bourassa, 2003), le phénomène d'attrition (Tardif, 2001), la condition enseignante (Caron et St-Aubin, 1997), la formation des enseignantes et des enseignants (COFPE, 1998; Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, 2012), la conception didactique (Boudreault, 2002), la planification pédagogique dans une approche par compétences (Marchessault, 2004; Tremblay, 2006) ou la perception d'enseignantes et d'enseignants en relation avec la réussite et l'échec des élèves (Martel, 2009).

Force est de constater que la formation pratique reste quasi absente de ce portrait. La stratégie d'alternance utilisée en formation représente la thématique qui s'en approche

davantage, mais traite plus particulièrement des pratiques des tuteurs ou des formateurs en entreprise (Gagnon 2008a) qui interviennent directement dans les formations à caractère professionnel, tel qu'un employé dans une entreprise qui agit à titre de mentor pour un nouveau collègue.

Le peu des publications de recherche abordant les stages en tant que tels dans la formation à l'enseignement professionnel québécoise le font sous l'angle de l'explicitation de facteurs nuisibles à la réussite des stages (Gagnon, 2013). Selon cette auteure,

Le contexte particulier dans lequel s'effectue les stages en enseignement professionnel laisse envisager des difficultés pouvant nuire à la réussite des étudiants en stage, des difficultés associées à l'accompagnement des étudiants présentant des difficultés en stage et des difficultés, pour les formateurs de stagiaires, à faire face à un échec de leur stagiaire. (p. 117).

Cette chercheuse vient confirmer notre impression concernant les lacunes en matière de recherche concernant les stages. En effet, Gagnon (2013) soutient que ce sujet, bien que préoccupant, « [...] est toujours resté caché ou retiré dans des zones d'ombre [...] (p. 118). Elle ajoute que « [...] la question de la formation en milieu de pratique est d'autant plus vive que les stages constituent une nouveauté dans la formation [...] (p. 118-119). C'est donc dire qu'il existe une place considérable, un vide pouvant être comblé lorsque l'on s'attarde à la formation pratique touchant la formation à l'enseignement professionnel.

Nous demeurons à l'affût de toute publication s'intéressant aux stages, en particulier en FP. D'ailleurs, selon les informations présentes sur la page personnelle de cette professeure de l'Université de Sherbrooke, un nouveau chapitre de livre devrait bientôt être publié. Cette fois, il concerne *L'apport des enseignants associés dans la formation à l'enseignement professionnel* (Université Sherbrooke, s. d.). Ce texte nous semble particulièrement intéressant compte tenu de la thématique de recherche qui nous préoccupe. Il ne semble toutefois pas encore disponible, malheureusement.

Concernant spécifiquement les stages de la formation à l'enseignement professionnel, peu de choses existent. Dans la littérature consultée, nous avons parcouru des écrits scientifiques concernant les stages de la formation à l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, nous réalisons que les recherches en lien avec la supervision des stages en formation à l'enseignement professionnel sont quasi inexistantes.

1.6. LE RÔLE DES SU : DES DIFFICULTÉS CONSTATÉES DANS LES RECHERCHES

À ce portrait d'ensemble, il faut ajouter et considérer un certain nombre de difficultés relevées dans la littérature touchant la supervision vécues par les SU. Nous avons constaté, dans la littérature, qu'un ensemble de problèmes est vécu et nommé. En effet, l'un d'entre eux et non le moindre, est qu'il faudrait (Boutin, 1993), accorder plus d'intérêt à la formation pratique des intervenants universitaires. Il mentionne également que les SU n'ont pas de connaissance suffisante du milieu scolaire indispensable à l'exercice des fonctions qu'ils doivent assumer.

Rousseau et al. (2005) mentionne que la supervision peut devenir source de stress et de fatigue puisque le SU doit encadrer plusieurs stagiaires simultanément et les visites seulement à quelques reprises dans un laps de temps restreint. Desrosiers, Gervais et Nolin (2000) quant à eux, affirment que la plupart des SU proviennent du milieu scolaire ou ils sont en prêt de service sur une base prolongée et n'ont donc pas de lien avec l'université, ce qui est aussi une source non négligeable de problématique.

1.7. PROBLEME DE RECHERCHE

Dans le contexte de supervision des stages, l'interprétation des rôles et des fonctions pour les acteurs qui interviennent dans le cadre de la formation à l'enseignement professionnel nous apparaît donc difficile à cerner et à situer. Dans ce portrait d'ensemble, nous avons constaté diverses particularités associées aux étudiants intégrés dans la formation à l'enseignement professionnel dont il faut impérativement tenir compte, car

elles influencent le travail du SU. À cela s'ajoute la diversité observée autour des concepts liés à la fonction même du SU, ainsi que les nombreux problèmes repérés dans le cadre du travail réel de supervision exercé par cet acteur clé. L'ensemble de ces éléments nous amène à poser le questionnement de recherche suivant auquel nous n'avons actuellement pas de réponse claire, et qui, suivant notre contexte de pratique, semble des plus pertinents: Qu'est-ce qui caractérise le rôle du SU dans le contexte d'encadrement en formation pratique à l'enseignement en FP?

2. CHAPITRE 2

LA RECENSION DES ECRITS

Dans ce chapitre, nous ferons état de la littérature consultée. Nous verrons en premier lieu les éléments problématiques vécus lors de l'insertion du SU dans son nouveau rôle. Nous poursuivrons ensuite avec les problèmes vécus en supervision de stages. Ensuite, nous porterons un regard global sur la supervision universitaire de stages. Nous verrons aussi la formation des enseignants associés et des SU pour terminer avec les orientations relatives en milieu pratique.

2.1. PEU DE DONNEES DISPONIBLES POUR LE SU EN FP.

Selon les écrits consultés, il existe peu de documents théoriques ou d'écrits de recherche québécois s'intéressant à la supervision universitaire en formation pratique en enseignement professionnel. Claudia Gagnon est celle qui s'y intéresse de plus près avec ses écrits en lien avec l'encadrement des stagiaires par le superviseur en entreprise, dans le cadre de l'alternance travail-études en FP. Cependant, comme on peut le voir, ces écrits ne sont pas liés directement au travail des SU ou à leurs particularités.

Pour mieux comprendre la fonction du SU, il faut se tourner vers Boutin (1993). Cet auteur aborde les questions de la formation des SU et de la connaissance des milieux de pratique sont deux éléments qui représentent des problématiques touchant les responsables de la formation des enseignants dans le milieu universitaire. En effet, nous constatons que dans de très nombreux cas, ce sont des chargés de cours qui assument ce rôle et cela, sans avoir reçu au préalable une formation spécifique en supervision de stage. Boutin (1993) signale « que la culture universitaire actuelle n'accorde pas suffisamment d'attention ni

d'intérêt à la formation pratique des futurs intervenants » (p. 4). Aussi, il mentionne aussi que souvent, les superviseurs universitaires n'ont pas de connaissance suffisante du milieu scolaire, ce qui occasionne un fonctionnement erratique de la supervision. Les conséquences de ce fonctionnement peuvent, comme on peut s'en douter, être assez lourdes.

La lecture de différentes recherches nous a permis également de constater que la supervision représente un rôle très complexe et qu'il semble difficile d'exercer adéquatement. Dans Boutet (2002) on mentionne qu'il serait important de concevoir une stratégie de supervision qui permettrait de rendre les apprentissages profitables. Portelance (2008) discute de l'importance de l'unification et de partage des méthodes d'accompagnement des SU et des MA dans le but de préparer les stagiaires à devenir des professionnels du domaine de l'enseignement.

2.2. ÉLÉMENTS PROBLÉMATIQUES LIÉS AU RÔLE DU SUPERVISEUR

Une première difficulté répertoriée est celle de la perception négative des superviseurs universitaires par les MA. D'après une enquête de la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires (FECS), (1997),

La perception qu'ont les enseignants associés des superviseurs universitaires est plutôt négative, car, selon eux, ces derniers ont peu de disponibilité et manquent d'intérêt pour cette responsabilité. Ils trouvent aussi que les superviseurs sont peu présents à l'école, certains ne se manifestant que lors de l'évaluation, voire jamais. Même lorsqu'une relation s'établit, elle n'est pas nécessairement satisfaisante, car les enseignants ne se sentent pas toujours considérés et respectés par les superviseurs. (p. 77)

Toujours selon cette même étude, les maîtres associés ont parfois l'impression d'être jugés, d'être utilisés pour jouer simplement le rôle d'évaluateur. Ces derniers trouvent que les superviseurs n'accomplissent pas bien leur rôle de soutien et d'encadrement et ne seraient pas nécessairement efficaces lorsqu'il y a un problème avec le stagiaire (FECS, 1997).

Guillemet et l'Hostie (2011) nous font part que plusieurs paradoxes apparaissent de façon inattendue entre les enseignants associés et les superviseurs universitaires. Selon les auteurs, une de ces contradictions concerne le désir de travailler avec un superviseur proche du terrain alors qu'il est parfois perçu comme un étranger arrivant dans le milieu scolaire. Une autre évoque l'image du juge versus celle du formateur accompagnateur. Ils concluent en précisant « Ces paradoxes invitent le milieu universitaire à déployer des efforts pour clarifier ces perceptions en apparence paradoxales » (Guillemet et l'Hostie, 2011, p. 136).

Une autre problématique vécue lors de l'insertion du SU dans ses fonctions, est de devoir encadrer plusieurs stagiaires, à seulement quelques reprises durant un laps de temps limité. Cette fonction est source de stress, de fatigue et de préoccupations éthiques (Rousseau, 2005).

Le fait que plusieurs superviseurs universitaires n'ont pas de lien avec l'université cause aussi des difficultés. Une étude révèle qu'environ 80 % des superviseurs sont sans lien d'emploi permanent avec l'université. La plupart des superviseurs universitaires proviennent du milieu scolaire ou ils sont en prêt de service sur une base prolongée. (Desrosiers, Gervais, et Nolin, 2000). Ils sont habituellement recrutés à partir des critères suivants : expérience d'enseignement, formation ou expérience en supervision et connaissance du système scolaire québécois (Gervais et Desrosiers, 2005).

La présence des superviseurs universitaires dans les stages de formation pratique en milieu scolaire est précaire, indéterminée et sans orientation clairement définie. (Gervais, 1995). En fait, le SU est un élément fragile si on analyse de plus près sa participation dans la triade; les difficultés liées au déplacement institutionnel et plusieurs interrogations à l'égard du contenu et de la portée de son intervention contribuent sans doute à cette fragilité.

Nault (2000) nous fait part d'une autre problématique en soulignant « le dispositif de supervision actuel, avec sa norme de 700 heures de stage et un ratio

stagiaires/superviseur de plus en plus élevé, ne semble plus favoriser des échanges fréquents entre le stagiaire et son superviseur » (p. 8). Les conditions de travail des superviseurs, qui favorisent peu les échanges, ont donc certainement un effet sur les pratiques de supervision.

Rousseau (2005) stipule qu'il est très fréquent d'observer chez les enseignants associés et les superviseurs qui débutent, une difficulté à se positionner devant des adultes ayant un statut d'étudiant, ce qui cause même chez certains un retour vers une attitude transmissive à l'égard des stagiaires : « De même qu'il ne suffit pas de maîtriser un contenu pour savoir l'enseigner, de même il ne suffit pas d'être un bon enseignant pour être un bon conseiller pédagogique (superviseur). » (Correa Molina, 2011). Rousseau (2005) mentionne « qu'il s'agit donc pour les superviseurs de centrer leur médiation, de sorte que le processus visé soit la construction par le stagiaire de ses gestes professionnels. » (p. 79)

Metcalf (1991) soulève une autre problématique vécue lors de l'insertion des superviseurs universitaires : une formation est rarement disponible. Pour plusieurs universités, la formation universitaire suivie ainsi que l'expérience semblent être suffisants pour exercer la fonction de SU. Souvent, les universités québécoises ont des « exigences de qualification pour l'enseignement » pour l'embauche des chargés de cours qui agissent en tant que superviseur de stage. Il arrive cependant fréquemment que les superviseurs n'aient pas développé les compétences requises pour ce rôle. L'analyse des réponses relatives aux contenus ou aux thèmes de la formation nous apprend que plusieurs universités offrent une formation abordant le rôle spécifique du superviseur. Il existe des différences marquées entre les formations offertes pour ce qui est de la durée et de la répartition dans le temps. En effet, le nombre d'heures des formations oscille entre 3 et 135, et ce, sur une période de temps variant entre une journée et une année. De plus, très peu de milieux universitaires rendent obligatoire la formation des superviseurs. (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008)

Plusieurs auteurs (Metcalf, 1991; Rousseau, 2002) mentionnent le besoin de recevoir une formation pour ceux qui occupent le rôle de superviseur. Ce sujet est peu abordé dans les écrits sur l'enseignement. Quelques auteurs américains ont proposé des modèles de formation pour les superviseurs, mais il semble bien que seules les études avancées servent de préparation pour les superviseurs.

Donc sans formation, la rencontre en triade est aussi une difficulté vécue qui peut mettre en doute la compétence du superviseur. Rousseau (2005) mentionne que plusieurs questionnements sont effectués par les SU, par exemple « Quelles compétences peuvent alors être développées pour rendre explicites les non-dits, qui en disent long? Avons-nous les habiletés nécessaires pour aborder les difficultés et les malaises qui surgissent dans l'exercice de nos fonctions réciproques? » (p. 15)

2.3. LA SUPERVISION DES STAGES : DES PROBLEMES ENCHEVETRES

Cette section présente la mise à plat d'un certain nombre d'études réalisées en lien avec la supervision. Rappelons que ces études n'ont pas spécifiquement porté sur les superviseurs en exercice en formation à l'enseignement professionnel, mais bien dans les contextes de supervision de stage dans différents programmes de formation initiale à l'enseignement au Canada.

2.4. UN REGARD GLOBAL SUR LA SUPERVISION DES STAGES

La supervision de stages : histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires (Rousseau, 2002) a pour but d'obtenir un regard global sur les modalités de supervision en pratique dans différents programmes en formation initiale à l'enseignement au Canada. Cette réflexion permet de mieux cibler les pratiques de supervision et la place qui leur est accordée dans les programmes de formation pratique. En effet, les résultats de cette recherche rendent compte de la durée des programmes de la formation initiale en enseignement, ainsi que du nombre et de la durée des stages offerts

dans chacune des universités. Ils donnent également un aperçu du type d'évaluation utilisé dans les différents programmes.

L'étude fait ressortir la diversité des pratiques, par exemple la durée des programmes ainsi que du nombre et de la durée des stages offerts dans chacune des universités du Canada. Les programmes de formation à l'enseignement des provinces canadiennes, mis à part le Québec, durent approximativement deux ans à la suite de l'obtention d'un diplôme universitaire et ont en moyenne trois périodes de stage. En ce qui concerne ceux du Québec, la durée est de quatre ans et demande 700 heures de formation pratique à l'enseignement.

Les résultats indiquent une grande diversité au niveau de la formation des superviseurs de stage. Rousseau (2002) mentionne que « le tiers des universités n'offrent pas de formation alors qu'un autre tiers propose un perfectionnement de moins de six heures » (p. 22). Le reste (troisième tiers) offre des formations entre 12 et 45 heures.

Un questionnaire demeure par rapport aux superviseurs universitaires qui reçoivent peu d'heures pour leur propre formation. Ils prennent sur eux la lourde responsabilité qu'ont les superviseurs universitaires, de juger les compétences des stagiaires en formation initiale à l'enseignement. Il faut donc s'assurer que le travail qu'ils font est effectué avec rigueur et professionnalisme. (Rousseau, 2002, p. 22)

2.5. LA FORMATION DES ENSEIGNANTS ASSOCIES ET DES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

Le rapport de recherche *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires* (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) propose un cadre de référence pour la formation des MA et des SU. Il apporte un nouvel éclairage sur divers aspects de la formation des formateurs de stagiaires et il établit des pistes pour la poursuite des activités de formations des formateurs de stagiaires par la présentation d'un cadre de référence pour la formation des MA et des SU.

Lors de leur recension des écrits, les auteurs ont rassemblé, en quatre catégories, les compétences attendues des formateurs de stagiaires (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) :

Les compétences en matière d'enseignement et de supervision;

Les compétences en matière d'accompagnement, d'observation et d'évaluation;

Les compétences en matière de distanciation, de réflexion et d'analyse critique;

Les compétences en matière de communication et de relations interpersonnelles. (p. 18)

Deux constats sont dégagés de cette recension. D'une part, l'intégration des savoirs théoriques et expérientiels et la pratique réflexive servent à la fois de points d'appui, de moyens et de visées de formation. D'autre part, l'observation, la rétroaction formative et l'évaluation des progrès du stagiaire exigent qu'une attention particulière soit portée aux relations interpersonnelles et à la communication entre les acteurs concernés par les apprentissages du stagiaire, incluant le stagiaire lui-même.

Dans la présentation des résultats de leur recherche, une section est consacrée au portrait de la situation pour l'ensemble des dix universités québécoises qui ont répondu au questionnaire. Dix orientations ont été obtenues pour la formation des superviseurs universitaires. Après un examen des réponses, les auteurs ont produit une liste des compétences attendues des superviseurs :

Concilier les rôles de soutien et d'évaluation

Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire

Évaluer les compétences professionnelles

Analyser les pratiques enseignantes

Analyser les pratiques de supervision à la lumière des référents théoriques

Établir des liens entre théorie et pratique

Construire son identité professionnelle en tant que superviseur

Collaborer avec les différents intervenants

Agir de façon éthique

Communiquer de façon efficace

Agir avec autonomie et initiative

Maîtriser les pratiques d'enseignement

Guider le stagiaire dans son cheminement professionnel

Encadrer le stagiaire en tenant compte du renouveau pédagogique

Comme on peut le constater, il n'y a pas réellement de classement entre ces différentes compétences, un peu comme si elles étaient toutes de même nature. À leur lecture, nous pouvons dégager diverses catégories se rapportant davantage au stagiaire, au rôle du SU envers d'autres interlocuteurs ou encore face à lui-même en tant qu'intervenant. Afin d'illustrer ce classement, nous les positionnons ainsi :

Auprès du stagiaire :

Concilier les rôles de soutien et d'évaluation

- Évaluer les compétences professionnelles
- Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire
- Guider le stagiaire dans son cheminement professionnel
- Encadrer le stagiaire en tenant compte du renouveau pédagogique

Auprès d'autres interlocuteurs:

Collaborer avec les différents intervenants

Face à lui-même :

Construire son identité professionnelle en tant que superviseur

- Agir de façon éthique
- Agir avec autonomie et initiative
- Communiquer de façon efficace

Maîtriser les pratiques d'enseignement

Analyser les pratiques enseignantes

Établir des liens entre théorie et pratique

Analyser les pratiques de supervision à la lumière des référents théoriques

Par ailleurs, certaines de ces compétences interrogent. Par exemple, que signifie maîtriser les pratiques d'enseignement. Est-ce que cela signifie que la personne maîtrise tous les savoirs de la pratique? Est-elle capable de les appliquer en contexte? Le même type de phénomène se produit pour « établir des liens entre la théorie et la pratique » et « analyser des pratiques de supervision à la lumière de référents théoriques ». En fait, qu'est-ce qui distingue ces compétences? Pourquoi semblent-elles de même niveau dans la recherche de ces auteurs?

Le groupe de recherche a aussi rassemblé les rôles spécifiques du superviseur, thème fréquemment étudié en formation : évaluation, observation, rétroaction, accueil, accompagnement du stagiaire, animation des séminaires de stage, cycles de supervision, responsabilités du superviseur, accompagnement d'un stagiaire en difficulté, relation d'aide, accompagnement de l'enseignant associé, compétences des formateurs, stratégies d'encadrement du stagiaire et gestion des conflits. Nous constatons que ce groupe de recherche parle de la multitude de rôles spécifiques du SU, mais sans classement, sans ordre précis.

Correa Molina (2004) dans sa thèse *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*, nous entretient sur les ressources personnelles des superviseurs universitaires interrogés dans sa recherche : les savoirs, l'expérience de travail et l'expérience de supervision. Ensuite, il élabore sur les trois rôles établis par ces derniers soit le rôle de formateur, le rôle d'accompagnateur et finalement celui d'évaluateur.

Selon l'auteur, le superviseur sert de catalyseur dans le processus de croissance formative du stagiaire. Il est un formateur plutôt qu'un évaluateur qui irait à l'école pour vérifier si le stagiaire manifeste ou non une série de comportements consignés dans une liste de contrôle préétablie et qui impose des normes de l'extérieur sans considérer ni la particularité de la situation ni celle de la personne qu'est le stagiaire.

Le SU peut aider le stagiaire de plusieurs manières par exemple en l'assistant personnellement, en l'aidant à développer des habiletés d'enseignement, en l'aidant à évaluer sa performance et à atteindre ses objectifs ou encore en servant d'intermédiaire lors de malentendus.

Il est également stipulé que l'impact du superviseur dépend considérablement des perceptions que les autres membres de la triade ont par rapport à son rôle. Il est le gardien de l'accomplissement des exigences universitaires pendant le stage, le facilitateur de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire et aussi le confident de ces derniers.

Par ailleurs, en plus des compétences déclinées dans cette recherche, plusieurs « qualités » essentielles aux superviseurs sont nécessaires (Correa Molina, 2004) :

Capacité d'adaptation

Capacité d'établir de bonnes relations

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

Capacité d'autoanalyse

La disponibilité

L'ouverture

La sensibilité

Toutefois, en parcourant ces qualités, on se rend compte que les quatre premières de cette liste s'apparentent fortement à des compétences. Finalement, on est en droit de se demander comment départager tout cela.

En somme, ce qui semble caractériser le rôle du SU, c'est le fait que lui et le stagiaire doivent explorer ensemble l'enseignement au moyen de l'analyse et l'expérimentation. Les réflexions sur le processus et les résultats doivent permettre aux étudiants de se développer comme des enseignants et fournir, en même temps, à leurs pairs et au superviseur, de nouvelles informations sur les problèmes et les possibilités inhérentes aux approches psychopédagogiques de l'enseignement.

Correa Molina (2011) aborde le savoir superviser dans son article *Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire*. Dans sa recherche, plusieurs SU utilisent leur savoir-faire empirique dans leur discours lors de la supervision de stagiaires. Il mentionne :

qu'il ne suffit pas d'avoir été enseignant pour superviser, que les SU doivent avoir développé des savoirs spécifiques. Des savoirs de type procédural et environnemental en lien avec le contexte de leur action : le type de stagiaires, le type d'écoles, par exemple : ces ressources correspondent aussi à des savoir-faire de type empirique, relationnel et formel. Ces ressources seraient mobilisées en fonction d'une certaine sensibilité qui permettrait de sentir ce que l'autre (le stagiaire dans ce cas-ci) ressent. (p. 318)

2.6. LES ORIENTATIONS RELATIVES A LA FORMATION EN MILIEU PRATIQUE

Même si ce n'est pas un écrit scientifique, ce document vient mettre des balises sur le travail de SU. Il semble donc impératif d'en tenir compte dans le cadre de cet essai.

En terminant cette section, nous présentons les orientations préconisées par le MELS (2008). Les indications contenues dans ce document sont importantes puisqu'elles mentionnent qu'au Québec, il y a une intention d'arrimer la formation aux grands changements qui ont marqué et qui marquent toujours le milieu scolaire. Les principes et les orientations qui guident les actions ministérielles au regard de la formation en milieu de pratique y sont énoncés.

Dans son document (MELS, 2008), le Ministère présente des orientations générales qui visent tous les programmes de formation à l'enseignement, autant ceux qui préparent à l'enseignement aux secteurs des jeunes et des adultes que celui de la FP. Plusieurs thèmes sont abordés, mais nous avons retenu particulièrement ceux présents dans le chapitre trois. Ce chapitre porte sur l'accompagnement, l'encadrement et l'évaluation des stagiaires.

L'information contenue dans ce chapitre s'adresse directement aux MA, aux SU, aux directions et aux universités. Le MELS définit, dans cette section, ce qu'il entend par « accompagnement », « encadrement » et « évaluation » des stagiaires. Nous croyons qu'il est primordial d'avoir des balises afin de guider l'activité de supervision universitaire.

Selon le MELS (2008),

L'accompagnement suppose la contribution active à la formation de la personne accompagnée pour lui offrir toutes les occasions possibles de se développer sur le plan personnel et professionnel. Un véritable accompagnement doit en fait viser l'autonomie de la personne en invitant celle-ci à assumer sa responsabilité professionnelle et à s'inscrire dans un processus de formation continue. (*Ibid.*, p. 11)

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. » (*Ibid.*, p. 11)

Le SU doit « être capable de discuter de ses attentes vis-à-vis des stagiaires avec les enseignants associés ». (*Ibid.*, p. 11)

Comme mentionné dans le document, nous croyons qu'il est exact d'affirmer que 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

l'étroite collaboration entre les acteurs en cause (*Ibid.*, p. 11)

Quant à **l'évaluation**, elle « rend compte de l'observation et de l'appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires. » (*Ibid.*, p. 11)

Il est aussi mentionné que pour une réaliser une évaluation juste du développement des compétences des stagiaires, une approche fondée sur la concertation des formateurs est nécessaire. Tous les acteurs, en fonction de leur champ d'expertise spécifique, doivent

détenir une compréhension commune des compétences professionnelles attendues et plusieurs facteurs humains doivent être pris en considération.

Le processus d'évaluation doit être un outil de développement professionnel qui favorise une réflexion sur la pratique d'enseignement chez les stagiaires. La dimension sanction est cruciale et les facultés ou départements d'éducation l'assument en prenant en compte l'avis des différents acteurs.

Nous sommes du même avis que le MELS sur le fait que le SU est une personne-ressource de première importance pour les stagiaires, mais également pour les maîtres associés. Cette fonction de SU comporte différentes dimensions liées au soutien à apporter aux stagiaires, à leur encadrement et à leur évaluation. (MELS, 2008)

Les SU doivent apporter leur soutien en cernant les besoins des stagiaires et en les accompagnant dans la recherche des moyens de les satisfaire. « Un regard critique et constructif doit être posé sur les actions des stagiaires, en fonction des compétences professionnelles à développer » (*Ibid.*, p. 17). Ils doivent « soutenir les stagiaires dans l'analyse de l'expérience acquise en milieu de pratique » (*Ibid.*, p. 17) et les encourager « à mobiliser les aptitudes et connaissances acquises en formation pour la construction des compétences professionnelles attendues » (*Ibid.*, p. 17).

Au niveau de l'encadrement, les superviseurs universitaires s'assurent que le cheminement de formation correspond aux objectifs de formation et vérifient que les différentes exigences liées au stage (journal de stage, travaux, fiches d'observation, etc.) sont comprises et réalisées par les stagiaires. Ils effectuent des visites dans le milieu scolaire et favorisent les échanges en triade.

Les superviseurs universitaires jouent un rôle déterminant en fournissant de la rétroaction sur la planification et sur les activités réalisées durant les stages. Ils doivent

obligatoirement évaluer et sanctionner le cheminement professionnel et les compétences à l'enseignement des stagiaires.

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008) stipule que la supervision universitaire permet de faire le pont entre l'université et le milieu scolaire. Il est donc nécessaire qu'eux aussi, bénéficient d'activités de ressourcement et de formation. Le MELS affirme que la superviseuse ou le SU doit connaître le Programme de formation de l'école québécoise, les principales politiques ministérielles de même que les orientations de la formation à l'enseignement et être sensibilisé à l'importance du développement optimal de chacune des compétences professionnelles.

Toujours selon le MELS (2008), la fonction de SU comporte différentes dimensions liées au soutien à apporter aux stagiaires, à leur encadrement et à leur évaluation. Ils doivent évaluer, fournir de la rétroaction sur la planification et sur les activités réalisées durant les stages et sanctionner. Le MELS informe que les SU doivent s'assurer, par des visites d'observation, que le cheminement de formation est conforme aux objectifs de formation et au plan de stage. Les SU doivent aussi cerner les besoins des stagiaires et accompagner ceux-ci dans la recherche des moyens de les satisfaire.

Alors comme le mentionnent le MELS (2008) et les écrits scientifiques analysés, le travail du SU comporte différentes dimensions. Nous avons constaté les mêmes concepts, par exemple l'accompagnement, l'encadrement, l'évaluation, etc. Le MELS et la littérature consultée mentionnent la nécessité d'activités de ressourcement et de formation pour le SU, ce que nous croyons aussi justifié.

3. CHAPITRE 3 LE CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre tente de cerner le sens des concepts utilisés en supervision pédagogique des stages. Pour ce faire, nous débutons ce cadre par le concept de supervision que nous avons défini à la lumière de l'analyse de la littérature. Nous poursuivons ce chapitre avec les rôles et les tâches en nous efforçant de les définir.

3.1. LE CONCEPT DE SUPERVISION

Cette section porte sur la définition d'une notion centrale caractérisant cet essai. Nous vous entretiendrons donc premièrement de la définition de supervision. Plusieurs auteurs se sont déjà intéressés à la définition de supervision et nous vous en mentionnons quelques-unes.

Débutons d'abord par son sens étymologique rappelé Bujold (2002) pour mieux en comprendre l'origine. « Le mot "supervision" signifie regarder au-dessus. On peut facilement imaginer la personne qui supervise, regardant par-dessus l'épaule de la personne supervisée et guidant ainsi son travail » (p. 10).

On peut comprendre le sens étymologique de ce mot, mais selon nous, la supervision comporte bien plus que le simple fait de regarder au-dessus. Les termes "guider le travail" de la définition nous invitent à réfléchir davantage sur l'ensemble des rôles et des tâches d'une personne agissant en tant que "guide". On précise donc la fonction de "superviser" comme une activité par laquelle la personne qui supervise, contrôle et révise le travail sans entrer dans les détails.

Nous sommes d'avis que le terme "contrôle" est dans cette définition, peut sembler déraisonnable, notamment lorsqu'on relie ce terme à la pédagogie. De notre point de vue, il serait opportun dans le cas de supervision de stages en FP d'utiliser le terme "accompagne", car c'est le rôle principal du SU.

Comme mentionné précédemment, l'accompagnement est une tâche primordiale en supervision. Cogan (1973) *Ch 8: The preparation of the teacher for clinical supervision* définit la supervision comme un cadre de travail pour l'accompagnement dans lequel un protégé reçoit des critiques constructives d'un superviseur qui observe et aide ce protégé en formation dans sa pratique.

La supervision se révèle être effectivement un travail d'accompagnement d'un protégé (stagiaire). Nous sommes en accord également avec la mention de Cogan (1973) qui stipule que le superviseur de stage fournit au stagiaire une critique constructive à la suite d'une observation.

La rétroaction faite au stagiaire par le superviseur est l'action essentielle qui lui permet de progresser et d'améliorer son enseignement.

Dans sa thèse *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement*, Audrey Jacques (2007) définit la supervision comme un processus dans la classe et dans l'école, pour raffiner et élargir le répertoire de compétences en enseignement.

Boutet (2002) mentionne que dans toute organisation, des personnes sont chargées de jouer un rôle de supervision et utilise l'expression d'agent liant pour caractériser cette position particulière des superviseurs dans un ensemble d'opérations de gestion. Selon l'auteur, la supervision des stages en enseignement peut aussi être décrite comme une action de mise en relation de divers groupes. (p. 24) Boutet (2002) stipule que pour réaliser une supervision cohérente, le SU doit centrer ses efforts sur la médiation la plus centrale qu'il doit opérer, soit « celle qui favorise la construction d'un savoir-enseigner par chaque stagiaire supervisé. » (p. 28)

Legendre (1988) propose

l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel l'on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle, et l'on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité (p. 533).

Cette définition de Legendre, qui qualifie la supervision comme l'ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation nous paraît plus adaptée, parce qu'en effet, nous voyons la supervision comme un ensemble d'opérations que nous qualifierons de complexes. Il soulève également le fait que par ces opérations, on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle, donc on s'assure que le stagiaire agit, respecte et applique les règles et procédures correctement. De plus, nous sommes en accord avec l'auteur qui mentionne que la supervision sert à maintenir et améliorer la réalité, surtout à cause du statut des stagiaires du baccalauréat en enseignement professionnel qui sont pour la plupart des enseignants déjà en fonction dans une classe.

Bujold (2002) élabore au sujet de la distinction entre la supervision dite "pédagogique" et la supervision dite "traditionnelle". La supervision est pédagogique si elle comporte une dimension de formation, par exemple lorsqu'une activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée. Quant à la supervision traditionnelle, elle était plutôt axée sur l'évaluation et le contrôle. Dans ce cas, il fallait aussi s'assurer que chaque stagiaire possède les aptitudes pour enseigner. On considérait le stage comme une épreuve initiatique afin d'avoir accès à la profession. (p. 13).

Par la suite, le terme supervision "clinique" aurait remplacé le terme supervision "traditionnelle". Il désignait la relation face à face entre un enseignant et le superviseur, qui avait pour but d'échanger sur les comportements observés en classe. Cette forme de supervision considérait le rôle d'aide et de formation. (p. 14)

Notre choix de définition de supervision s'arrête sur celle de Rousseau et St-Pierre (2002) puisqu'elle nous semble plus complète et plus adaptée pour le contexte de la FP. Les auteurs qualifient la supervision comme :

Une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation. Cette activité de coopération doit nécessairement passer par un partenariat université – milieu scolaire où les forces de chacun sont mises à contribution. La supervision n'est pas un acte individuel ayant comme principal objectif l'évaluation sommative d'une performance, mais bien un acte de construction et de coconstruction de la pratique de l'enseignement qui repose sur l'encadrement, le mentoring et la rétroaction à saveur pratique et théorique. (p. 43)

3.2. LES ROLES DU SUPERVISEUR DE STAGE UNIVERSITAIRE

Maintenant, attardons-nous sur une autre notion que nous estimons essentielle à la réalisation de notre essai : les rôles du superviseur SU. En effet, plusieurs auteurs se sont intéressés à ce sujet.

Premièrement, nous définirons le terme rôle. Selon le Dictionnaire Larousse, le rôle est « un genre d'action ou de comportement, à la place qu'on occupe. C'est aussi une fonction remplie par quelqu'un, attribution assignée à une institution » (Larousse, 2013)

Selon Antidote (2013) c'est « un ensemble des comportements associés à une place ou à un statut et qui constituent l'apparence sociale de quelqu'un ».

Jacques (2007) indique que les recherches démontrent à quel point le rôle de SU se révèle complexe, parfois même compliqué et difficile à exercer adéquatement.

Pharand et Boudreault, se basant sur les travaux d'Enz, Freeman et Wallin (1996) font un constat global que le SU cumule trois rôles, soit celui d'accompagnateur, de médiateur et de personne-ressource (2011, p. 124).

De la même manière, Correa-Molina (2008) dans *Perception des rôles par le superviseur de stage* opte pour ces trois mêmes rôles (p. 78). Selon l'auteur, il est primordial que le SU agisse comme un facilitateur de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire. Nous partageons cet avis, car le SU est selon nous, la personne ressource pour s'assurer du bon déroulement du stage et du respect des objectifs poursuivis.

Rousseau (2005) souligne qu'un rôle souvent délicat que doit jouer le SU est celui de confirmer certaines difficultés éprouvées par le stagiaire. Les maîtres associés trouvent souvent compliqué de traiter le sujet et nécessite l'intervention du SU afin de gérer la situation, ce qui rappelle le rôle de médiateur.

Le SU doit fournir un cadre de référence et d'action au stagiaire, lui servir de guide dans ses actions et le soutenir dans la réalisation de ses apprentissages selon Raucant, Verzat et Villeneuve (2010).

3.3. LES TACHES DU SUPERVISEUR DE STAGE UNIVERSITAIRE

Analysons la définition du terme tâche. Selon le dictionnaire Larousse, le mot tâche est défini comme « travail, ouvrage à faire dans un temps déterminé et à certaines conditions : achever la tâche de la journée. Conduite dont on se fait une obligation : la tâche du scientifique dans le monde moderne ». Quant à Antidote il le définit comme « travail que l'on doit exécuter dans un temps donné et sous certaines conditions ».

Rousseau (2002) affirme que le superviseur de stage universitaire doit « préparer le milieu à accueillir le stagiaire, superviser le stagiaire en milieu scolaire et faire une évaluation sommative des enseignements du stagiaire en fonction des objectifs du stage et des attentes de l'université. »

Boutet et Pharand (2008) mentionnent que le SU doit poser un regard vigilant sur les responsabilités du stagiaire, sur les objectifs du stage et il doit veiller au respect des exigences universitaires. Raucant, Verzat et Villeneuve (2010) ajoutent qu'il doit assister le stagiaire dans l'élaboration de ses objectifs et qu'il doit effectuer des rencontres terrain avec le maître de stage et le stagiaire afin de s'assurer de la bonne marche du stage et de l'adéquation entre le stage et le programme.

La rétroaction est une partie de tâche plus difficile dans la relation superviseur et stagiaire. Selon Rousseau et *al.* (2005) « le superviseur doit, en quelque sorte, devenir le miroir de la personne supervisée. Il doit faire en sorte que le stagiaire s'entend parler et se voit agir. Par ce reflet, le superviseur permet au stagiaire de se regarder être. » (p. 21)

Le SU doit favoriser l'instauration d'une pratique réflexive chez le stagiaire dans un contexte de collaboration avec le maître associé (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2002).

Une autre tâche du SU, tiré de Rousseau (2005), est celle de « soutien dans l'expérience du stagiaire en s'assurant du bien-être de celui-ci dans son milieu de stage et en veillant à ce qu'il reçoive une rétroaction précise et constructive de la part de son maître associé. » (p. 22) De toute évidence, nous considérons grandement cette tâche afin que le stagiaire puisse se sentir en confiance dans son milieu de stage et se construire des bases solides pour sa future carrière d'enseignant. Les superviseurs ont une grande influence sur le développement professionnel des supervisés, sur leur évolution dans le domaine de l'enseignement.

L'acte d'enseigner est déjà difficile et il semble parfois encore plus difficile d'évaluer. L'évaluation est une tâche considérable pour le SU. La préoccupation de l'impartialité est très

importante. Pour un superviseur, un élément peut paraître prioritaire ou inacceptable tandis que pour un autre, cela peut être complètement le contraire, Ménard (2005) affirme que l'influence des valeurs personnelles au moment de l'évaluation des stages peut altérer le jugement du superviseur.

Il arrive souvent que l'évaluateur observe une pratique qui n'est pas nécessairement équivalente à ses propres valeurs et à ses agirs professionnels. Le superviseur doit examiner l'enseignement du stagiaire et afin de vérifier son niveau de compétence sans nécessairement adhérer à la philosophie et à l'approche d'enseignement du stagiaire. Il peut tout au plus questionner le stagiaire sur son approche et voir si les pratiques observées s'y rapprochent. De plus, il doit tenir compte de l'inobservable :

Les non-dits (Perrenoud, 1995), les intuitions (Perrenoud, 2003), les structures internes de la classe, les imprévus, les élèves (Tardif et Lessard, 1999), et surtout, les pratiques de référence du stagiaire (Bélair, 1998), notamment celles de l'enseignant associé (Perrenoud, 1998). (Rousseau, 2005, p. 125-126)

3.4. ANALYSE DE DIFFERENTS CONCEPTS FOURNIS DANS LA LITTERATURE THEORIQUE ET SCIENTIFIQUE

Un des buts de cet essai est de saisir les différents rôles des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement professionnel. Cependant, dans tous les écrits consultés dans le cadre de ce travail, aucun n'est en lien avec la supervision pédagogique en FP. Nous savons qu'à la FP, l'étudiant-stagiaire est, dans 80 % des cas, déjà enseignant employé (Portelance et al., 2008) et que le travail du SU ne doit pas être le même que celui du SU à la formation primaire ou encore à la formation secondaire. Nous aurions donc souhaité pouvoir faire cette différenciation grâce aux écrits consultés. Malheureusement, on parle de supervision pédagogique, mais aucun écrit n'élabore au sujet de la supervision pédagogique en FP.

Étant donné que les étudiants inscrits au baccalauréat en formation à l'enseignement professionnel ont des spécificités par rapport aux autres étudiants en formation à l'enseignement au Québec, nous sommes convaincue que le rôle des SU au baccalauréat en enseignement professionnel est aussi différent. Malgré cette absence concernant la littérature spécifique à la FP, que pouvons-nous dégager de ceux déjà publiés ? C'est ce que nous tenterons de faire dans la prochaine section de ce chapitre.

3.5. ANALYSE DES CONCEPTS UTILISES DANS LES ECRITS

Pour effectuer notre analyse, et y voir un peu plus clair, nous avons rassemblé un certain nombre d'éléments théoriques dans un tableau. Cette manière d'organiser les informations nous était utile, parce qu'elle a contribué à distinguer ou à joindre plusieurs termes, selon le type d'analyse effectué. Le tableau x montre ce déploiement de concepts.

Dans ce tableau, nous avons regroupé des informations provenant de 13 recherches publiées entre les années 2002 et 2014. Bien entendu, ce panorama n'est pas exhaustif. Toutefois,

il permet de bien rendre compte de difficultés liées à ce que la littérature contient. Par ailleurs, nous avons procédé au découpage de ce tableau en différentes catégories correspondant aux principaux thèmes abordés par les auteurs. Entre autres, nous avons répertorié des rôles et des fonctions, ainsi qu'une catégorie autres. Ce découpage a été produit après lecture des différents éléments et concepts répertoriés.

Il n'a malheureusement pas été possible de procéder à un classement plus fin, parce que toutes les données disponibles se présentaient sous une forme enchevêtrée et parce que les auteurs ne précisaient pas leurs représentations de ces concepts. À titre d'exemple, parmi les rôles présentés on parle d'outils, d'objectifs, de qualités et de savoirs spécifiques (Villeneuve et Moreau, 2010) et Correa Molina (2011). Par ailleurs, dans le cadre d'un essai, il semblait hasardeux de procéder à des analyses très poussées. Nous nous limitons donc à quelques constats de base.

Malgré cet enchevêtrement, il est possible de formuler certaines analyses.

TABLEAU 1 Auteurs, rôles, fonctions et autres responsabilités du SU

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Villeneuve, V. et Moreau, J. (2010), Former des superviseurs et des maîtres de stage, dans Raucant, B. Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir.), <i>Accompagner des étudiants</i>, Bruxelles, Éditions De Boeck Université, 2010, 563 pages, 443-470.</p>	<p>Rôles du superviseur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plus axé sur la réflexion, l'orientation de stages (en termes d'objectifs), le développement de la personne comme principal outil d'intervention. • Le superviseur offre un coffre avec tous les outils nécessaires et le maître de stage offre le chantier et montre au stagiaire comment utiliser le bon outil au bon moment. • A la charge d'établir la concordance entre les objectifs du stage et les apprentissages à faire, entre la vocation du milieu de stage et le mandat du milieu auquel a été assigné l'étudiant stagiaire. • Il assiste le stagiaire dans l'élaboration de ses objectifs d'apprentissage et du projet de stage. • Il guide l'étudiant stagiaire vers la poursuite des objectifs. • Il favorise, lors des rencontres de supervision, l'intégration de la théorie et de la pratique. • Il évalue les apprentissages à des moments précis et intervient, en cas de difficultés. • Il est responsable de la notation du stagiaire. 	<p>La supervision remplit 3 fonctions :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordre administratif • Pédagogique • Soutien. 	<p>Responsabilité du SU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Il est l'expert sur le plan de la théorie et des exigences de l'université. • Il a la responsabilité du volet scolaire (lien entre le stage et les savoirs enseignés) qu'il met e évidence lors des rencontres de supervision. • Il veille à ce que les objectifs d'apprentissage du programme de formation soient atteints durant le stage. • Il suscite des réflexions concernant les expériences vécues dont l'étudiant pourra tirer des apprentissages. • Il favorise l'intégration des connaissances théoriques dans la pratique quotidienne. (Il est moins dans l'action et il est plus au fait de la réalité universitaire, ainsi il peut avoir un certain recul vis-à-vis du stage)
<p>Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. <i>Revue des sciences de l'éducation</i>, 37(2), 307-325.</p>	<p>Rôles de formation du superviseur : Veiller et contribuer à ce que les stagiaires manifestent progressivement les compétences déterminées par le référentiel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Savoir-faire occupe une place importante • Savoir d'environnement • Qualités humaines : (1-disponibilité 2- ouverture d'esprit 3- sensibilité) • Savoir faire formalisés • Savoirs du corps et des sens : il ne suffit pas d'avoir été enseignant pour superviser un stagiaire, il faut développer des savoirs spécifiques. • Savoirs de type procédural et environnemental : type de stagiaires, type d'écoles, type empirique, relationnel et formel. • Certaine sensibilité 		<ul style="list-style-type: none"> •Le superviseur doit mobiliser les ressources nécessaires pour accompagner le stagiaire dans son expérience terrain. •Il doit stimuler la réflexion du stagiaire en l'amenant à analyser sa propre pratique au profit de son évolution professionnelle. •Il doit stimuler la formalisation des savoirs d'action et les connecter à ceux issus de la recherche. •Il doit aider le stagiaire à travailler la mobilisation de ses ressources en évitant de tomber dans la prescription. •Il devient clair qu'aider quelqu'un à développer l'habileté à réfléchir et à formaliser ses savoirs n'est pas une tâche facile à accomplir. En effet, elle exige une fonction de médiation, partie intégrante du rôle de formateur, qui soit à sont tour réfléchir sur son propre agir et formaliser ses propres savoirs pour les rendre verbalisables. •Le superviseur manifesterait évidemment des connaissances liées à la pédagogie.

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
	<ul style="list-style-type: none"> • Le SU doit signaler les difficultés aux stagiaires sur un ton respectueux. • L'importance des relations interpersonnelles pour bien mener l'entretien de supervision et pour promouvoir le développement professionnel du stagiaire. 		<p>Le superviseur se doit de construire pour lui-même un nouveau bagage de compétences susceptible de l'aider à gérer la complexité propre à la période de stage. Il doit :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Articuler la théorie qui soutient ses propres référents avec des situations concrètes. 2) Créer chez le stagiaire un projet d'appropriation de la formation qu'il suit. 3) Réduire l'écart entre le dire et le faire dans sa propre pratique et dans celle des stagiaires. 4) Assurer un accompagnement respectueux des personnes qu'il forme. 5) Accepter de perfectionner son savoir en confrontant ses référents et ses pratiques avec celles d'autres formateurs.
<p>Portelance, L., et al. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche.</p>	<p>Rôle du SU =</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Médiateur des savoirs formels abordés à l'université et la nécessité qu'il soit outillé pour favoriser chez le futur enseignant une pratique réflexive fondée sur des savoirs formellement reconnus. 2. Approche réflexive de son rôle et l'adhésion aux fondements de la formation à l'enseignement. <ul style="list-style-type: none"> • Le SU vise le développement professionnel de chaque stagiaire. • Il fait des observations en classe. • Il établit un climat de réflexion et de discussion afin que la rétroaction soit constructive, adaptée au contexte du stage et ouverte aux pratiques pédagogiques innovatrices. • Il adopte une approche évaluative susceptible d'aider l'étudiant à bien franchir les étapes de son parcours de formation. <p>Exercer les rôles de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Médiateurs entre les divers acteurs et les institutions • Personnes-ressources auprès de l'enseignant associé 		<p>Compétences attendues du SU :</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'adapter au contexte de stage et au stagiaire. • Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée. (Guider, soutenir, orienter, questionner) • Établir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels. • Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect. • Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade. <p>Inventaire des tâches des SU (selon Correa Molina 2005)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Accompagner le stagiaire dans le cadre de visites à l'école, de séminaires à l'université et de suivi individuel • Faciliter la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire • Jumeler la théorie et la pratique • Représenter l'établissement universitaire et veiller au respect des exigences universitaires
<p>Boutet, M., et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. <i>Phronesis</i>, 3(1-2), 81-89.</p>			<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement du stagiaire : • Observations directes en classe suivie de rencontre de rétroaction • Analyses vidéo de situations d'enseignement (que le stagiaire prend en charge) • Séminaire de réflexion collective • Rétroactions sur des textes de réflexion pré-action et post-action écrits par le stagiaire

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Rousseau, N. (2002). La supervision de stage : Histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.</p>	<p><u>Rôle du SU :</u> La responsabilité de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la gestion du processus de supervision • la médiation • l'évaluation de la réflexion du stagiaire • la création de liens entre la pratique et la théorie 	<p><u>Fonctions du SU :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Médiation • Support à l'étudiant • Création de liens entre étudiants • Création de liens entre la théorie et la pratique. 	<p><u>Attitudes du SU :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Objectivité • Empathie • Authenticité • Tolérance • Humilité • Souplesse <p><u>Croyances de la supervision de stage :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Favorise l'instauration d'une pratique réflexive chez le stagiaire dans un contexte de collaboration avec le maître-associé 2- Rétroaction juste et objective 3- Capacité d'observation et d'écoute 4- Devenir le miroir du supervisé 5- Vision complémentaire du MA 6- Confirme certaines difficultés rencontrées par le stagiaire 7- Informer le MA des objectifs de stage et de son déroulement 8- S'assurer que le stagiaire transfère adéquatement ses connaissances (les savoirs théoriques) dans sa pratique de l'enseignement (les savoirs pratiques) 9- Possibilité de vérifier que les contenus enseignés à l'université correspondent avec la réalité du milieu scolaire. 10- Assure une forme d'uniformisation de l'encadrement du stagiaire et de sa finalité, soit l'activité d'évaluation sommative. 11- Soutien dans l'expérience du stagiaire en s'assurant du bien-être de celui-ci dans son milieu de stage et en veillant à ce qu'il reçoive une rétroaction précise et constructive de la part de son MA

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Pharand, J. et Boudreault, P. (2011), Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque, dans Guillemette, F. et L'Hostie, M. (dir.). <i>Favoriser la progression des stagiaires en enseignement</i>, Québec : Presses de l'Université du Québec, 2011, 261 pages, 121-141.</p>		<p>Trois fonctions : 1- Accompagnateur du stagiaire 2- Médiateur entre les acteurs et les institutions 3- Personnes-ressources auprès de l'enseignant associé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Les superviseurs portent un regard extérieur et complémentaire à celui des enseignants associés. • Accompagnement • Soutien au stagiaire • Représente l'université • Veillent au respect des exigences universitaires • Facilitateurs de la relation entre enseignants associés et stagiaires. Cite Lavoie et Garant (1995) • Doit constamment revenir sur son action afin de réajuster si nécessaire et ainsi améliorer l'efficacité de ses interventions. • Doit savoir observer • Doit résoudre les problèmes • Doit travailler en dyade ou en triade • Doit évaluer les apprentissages des stagiaires
<p>Correa Molina, E. (2008), Perception des rôles par le superviseur de stage, dans Boutet, M. et Pharand J. (dir). <i>L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement</i>. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008, 172 pages, 73-89.</p>	<p>Rôles du SU :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veille au respect des exigences universitaires • Agit comme facilitateur de la relation entre l'enseignant associé et le stagiaire. • Accompagnateur du stagiaire (observe et donne de la rétroaction au stagiaire, le soutient, l'encourage et l'évalue) • Médiateur entre les divers acteurs et les institutions (facilite les échanges à l'intérieur de la triade et entre les deux milieux, scolaire et universitaire; donc il est un pont de communication et contribue à résoudre d'éventuels conflits entre l'enseignant associé et le stagiaire). • Personne-ressource auprès de l'enseignant associé (reste à la disposition de l'enseignant associé pour réviser avec lui les exigences du stage, pour échanger sur l'évolution du stagiaire, pour répondre à des questions concernant le programme) 		<p>Le superviseur possède une connaissance accrue de la formation du stagiaire et pose un regard vigilant sur les responsabilités de ce dernier et les objectifs de formation particuliers à chaque stage.</p>

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation : Le rôle des superviseurs, dans Boutet, M. et Pharand J. (dir). <i>L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement</i>. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2008, 172 pages, 91-108.</p>	<p>Rôles du SU : Accompagnateur Médiateur Personne-ressource</p>	<p>Fonctions du SU : (Les fonctions de l'accompagnateur) - Observer le stagiaire, rétroagir - Fournir soutien et encouragement - Évaluer</p> <p>- Animer des échanges entre stagiaires (Les fonctions de médiateur) - Faciliter les échanges dans la triade - Faciliter la résolution de conflits - Faire le lien entre l'université et le milieu de stage</p> <p>(Les fonctions de personnes-ressources) - Aider à comprendre les responsabilités et les exigences du stage - Fournir du soutien à l'enseignant associé - Discuter du progrès du stagiaire - Assister l'enseignant associé dans la préparation du rapport d'évaluation.</p>	
<p>Rousseau, N. et Al (2005) La supervision de stages en adaptation scolaire : perception des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs, dans Rousseau, N. (dir). <i>Se former pour mieux superviser</i>. Montréal : Guérin éditeur ltée, 2005, 163 pages, 19-34.</p>	<p>(Reprise de Rousseau, N. (2002). La supervision de stage : Histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.)</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1- Favorise l'instauration d'une pratique réflexive chez le stagiaire dans un contexte de collaboration avec le maître-associé 2- Rétroaction juste et objective 3- Capacité d'observation et d'écoute 4- Devenir le miroir du supervisé 5- Vision complémentaire du MA 6- Confirme certaines difficultés rencontrées par le stagiaire 7- Informer le MA des objectifs de stage et de son déroulement 8- S'assurer que le stagiaire transfère adéquatement ses connaissances (les savoirs théoriques) dans sa pratique de l'enseignement (les savoirs pratiques) 9- Possibilité de vérifier que les contenus enseignés à l'université correspondent avec la réalité du milieu scolaire. 10- Assure une forme d'uniformisation de l'encadrement du stagiaire et de sa finalité, soit l'activité d'évaluation sommative. 11- Soutien dans l'expérience du stagiaire en s'assurant du bien-être de celui-ci dans son milieu de stage et en veillant à ce qu'il reçoive une rétroaction précise et constructive de la part de son MA

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Boutet, M. (2002). La supervision, un acte professionnel de médiation. dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), <i>Les enjeux de la supervision pédagogique des stages</i>. Québec: Presses de l'Université du Québec. pp 23-36</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Soutenir les stagiaires dans : <ul style="list-style-type: none"> • la mise en œuvre des interventions planifiées • dans la collecte et dans l'interprétation d'observations factuelles à l'aide de grilles proposées par les cours • dans la création des conditions nécessaires à la réussite de l'action auprès des élèves • dans la reconnaissance des contraintes spécifiques au contexte de leur milieu de stage. 2. Centrer ses efforts sur la médiation la plus centrale qu'elle doit opérer : celle qui favorise la construction d'un savoir-enseigner par chaque stagiaire supervisé. 3. Pouvoir à la fois se rapprocher suffisamment par l'observation et la rétroaction individuelles de la pratique de chaque stagiaire tout en maintenant une distance critique, théorique et affective. 4. Favoriser l'établissement de bonnes relations entre un apprenant et un objet d'apprentissage. 5. Recadrer les problèmes. 6. Les personnes superviseuses ont un rôle capital à jouer dans l'ouverture à d'autres perspectives qui est indispensable au cheminement réflexif. 		
<p>Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), <i>Les enjeux de la supervisons pédagogique des stage</i>. Montréal: Presses de l'Université du Québec. pp. 9-22</p>	<p>La supervision de stagiaires exige de la personne qui supervise de remplir plusieurs rôles qui, quelquefois, peuvent devenir contradictoires.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Voir à ce que les stagiaires apprennent à s'intégrer dans le milieu de travail en toute confiance tout en assurant un enseignement de qualité. • Rôle de compagnon ou tuteur. • Se transformer en juge. • Faire abstraction de toute relation affective et agir en toute objectivité et en toute neutralité. • Donner des rétroactions motivantes. • Voir à ce que le travail soit fait et qu'il soit bien fait. 		

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Rousseau, N., et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), <i>Les enjeux de la supervision pédagogique des stages</i>. Québec: Presses de l'Université du Québec. pp. 37-52</p>			<p>Le SU doit s'assurer que le milieu d'accueil est prêt à recevoir le stagiaire : (RESPONSABILITÉ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Privilégier la médiation des savoirs, des relations et des cultures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire (TÂCHE) • Établir le lien entre le milieu scolaire et l'activité de supervision(TÂCHE) • Coordonner les diverses parties du stage ainsi que les divers acteurs impliqués dans le stage(TÂCHE) • Agir à titre d'agent de liaison entre le milieu et l'université ainsi qu'entre les divers acteurs impliqués dans le stage. (TÂCHE) <p>Le SU doit assurer la supervision du stagiaire en milieu scolaire : (RESPONSABILITÉ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'assurer d'une expérience satisfaisante pour le stagiaire(TÂCHE) • Superviser l'encadrement de l'enseignant associé (TÂCHE) • Renseigner le stagiaire sur les attentes de l'université (TÂCHE) • Fournir de l'aide au stagiaire et à l'enseignant associé (TÂCHE) • Stimuler le processus d'analyse réflexive chez les stagiaires (TÂCHE) • Aider à faire le lien entre la pratique et la théorie (TÂCHE) • Donner de la rétroaction au stagiaire (TÂCHE) • Faciliter le choix des objectifs du stagiaire (TÂCHE) • Motiver (rassurer et mettre au défi) (TÂCHE) • Partager (des connaissances, des techniques, des trucs, des idées et des outils) (TÂCHE) • Enseigner de façon individuelle (TÂCHE) • Modeler les pratiques désirées (TÂCHE) • Offrir du soutien en cas de difficultés (TÂCHE) • Offrir des ateliers ou des séminaires aux stagiaires (TÂCHE) <p>Le SU doit faire l'évaluation sommative : (RESPONSABILITÉ)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Renseigner le stagiaire sur les modalités d'évaluation (TÂCHE) • Observer la prestation du stagiaire à l'aide d'une variété d'outils et de techniques d'observation (TÂCHE) • Tenir compte des observations de l'enseignant associé (TÂCHE) • S'assurer de la justesse et de l'équité de l'évaluation (TÂCHE)

AUTEURS	RÔLES	FONCTIONS	AUTRES
<p>Dufresne, M. (2014) <i>Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire</i>. Juin 2014.</p>	<p>Rôles du SU</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Au Québec, la personne superviseur est appelée à jouer un rôle très polyvalent. Elle véhicule d'une façon ou d'une autre, dans le milieu scolaire, l'approche universitaire de la formation pratique à l'enseignement. 2- Elle est censée aider les stagiaires à traduire, dans la formation pratique, les enseignements reçus à l'université. 3- La personne superviseuse est tenue de démontrer des habiletés de communication. 4- Son rôle de médiatrice entre les stagiaires et l'enseignante ou l'enseignant associé de la classe d'accueil la mène à gérer efficacement l'échange en triade et à faciliter l'expression des besoins de chacun. 5- Son accompagnement des stagiaires l'oblige à peaufiner sa rétroaction après la supervision, sans éviter d'aborder les situations délicates qui pourraient compromettre le climat relationnel. 6- La personne superviseuse supporte les stagiaires et relève les interrogations clairement, sans abuser de son pouvoir. 7- Elle a une capacité d'adaptation aux imprévus de stage (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005) 8- La personne superviseur exerce un rôle d'aide et de formation. 9- Elle doit connaître le processus d'apprentissage et maîtriser les phénomènes relationnels afin de gérer le contenu émotif des échanges avec les stagiaires et les accompagner dans le développement d'une confiance en soi (Bujold, 2002). 10- Ses besoins de formation pour traiter les phénomènes relationnels sont plus grands que ceux reliés à la tâche d'enseignement. 11- Pour expliquer la position de la personne superviseuse dans la triade, Boutet (2002a), la décrit comme une observatrice des stagiaires à l'œuvre. Elle sait voir. De plus, elle sait dire. Sa familiarité avec la pratique d'enseignement lui permet d'apprécier ce qu'elle observe en classe et de percevoir, au-delà du superficiel et de l'apparent, ce qui est voilé et sous-jacent. 12- Elle est appelée à posséder le double profil de théoricien-praticien correspondant à sa double expertise qui la situe à l'interface du savoir pratique et du savoir théorique. 13- Elle a un point de vue différent des autres membres de la triade. 14- Capable de fournir des rétroactions différentes de l'EA. 15- Accompagne plusieurs stagiaires à la fois. 16- Joue un rôle de guide, de soutien, d'accompagnement des stagiaires dans leur formation. 17- Elle anime des séminaires afin de communiquer les exigences des stages ainsi que les responsabilités de tous ceux et celles qui sont engagés dans le déroulement des stages. 18- Elle informe les stagiaires des attentes de l'établissement et des comportements éthiques à adopter dans leur milieu d'accueil. 19- Elle favorise le développement des compétences professionnelles des stagiaires. 20- Elle les aide à planifier leur stage, à concevoir des activités éducatives, à développer des instruments d'observation, de pilotage et d'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage formatrices pour les élèves.; 		

En analysant les différents concepts présentés dans le tableau 1, on peut observer différents points communs entre les rôles et fonctions décrits. Il nous apparaît primordial de bien les définir afin de bien différencier tous ces concepts.

Nous avons observé que comme Pharand et Boudreault (2011), plusieurs auteurs s'attardent sur trois rôles en particulier, qui nous semblent de première importance en supervision, soit celui de médiateur, d'accompagnateur et de personne-ressource. Ces trois grands rôles sont essentiels au travail de SU et contiennent des tâches, des responsabilités ou encore des fonctions.

Notre analyse montre que les différents auteurs utilisent des concepts similaires, mais montrent des divergences notables. En effet, les termes rôle, fonction, responsabilité et tâche sont mentionnés par les auteurs, mais aucun d'entre eux n'a défini les concepts utilisés. Cette absence de définition ne facilite pas le travail d'analyse, car il faut tenter de saisir le sens que les auteurs leur apposent et cela, sans avoir de certitudes. Nous reconnaissons cependant l'importance de faire la distinction entre ces termes.

Rousseau (2005) quant à elle, souligne qu'un rôle souvent délicat que doit jouer le SU est celui de mentionner les difficultés qu'éprouve le stagiaire. Les maîtres associés trouvent cette tâche lourde et ont besoin de l'intervention du SU afin de gérer la situation, ce qui rappelle le rôle de médiateur.

Nous avons constaté que pour plusieurs auteurs, le terme médiation peut être vu de différentes façons. Pour certains, la médiation se veut la distance entre la théorie et la pratique. Pour Gervais (1995), la médiation

se manifeste par différentes formes de reconstructions d'événements reliés à la prise en charge de la classe ; elle s'effectue tantôt à partir d'un mode ouvert et est fondée sur une perspective globale de la classe, tantôt en référence directe à une intervention localisée. (p. 547)

Pour d'autres, la médiation est plutôt comme un pont de communication entre les différents intervenants de stage pour arriver à l'entente. Nous croyons qu'il y a différentes compréhensions de certains termes selon les auteurs des écrits consultés. Cela peut porter à confusion et nous considérons l'importance d'en faire la distinction pour en faire l'utilisation.

Dans la fonction même du SU, nous sommes consciente maintenant de la multitude de rôles, de fonctions, etc. que cela exige. Dans le texte de Dufresne (2014), on y énumère plus d'une vingtaine de rôles qui selon nous, font un bon portrait et résumant bien les rôles du SU :

1. Véhiculer dans le milieu scolaire l'approche universitaire de la formation pratique à l'enseignement.
2. Aider les stagiaires à traduire, dans la formation pratique, les enseignements reçus à l'université.
3. Démontrer des habiletés en communication
4. Médiation entre les stagiaires et l'enseignante où l'enseignant associé de la classe d'accueil mène à gérer efficacement l'échange en triade et à faciliter l'expression des besoins de chacun.
5. Accompagner des stagiaires l'oblige à peaufiner sa rétroaction après la supervision, sans éviter d'aborder les situations délicates qui pourraient compromettre le climat relationnel.
6. Supporter les stagiaires et relève les interrogations clairement, sans abuser de son pouvoir.
7. Posséder une capacité d'adaptation aux imprévus de stage (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005)
8. Exercer un rôle d'aide et de formation.
9. Connaître le processus d'apprentissage et maîtriser les phénomènes relationnels afin de gérer le contenu émotif des échanges avec les stagiaires et les accompagner dans le développement d'une confiance en soi (Bujold, 2002).
10. Ses besoins de formation pour traiter les phénomènes relationnels sont plus grands que ceux reliés à la tâche d'enseignement.
11. Observatrice des stagiaires à l'œuvre (Boutet (2002a)),. Elle sait voir, elle sait dire. Sa familiarité avec la pratique d'enseignement lui permet d'apprécier ce qu'elle

observe en classe et de percevoir, au-delà du superficiel et de l'apparent, ce qui est voilé et sous-jacent.

12. Posséder le double profil de théoricien-praticien correspondant à sa double expertise qui la situe à l'interface du savoir pratique et du savoir théorique.
13. Donner un point de vue différent des autres membres de la triade.
14. Capable de fournir des rétroactions différentes de l'EA.
15. Accompagner plusieurs stagiaires à la fois.
16. Jouer un rôle de guide, de soutien, d'accompagnement des stagiaires dans leur formation.
17. Animer des séminaires afin de communiquer les exigences des stages ainsi que les responsabilités de tous ceux et celles qui sont engagés dans le déroulement des stages.
18. Informer les stagiaires des attentes de l'établissement et des comportements éthiques à adopter dans leur milieu d'accueil.
19. Favoriser le développement des compétences professionnelles des stagiaires.
20. Aider à la planification de leur stage, à concevoir des activités éducatives, à développer des instruments d'observation, de pilotage et d'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage formatrices pour les élèves.

Cependant, bien que ces rôles nous semblent cruciaux, il est encore difficile de les distinguer. En effet, comme le montre le tableau 1, plusieurs d'entre eux sont très généraux (ex : 19), se complémentent ou s'amalgament. Certains touchent davantage les types d'encadrement à fournir au stagiaire (20-8-16-2). D'autres ciblent plus spécialement les attentes universitaires (18-1-17). Plusieurs autres sont en lien avec la communication et l'écoute (3-4-13) et aussi avec l'évaluation ainsi que l'observation (5-14-11). Finalement, ceux en rapport avec la compétence du SU comme telle (9-12-7-15-6)

TABLEAU 2 Analyse et classement des rôles et des descriptions du SU

RÔLES	DESCRIPTIONS
Très général (19)	Favoriser le développement des compétences professionnelles des stagiaires.
Encadrement de toutes les activités du stage (20) Soutien accompagnement (8-16) Encadrement théorie et pratique – en lien (2)	Aider à la planification de leur stage, à concevoir des activités éducatives, à développer des instruments d'observation, de pilotage et d'évaluation de situations d'enseignement-apprentissage formatrices pour les élèves. Exercer un rôle d'aide et de formation. Jouer un rôle de guide, de soutien, d'accompagnement des stagiaires dans leur formation. Aider les stagiaires à traduire, dans la formation pratique, les enseignements reçus à l'université.
Attentes milieu et éthique (18) Orientations universitaires (1-17)	Informar les stagiaires des attentes de l'établissement et des comportements éthiques à adopter dans leur milieu d'accueil. Animer des séminaires afin de communiquer les exigences des stages ainsi que les responsabilités de tous ceux et celles qui sont engagés dans le déroulement des stages. Véhiculer dans le milieu scolaire l'approche universitaire de la formation pratique à l'enseignement.
Communication et écoute (3-4-13) Relation (10)	Démontrer des habiletés en communication Médiation entre les stagiaires et l'enseignante où l'enseignant associé de la classe d'accueil mène à gérer efficacement l'échange en triade et à faciliter l'expression des besoins de chacun. Donner un point de vue différent des autres membres de la triade. Ses besoins de formation pour traiter les phénomènes relationnels sont plus grands que ceux reliés à la tâche d'enseignement.
Évaluation (5-14) Observer (évaluation) (11)	Accompagner des stagiaires l'oblige à peaufiner sa rétroaction après la supervision, sans éviter d'aborder les situations délicates qui pourraient compromettre le climat relationnel. Capable de fournir des rétroactions différentes de l'EA. Observatrice des stagiaires à l'œuvre (Boutet (2002a)). Elle sait voir, elle sait dire. Sa familiarité avec la pratique d'enseignement lui permet d'apprécier ce qu'elle observe en classe et de percevoir, au-delà du superficiel et de l'apparent, ce qui est voilé et sous-jacent.
Compétence SU (9- 12) Souplesse (7-15) Éthique (6)	Connaître le processus d'apprentissage théorie et maîtriser les phénomènes relationnels théorie afin de gérer le contenu émotif des échanges avec les stagiaires et les accompagner dans le développement d'une confiance en soi (Bujold, 2002). Posséder le double profil de théoricien-praticien correspondant à sa double expertise qui la situe à l'interface du savoir pratique et du savoir théorique. Posséder une capacité d'adaptation aux imprévus de stage (Rousseau, St-Pierre, Deslandes, Dufresne et Vézina, 2005) Accompagner plusieurs stagiaires à la fois Supporter les stagiaires et relève les interrogations clairement, sans abuser de son pouvoir.

Quant à Villeneuve et Moreau (2010), ils affirment que le SU doit posséder un coffre avec tous les outils nécessaires pour ses étudiants stagiaires. Des précisions quant à plusieurs de ces concepts sont nécessaires afin de répondre adéquatement à nos questionnements face aux fonctions de travail du SU. Aussi, ils accordent de l'importance à la notion d'objectifs dans leurs écrits, dans le sens : de faire correspondre les apprentissages du stage aux objectifs visés, de soutenir le stagiaire dans l'élaboration de ses objectifs, et de guider l'étudiant vers l'atteinte de ses objectifs. Cette dimension n'est pas autant présente dans les écrits d'autres auteurs.

Nous avons observé que se dégagent certaines similitudes entre les descriptions des termes rôles, fonctions, responsabilités et tâches. Par exemple, pour des différents auteurs, le mot médiateur est synonyme de fonction. Cependant, certains auteurs tels que Correa Molina (2008) ou Gervais (2008) définissent ce terme comme un rôle tandis que pour d'autres comme Rousseau (2002) et Pharand et Boudreault (2011), c'est plutôt une fonction ou même une responsabilité.

Nous avons noté qu'un vocabulaire différent est fréquemment employé, mais souvent il ne s'équivaut pas en terme de sens. Villeneuve et Moreau (2010) indiquent que le SU doit faire susciter des réflexions à l'étudiant stagiaire. Correa Molina (2011) mentionne que le SU doit stimuler les réflexions, tandis Rousseau dit plutôt que le SU doit favoriser la pratique réflexive. Est-ce que ces termes et expressions représentent une seule et unique réalité? Nous croyons que cela est possible, mais nous n'en avons pas la certitude.

Nous croyons que pour la plupart des auteurs consultés, le concept de rôle est le plus souvent utilisé. Effectivement, au moins neuf des auteurs dont nous avons lus nous entretiennent sur les rôles des SU. Que ce soit Villeneuve et Moreau (2010), Portelance et al. (2008) ou encore Dufresne (2014), pour eux, les personnes superviseuses au Québec sont appelés à jouer des rôles.

Rousseau et St-Pierre (2002) font une répartition des responsabilités et tâches qui appartiennent au SU et qui donnent du sens aux trois rôles:

1. Le SU doit s'assurer que le milieu d'accueil est prêt à recevoir le stagiaire :
 - Privilégier la médiation des savoirs, des relations et des cultures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire.
 - Établir le lien entre le milieu scolaire et l'activité de supervision.
 - Coordonner les diverses parties du stage ainsi que les divers acteurs impliqués dans le stage.
 - Agir à titre d'agent de liaison entre le milieu et l'université ainsi qu'entre les divers acteurs impliqués dans le stage.
2. Le SU doit assurer la supervision du stagiaire en milieu scolaire :
 - S'assurer d'une expérience satisfaisante pour le stagiaire.
 - Superviser l'encadrement de l'enseignant associé.
 - Renseigner le stagiaire sur les attentes de l'université.
 - Fournir de l'aide au stagiaire et à l'enseignant associé.
 - Stimuler le processus d'analyse réflexive chez les stagiaires.
 - Aider à faire le lien entre la pratique et la théorie.
 - Donner de la rétroaction au stagiaire .
 - Faciliter le choix des objectifs du stagiaire.
 - Motiver (rassurer et mettre au défi).
 - Partager (des connaissances, des techniques, des trucs, des idées et des outils).
 - Enseigner de façon individuelle.
 - Modeler les pratiques désirées.
 - Offrir du soutien en cas de difficultés.
 - Offrir des ateliers ou des séminaires aux stagiaires.
3. Le SU doit faire l'évaluation sommative :
 - Renseigner le stagiaire sur les modalités d'évaluation.
 - Observer la prestation du stagiaire à l'aide d'une variété d'outils et de techniques d'observation.
 - Tenir compte des observations de l'enseignant associé.
 - S'assurer de la justesse et de l'équité de l'évaluation. (p. 37 à 52).

À la toute fin de nos recherches, nous avons consulté un article de Mesdames Louise M. Bélair, Isabelle Vivegnis et Josée Lafrance (2015) qui porte sur les compétences attendues des SU. Elles ont défini six compétences :

1. Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement
2. Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée
3. Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves
4. Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique
5. Interagir avec le stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle
6. Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, le superviseur

En résumé, nous pouvons dire qu'il est primordial de faire la distinction entre les concepts rôles, fonctions, tâches, responsabilités. Les ouvrages consultés nous entretiennent sur ces concepts, mais sans en faire la distinction, ce qui nous semble de prime à bord, de première importance. Plusieurs auteurs s'attardent sur trois rôles en particulier, qui nous semblent essentiels en supervision, soit celui de médiateur, d'accompagnateur et de personne-ressource. Nous croyons que de ces trois rôles découlent les fonctions, tâches ou responsabilités.

À quelques reprises dans les écrits, on mentionne la **complexité** du rôle de SU. Jacques (2007) indique « que les recherches démontrent à quel point le rôle de SU se révèle complexe, parfois même compliqué et difficile à exercer adéquatement ». (p. 10) Cependant, aucun auteur n'en fait l'explication. Il serait opportun de préciser davantage sur ce que représente vraiment cette complexité. Jacques (2007) stipule que

[...] c'est plutôt la qualité de l'encadrement, tant par le milieu scolaire qu'universitaire, qui semble faire la différence. Il semble que le fait de passer plus de temps en milieu scolaire pour les stagiaires en enseignement ne soit pas suffisant pour les amener à développer de meilleures capacités à enseigner. Par contre, la qualité de l'encadrement par les superviseurs semble être un élément majeur. (p. 14)

3.6. ANALYSE DES REGROUPEMENTS

Après l'analyse des divers écrits scientifiques consultés et le regroupement effectué dans les tableaux précédents, nous présentons cette section qui précise notre vision des compétences attendues du SU en FP.

À priori, le SU en FP doit, face à lui-même, construire son identité professionnelle afin de pouvoir :

- Agir de façon éthique
- Agir avec autonomie et initiative
- Communiquer de façon efficace
- Maîtriser les pratiques d'enseignement
- Analyser les pratiques enseignantes
- Établir des liens entre théorie et pratique
- Analyser les pratiques de supervision à la lumière des référents théoriques

Le SU doit aussi :

- Posséder le double profil de théoricien-praticien correspondant à sa double expertise qui la situe à l'interface du savoir pratique et du savoir théorique.
- Posséder une capacité d'adaptation aux imprévus de stage.
- Accompagner plusieurs stagiaires à la fois

Auprès du stagiaire, le SU dans le contexte d'encadrement en formation pratique à l'enseignement en FP doit :

- Informer le stagiaire des attentes de l'établissement et des comportements éthiques à adopter dans leur milieu d'accueil.
- Soutenir la construction de l'identité professionnelle du stagiaire
- Guider le stagiaire dans son cheminement professionnel
- Accompagner le stagiaire dans sa formation et dans le développement de ses compétences professionnelles
- Encadrer le stagiaire en tenant compte du renouveau pédagogique
- Observer le stagiaire
- Évaluer les compétences professionnelles du stagiaire
- Donner de la rétroaction au stagiaire sans éviter d'aborder les situations délicates

Finalement, le SU doit, auprès du MA:

- Communiquer les exigences de stages et les responsabilités associées au rôle du MA.
- Être le médiateur entre le MA et le stagiaire afin de gérer efficacement les échanges en triade
- Véhiculer l'approche universitaire de la formation pratique à l'enseignement
- Collaborer et échanger avec le MA

3.7. LIENS AVEC LA DEFINITION RETENUE

Nous pouvons facilement faire des liens en reprenant la définition du terme supervision retenue précédemment de Rousseau et St-Pierre (2002) :

Une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation. Cette activité de coopération doit nécessairement passer par un partenariat université – milieu scolaire où les forces de chacun sont mises à contribution. La supervision n'est pas un acte individuel ayant comme principal objectif l'évaluation sommative d'une performance, mais bien un acte de construction et de coconstruction de la pratique de l'enseignement qui repose sur l'encadrement, le mentoring et la rétroaction à saveur pratique et théorique. (p. 43)

Nous pouvons dire que le SU en FP construit son identité professionnelle avec la supervision. Une partie de la définition de Rousseau et St-Pierre (2002) est en lien avec la construction de cette identité :

Une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation. (p. 43)

Ensuite, toujours en lien avec la définition de Rousseau et St-Pierre (2002), le SU dans le contexte d'encadrement du stagiaire construit :

[...] mais bien un acte de construction et de coconstruction de la pratique de l'enseignement qui repose sur l'encadrement, le mentoring et la rétroaction à saveur pratique et théorique. (p. 43)

Finalement, le SU avec le MA, grâce à cette activité de coopération qu'est la supervision, développent « un partenariat université – milieu scolaire où les forces de chacun sont mises à contribution ». (p. 43)

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans cet essai, nous avons voulu faire un bref exposé de la problématique éprouvée par l'auteur. Nous avons ensuite fait une recension des écrits au sujet du SU. Les éléments problématiques à l'insertion du SU dans sa fonction ont aussi traité. Le terme supervision a été défini, les différents rôles et tâches ont été répertoriés dans les divers écrits.

La supervision est un acte complexe et ceux qui la pratiquent doivent développer plusieurs compétences pour s'y consacrer. Nous souhaitons que cet essai ait quelques retombées pour les superviseurs de stage universitaires au baccalauréat en enseignement professionnel de l'Université du Québec à Rimouski. Il nous semble important que d'autres études soient menées au sujet du superviseur universitaire. On pourrait aider les nouveaux SU à acquérir des compétences similaires.

Mille et une recherches dans le domaine de la supervision universitaire sont possibles. Il serait alors intéressant de les poursuivre afin qu'une formation continue puisse être offerte en permanence aux superviseurs dans le but d'améliorer l'accompagnement de nos enseignantes et nos enseignants à la FP au Québec.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubé, L., Balleux, A., Boudreault, H., Bouffard, J., Coulombe, S., Gagnon, R., Gauthier, D., Lacroix, R., Roussel, C. et Tardif, M. (2010). *La reconnaissance des acquis disciplinaires d'enseignants de la formation professionnelle au secondaire en formation au baccalauréat à l'enseignement professionnel*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Balleux, A. (2011). L'entrée en enseignement professionnel au Québec: un long parcours de transition en tension entre le métier exercé et le métier enseigné. *Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation*, 11, 55-66. Récupéré le 23 novembre 2015 du site <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no11.pdf>
- Bélaïr, L. M., Vivegnis, I., Lafrance, J. (2015) Évaluation de la mise en œuvre d'un dispositif de formation d'enseignants associés au Québec par le biais d'une recherche-développement. Récupéré le 24 décembre 2015 du site <https://ripes.revues.org/925>
- Boutin, G. (1993). Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants. Dans Hensler, H. (dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation?* (p. 235–251). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Boutet, M. (2002). La supervision, un acte professionnel de médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 23-36). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008) L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M., et Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Phronesis*, 3(1-2), 81-89.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 9-22). Québec: Presses de l'Université du Québec.

- Cogan, M. (1973), *Ch 8: The preparation of the teacher for clinical supervision* Dans *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant. (1998). Une formation de qualité pour un enseignement professionnel. Avis à la ministre, juin 1998. Québec : Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. (2004). Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe, Montréal : Université de Montréal.
- Correa Molina, E. (2008), Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans Boutet, M. et Pharand J. (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-89). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.
- Desrosiers, P., Gervais, C. et Nolin, C. (2000). Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement au préscolaire-primaire et au secondaire au Québec. Rapport de recherche. Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante.
- Deschenaux, F. et Roussel, C. (2011). La transition d'enseignants de la FP au secondaire: des conceptions teintées par l'exercice du métier. *Recherches en éducation* (11), 15-26.
- Deschenaux, F., Roussel, C. et Alexandre, M. (2011) Se former à l'enseignement en alternance éducative virtuelle : la situation des enseignants de la formation professionnelle à l'UQAR. *TransFormations*, 6, 131-144.
- Dufresne, M. (2014) Exploration de la théorie d'action de personnes superviseuses de stage en formation initiale à l'enseignement au préscolaire et primaire. (Ph.D.), Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Récupéré le 7 novembre 2015 du site http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/5348/Dufresne_Monique_PhD_2014.pdf?sequence=5
- Gagnon, C. (2013). Analyse de l'échec du stage en enseignement professionnel. Perceptions de formateurs quant aux difficultés des stagiaires et à l'accompagnement fourni. Dans J.-F. Desbiens, c. Spallanzani et C. Borges (dir.), *Quand le stage en enseignement déraile. Regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée* (p. 117-146). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation : Le rôle des superviseurs, dans Boutet, M. et Pharand J. (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 91-108). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*, Québec : Presses de l'Université Laval, 127-163.
- Gervais, F. (1995). Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique, *Revue des sciences de l'éducation*, 21 (3), 541-560.
- Groupe de réflexion sur la formation professionnelle. (2012) *État de la situation de la formation à l'enseignement professionnel au Québec*, Rapport final soumis aux membres de la Table MELS-Universités par les membres du Groupe de réflexion sur la formation à l'enseignement professionnel, Québec.
- Guillemette, F. et l'Hostie, M. (2011). *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec
- Jacques, A. (2007). Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement. Montréal : Université de Montréal.
- Larousse (2012). *Le Petit Larousse illustré 2013*. Paris : Larousse.
- Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Larousse.
- Ménard, L. (2005). Superviser le journal de bord pour soutenir la réflexion en stage in *Enseigner à enseigner : former pour mieux superviser*, N. Rousseau (Éd.). Les Éditions Guérin.
- Ministère de l'Éducation. (2001) *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations, les compétences professionnelles*. Récupéré le 31 juillet 2015 du site http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/pdf/form_ens_prof.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008) *La formation à l'enseignement : Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Récupéré le 01 août 2015 du site http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/FormationEnsFormMilieuPratique_f.pdf
- Nault, G. (2000). Exploration d'un dispositif de supervision des stagiaires via Internet. Mémoire de maîtrise non publié, Université du Québec à Montréal.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011), Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans Guillemette, F. et L'Hostie, M. (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 121-141). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Portelance, L., et al. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Rapport de recherche.
- Rivard, M.-C., Beaulieu, J., et Caspani, M. (2009). La triade : une stratégie de supervision à redéfinir! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158.
- Rousseau, N. (2002). La supervision de stage : Histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N. et Al (2005) La supervision de stages en adaptation scolaire : perception des stagiaires, des enseignants associés et des chargés de supervision eu égard aux habiletés et attitudes attendues des superviseurs. Dans Rousseau, N. (dir.), *Se former pour mieux superviser*. (p. 19-34). Montréal : Guérin éditeur ltée.
- Rousseau, N., et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. Collaboration université et milieu scolaire. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 37-52). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Roussel, C. (2014). *Analyse du niveau de complexité de situations évaluatives de compétences utilisées par des enseignantes et des enseignants de la FP au secondaire: le cas du programme de Santé, assistance et soins infirmiers*. (Ph.D.), Université de Sherbrooke, Sherbrooke. Récupéré le 2 novembre 2015 du site <http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/158>
- Université de Sherbrooke (2006), *Instruction sur les essais*. Récupéré le 01 novembre 2015 du site http://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/documents/2e_cycle/MES/Direction_d_un_essai/Instructions_essais.pdf
- Université du Québec à Rimouski (2015), *Programme de formation du baccalauréat en enseignement professionnel*. Récupéré le 24 novembre 2015 du site <http://www.uqar.ca/programmes/description/7246/>
- Villeneuve, V. et Moreau, J. (2010), Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans Raucant, B. Verzat, C. et Villeneuve, L. (dir.), *Accompagner des étudiants*, (p. 443-470). Bruxelles, Éditions De Boeck Université.

