

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION (M.A.)

PAR
ODETTE TREMBLAY
BACHELIÈRE EN ÉDUCATION (B.Ed.)

**Supervision pédagogique, étude et évolution
de la formation pratique à l'enseignement
à l'Université du Québec à Chicoutimi
depuis 1990**

Août 1995



Mise en garde/Advice

Afin de rendre accessible au plus grand nombre le résultat des travaux de recherche menés par ses étudiants gradués et dans l'esprit des règles qui régissent le dépôt et la diffusion des mémoires et thèses produits dans cette Institution, **l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** est fière de rendre accessible une version complète et gratuite de cette œuvre.

Motivated by a desire to make the results of its graduate students' research accessible to all, and in accordance with the rules governing the acceptance and diffusion of dissertations and theses in this Institution, the **Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)** is proud to make a complete version of this work available at no cost to the reader.

L'auteur conserve néanmoins la propriété du droit d'auteur qui protège ce mémoire ou cette thèse. Ni le mémoire ou la thèse ni des extraits substantiels de ceux-ci ne peuvent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

The author retains ownership of the copyright of this dissertation or thesis. Neither the dissertation or thesis, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

Un nouvel espoir collectif naîtra. Déjà, il exige l'union anonyme dans la foi retrouvée en l'avenir, en la collectivité future.

Borduas

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à tous ceux et celles* qui ont permis la réalisation de ce projet. Entre autres, nous voulons nommer Madame Marie-Marthe Hébert, Ph.D., professeure à l'Université du Québec à Chicoutimi, alors directrice du Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, qui a assuré la fonction de directrice du mémoire et qui a assuré un suivi aidant pour toutes les étapes de la recherche et pour sa rédaction.

Nous voulons aussi mentionner Monsieur Renaud Gagnon, Ph.D., professeur à l'Université du Québec à Chicoutimi qui a codirigé cette recherche et qui a apporté, tout au long de l'élaboration de ce projet, un support et une aide indispensables.

Également, nous tenons à souligner la contribution du Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) qui nous a fourni les bases de cette étude.

Enfin, nous remercions chaque groupe d'intervenants de la formation pratique de l'enseignement qui, d'une manière ou d'une autre, a rendu possible la recherche du groupe GRAPE qui est à l'origine de ce mémoire.

* Dans ce texte, lorsqu'il s'agit des personnes des deux sexes, le masculin est employé comme épicène.

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour objectifs de décrire et d'analyser des pratiques de formation à l'enseignement et de préciser les besoins exprimés par les superviseurs de l'Université du Québec à Chicoutimi lors de l'étude évaluative sur la formation pratique et les stages entreprise par le Groupe de recherches sur la pratique éducative (GRAPE), à la fin de l'hiver 1990.

À l'aide de la recension des écrits, nous cernons d'abord une problématique inhérente à la formation pratique par le biais des stages. Nous faisons ensuite l'examen d'ouvrages généraux afin de dégager des théories et des concepts-clés reliés à la formation pratique, aux stages et à leur supervision.

Au troisième chapitre, nous dégageons la conception et la perception que les superviseurs ont de leurs rôles et de leurs relations interpersonnelles à l'aide des données du questionnaire et des échanges en ateliers; nous confrontons certaines données du questionnaire aux commentaires recueillis; ensuite, nous établissons des liens entre les écrits, les données du questionnaire et les échanges en ateliers.

Enfin, nous concluons sur la nécessité de former adéquatement les futurs maîtres et de leur fournir un encadrement de meilleur qualité en impliquant directement tous les intervenants concernés par les stages. Il nous apparaît évident que l'université et le milieu scolaire doivent s'engager dans un partenariat afin d'assurer aux futurs maîtres de la fin des années quatre-vingt-dix une formation orientée vers un nouveau contrat social. Et nous terminons en faisant le relevé de certaines actions qui ont été posées pour améliorer la qualité des interventions des superviseurs.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE PREMIER: Cadre de référence	4
1.1 Problème de recherche	5
1.2 Buts et importance de l'étude	12
1.3 Méthodologie	14
1.3.1 Type de recherche	14
1.3.2 Cueillette de données	16
1.3.3 Traitement des données	19
1.4 Questions de recherche	20
1.5 Limites de l'étude	21
CHAPITRE II: Recension des écrits	23
2.1 Formation à l'enseignement	24
2.2 Formation pratique et stages	26
2.3 Supervision en milieu scolaire	30
2.3.1 Démarche de supervision en milieu scolaire	33
2.3.2 Supervision classique	34

2.3.3 Supervision clinique	35
2.3.4 Autosupervision	38
2.3.5 Supervision interactionnelle	40
2.3.6 Supervision synergique	43
2.3.7 Supervision psychopédagogique	45
2.3.8 Supervision par objectifs	47
2.4 Supervision et formation pratique à l'enseignement	51
 CHAPITRE III: Analyse des données du questionnaire et des discussions en ateliers (hiver 1990)	 62
3.1 Croisement des questions communes à deux ou trois intervenants et de données d'ateliers.....	64
3.2 Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions).....	75
 CONCLUSION	 91
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	 116
 ANNEXE I Questionnaire du superviseur	 124
 ANNEXE II Discussions en ateliers	 139
 ANNEXE III Retour de stage. Discussions en ateliers (propos recueillis)	 141
 ANNEXE IV Synthèses des pratiques de stages dans diverses universités francophones	 149
 ANNEXE V Résumé des questions communes à deux ou trois catégories d'intervenants	 161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau

1	Préparation et déroulement du stage	64
2	Rôles et responsabilités du superviseur	67
3	Relations entre les intervenants	68
4	Évaluation finale du stage	70
5	Situation désirée	71
6	Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits: la formation pratique se réduit-elle aux activités vécues en milieu scolaire ...?	78
7	Parallèle (suite): la formation pratique prépare-t-elle adéquatement le futur maître au monde de l'enseignement ...?	83
8	Parallèle (suite): le stage favorise-t-il l'intégration de la théorie dans la pratique?	88
9 à 19	Synthèses des pratiques de stages dans diverses universités franco-phones	150 à 160

INTRODUCTION

Depuis deux décennies, la formation pratique et les stages en enseignement préoccupent de plus en plus tous les intervenants impliqués dans cette formation, et plus encore au cours des cinq dernières années où l'on a vu se réaliser une série de projets qui ont permis d'améliorer la formation des maîtres: révision des programmes, partenariat entre les milieux universitaire et scolaire, Formation coopérative des maîtres (FORCOMA) à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC), perfectionnement des maîtres-associés et des superviseurs, etc.

C'est dans cette visée de renouveau et d'améliorations que ce mémoire a été entrepris. Le principal objectif de cette recherche sur la formation pratique et les stages en enseignement est de décrire et d'analyser des pratiques de formation à l'enseignement par le biais de la supervision des stages et de préciser les besoins exprimés par les superviseurs (conseillers de stage) de l'UQAC lors de l'étude sur la formation pratique et les stages réalisés par le Groupe de recherches sur la pratique éducative (GRAPE) à la fin de l'hiver 1990.

Pendant qu'une recension des écrits était amorcée, une consultation a été menée auprès des divers intervenants de stages (stagiaires, maîtres-associés et superviseurs) des trois modules des Sciences de l'éducation de l'UQAC (module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, module d'enseignement au secondaire et au collégial et module d'enseignement en adaptation scolaire) afin de leur donner la parole au sujet de la formation pratique et les stages. GRAPE a procédé en deux étapes pour la cueillette des données sur le terrain; d'abord, un questionnaire spécifique à chacun des intervenants a été envoyé à la fin des stages de l'hiver 1990, puis des ateliers d'échange tenus à la fin des stages ont permis aux répondants de compléter l'expression de leur pensée. Cette recher-

che reprend les résultats du questionnaire des superviseurs et les commentaires colligés lors des ateliers.

Cette étude soulève certains problèmes qui ont trouvé leur solution avec la mise en place de nouveaux aménagements de la formation pratique et des stages au cours des cinq dernières années. Cependant, elle relève d'autres points d'interrogation notamment en ce qui concerne la supervision des stages (évaluation, formation à la supervision, définition et partage des rôles des intervenants). Nous croyons que cette recherche peut donner des pistes de solution quant à la définition des rôles, au processus de supervision, à l'évaluation des stages et à la formation des intervenants impliqués dans le stage.

De plus, en confrontant les théories et les pratiques, cette étude permet de constituer un portrait global de la situation de la formation des maîtres à l'UQAC au début des années quatre-vingt-dix et de démontrer l'immense travail d'amélioration qui a été réalisé à cette université depuis cinq ans et d'ouvrir des chemins nouveaux.

Ce mémoire est divisé en trois chapitres. D'abord le premier chapitre, le cadre de référence, situe cette recherche quant à sa problématique, à ses objectifs, à sa méthodologie et à ses limites. Au deuxième chapitre, sont recensées les diverses tendances sur la formation pratique et les stages et plus spécifiquement sur la supervision dans ses fondements théoriques et dans ses pratiques en stage. Le troisième chapitre décrit dans un premier temps les résultats du questionnaire des superviseurs et de leurs propos recueillis lors des ateliers de retour de stage; deuxièmement, sont analysés et sont confrontés certaines données et propos colligés et les écrits en établissant des liens. Finalement, la conclusion rappelle succinctement les principaux résultats du questionnaire et présente les changements et les améliorations qu'a connus le département des Sciences de l'éducation de l'UQAC.

CHAPITRE PREMIER

Cadre de référence

Formation pratique, stages en enseignement, supervision des stages, intervention des superviseurs*, relations interpersonnelles des superviseurs ... Ce sont là des éléments dont la signification n'est pas univoque et qui appellent des clarifications en raison de leur complexité et des champs d'études qu'ils recoupent. Jusqu'à maintenant, ils ont suscité plus de questions qu'ils n'ont donné de réponses et constituent, depuis plusieurs années, différents aspects de la formation à l'enseignement que la recherche québécoise contemporaine n'a pas encore étudiés à fond.

Le premier chapitre veut définir les fondements qui servent au développement du mémoire, compte tenu des choix que nous avons faits. Divisé en cinq parties, ce chapitre précise d'abord la problématique de la formation pratique et des stages en enseignement. Il précise les objectifs de recherche que poursuit ce mémoire et donne les coordonnées méthodologiques. Il pose certaines questions concernant la formation pratique des enseignants et les stages. Finalement, il souligne les limites que s'est données l'étude.

1.1 PROBLÈME DE RECHERCHE

Afin de comprendre comment s'inscrit la formation pratique dans les programmes de formation initiale des futurs maîtres, il faut revenir à son origine, du moins brièvement. Depuis 1987 (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963, 1966), Tome II: 256; on se souviendra que ce document a communément été appelé le Rapport Parent, c'est ainsi que nous l'appellerons désormais), la formation des

* Les termes de superviseur et de conseiller de stage sont employés pour désigner la même personne: celle qui est chargée par l'université «d'assurer l'encadrement pédagogique du stagiaire en collaboration avec le maître-associé, la direction de l'école et la direction du module.» (Gagnon, Hébert et Morose, 1993: 23).

enseignants était laissée aux écoles normales qui avaient pour rôle de former et de préparer des enseignants afin de satisfaire aux besoins du milieu comme en fait foi cet extrait.

Ces dernières [écoles normales] avaient la mission de préparer des instituteurs pour répondre aux besoins sociaux de leur milieu. Elles avaient à assurer une formation personnelle, généralement définie à partir des principes de la religion catholique, notamment en milieu francophone, formation fusionnée à un apprentissage pédagogique, théorique et pratique. (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989: 4)

Cependant, depuis l'avènement du Rapport Parent, le système scolaire du Québec a connu plusieurs transformations. L'un des principaux changements a été la dissolution des écoles normales qui amena les universités à prendre en charge la formation et le perfectionnement des enseignants (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1966, tome III). Ce changement a permis aux futurs maîtres d'accéder à une formation universitaire, de bénéficier d'un plus grand nombre d'années d'études, de détenir finalement un diplôme universitaire.

Par ailleurs, le passage de la formation des maîtres des écoles normales aux universités ne s'est pas fait sans heurts ni difficultés. Certains problèmes avaient été prévus par la Commission royale d'enquête sur ... (*Ibidem*, Tome II: 302-303). De fait, il s'est avéré que les universités ont mis en vigueur des programmes fortement inspirés de la culture universitaire plutôt que marqués par l'expertise des écoles normales. Vingt-trois ans plus tard, dans son rapport, l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989), déplore que «l'accentuation de la composante théorique et conceptuelle des cours et des programmes [se fasse] au détriment de la composante pratique pourtant indissociable d'une visée professionnelle de cette profession» (p.6).

Au cours des années 1969 à 1987, toujours dans le même rapport des doyens (1989), on y précise que plusieurs études ont été menées afin d'analyser les effets de cette implantation. À la lumière des recherches, certaines constatations ont été faites, notamment que les universités n'ont que très partiellement réussi à hausser la formation des maîtres au grade de la formation professionnelle et à assurer à ce domaine le gain de prestige qu'on lui pensait indispensable (*Ibidem*: 7).

Dès la prise en charge de la formation des maîtres par l'université (*Ibidem*: 6) et aujourd'hui encore, la formation pratique n'est pas toujours considérée comme un élément des plus importants dans la formation des enseignants, comme le précise le Conseil supérieur des universités.

[...] ils [les étudiants] n'abordent souvent la dimension pratique de leur métier qu'en fin de parcours, une fois leur formation disciplinaire acquise. La formation initiale de ceux et celles qui se destinent à l'enseignement secondaire ne comporte pas suffisamment de formation psychopédagogique. (1991a: 38)

Par ailleurs, en 1980, le ministère de l'Éducation exigeait au moins neuf crédits de formation pratique dont six de stages en milieu scolaire (1980: 11). Au début des années 1990, cette exigence s'est vu pondérée à 700 heures réparties tout au long des années d'études (1994: 4); les universités devront transposer ces heures en terme de crédits, soit entre 21 et 24 sur les 120 crédits des quatre années de formation.

La formation pratique existe et occupe une partie de la formation initiale des différents programmes offerts dans les universités du Québec. À ce propos, dans Martin (sous la direction de) (1990), on présente 12 exemples de formation pratiquem, et la majorité de ces programmes proposent au moins trois stages en milieu scolaire.

Les écrits recensés confirment l'importance de la pratique par les stages (Rapport de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989, 1990, 1992; ministère de l'Éducation, 1980, 1981, 1991, 1992, 1993, 1994; Conseil des universités, 1984, 1986, 1987); mais il y a place à l'amélioration, comme le signale le Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE): «[...] nos analyses soulignent l'importance et l'urgence de rentabiliser l'acte d'enseigner-apprendre dans la formation donnée aux enseignants» (Gagnon et Hébert, 1990: 57).

D'autres études abondent dans le même sens, reprises par l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989):

[...] qu'il s'agisse des recherches et sondages menés auprès des enseignants (Cormier *et al.*, 1979; Lépine, G., 1980), des directives et documents d'orientation émanant du ministère de l'Éducation (1977, 1980, 1983), des positions adoptées par la conférence des recteurs et des principaux des universités (1982), du Conseil des universités (1974, 1984, 1986) ou des avis du Conseil supérieur de l'éducation (1984), toutes les réflexions et les analyses soulignent le caractère indispensable d'une importante formation pratique. (p.3-4)

En somme, un consensus est établi sur le bien-fondé de la formation pratique afin de préparer adéquatement les futurs maîtres à exercer leur profession.

Reste à savoir ce qu'on entend par formation pratique. Pour sa part, le MEQ (1980) considère qu'elle se vit à la fois à l'université et en milieu scolaire et la définit en ces termes: «toutes activités orientées vers la pratique et débouchant sur l'action» (p.6). Il précise aussi qu'à l'université, elle peut prendre différentes formes: travaux, observation, jeux

de rôles, micro-enseignement, laboratoires, etc. et qu'en milieu scolaire, elle peut passer de l'observation à l'enseignement et aux tâches connexes à l'acte d'enseigner (*Ibidem*: 8). Le MEQ (1992) estime qu'une importante formation pratique doit être assurée par une durée de stages assez longue, par des objectifs, des modes de supervision et d'un contenu de formation précis, par des activités de stages rigoureusement encadrées et systématiquement évaluées et par l'instauration d'un véritable partenariat entre les milieux (p.17-18).

S'ajoutent à cette problématique des éléments que les États généraux tenus en 1986 explicitaient en ces termes dans son rapport.

[...] les stages étaient trop courts, que ceux-ci avaient des objectifs peu clairs, qu'ils étaient mal organisés et qu'ils faisaient l'objet d'une supervision minimum. Il se pose donc ici des problèmes d'encadrement au niveau de la précision des objectifs, des modes de supervision, du contenu de la formation pratique et de [sic] son système d'évaluation. (Gouvernement du Québec, 1986: 5)

Quoique la pratique doive être vécue dans les deux milieux, il semble que l'intégration de la théorie et de la pratique pose problème. Si cette dimension est un sérieux problème, d'autres difficultés refont sans cesse surface bien que l'on reconnaissse et partage l'importance et la nécessité d'une solide formation pratique et de stages significatifs. Les buts et les objectifs de stages, les contenus des cours, l'organisation et la réalisation des stages, la supervision et l'évaluation des stages, les rôles des divers intervenants sont des éléments intimement liés à l'intégration des connaissances tant théoriques que pratiques.

En ce qui concerne l'encadrement des stages, d'autres précisions sont apportées dans l'étude sur la formation pratique des enseignants, publiée en 1989, par l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en

éducation. Il y est mentionné que plusieurs formules d'encadrement existent au Québec et qu'elles sont le résultat du choix des universités. Deux tendances ressortent nettement: l'une est marquée par un encadrement serré traduit par l'élaboration d'instruments détaillés et précis; l'autre est axée sur la relation entre le stagiaire et le superviseur qui laisse au stagiaire le choix des instruments pour atteindre ses objectifs. Ces deux façons d'encadrer le stage posent certains problèmes comme le souligne cet extrait:

Ces différentes approches, intéressantes par leur diversité, soulèvent parfois la difficulté corollaire de la définition des normes et des exigences comparables eu égard aux apprentissages à réaliser et aux efforts à fournir pour l'obtention d'un même nombre de crédits. (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989: 37)

Si les formules d'encadrement des stages sont très variées dans les universités du Québec, l'évaluation des stages se fait dans la majorité des cas par les travaux écrits. Cette pratique étonne, puisque la visite du superviseur dans la classe n'est pas toujours requise dans les programmes (*Ibidem*: 38). L'aptitude à enseigner est donc évaluée de façon détournée, comme le relève cette même étude.

C'est donc dire que, dans nombre de situations, l'évaluation de l'aptitude à enseigner, responsabilité qui incombe à l'université et à laquelle elle ne peut se soustraire, n'est faite que de manière indirecte, soit à partir de l'analyse écrite qu'en fait le stagiaire lui-même ou encore, ce qui n'est pas toujours prévu dans la gestion actuelle des ressources, à partir de l'information obtenue du maître-associé, alors qu'une telle information est indispensable pour que l'université puisse juger réellement de l'aptitude à enseigner. (*Ibidem*: 38)

Bien que l'Association des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989) estime que l'évaluation des stages se fait généralement par les travaux écrits, les praticiens de la supervision ont une autre vision de la façon dont

se fait l'évaluation. Ainsi si l'on examine les différents types de formation pratique présentés par Martin (sous la direction de) (1990), on constate que globalement l'évaluation des stages se fait par des travaux écrits et des échanges verbaux. En prenant exemple de ce qui se passe à l'Université du Québec à Rimouski (Gagnon et Gauvin, 1990: 155-156), on remarque que l'évaluation se vit de manière continue (évaluation formative), implique tous les intervenants de stage et s'effectue à la fois par des productions écrites et des entretiens. Pour leur part, Gagnon, Hébert et Morose (1993) présentent le processus d'évaluation dans un continuum d'échanges oraux et de travaux écrits se réalisant à partir de grilles.

Il est utile de rappeler que l'évaluation en cours de stage (formative) se réalise par de multiples séances de dialogue avec le stagiaire pour faire le point sur ses aptitudes et ses attitudes par rapport aux exigences de la profession. Au cours de ces moments privilégiés, les grilles présentées [...] seront une aide indispensable pour un travail systématique et rigoureux qui témoignera des progrès réalisés d'une étape à l'autre. (1993: 46)

Et les auteurs poursuivent en précisant que

[...] les évaluations formatives et l'évaluation sommative doivent éclairer la conscientisation du stagiaire sur la nécessité de poursuivre sa formation et le développement du sens critique en confrontant son agir professionnel quotidien à de hauts standards de compétences et de performances. (*Ibidem*: 47)

Comme on le remarque pour ces universités, l'évaluation des stages se divise en deux étapes: l'évaluation formative (qui se vit tout au long du stage) et l'évaluation sommative (qui se fait à la fin du stage). Les travaux écrits et les échanges oraux sont utilisés pour évaluer le stage sans privilégier l'un ou l'autre des moyens. Chaque évaluation est jugée importante pour amener le stagiaire à développer ses compétences et ses habiletés au maximum.

Certains auteurs vont jusqu'à remettre toute la formation pratique en question. Par ailleurs, on constate également que les modèles de formation pratique et de supervision sont nombreux; il n'existe pas d'uniformité dans les pratiques de supervision, ce qui semble en opposition avec l'un des constats du rapport de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989) dans lequel on précise que l'on accorde une place prépondérante à l'écrit lors de l'évaluation des stages (p. 38).

La problématique de la formation pratique des stages est sans conteste complexe et elle suscite maintes interrogations qui appellent des réponses et des solutions claires et précises. Finalement, il semble difficile d'avoir une vision juste de la formation pratique et des stages. La recension des écrits aussi bien que les résultats des questionnaires et des échanges en ateliers recueillis auprès des superviseurs de l'UQAC à l'hiver 1990 viendront enrichir et clarifier la problématique posée dans ce premier chapitre.

1.2 BUTS ET IMPORTANCE DE L'ÉTUDE

À la lumière de la problématique de la formation pratique québécoise récente, cette recherche s'inscrit dans le contexte plus vaste de la remise en question de toute la formation initiale à l'enseignement et notamment de la formation pratique. La formation des enseignants est sur la sellette depuis quelques années et appelle une restructuration en profondeur comme en font état plusieurs documents publiés par le ministère de l'Éducation du Québec (1980, 1991, 1992a, 1992b, 1992c, 1992d, 1993, 1994) et le Conseil supérieur de l'éducation (1990, 1991). C'est dans cette optique que cette recherche a été entreprise; elle vise à décrire et à analyser des pratiques de formation à l'enseignement, spécialement par les stages en milieu scolaire. Cette étude veut dégager et préciser les besoins exprimés par les superviseurs de l'UQAC, lors du questionnaire et des échanges en ateliers réalisés

par le GRAPE à la fin des stages de l'hiver 1990. Elle veut aussi contribuer au développement de la formation pratique au département des Sciences de l'éducation de l'UQAC, voire participer un tant soit peu à l'essor de cette formation à travers le Québec. De plus, il y sera proposé un profil d'amélioration pour assurer aux futurs enseignants du début des années deux mille, une formation orientée vers un nouveau contrat pédagogique, comme le propose le Conseil supérieur de l'éducation (1991).

La recension des écrits permettra d'identifier divers concepts-clés inhérents à la formation pratique. Différents courants de pensée seront précisés eu égard à la formation des enseignants, à la formation pratique, aux stages, à la supervision des stages, aux interventions des superviseurs et aux formules de stage.

À l'aide des données recueillies à l'hiver 1990, sera constitué un portrait de la perception de la formation pratique par les stages en enseignement offerts par les Sciences de l'éducation de l'UQAC. En fait, seront dégagées la conception et la perception qu'ont les superviseurs de leur rôle, de leurs relations interpersonnelles (superviseur et maître-associé, superviseur et stagiaire, superviseur et direction de l'école), de l'organisation globale des stages, de l'évaluation finale des stages et des aspects qu'ils souhaiteraient améliorer. Cette analyse permettra de suggérer un profil de formation pratique qui tienne davantage compte d'un nouvel engagement sociopédagogique.

En dépit du fait que la formation pratique soit une notion familière pour qui œuvre dans le domaine de l'éducation, cette recherche présente un caractère original par l'ampleur de l'opération, le type de cueillette des données et le moment de sa réalisation. En fait, aucune recherche impliquant en même temps toutes les catégories d'intervenants n'avait été entreprise à l'UQAC et à travers le Québec. Cette étude a voulu rejoindre quelque 784 intervenants de stage (stagiaires, maîtres-associés et superviseurs) des trois modules des

Sciences de l'éducation de l'UQAC (module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, module d'enseignement au secondaire et au collégial et module d'enseignement en adaptation scolaire); le territoire que couvre l'UQAC comprend toute la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean dont 12 commissions scolaires. Non seulement les divers intervenants ont répondu à un questionnaire écrit, mais ils ont pu s'exprimer sur la formation pratique et les stages lors de discussions en ateliers. Si les directions d'école n'ont pas été invitées à répondre à un questionnaire, plusieurs ont participé aux échanges en ateliers, ce qui a augmenté le nombre de personnes ayant formulé leurs idées en ce qui concerne la formation pratique et les stages. Enfin, cette recherche a été entreprise alors que s'amorçait la réforme des programmes de formation initiale des universités du Québec.

Finalement, l'analyse pourra conduire, sur les plans de l'action et de la connaissance, à une plus grande compréhension de la formation pratique, voire à faire émerger une définition plus juste du concept de formation pratique. Une vision plus complète du vécu des stages en enseignement, une meilleure compréhension du réseau des influences qui s'exercent dans les relations entre le superviseur et les divers intervenants, un éclairage nouveau quant au rôle du superviseur, une compréhension plus claire du processus enseignement-apprentissage; ce sont là des paramètres importants qui échappent trop souvent à une saisie superficielle de l'opération et qu'il est devenu nécessaire de comprendre, de bien situer, d'harmoniser, de gérer au profit d'une formation améliorée.

1.3 MÉTHODOLOGIE

1.3.1 Type de recherche

Pour cette recherche, deux sources d'informations ont été utilisées; d'une part, la recension des écrits permettra de comparer des courants de pensée et des concepts reliés à la

formation pratique et aux stages; d'autre part, des données colligées (questionnaires et ateliers), il sera possible d'extraire les constances et les différences, de mieux nuancer la problématique de départ. Enfin, en comparant les écrits et les données de terrain, nous sugerons des balises plus rigoureuses pour orienter les interventions dans une formation professionnelle.

Pour faciliter le traitement des données, c'est à la recherche descriptive que nous empruntons les principaux éléments de cueillette et d'analyse des données. Expliquons immédiatement en quoi consiste cette approche méthodologique: la recherche descriptive permet de décrire une situation, un phénomène ou un concept en se basant sur des hypothèses et des faits observables (Isaac et Michael, 1971: 18).

Cette approche méthodologique a pour but et comme stratégie la description d'un cas unique, c'est-à-dire décrire de façon concrète une situation sans chercher à l'expliquer ou à la comparer à d'autres situations semblables; c'est dans ce sens que Gauthier (1984) la définit (p.137), ajoutant qu'«elle cherche à réunir des informations aussi nombreuses et détaillées que possible dans l'espoir de capter la plénitude d'une situation.» (*Ibidem*: 137).

En fait, il s'agit pour le chercheur d'amasser tous les éléments significatifs qui lui fourniront un éclairage sur la situation qu'il veut étudier. Cette méthodologie ne cherche pas à comparer ou à expliquer, mais vise plutôt à décrire une situation.

De même, la recherche descriptive fournit les éléments essentiels à l'élaboration de l'étude à savoir la collecte, la description et l'analyse des données. Afin d'éviter diverses critiques, Gauthier (*op.cit.*) souligne qu'il faut respecter deux exigences qui se résument ainsi:

[...] d'abord, elle doit être systématique, c'est-à-dire qu'elle doit retenir tous les faits significatifs et non seulement ceux qui correspondent aux attentes du chercheur; [...] elle doit s'appuyer sur une théorie, des hypothèses et des concepts qui servent de principe directeur à la collecte des observations et de sentier pour leur interprétation. (*Ibidem*: 138)

Par ailleurs, Blalock (1973) parle de recherche par échantillon descriptif qui «peut être un compromis entre la recherche exploratoire par participation et l'approche standardisée de caractère plus systématique» (p.67). Il précise l'importance de tenir compte de trois exigences méthodologiques. Premièrement, de collecter les données de telle façon que toutes les personnes interviewées soient placées dans des situations sensiblement identiques; deuxièmement, de choisir un échantillonnage qui offre la possibilité de généraliser les résultats; troisièmement, de spécifier des critères uniformes pour les procédures d'analyse des données (*Ibidem*: 68). Ainsi, le chercheur doit poser des questions semblables aux individus de l'échantillonnage en respectant des critères uniformes en vue d'analyser de manière objective les données issues des réponses au questionnaire. L'auteur poursuit en précisant qu'il est capital pour ce genre d'étude d'en «arriver à fixer des règles bien précises qui préviendront le chercheur de toute interprétation fantaisiste d'un ensemble de faits.» (*Ibidem*: 87). Le chercheur doit donc être le plus objectif possible, et c'est en établissant des normes bien claires et en s'appuyant de façon rigoureuse sur des faits réels qu'il évitera de tomber dans le piège de l'interprétation erronée.

1.3.2 Cueillette de données

Depuis 1988, le Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE) a entrepris une étude sur les stages et la formation pratique à l'enseignement. Ce groupe formé de neuf professeurs-chercheurs et de cinq assistantes à la recherche (dont je fais partie) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) et de l'Université du Qué-

bec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) s'est donné comme but principal de diminuer l'écart entre la théorie et la pratique et de rapprocher les deux milieux participant: l'université et les commissions scolaires. De manière plus spécifique, le groupe voulait atteindre plusieurs objectifs dont les suivants:

Identifier les théories inhérentes à la formation pratique. Identifier et confronter divers modèles de stage. Identifier des habiletés essentielles à la formation pratique et à l'enseignement, à l'aide de la recension des écrits et des données des sondages. Dégager, à l'aide des sondages et des interviews, la conception et la perception que les divers intervenants (superviseurs, maîtres-associés et stagiaires) ont de leur rôle et de leurs relations interpersonnelles, etc. (Amégan *et al.*, 1991: 1)

Alors qu'une recension des écrits était commencée, une consultation s'est faite à l'hiver 1990 pour donner la parole aux diverses personnes impliquées (superviseur, maître-associé et stagiaire) dans les stages en enseignement aux Sciences de l'éducation de l'UQAC. La cueillette des données s'est déroulée en deux étapes: pendant le stage (janvier 90), un questionnaire spécifique a été envoyé à chaque catégorie d'intervenants (stagiaire, maître-associé, superviseur) des trois modules des Sciences de l'éducation de l'UQAC. À la suite de ces envois, 40 superviseurs, 213 maîtres-associés et 247 stagiaires ont retourné le questionnaire complété, soit 500 répondants; finalement, des échanges en ateliers ont eu lieu au retour des stages afin de donner à tous la possibilité de compléter l'expression de leur pensée.

Pour l'élaboration des questionnaires spécifiques à chaque catégorie d'intervenants, le GRAPE a recensé diverses sources d'informations, notamment un document produit par Boucher, intitulé *L'organisation des stages au D.S.E.*, publié en 1979, les carnets de stage en usage à l'UQAC (Gagnon, Hébert *et al.*, 1989a et b) et certains ateliers de réflexion et de consultation.

Afin de valider les questionnaires, le GRAPE a sollicité le concours de stagiaires, de maîtres-associés et de superviseurs des trois modules des Sciences de l'éducation de l'UQAC. L'équipe a aussi consulté différentes personnes ayant des connaissances approfondies dans le domaine de l'instrumentation à la recherche; elle a fait appel, notamment à des spécialistes en rédaction de questionnaires des Sciences sociales de l'UQAC, à un spécialiste en mesure et évaluation de la faculté des Sciences de l'éducation de l'Université Laval et enfin, à un conseiller de la firme de sondages Léger et Léger de Montréal. Tous ces spécialistes ont grandement aidé à entériner les questionnaires afin qu'ils respectent les exigences propres à ce type d'instrument et à éviter certains problèmes reliés à cette méthode de cueillette de données.

Pour ce qui concerne plus spécifiquement notre étude, le questionnaire adressé aux superviseurs (Cf., Annexe I) comprend les six sections suivantes: préparation et déroulement du stage, rôles et responsabilités du superviseur, relations avec les divers intervenants, évaluation finale du stage, situation désirée et informations générales. Le questionnaire offrait aux répondants des choix de réponses qui pouvaient se faire de cinq façons comme il est mentionné dans le rapport.

[...] quelques questions proposaient des échelles à deux, à trois, même à quatre degrés (du type: suffisamment, insuffisamment; adéquat, trop grand, trop petit; ou bien: très satisfait, satisfait, insatisfait, très insatisfait); quelques-unes s'articulaient autour du «oui» ou du «non»; enfin, certaines offraient des choix exprimés dont l'un ou l'autre devait être encerclé, ou bien des choix hiérarchiques (par exemple: donner votre répartition en pourcentage de façon à ce que le total soit égal à 100%). (Amégan *et al.*, 1991: 105)

Lors de la compilation des données, l'équipe du GRAPE a regroupé certaines échelles afin de faciliter la lecture des données. Ainsi pour les échelles à quatre degrés, 1 et 2 ont été réunis, de même que 3 et 4. Les propos exprimés par les répondants ont été soi-

gneusement relevés lorsque la rubrique «Autres (précisez)» apparaissait à certaines questions. Enfin, lors du dépouillement des données, une autre rubrique «Autres» a été ajoutée afin de prendre en compte certaines questions restées sans réponses.

Quant à notre deuxième source de données, les échanges en ateliers après les stages, les commentaires écrits et oraux des intervenants (superviseurs et directions d'école) ont été soigneusement compilés. Lors de ces échanges, chaque participant a pu s'exprimer pour compléter ses perceptions et ses opinions concernant le rôle et les responsabilités des divers intervenants de stage, quant à la préparation du stage, à son déroulement et à l'évaluation de la performance du stagiaire (Cf., Annexe II).

C'est en réunissant ces deux types de données (résultats du questionnaire et propos recueillis lors des ateliers), que nous pourrons enrichir et compléter la vision qu'ont les superviseurs des différents aspects des stages et de la formation pratique des enseignants aux Sciences de l'éducation de l'UQAC.

1.3.3 Traitement de données

Pour l'ensemble de l'opération, l'équipe du GRAPE a tout d'abord réalisé une première sélection des données en classant les questionnaires par catégorie d'intervenants (superviseurs, maîtres-associés et stagiaires) pour chacun des trois modules (module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire, module d'enseignement au secondaire et au collégial et module d'enseignement en adaptation scolaire); puis le service d'informatique de l'UQAC a procédé au traitement des données recueillies à partir des questionnaires. Dans les relevés figurent le nombre de répondants pour chaque question et le pourcentage des réponses obtenues pour chacun des choix proposés.

Lorsque cette opération a été terminée, le GRAPE a produit une série de six rapports qui présentent un premier niveau d'analyse des données recueillies (questionnaires et échanges) auprès des trois catégories d'intervenants pour chacun des modules (Amégan *et al.*, 1991).

C'est dans l'approfondissement de cette analyse que se situe notre étude, en ne retenant que les données relatives à la supervision pour les trois modules concernés (Cf., Annexes I, II, III, IV et V). Le questionnaire du superviseur (Cf., Annexe I) nous a permis d'obtenir des données et de déterminer les thèmes que l'on retrouve dans les tableaux du troisième chapitre. La discussion en ateliers (Cf., Annexe II) résume les thèmes qui ont été abordés lors des rencontres tenues à la fin des stages (hiver 1990). Les propos recueillis auprès des superviseurs au moment des échanges en ateliers ont été colligés dans l'essentiel (Cf., Annexe III); ces commentaires ont aidé à enrichir et à nuancer les données du questionnaire du superviseur pour l'analyse au troisième chapitre. Les synthèses des pratiques de stages présentées sous forme de 11 tableaux (Annexe IV) ont permis de dégager les principaux éléments (formule de stages, personnes impliquées, rôle du superviseur et évaluation) afin d'avoir une vue d'ensemble de ce qui se fait dans les universités du Québec et du Canada. Ces synthèses nous ont servi lors de la recension des écrits. Enfin, le tableau-synthèse des questions communes à deux ou trois catégories d'intervenants (Cf., Annexe V) a permis de déterminer les questions retenues pour chacun des intervenants, notons que seules les données des questions concernant le superviseur ont été analysées au troisième chapitre.

1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE

Des résultats du questionnaire et de la recension des écrits, émergent quelques questions. Première question qu'il est important de poser: la formation pratique prépare-t-elle

véritablement le futur enseignant à exercer sa profession? Afin de répondre à cette interrogation, il est essentiel de questionner différents aspects de la formation pratique. La formation pratique se réduit-elle aux activités vécues en milieu scolaire ou englobe-t-elle toutes les activités débouchant sur l'action qu'elles soient vécues en milieu scolaire ou en milieu universitaire? La formation pratique prépare-t-elle adéquatement le futur maître au monde de l'enseignement, tout en lui fournissant la possibilité de développer ses compétences pédagogiques. Finalement, le stage favorise-t-il l'intégration de la théorie et de la pratique?

La lumière sera faite sur ces questions en brossant un portrait de la perception qu'ont les superviseurs interrogés sur la formation pratique visée par les stages aux Sciences de l'éducation de l'UQAC.

1.5 LIMITES DE L'ÉTUDE

Dans le domaine de l'éducation, le secteur universitaire recoupe plusieurs disciplines: la didactique, la psychologie, la psychopédagogie, les stages, les techniques de l'enseignement, etc. Cependant, il s'avère impossible d'aborder tous ces éléments dans une seule recherche. Nous avons donc délimité notre étude et choisi de traiter de l'aspect pratique des stages dans la formation des enseignants pour les trois modules des Sciences de l'éducation de l'UQAC. Notre recherche portera principalement sur l'aspect organisationnel des stages, les relations entre les intervenants, l'évaluation et la supervision des stages.

Si importante que soit cette recherche, elle n'étudie pas toutes les dimensions de la formation des enseignants, elle dégage la conception et la perception qu'ont les superviseurs des Sciences de l'éducation de l'UQAC de divers aspects de cette formation. Il

pourrait cependant être très enrichissant de poursuivre cette étude en traitant d'autres éléments, à savoir la conception et la perception du rôle des autres intervenants dans le stage, l'évaluation des stages, le contenu des cours à caractère didactique et bien d'autres qui pourraient éclairer le vaste domaine de la formation des enseignants.

Divisée en trois parties, cette étude veut avant tout établir les fondements généraux qui régissent la formation des enseignants et clarifier quelques concepts de base inhérents à cette formation; elle veut ensuite résumer la perception qu'ont les superviseurs des Sciences de l'éducation de l'UQAC de la formation que reçoivent les stagiaires au cours des semaines passées en milieu scolaire. Enfin, un dernier volet propose un profil d'amélioration qui répondrait aux souhaits exprimés par les intervenants consultés.

CHAPITRE II

Recension des écrits

Dans l'ensemble, ce deuxième chapitre s'appuie sur la recension des écrits pour élaborer une étude de la supervision pédagogique des stages d'enseignement en milieu scolaire. Cependant, pour traiter de la supervision à l'enseignement, il est important de jeter un regard sur la formation à l'enseignement (point 2.1) et sur la formation pratique et les stages (point 2.2) où la supervision prend place. De plus, il apparaît primordial de présenter différents types de supervision (point 2.3) afin de démontrer que la supervision est un acte complexe et que suivant les auteurs, la théorie connaît différentes variantes; successivement, nous y abordons des styles de supervision plus généraux, ensuite nous examinons des modèles de supervision qui se pratiquent dans les écoles auprès du personnel enseignant et nous terminons avec deux types de supervision qui s'effectuent auprès des stagiaires en période de formation initiale à l'enseignement. Enfin (au point 2.4), nous voyons comment se vit la supervision dans les universités du Québec et dans quelques universités canadiennes francophones, bref aperçu qui confirme la complexité de cette pratique.

2.1 FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Afin de comprendre comment s'inscrit la formation pratique dans le processus de la formation à l'enseignement, il faut remonter succinctement à plusieurs années, à vrai dire à plus d'un siècle. De 1857 à 1968, la formation des futurs maîtres était confiée aux écoles normales qui avaient comme rôle de former et de préparer des maîtres qui feraient reculer l'ignorance en distribuant l'instruction aux jeunes. Cette formation comprenait un apprentissage pédagogique théorique et pratique. En fait, le personnel des écoles normales avait pour fonction de transmettre et de refléter dans son enseignement les normes, les

modèles et les valeurs stables à léguer aux générations à venir (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation, 1989: 4-5).

Mais avec l'avènement du Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, plusieurs modifications ont été apportées, notamment la fermeture des écoles normales (*Ibidem*: 5), pour confier la charge de la formation des maîtres aux universités par décision gouvernementale. Ce changement a permis aux futurs enseignants de détenir un diplôme universitaire.

Par ailleurs, ce n'est pas sans difficultés que s'est fait le transfert de la formation des enseignants des écoles normales aux universités. La Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec avait entrevu certains problèmes comme le fait “que la formation pédagogique, ou bien sera trop théorique, ou bien sera considérée comme négligeable” (Tome II: 300-303), tel que le reprend l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (*Ibidem*: 5). En somme, les universités ont mis en place des programmes fortement inspirés de la culture universitaire, plutôt que marqués par l'expertise des écoles normales. La formation des enseignants revêt un aspect plutôt théorique que pratique, comme le confirme le même rapport en déplorant «[...] l'accentuation de la composante théorique et conceptuelle des cours et des programmes au détriment de la composante pratique pourtant indissociable d'une visée professionnelle de cette formation». (*Ibidem*: 6)

Au cours des années 1969 à 1987, plusieurs études ont été menées afin d'analyser les effets de cette implantation. À la lumière de ces recherches, certaines constatations ont été faites qui se résument ainsi:

Il se dégage de cet ensemble de publications l'impression nette que les universités n'ont que très partiellement réussi à hisser la formation des maîtres au rang de la formation professionnelle et à garantir à ce secteur d'activités le gain de prestige qu'on lui croyait indispensable. (*Ibidem*: 7)

Selon ces sources, l'université n'a pas réussi à donner à cette formation tout le crédit qui lui revient. Les programmes de formation des enseignants demeurent peu ou mal reconnus au sein des différents champs de formation professionnelle universitaire.

Fort de ces constatations, il semble que la formation des enseignants demeure davantage théorique que pratique et qu'elle éprouve différents problèmes qui font qu'elle n'a pas la notoriété à laquelle elle aurait droit.

2.2 FORMATION PRATIQUE ET STAGES

Au Québec, la nécessité de la formation pratique est reconnue dans tous les programmes de formation des maîtres. Mais l'analyse des divers programmes de formation à l'enseignement indique que les activités de type théorique l'emportent grandement sur le nombre d'activités à caractère pratique (Morose *et al.*, 1990). Ainsi, dans tout programme de formation des maîtres, on retrouve deux volets dont l'un destiné à l'aspect théorique et conceptuel de l'enseignement et l'autre consacré au côté pratique, c'est-à-dire à l'instrumentation professionnelle. Il s'agit de fournir aux futurs maîtres le bagage théorique qui leur permettra de saisir la complexité de l'enseignement et d'appliquer dans la pratique ce qui a été acquis pendant les cours reçus. Même s'il est difficile pour le futur maître d'établir des liens entre la théorie et la pratique, il n'en demeure pas moins qu'un des buts de la formation des enseignants est de permettre l'articulation entre la théorie et la pratique. C'est ainsi que Dion et Dupuis (1982) s'expriment en donnant une définition de la formation pratique.

Elle est une composante importante de la préparation à l'exercice d'une occupation ou d'une profession. Elle se fait pendant les stages aucunement pendant les cours ou avant les stages. C'est une approche mutuelle entre pratique et théorie et encadrée par l'université. (p.20)

Par ailleurs, ces mêmes auteurs donnent une autre définition de la formation pratique des enseignants qui vient en quelque sorte compléter la première définition.

C'est l'ensemble des activités dans lesquelles l'étudiant-maître: observe des actes professionnels posés par un maître en exercice et pose des actes professionnels sous supervision ou par simulation en milieu universitaire. (*Ibidem*: 23)

Par cette définition, Dion et Dupuis (1982) affirment que la formation pratique inclut les stages et toutes les activités pratiques reliées à l'acte professionnel. La formation pratique correspond donc, d'une part, aux stages en milieu scolaire et, d'autre part, à toutes les activités axées sur l'intégration de la théorie à la pratique. Ces deux aspects de la formation pratique ne peuvent être dissociés, ils se complètent.

La formation pratique des enseignants vise plusieurs objectifs, tous reliés à l'application des connaissances théoriques acquises pendant la formation initiale (cours en éducation ou en psychopédagogie) dans des situations réelles d'enseignement (stages). Dans son document d'orientation sur *La formation pratique des enseignants*, le MEQ (1980) sélectionne entre autres trois objectifs généraux de formation.

- 1) Permettre au stagiaire de connaître par l'expérience différents aspects de la profession.
- 2) Favoriser chez le stagiaire l'acquisition et le développement d'un certain nombre d'habiletés que requiert l'exercice de la fonction.
- 3) Permettre au stagiaire de faire la preuve de son aptitude à la pratique de l'enseignement. (p.10)

De plus, le MEQ (1980) estime que la formation pratique doit occuper un tiers de la formation professionnelle de nature psychopédagogique dans le programme complet de formation. De même, la formation pratique doit inclure au moins neuf crédits dont six crédits de stages en milieu scolaire (*Ibidem*: 11).

Dans un rapport plus récent du MEQ (1992), on constate également que les stages doivent occuper une place privilégiée dans la formation pratique des maîtres des différentes universités de même que tous les cours qui instrumentent le stagiaire. Mais que sous-tend le mot «stage», à quoi réfère-t-il dans la réalité? Dion et Dupuis (*op.cit.*) donnent plusieurs significations que Fortin (1984) reprend dans *Penser les stages*.

[...] un enseignement clinique, un travail d'été avec rapport obligatoire, une cléricature requise par une corporation professionnelle, une période d'initiation, de formation professionnelle, d'acquisition ou de perfectionnement d'une compétence professionnelle, une période de recyclage pour professionnels à l'intérieur ou à l'extérieur de l'université, des travaux sur le terrain, des visites industrielles, etc. (p.23)

Ce qui ressort de cet extrait, c'est la diversité des réalités auxquelles renvoie le stage. Il fait partie intégrante de la formation initiale ou du perfectionnement, il est situé soit pendant le cycle de formation ou soit à la fin de la formation, il est dispensé dans une institution de formation ou en milieu professionnel et il regroupe une ou plusieurs activités.

Pour sa part, Fortin (*op.cit.*) définit le stage de cette façon: «Une expérience supervisée d'apprentissage de la profession prévue dans un programme de formation et se déroulant dans un milieu de travail identifié comme milieu d'intervention actuel ou potentiel pour un technicien.» (*Ibidem*: 24).

Ainsi, pour cette auteure, le stage permet d'acquérir, par le biais de l'expérience de la profession, une certaine formation professionnelle. Par ailleurs, Simard (1984) définit

le stage comme étant «une expérience supervisée d'apprentissage de la profession dans un milieu de pratique donné.» (p.24). Un élément très important ressort de ces deux définitions: le stage est une expérience supervisée, et dans ce sens, nous pouvons déduire qu'il requiert la participation d'un intervenant qui assure la supervision.

Le stage dans la formation pratique des enseignants occupe une place importante. Ainsi, pour les chercheurs Couriaut et Laverdière (1980), le stage représente la méthode la plus complexe, mais la plus efficace qui permet au stagiaire d'expérimenter des situations qu'il n'aurait pu vivre en milieu universitaire (p.13-14). Ils soutiennent également que «c'est grâce à la rencontre de deux courants pédagogiques: la réalité et la formation professionnelle que le stage aujourd'hui se donne une position privilégiée parmi les méthodes pédagogiques.» (*Ibidem*: 15). De leur côté, Dion et Dupuis (*op.cit.*) affirment que les stages en enseignement sont une période d'initiation de formation primaire qui comporte des activités associées à un programme de formation. C'est aussi une période d'expérimentation en milieu réel où l'étudiant confronte des objectifs de savoir et de savoir-faire sous la responsabilité de l'université (p.75-76). Le stage est donc un moment privilégié offert au stagiaire pour confronter son savoir à la réalité de l'enseignement. De même, il lui permet de se familiariser avec le monde scolaire et de partager le vécu des élèves et celui des enseignants. À cet effet, le milieu scolaire devient un terrain de confrontation par rapport à sa motivation, à ses habiletés, à ses aptitudes et à sa capacité de rétroaction sur son acte d'enseigner. Enfin, les stages d'enseignement en milieu scolaire sont supervisés par un intervenant mandaté par l'université (Gagnon, Hébert, Morose *et al.*, 1993: 23).

Les stages ne sont pas l'unique moyen de préparer le stagiaire au monde scolaire, ils ne sont pas non plus le seul volet de la formation pratique. Tous les cours qui ont un caractère instrumental font partie de la formation pratique puisqu'ils visent à outiller l'étu-

diant pour son acte d'enseigner. Cependant, les stages restent un aspect important de la formation pratique, car ils permettent au stagiaire de vivre, sur le terrain réel, une expérience d'enseignement. Et c'est à partir de cette expérience dans le milieu que le stagiaire peut articuler la théorie et la pratique. Mais pour que se fasse l'intégration de la théorie à la pratique, le stagiaire a besoin d'être supporté, aidé et confronté dans l'acte d'enseigner et c'est là le rôle du superviseur.

2.3 SUPERVISION EN MILIEU SCOLAIRE

À la lumière des écrits publiés au sujet de la supervision pédagogique ou scolaire, on se rend compte que le concept même de la supervision évolue selon les auteurs et les époques et qu'il a encore grand besoin de clarification.

Ainsi, en reprenant la pensée de certains chercheurs, Nadeau (1981) illustre le phénomène de la diversité et de la multiplicité des éléments pris en compte dans l'acte de supervision.

Ainsi, selon Good, Adams, Boardman *et al.*, Saylor et Wiles, la supervision est essentiellement "l'amélioration de l'apprentissage". Franseth prétend que la supervision devrait influencer les programmes de telle façon que la qualité de vie soit améliorée. Harmes, de son côté, affirme que "parce que l'enseignant est un agent d'instruction, sa propre amélioration devient l'objectif même de la supervision". Davis émet que "le principal est l'évaluateur de ses professeurs et en devient, de ce fait, leur superviseur". Heald et Moore sont d'avis que la "supervision doit être faite exclusivement par les administrateurs". Pour terminer, Harris définit la supervision comme le maintien et l'amélioration du processus apprentissage-enseignement dans l'école. (p.2)

Il se dégage de cet extrait que les perceptions relevées dans différentes recherches ne vont pas toutes dans le même sens et créent un malaise quant à la notion même de la supervision.

Par ailleurs, le MEQ (1986) a relevé différentes définitions des chercheurs traitant de la supervision scolaire. D'après certains auteurs, la supervision doit être «contrôlante». Ainsi, pour Allen, «superviser c'est commander quelqu'un.» (p.5). Vient appuyer ces propos, le commentaire que livrait Jean-Paul Desbiens lors d'une conférence de l'Association canadienne de l'éducation (ACE) en 1978 où il affirmait que: «On ne peut parler de supervision sans parler de contrôle, de surveillance, d'examen.» (Desbiens, 1978: 14).

Cependant, pour d'autres chercheurs, la supervision s'exerce dans le but d'améliorer la personne et l'acte d'enseigner en mettant à contribution toutes les forces pouvant aider le supervisé. Il s'agit d'aider plutôt que de contrôler, et cette fonction n'est pas l'affaire d'une personne, mais la responsabilité de plusieurs individus qui sont étroitement liés à l'acte d'enseigner avec tout ce qu'il comporte. Ainsi, le MEQ (*op.cit.*) reprend les propos de Taylor qui soutient que:

[...] la supervision est la fonction de toute personne qui est en quelque sorte responsable de l'aide à apporter aux enseignants afin qu'ils se considèrent comme des professionnels capables de mener à bien leur travail. (p.5)

Ayer va dans le même sens quand il résume la nature de la supervision.

La supervision englobe tous les aspects de l'enseignement, toutes les personnes impliquées dans les programmes d'enseignement et tous les efforts pour aider les personnes à acquérir et à faire preuve d'une ingéniosité créatrice. (*Ibidem*: 5)

De son côté, Paquette (1986) définit la supervision de façon très générale sans qu'elle ne renvoie nécessairement à la supervision scolaire, puisque, selon l'auteur, elle peut se vivre dans tous les milieux. Pour lui, la supervision est un processus qui doit se vivre dans une relation d'aide.

La supervision est un processus qui vise à porter un regard critique sur une opération ou sur un ensemble d'opérations. [...] La supervision est une intervention et dans cette perspective, elle est une relation d'aide. (p.23)

Certains auteurs voient la nécessité de diviser la supervision scolaire en deux grandes catégories: la supervision administrative et la supervision pédagogique. D'une part, l'aspect administratif réfère à tout ce qui est d'ordre économique et logistique en regard de l'acte d'enseigner.

La supervision administrative englobe un ensemble d'opérations qui ont pour but de favoriser les conditions externes dans lesquelles se déroule le processus d'enseignement-apprentissage, telle l'application de politiques relatives à la gestion du budget et du personnel, à l'élaboration des horaires et l'achat d'équipement. (Brunelle *et al.*, 1988: 9)

D'autre part, l'aspect pédagogique renvoie à tout ce qui a trait à l'acte d'enseigner proprement dit, comme le mentionnent ces auteurs. «l'ensemble plus limité des activités orientées directement vers un aménagement de l'enseignement et des actes pédagogiques [...].» (Morissette *et al.*, 1991: 16). Brunelle *et al.* (*op.cit.*) donnent des exemples concrets de ces activités.

[...] la mise au point des programmes, des contenus de séances, des styles d'enseignement, des modes d'orientation du groupe et des formes d'évaluation d'apprentissage ainsi que le réajustement des objectifs du programme. (p.10)

Par ailleurs, plusieurs chercheurs qui s'intéressent au phénomène de la supervision scolaire ne font aucune distinction entre ces deux catégories. Pour eux, elles s'inscrivent toutes deux à l'intérieur du rôle du superviseur. Certains modèles de supervision proposent que la supervision scolaire s'effectue par le directeur de l'école et que sa fonction soit

à la fois administrative et pédagogique puisque ces deux aspects sont intimement liés et ne peuvent donc être vécus séparément. Mais, dans la plupart des modèles, le côté pédagogique prime sur le côté administratif. Le rôle du directeur de l'école ou superviseur est surtout axé sur le côté pédagogique de l'enseignement.

[...] il ressort chez Harrison que le rôle du directeur d'école regroupe fort peu de tâches centrées directement sur l'équipement et le relations école-milieu. [...] ce rôle de leader réfère à des réalités telles que la motivation et la stimulation du personnel, l'animation de groupes de travail, l'information et le soutien fourni aux divers agents d'éducation en vue de les aider à améliorer l'enseignement. (*Ibidem*: 19-20)

À partir de ces extraits, il n'est pas aisé de circonscrire le concept de la supervision scolaire ou pédagogique. Les uns sont d'avis qu'elle doit être «contrôlante», les autres affirment qu'elle est avant tout une aide apportée en vue de l'amélioration de l'enseignement. De plus, il semble que l'on ne soit pas d'accord quant à la différence qui peut exister entre la supervision scolaire comprenant à la fois l'aspect administratif et l'aspect pédagogique et la supervision purement pédagogique. Certains considèrent que la supervision scolaire comporte à la fois un côté administratif et un côté pédagogique alors que d'autres ne font aucune distinction. Somme toute, il est difficile de préciser le concept de la supervision pédagogique puisque les auteurs spécialisés dans ce domaine ne s'entendent pas entre eux sur les concepts véhiculés par les termes utilisés.

2.3.1 Démarches de supervision en milieu scolaire

Afin de comprendre les diverses façons de penser l'acte de supervision, examinons certaines démarches de supervision à savoir la supervision classique, la supervision clinique, l'autosupervision, la supervision interactionnelle, la supervision synergique, la supervision psychopédagogique et la supervision par objectifs. Ces quelques manières

d'exercer la supervision pédagogique donneront un aperçu global de ce qui se fait dans le domaine. Chacune de ces démarches comporte à la fois des similitudes et des différences dans l'approche, parfois marquées, tantôt plus subtiles.

2.3.2 Supervision classique

La supervision classique prend son origine dans le fait que toutes les personnes qui travaillent dans un même établissement ont instauré un consensus en ce qui a trait à l'orientation de l'institution. Brunelle *et al.* (1988) expliquent sur quelles raisons s'appuient ce consentement. «Le consensus porte principalement sur les raisons d'être de l'organisation, les objectifs à atteindre et les moyens à prendre pour y arriver.» (p.17)

Il s'agit, dans ce type de supervision, de former un enseignant qui sera en mesure d'appliquer le programme comme il se doit. C'est en ce sens que le superviseur se chargera de fournir au supervisé des moyens afin «d'amener l'intervenant à acquérir les connaissances et à maîtriser les habiletés qui lui permettront d'appliquer le programme.» (*Ibidem*: 17)

Dans la supervision classique, le superviseur est un enseignant puisqu'il «enseigne à enseigner» (*Ibidem*: 17) le programme avec son contenu et aide le supervisé à transmettre celui-ci tel qu'il a été élaboré par l'institution. Cette formation tire avantage à se faire dans une relation de collaboration, car elle détermine le degré d'indépendance acquis par le supervisé dans la compréhension et la réalisation du travail qu'il a à effectuer dans le milieu.

Puisque la principale fonction du superviseur est d'enseigner au supervisé, il s'avère important que le superviseur possède une bonne expertise en didactique de la matière

enseignée par l'appliquant et qu'il détienne des compétences dans toutes les sphères de l'activité éducative. Brunelle *et al.* (*op.cit.*) en citent quelques-unes dans ce qui suit: «[...] la programmation, la mesure des objectifs, le processus d'enseignement et d'apprentissage, la technologie de l'enseignement, la fabrication de matériel didactique.» (*Ibidem*: 17)

Ce modèle de supervision comprend différentes phases qui correspondent à une première étape d'élaboration du programme prenant en compte l'orientation du milieu afin de délimiter les buts, les stratégies d'enseignement, d'organisation et d'évaluation et finalement, de diviser la matière à enseigner en séances ou leçons. Dans la deuxième phase (préparation immédiate de la séance), le superviseur vérifie la capacité du supervisé à planifier son enseignement selon les recommandations du programme. La phase suivante (observation de l'enseignement par le superviseur) permet au superviseur d'observer en classe l'application des décisions prises à la phase de préparation. Ensuite, vient la phase d'échanges entre le superviseur et le supervisé afin de discuter du déroulement de l'enseignement et de faire les corrections nécessaires afin de respecter les objectifs du programme. Et le cycle continue jusqu'à ce que le supervisé atteigne les buts du programme.

En bref, la supervision classique permet aux institutions, qui la mettent en application, de s'assurer que le programme sera suivi à la lettre et que le supervisé modèlera son acte pédagogique sur un plan de travail précis. Nous sommes en présence d'un système d'enseignement homogène puisqu'il cherche à uniformiser la pratique éducative.

2.3.3 Supervision clinique

Comme le spécifie le MEQ (1986: 51), la supervision clinique fut élaborée par Anderson (1975), Gogan (1973) et Goldhammer (1969) à l'Université de Haward. Ces trois

chercheurs et théoriciens s'entendent pour dire que ce modèle de supervision de l'enseignement est une étape qui

[...] tire ses données à partir d'observations originales de faits concrets de l'enseignement et qui nécessite un tête-à-tête (et d'autres interactions associées) entre le superviseur et des activités dans le but d'améliorer l'enseignement. (MEQ, 1986: 51)

En effet, lorsqu'on parle de supervision clinique, on entend «l'assistance pour remédier aux problèmes pédagogiques» (Brunelle *et al.*, 1988: 18) que l'intervenant rencontre dans sa pratique de l'acte d'enseigner. Une des raisons qui régit cette forme de supervision est l'aide apportée au supervisé pour qu'il identifie ses problèmes afin de les régler.

Quant au rôle exercé par le superviseur, c'est celui d'un aidant vis-à-vis le supervisé pour le seconder dans l'amélioration de son acte professionnel pédagogique. Brunelle *et al* (*op.cit.*) expliquent en ces mots le rôle du superviseur

[...] un rôle de facilitateur auprès du supervisé pour l'aider, s'il y a lieu, à identifier ses problèmes, à formuler des objectifs à atteindre, à recueillir des données pendant le déroulement de l'enseignement, à discuter avec lui du degré d'atteinte des objectifs et au besoin à formuler un nouvel objectif à atteindre. (p.19)

En ce qui concerne l'attitude et le climat de la relation, le MEQ (*op.cit.*) indique que la relation qui s'établit entre le superviseur et le supervisé doit être basée sur la coopération et la relation d'aide: «la relation superviseur-supervisé est réciproque et [que] les deux travaillent ensemble à titre de collaborateurs plutôt qu'à titre de superviseur-subordonné». (p.51)

De plus, il semble que le superviseur, pour être en mesure d'exercer ce type de supervision, doit posséder certaines qualités dites «rogériennes» qui sont indispensables

pour travailler dans une relation d'aide. Selon Brunelle *et al.* (*op.cit.*), «le superviseur joue donc un rôle de conseiller, ce qui, de sa part, nécessite la maîtrise de qualités "rogériennes" telles que l'empathie, la congruence et l'acceptation inconditionnelle de l'intervenant» (p.19). De même, il doit détenir des habiletés comme «la planification, la cueillette des données, l'analyse et les relations humaines» (MEQ, 1986: 52). À cette fin, l'étude de Sirois (1978), reprise par le MEQ (*op.cit.*), souligne l'importance de la personnalité du superviseur. Il semble que l'attitude directive (qui fait fi de la relation d'aide) ou l'attitude non directive (qui suppose des qualités «rogériennes») du superviseur influence grandement les enseignants comme le souligne cet extrait: «[...] la seule variable la plus significative dans le modèle de la supervision clinique est le comportement de type non directif qu'il a trouvé efficace avec toutes les catégories d'enseignants.» (p.53). On peut donc croire que l'attitude du superviseur joue un rôle déterminant dans la relation superviseur-supervisé et que cette dernière déterminera en quelque sorte l'efficacité de la supervision clinique.

Ce modèle propose des phases distinctes; elles sont basées sur un processus cyclique. La première étape consiste en une rencontre avant l'observation où les deux intervenants ciblent ensemble l'objet de supervision, les objectifs d'enseignement et les techniques de cueillette des données. Ensuite, les données sont colligées pendant l'enseignement afin d'analyser et d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs. Enfin, lors de la rencontre post-classe, le superviseur présente et discute avec le supervisé de l'atteinte des objectifs pour prendre conjointement et selon les résultats obtenus, des décisions concernant les points à revoir, à améliorer ou à conserver.

En résumé, la supervision clinique s'inscrit dans un processus cyclique composé de phases et a pour principal but l'amélioration de l'enseignement. Le rôle du superviseur est

d'aider le supervisé dans sa démarche pédagogique en créant un climat de coopération et de collaboration. Le superviseur doit posséder des qualités et des habiletés qui contribueront à favoriser la relation d'aide.

2.3.4 Autosupervision

L'autosupervision est un modèle de supervision très actuel qui rejoint les nouvelles tendances dans le domaine de l'enseignement. Comme la plupart des modèles de supervision, l'autosupervision cherche à rendre l'enseignant le plus compétent possible afin d'obtenir un meilleur apprentissage des élèves.

Le modèle d'autosupervision est basé sur les recherches faites dans le domaine de l'enseignement et principalement sur l'efficacité qu'on lui reconnaît. L'acte d'enseigner est mis en valeur et les décisions prises sont appuyées sur les données et les conclusions de la recherche. À cet effet, Brunelle *et al.* (*op.cit.*) soulignent l'importance pour l'enseignant d'être amené vers l'autonomie dans son acte pédagogique: «[...] la valorisation de l'acte pédagogique autonome et s'inscrit dans un processus de prise de décisions qui s'inspire des conclusions de la recherche en efficacité de l'enseignement.» (p.21). L'application de ce modèle permet à l'intervenant de connaître ce que disent les recherches sur l'enseignement, d'assimiler des connaissances sur les conclusions des recherches et de développer des habiletés pour être en mesure de les appliquer dans son propre enseignement.

Ce type de supervision axé sur la prise en charge autonome de l'acte pédagogique permet à l'enseignant d'améliorer son enseignement en se basant non pas sur son intuition, mais plutôt sur ce qui se fait en matière d'analyse de l'enseignement. À partir des recherches en observation et en analyse de l'acte pédagogique, l'intervenant est davantage en mesure de déterminer les points forts et les points d'amélioration de son enseignement.

Ensuite, il peut prendre des décisions qui l'amèneront vers l'amélioration progressive de son acte d'enseigner. Cette démarche vise avant tout à rendre le plus autonome possible l'intervenant pour qu'il arrive à l'autosupervision, c'est-à-dire qu'il soit capable d'auto-observer son acte d'enseigner, d'en faire un autodiagnostic et finalement, d'autoformuler des actions possibles pour changer graduellement son enseignement.

Il est à mentionner que ce type de supervision est très novateur. Il prend sa source dans un mouvement de pensée qui considère que l'inefficacité des enseignants provient d'une formation professionnelle inadéquate puisqu'elle est basée sur la théorie au détriment de l'aspect pratique de l'enseignement ainsi que le mentionnent Brunelle *et al.* (*op. cit.*).

Le modèle d'autosupervision est relativement récent et est issu d'un courant de recherche qui attribue le manque d'efficacité des enseignants à un type de formation ou de perfectionnement professionnel qui serait axé sur l'apprentissage de cadre de références théoriques peu utiles aux enseignants dans leur acte pédagogique. (p.23)

Certains auteurs (Good, 1983; Griffin, 1983; Keehler, 1983), relevés par Brunelle *et al.* (*op.cit.*), recommandent de s'inspirer d'études effectuées dans le cadre naturel d'enseignement afin que les enseignants puissent avoir des connaissances fonctionnelles qui les rejoignent dans leurs pratiques et qui leur offrent un support dans leurs interventions qui les aide dans la maîtrise des habiletés d'enseignement attribuées à la notion d'autosupervision.

En somme, ce modèle de supervision a pour objectif de permettre à l'intervenant d'acquérir de meilleures connaissances en ce qui concerne le processus enseignement/apprentissage et de maîtriser les habiletés nécessaires pour les mettre en pratique dans son

propre acte d'enseigner. La mise en application de l'autosupervision recherche l'atteinte de l'autonomie de l'intervenant dans sa capacité à créer des conditions d'apprentissage inspirées de la recherche en enseignement. En fait, l'autosupervision permet à l'enseignant de faire évoluer son acte pédagogique pour un meilleur apprentissage des élèves.

2.3.5 Supervision interactionnelle

Paquette (1986) propose un type de supervision ou un modèle d'intervention qui peut se vivre en milieu scolaire et en milieu social qu'il définit comme suit.

La supervision est un processus c'est-à-dire qu'elle se développe par différentes phases qui se complètent et qui s'intègrent mutuellement. Un processus implique une démarche, des stratégies et des outils. Ces stratégies et ces outils permettront d'en arriver à l'essence même de la supervision c'est-à-dire de porter un regard critique. [...] Le regard nous amène vers l'observation, l'analyse et la dimension critique nous introduisent dans des dimensions évaluatives. (p.23)

Pour lui, l'acte de superviser est une intervention au même titre que l'acte d'enseigner, ce qui sous-tend que l'intervenant, par son intervention, participe à la croissance des individus et les influence. C'est ainsi que Paquette s'exprime dans ces quelques lignes.

Superviser, c'est intervenir. Intervenir, c'est contribuer au développement des autres et des organisations. Ce n'est pas une affaire simple. L'intervenant ou l'intervenante se doit de connaître clairement ses intentions et connaître clairement le sens des influences qui se manifesteront. (*Ibidem*: 10)

La supervision, telle que la conçoit Paquette, doit s'exercer non pas sur les personnes impliquées dans l'opération, mais sur des opérations elles-mêmes: «Elle ne porte pas sur les personnes en soi mais sur les services offerts, sur les projets développés, sur les

mandats à réaliser.» (*Ibidem*: 23). De plus, l'auteur situe la supervision dans un processus d'intervention où l'on cherche à soutenir et à seconder les individus faisant partie du processus et, dans ce sens, il la conçoit comme une relation d'aide: «la supervision s'inscrit dans une perspective de relation d'aide. Dans le contexte qui nous préoccupe actuellement, cette relation d'aide a avantage à être multidirectionnelle c'est-à-dire qu'elle peut rejoindre les commettants, le superviseur et l'organisation elle-même.» (*Ibidem*: 41).

Pour Paquette, il existe trois niveaux de supervision. Le premier niveau ou la supervision technique consiste à vérifier et à contrôler si les différentes tâches exigées ont été accomplies par la personne supervisée. L'auteur qualifie cette approche de «quantitative qui vise à faire le point sur certaines questions.» (*Ibidem*: 26). La supervision des processus (le deuxième niveau) sert «à cerner et à analyser les processus qui ont joué dans le développement d'un projet donné ou d'une opération quelconque (*Ibidem*: 26). Il s'agit donc de regarder comment les actions et les événements influent sur les personnes et sur l'organisation. Paquette insiste sur le fait qu'il faut d'abord et avant tout faire une supervision technique afin de prendre en compte ce qui a été réalisé durant cette première observation si l'on veut superviser des processus. La supervision des processus implique nécessairement la supervision technique et exige plusieurs démarches dont «la collecte des données, la mise en ordre d'événements, la lecture de faits et de documents, des analyses tant verticales qu'horizontales (*Ibidem*: 26). Le niveau trois, la supervision des effets d'un projet ou d'une opération, «consiste à examiner les conséquences d'un projet ou d'une opération dans un milieu donné» (*Ibidem*: 26). Ce genre de supervision est très exigeant pour le superviseur, car il doit être attentif au vécu des personnes et au vécu de l'opération. Paquette mentionne que les résultats seront différents selon le niveau de supervision employé. Toujours selon l'auteur, la supervision, pour qu'elle soit efficace et touche l'essentiel de

ce qui se passe dans les milieux éducatifs et sociaux, doit se situer aux niveaux deux et trois (*Ibidem*: 27).

De plus, Paquette (*op.cit.*) considère que la confiance, la crédibilité et la compétence sont trois éléments essentiels pour intervenir en supervision interactionnelle. En effet, la relation d'aide doit se vivre dans un climat de confiance mutuelle entre le superviseur et le supervisé. Selon Paquette (*op.cit.*), «cette confiance se doit d'être réciproque.» (*Ibidem*: 28) et il poursuit en affirmant que «la confiance s'établit si les rapports entre les parties sont clairs et si les intentions sont communiquées.» (*Ibidem*: 28). Le superviseur se doit également d'être crédible face au supervisé. Cette crédibilité est déterminante dans le fait ou non que le supervisé accepte l'intervention du superviseur comme le mentionne l'auteur dans ce qui suit: «Les commettants acceptent plus facilement l'intervention du superviseur s'ils accordent à ce dernier une crédibilité.» (*Ibidem*: 28). Enfin, le superviseur doit être compétent dans sa pratique de la supervision. Paquette (*op.cit.*) souligne «qu'il s'avère plus facile d'assurer le rôle de superviseur si les commettants nous reconnaissent des compétences pour l'exercer.» (*Ibidem*: 29). De même, les supervisés (commettants) acceptent plus aisément le rôle du superviseur s'ils «reconnaissent des compétences à l'intervenant [superviseur] et surtout s'ils perçoivent qu'il-elle peut effectivement les aider.» (*Ibidem*: 29). L'auteur termine en disant que «l'on ne peut s'improviser superviseur. Des compétences sont à développer. Des apprentissages sont à réaliser.» (*Ibidem*: 29). En fait, le rôle du superviseur s'apprend en développant des attitudes, des compétences et des habiletés propres à l'intervention.

Bref, la supervision interactionnelle est un processus qui vise à jeter un regard critique sur une opération pour en dégager les effets réels en mettant à contribution les divers partenaires. Cette supervision se vit dans une relation d'aide multidirectionnelle, c'est-à-

dire qu'elle vise non seulement à aider le supervisé, mais l'organisation elle-même et le superviseur. Finalement, la confiance, la crédibilité et la compétence doivent être développées par le superviseur afin qu'il puisse aider significativement toutes les personnes impliquées dans la supervision interactionnelle.

2.3.6 La supervision synergique

La supervision synergique est orientée vers la pédagogie et la qualité de l'éducation, c'est-à-dire l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Elle suppose que les actions et les forces mises en place doivent aller dans le même sens et converger vers le même but: l'amélioration de l'enseignement. C'est ainsi que la définissent Morissette *et al.* (1990).

[...] la supervision synergique est définie comme l'association étroite des compétences de deux ou plusieurs personnes partageant un but commun, l'amélioration de l'enseignement, et une stratégie commune, l'observation directe et avertie des comportements qui se manifestent en classe. (p.24)

Ce type de supervision est un modèle transformé qui prend ses assises sur un modèle validé que Goldhammer (1969, 1980) a appelé la supervision clinique et que Bellon (1978, 1982) a nommé la supervision synergique. Le modèle présenté par Morissette *et al.* (*op.cit.*) est une version adaptée et améliorée du modèle original. De plus, ils se sont inspirés d'un autre modèle qui préconise que le superviseur et le supervisé sont des individus qui peuvent et veulent faire des apprentissages afin de s'améliorer. Ils ont emprunté les aspects techniques au modèle de Goldhammer et de Bellon et ils ont changé le rôle des intervenants en plaçant le superviseur et le supervisé en situation d'apprentissage par interaction (*Ibidem: VIII*). Le superviseur apprend à exercer la supervision de meilleure façon et le supervisé apprend à mieux enseigner. De même, les deux intervenants font ressortir

de cette interaction les points forts de chacun plutôt que les points faibles qui occasionnent trop souvent des frustrations. Le supervisé et le superviseur se sentent valorisés de part et d'autre.

La supervision synergique telle que proposée par les auteurs, vise essentiellement l'amélioration de l'enseignement qui, selon Morissette *et al.* (*op.cit.*), devrait être le but premier de toute institution qui prône l'excellence de l'apprentissage des élèves. Ces auteurs croient donc que l'amélioration de l'enseignement a un effet direct et positif sur l'apprentissage des élèves. À cet effet, ils mentionnent les résultats obtenus auprès de 152 écoles américaines où la qualité de l'enseignement était la priorité.

[...] on a observé que les directeurs de 152 écoles américaines de premier et deuxième cycles du secondaire qui ont été classées les meilleures dans l'ensemble du pays en 1982-1983 avaient accordé la priorité, dans leur école, à la qualité de l'enseignement. (*Ibidem*: 26)

La supervision synergique est axée sur les personnes impliquées dans le processus, travaillant en coopération et visant un objectif commun, soit l'amélioration de l'enseignement et, par conséquent, les résultats de l'apprentissage des élèves. Elle est centrée sur l'enseignement proprement dit à savoir sur ce qui se déroule pendant l'enseignement comme en fait foi cet extrait: «[...] la supervision qui a pour objet l'enseignement lui-même et, donc, ce qui se passe en classe, ce qui se vit entre les élèves et leur enseignant.» (*Ibidem*: 3). L'observation directe du déroulement d'une séquence de cours devient l'unique stratégie employée par le superviseur puisqu'elle s'avère le seul moyen efficace et objectif pour prendre en compte le vécu de la classe.

Si la supervision synergique est basée sur les interactions entre superviseur et supervisé, cela implique que la relation doit s'appuyer sur le respect mutuel et la confiance réci-

proche. Les intervenants sont tous actifs, les responsabilités sont partagées, car il est question, à l'intérieur de la supervision synergique, d'une interaction s'inscrivant dans un processus d'entraide (*Ibidem*: 24).

Cette supervision s'intègre dans un processus cyclique qui comprend quatre étapes différentes et consécutives: l'entrevue de préparation à l'observation, l'observation en classe, l'entrevue d'analyse et d'interprétation et la mise au point d'un programme de perfectionnement (*Ibidem*: 25-26).

En résumé, la supervision synergique est basée sur l'amélioration de l'enseignement afin d'obtenir de meilleurs résultats de l'apprentissage des élèves. Elle propose comme moyen privilégié l'observation directe de ce qui se passe en classe. Ce modèle de supervision entraîne une réflexion de la part du supervisé et du superviseur sur leur acte professionnel afin qu'ils s'apportent mutuellement un support et une aide qui générera des actions concrètes dans le milieu. Cette démarche exige, de la part du superviseur, des qualités, des compétences et des habiletés qui sont liées soit à l'acte d'enseigner, soit à la relation d'aide ou soit à la fois à l'acte d'enseigner et à la relation d'aide. En effet, pour superviser, le superviseur se doit d'être compétent, crédible et confiant vis-à-vis du supervisé. De plus, la relation qui s'établit entre superviseur et supervisé doit être basée sur la collégialité, la collaboration et le partage qui sont synonymes de confiance et de respect.

2.3.7 Supervision psychopédagogique

Ce type de supervision est employé principalement dans la formation de l'éducateur spécialisé. La supervision psychopédagogique est une méthode de formation et un procédé pratique, car elle permet aux stagiaires d'établir le lien existant entre la théorie et les actes posés dans la réalité, entre ses connaissances et les situations vécues.

À cette fin, Salomé (1972) cite le Dr Lemay qui définit la supervision de l'éducateur spécialisé en cours de formation comme «un moyen d'intégrer des notions théoriques dans la pratique quotidienne, tout en reconnaissant son propre rôle dans le processus de rééducation amorcé par le jeune inadapté.» (p.18).

Cette définition fait référence au rôle premier de toute formation en éducation à savoir transposer dans la réalité les données théoriques acquises pendant la formation à l'université. De plus, l'auteur se base sur une équipe canadienne qui définit la supervision en cours de formation comme suit:

Dans la formation de l'éducateur spécialisé, la supervision est un mode d'aide soit individuelle ou collective où, à travers une relation avec une personne qu'il juge compétente, le Centre de formation veut favoriser chez l'élève un processus d'apprentissage professionnel. (*Ibidem*: 24)

Salomé parle d'une supervision psychopédagogique des stages en ce sens qu'elle fait appel à deux éléments très importants dans la formation. Il l'explique ainsi:

Nous voyons, sous ce terme, l'aspect pédagogique de la relation (superviseur comme facilitateur d'apprentissage, comme révélateur des possibilités de l'étudiant en tant qu'élève ou "stagiaire") et l'aspect psychologique (superviseur aidant à l'adaptation, à la production et à l'identification professionnelle de l'étudiant). (*Ibidem*: 81)

Salomé mentionne deux aspects dans la relation de supervision: l'aspect pédagogique de l'enseignement et l'aspect psychologique. C'est pourquoi il nomme ce genre de supervision, la supervision psychopédagogique: «Le superviseur psychopédagogique [...], a une double fonction: une fonction didactique de l'apprentissage, et une fonction de soutien et d'aide.» (*Ibidem*: 119). Il résume ainsi la fonction d'apprentissage du supervi-

seur: «la responsabilité de la formation où tout au moins la responsabilité de l'intégration des connaissances et des apprentissages que peut faire l'étudiant.» (*Ibidem*: 120). Quant à la fonction d'aide et de soutien, elle «sera l'ensemble des soutiens apportés à l'étudiant pour lui permettre de faire face à la réalité et pour le rendre plus disponible à une meilleure intégration des apprentissages.» (*Ibidem*: 169).

2.3.8 Supervision par objectifs

Cette supervision est née d'un besoin d'aider le stagiaire dans la réalisation du stage d'enseignement pratique. C'est à l'Université du Québec à Chicoutimi que le projet a pris forme sous la responsabilité de Réjeanne Tremblay (1975), professeure à l'UQAC. Cette expérience mettait en scène des enseignants, des stagiaires et des professeurs de l'UQAC. Mais ce sont les maîtres-associés (enseignants) qui furent les principaux acteurs de cette nouveauté. Ils ont reçu une formation de 45 heures à raison de trois heures par semaine pendant 15 semaines.

Afin que cette expérience soit probante, les chercheurs ont retenu trois postulats jugés essentiels dans toute situation pédagogique.

Enseigner, c'est créer des conditions qui facilitent l'apprentissage. L'enseignement c'est "tout ce qui se passe en classe" [...]. L'apprentissage est une modification du comportement observable au terme d'un cycle où le concept joue un rôle médiateur fondamental. (p.142)

C'est sur cette base que la supervision par objectifs prend toute sa valeur.

Dans la supervision par objectifs, l'enseignant c'est le stagiaire et aussi l'apprenti puisqu'il est à la fois responsable de prendre des décisions afin de rendre plus facile l'ap-

apprentissage des élèves et il apprend à enseigner, à évaluer et à ajuster son acte d'enseigner. C'est ainsi que chaque objectif de supervision devient pour le stagiaire un objectif comportemental d'apprentissage. L'enseignant, c'est le maître-associé qui aide le stagiaire dans son acte pédagogique, et c'est aussi celui qui apprend non pas à enseigner, mais à superviser.

Dans le cadre de cette supervision, trois pôles sont à considérer: l'élève, le stagiaire et le maître-associé ou superviseur. De plus, il faut prendre trois dispositions que Tremblay résume ainsi: «concertation et collaboration; objectivité de la mesure; respect de la personnalité.» (*Ibidem*: 143).

Pour arriver aux effets escomptés, la supervision par objectifs utilise trois instruments: «le plan d'enseignement (une leçon), la conférence de supervision, le laboratoire-clinique.» (*Ibidem*: 143). Dans le processus de la supervision par objectifs, le plan de leçon est une valeur incalculable. Il couvre toute situation pédagogique. Et c'est à partir du plan que les objectifs de supervision sont déterminés. Tel qu'il se présente, le plan de leçon est un outil éprouvé «d'auto-évaluation, d'économie des efforts, de cohérence, de cheminement naturel de l'esprit humain.» (*Ibidem*: 151). En somme, c'est l'outil de base que privilégie la supervision par objectifs.

La conférence de supervision est le cœur même de la supervision par objectifs et elle est un instrument-clé mis à la disposition du superviseur et du stagiaire. Cette conférence permet de cerner les conséquences de l'acte d'enseigner du stagiaire en termes de gains pour les élèves; les résultats de la supervision du maître-associé (superviseur) en termes de gains pour le stagiaire et les effets de la conférence de supervision en termes de recherche, d'efficacité et de respect mutuel.

Le laboratoire-clinique est le troisième outil proposé dans la supervision par objectifs. Selon l'auteure, cette méthode de micro-enseignement offreit

[...] un cadre grâce auquel des facteurs complexes intervenant dans une situation pédagogique normale se trouvent simplifiées; une procédure qui renforce le “feedback”: restitution à l’enseignant-stagiaire d’une image objective de son comportement pédagogique et un point de départ d’une auto-correction. (*Ibidem*: 156)

Bien qu’en situation non réelle, ce laboratoire a permis au stagiaire de cerner son objectif et lui a donné l’occasion de recevoir tout de suite une rétroaction sur son enseignement et de le traduire «en un comportement nouveau, ajusté, amendé, corrigé ou renforcé.» (*Ibidem*: 156).

Bref, la supervision par objectifs permet aux stagiaires de se fixer des objectifs de supervision basés sur ces connaissances: plan de leçon, emploi de la communication non verbale et du silence, catégories de Flanders, variation des stimuli, conduite de la classe, etc. Ces connaissances servent aussi à employer, à utiliser et à développer la relation d’aide. La supervision par objectifs permet donc de guider et d’aider le stagiaire dans l’atteinte de ses objectifs comportementaux en s’entretenant avec le superviseur sur les moyens, les outils, les processus, les démarches, le contenu, etc. et arriver à s’auto-évaluer et à s’auto-améliorer.

Si l’on reprend à grands traits les divers points abordés dans ce survol de la supervision pédagogique (qu’elle s’inscrive dans le milieu scolaire ou dans les stages en enseignement), on constate premièrement que les auteurs spécialisés dans ce vaste domaine ne s’entendent pas sur les concepts véhiculés par les termes utilisés.

En ce qui concerne les démarches de **supervision pédagogique**, il ressort que tous les modèles proposés par les auteurs retenus s'inscrivent dans un processus qui se vit en diverses étapes. Le processus, tel que présenté par ces démarches, peut se résumer ainsi: préparation, observation, analyse, interprétation et décision. Par ailleurs, ces modèles de supervision pédagogique préconisent des approches différentes quant aux objectifs poursuivis.

La **supervision classique** vise à former un enseignant qui sera en mesure de transmettre sa matière selon le programme. Le superviseur est un enseignant qui enseigne au supervisé comment il doit enseigner selon un plan de travail bien précis. La **supervision clinique** préconise d'aider le supervisé dans son acte d'enseigner afin qu'il s'améliore et obtienne de meilleurs résultats de l'apprentissage des élèves. Le processus de supervision se vit dans une relation d'aide et dans un climat de confiance et de collégialité. Le superviseur joue le rôle de conseiller auprès du supervisé. La **supervision interactionnelle**, pour sa part, vise à porter un regard critique sur une opération en mettant à contribution tous les intervenants. Comme pour la supervision clinique, cette supervision se déroule dans une relation d'aide, mais elle est multidirectionnelle, c'est-à-dire que la supervision aide à la fois le supervisé, l'organisation et le superviseur, chacun s'aidant mutuellement pour arriver à se développer en évitant la dispersion des énergies. Le superviseur joue un rôle d'aidant et de soutien dans une atmosphère de collaboration et de partage.

L'**autosupervision**, quant à elle, propose une prise en charge graduelle de la supervision de l'acte d'enseigner par l'enseignant lui-même, c'est-à-dire que le superviseur initie le supervisé à la supervision afin qu'il soit capable d'effectuer l'auto-observation, l'auto-analyse et l'autoformulation d'actions en vue de s'auto-améliorer et par conséquent

favoriser au maximum l'apprentissage des élèves. Enfin, la **supervision synergique** a pour principal objectif l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Elle est un processus qui se vit en synergie, c'est-à-dire qu'il fait converger les énergies dans le même sens. Le superviseur et le supervisé s'engagent à apprendre afin d'être de meilleurs intervenants. La collaboration, le partage et la collégialité sont essentiels pour que s'exerce la relation d'aide telle que préconisée dans la supervision synergique.

La **supervision par objectifs** propose un type de supervision qui s'exerce dans une relation d'aide où chaque objectif de supervision devient un objectif comportemental d'apprentissage pour le stagiaire. Elle permet au stagiaire d'être secondé et accompagné par le superviseur tout au long de son stage.

2.4 SUPERVISION ET FORMATION PRATIQUE À L'ENSEIGNEMENT

Nous avons explicité différents modèles de supervision dans leurs fondements théoriques, nous allons maintenant interroger les modes de supervision utilisés notamment dans les universités du Québec. Dans Martin (sous la direction de) (1990), on présente plusieurs formules de stage où l'on expose le rôle et les responsabilités du superviseur sans toutefois élaborer sur le type de supervision privilégié (ex.: supervision clinique, supervision classique, supervision par objectifs, etc.). Il apparaît que ce sont plutôt le rôle et les responsabilités attribués au superviseur qui définissent le style de supervision. Voir à cet effet, à l'annexe IV, les tableaux-synthèses 9 à 19 qui colligent quatre types d'information: la formule de stage, les personnes impliquées, le rôle du superviseur et le mode d'évaluation.

Si nous examinons les formules de stage présentées, il ressort premièrement que la supervision des stages s'effectue par des professeurs ou des chargés de cours mandatés par l'université. Dans un deuxième temps, si l'on considère que le rôle et les responsabilités sont très révélateurs du style de supervision, il semble que de façon générale le mode de supervision s'inscrit dans une relation d'aide et de soutien apportés au stagiaire dans son apprentissage de l'acte d'enseigner. À cet effet, le superviseur utilise divers moyens: rencontres, visites d'observation, échanges, interventions, etc., afin de soutenir le stagiaire dans sa démarche pédagogique.

Par ailleurs, en s'inspirant de la théorie et du questionnaire de Brulé (1983), Lapointe (1989) a mené une étude pour déterminer les styles de supervision adoptés par les superviseurs du programme de certificat en enseignement secondaire à l'Université de Montréal. Pour les fins de sa recherche, Lapointe a emprunté les trois styles de supervision élaborés par Brulé: didactique, démocratique et expérientiel. Afin de bien saisir comment se conçoivent ces trois styles de supervision, reprenons les définitions que Brulé (1983) expose dans *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Chaque style de supervision présente les comportements et le rôle du superviseur en tenant compte de la directivité. Ainsi, Brulé décrit le style didactique en ces termes.

Dans ce type de relation, le superviseur se considère comme un enseignant, un expert sur le plan des connaissances théoriques, avec un certain leadership, une certaine autorité [...]. Le superviseur du type transmetteur d'informations objectives se préoccupe davantage des techniques plus que des attitudes, du contenu plus que des sentiments et des réponses spécifiques plutôt que de la relation. (p.5)

Quant au style expérientiel, il le définit comme suit.

Dans ce type de relation, le superviseur accentue l'importance des conditions thérapeutiques de nature à faciliter l'apprentissage, afin

d'encourager le stagiaire à vivre sa propre expérience. [...] Il délaissé des éléments objectifs, cognitifs, pour s'intéresser davantage au monde subjectif du stagiaire, le suivant là où il veut aller et l'aidant à puiser à même ses propres ressources "les critères les plus immédiats à son agir." (*Ibidem*: 5)

Pour ce qui est du style démocratique, il le situe à mi-chemin entre le style didactique et le style expérientiel et l'explique de cette façon.

Dans ce type de relation, le superviseur se considère comme un ami, un collègue du stagiaire avec qui il désire entretenir un dialogue ouvert à l'intérieur duquel l'un et l'autre sont prêts à s'aider. [...] Avec lui [le stagiaire], il cherche à analyser les différentes facettes du problème pour l'aider à clarifier ce qu'il pense, ce qu'il ressent, et lui apporter l'appui nécessaire pour choisir la solution qui convient le mieux à son expérience. (*Ibidem*: 6)

L'étude de Lapointe (*op.cit.*) basée sur les données de Brulé (*op.cit.*) a permis de dégager deux styles de supervision pour les superviseurs concernés: «Le plus fréquent, soit le style expérientiel, vise le développement personnel du stagiaire, alors que le deuxième style identifié, le style démocratique, se caractérise par la recherche de solution en collégialité.» (Gervais, 1993: 242).

En 1992, Gervais a questionné quelques-uns de ces mêmes superviseurs afin de connaître la conception qu'ils ont de leur rôle. La plupart se sont définis «comme des "experts", leur conception de la supervision pouvant se résumer en un processus d'accompagnement d'un apprenti par un expert.» (*Ibidem*: 242). L'auteure situe leur rôle dans «un modèle clinique ou du style didactique qui poursuit comme principal but l'amélioration des habiletés d'enseignement.» (*Ibidem*: 243). Ces données permettent de constater non seulement la complexité de l'acte de superviser, mais aussi la difficulté qu'ont les superviseurs de s'en faire une représentation. Elles sont aussi de nature à interroger à savoir si

les superviseurs ne devraient pas être à la fois des «experts» et des «aidants» comme le souligne Ouellet en préfaçant la recherche de Brûlé (*op.cit.*: XV).

Simultanément à ces recherches récentes, d'autres rapports vont accentuer le courant voulant qu'on assiste à une redéfinition des rôles des divers intervenants dans la formation pratique. Par exemple, en 1987, le Conseil des universités recommandait certaines améliorations dont réviser les modes de supervision et former les maîtres à la supervision (1987: 64). En 1992, l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation «désirait que la formation pratique soit plus longue et mieux encadrée par un authentique partenariat entre les milieux scolaire et universitaire.» (1992: 4). Cette volonté d'établir un travail entre partenaires amène les universités à revoir leurs modes de supervision et à redéfinir les rôles respectifs des praticiens de l'enseignement. À cet effet, Gervais (*op.cit.*) propose un modèle de supervision axé sur la complémentarité des rôles de chaque intervenant. Son modèle s'appuie sur les buts de la formation explicités en ces termes:

[...] amener l'étudiant-maître à une vision de plus en plus complexe et globale de la situation éducative, [...] l'amener à comprendre et à gérer les situations et [...] [à] développer l'habileté à analyser ses pratiques. (p.248)

Et c'est dans le même sens que vont Holborn *et al.* (1992) en suggérant aux praticiens de l'enseignement de favoriser l'approche réflexive définie comme suit:

[...] une médiation, une attention ou la considération minutieuse d'une matière, d'une idée ou d'un but. Le processus de la démarche réflexive inclut un examen critique de ses expériences dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider nos actions futures. (p.86)

Bien plus, en présentant la traduction du *Praticien réflexif* (Schön, 1994), Heyne-mand reconnaît la démarche réflexive comme une nouvelle voie tracée pour former les professionnels des années 2000.

Ils découvriront à nouveau, et autrement peut-être, que le savoir académique et le savoir pratique sont ici présentés dans une perspective nouvelle et éclairante: on passe du savoir et de la recherche-action au savoir professionnel et aux recherches que font les vrais maîtres de l'intervention. Une science de l'intervention professionnelle et sa méthode propre, l'analyse réflexive, apparaissent ici comme une nouvelle voie tracée pour les professionnels des années 2000. (p.15)

Ainsi, cette approche réflexive au service d'une science de l'intervention est-elle en accord direct avec la pensée du Conseil supérieur de l'éducation (1991a) qui, parlant de l'activité éducative à partir de ses composantes fondamentales (l'élève, le maître et le savoir), définit l'intervention pédagogique comme étant: «[...] le processus par lequel l'éducateur aide, dans certaines conditions sociales et institutionnelles, l'enfant à apprendre et à se développer.» (p.1, voir aussi Conseil supérieur de l'éducation, 1990: 1). Ce qui revient à dire que l'éducateur est un intervenant, et donc que sa formation exige un apprentissage de l'intervention professionnelle. Mais qui le formera à la science de l'intervention en lui apprenant à réfléchir sur son action et dans l'action? Selon Gervais (*op.cit.*), chaque intervenant (maître-associé et superviseur) doit connaître son domaine d'intervention et le diviser en savoir pratique et en savoir praxique.

Ainsi, l'enseignant qui accueille le stagiaire vise l'acquisition et le développement du savoir pratique, du savoir artisan. Son rôle est d'initier le futur enseignant à la pratique de l'enseignement. [...] Pour sa part, le superviseur vise plus spécifiquement le développement du savoir praxique. Son rôle est d'aider le stagiaire à amorcer son développement en tant que professionnel par une démarche réflexive. (Gervais, 1993: 248-249)

L'auteure parle alors de «supervision prescriptive» exercée surtout par l'enseignant en vue de développer un savoir pratique et de «supervision réflexive» effectuée davantage par le superviseur visant le développement d'un professionnel (*Ibidem*: 249). Cette complémentarité des rôles conduit à la nécessité d'un travail d'équipe, comme le préconisent Bandy et Alexander (1992): «Une équipe de supervision de stage se compose d'un superviseur de l'université, d'un maître-hôte et d'un étudiant-maître, tous engagés dans un processus interactif et d'activités complémentaires.» (p.181). Et le résultat de cette action en collaboration, c'est une «équipe gagnante» (*Ibidem*: 182). Compte tenu des différences d'intérêts et de compétences, il devient primordial de développer un type de relation basée sur «la confiance et le respect mutuel» (*Ibidem*: 183).

Sans toutefois privilégier un modèle précis de supervision [par exemple, supervision clinique selon Goldhammer (1959) ou Cogan (1973)], Bandy et Alexander (*op.cit.*) sont très explicites sur le fait qu'une équipe de supervision qui se veut efficace doit «s'entendre sur un modèle de supervision» et qu'«il est essentiel que tous les membres de l'équipe participent aux phases du processus de supervision» (*Ibidem*: 184) et finalement concluent en soulignant l'importance de définir clairement le rôle de chacun des intervenants.

La principale préoccupation d'une équipe de supervision est de fournir une atmosphère de support dans laquelle le stagiaire peut pratiquer et raffiner avec succès ses habiletés d'enseignement. Très souvent, on peut réussir à atteindre ce but en s'appliquant à définir le rôle que chaque membre de l'équipe est appelé à jouer. (*Ibidem*: 189)

Le désir d'être efficace et compétent en supervision confirme le besoin d'établir un dialogue constant et significatif entre l'université, les maîtres-associés et les stagiaires. À cet effet, Gervais (*op.cit.*) mentionne que la restructuration des rôles des intervenants dans un véritable partenariat entre les milieux scolaire et universitaire ne peut se réaliser que par

«une formation spécifique au rôle de formateur de maître [...] à la fois pour les enseignants et les superviseurs.» (Gervais, 1993: 250).

Ce bref survol de la supervision dans la formation pratique à l'enseignement indique que plusieurs aspects sont interrogés et qu'ils sont susceptibles d'aboutir à une nouvelle façon de penser et de vivre la supervision. La supervision des stages au Québec ou ailleurs se définit par rapport au rôle et aux responsabilités assignés au superviseur, aucunement selon une démarche précise: on attache plus d'importance aux comportements qu'aux techniques employées par le superviseur. Et c'est dans cet esprit que Brûlé (1983), Lapointe (1989) et Gervais (1992) ont mené leur recherche afin de démontrer l'existence de trois grands types de supervision (didactique, expérientiel et démocratique) basés sur le rôle et les responsabilités du superviseur. D'autres rapports font état de l'importance de revoir les modes de supervision et le rôle de chacun des intervenants impliqués dans les stages afin d'établir un véritable partenariat entre les milieux scolaire et universitaire et de former des professionnels de l'intervention.

Pour en arriver à réaliser ces objectifs, divers chercheurs préconisent l'approche réflexive qui permet de former des maîtres capables de réfléchir significativement sur leur action et dans l'action. Parallèlement, d'autres auteurs croient que le travail d'équipe en supervision est un élément essentiel de réussite surtout s'il est basé sur une vision unifiée des buts à atteindre et s'il implique tous les intervenants dans les différentes étapes du processus de supervision. Il y a une insistance très grande sur la nécessité d'en arriver non seulement à une définition claire et précise du rôle et des responsabilités de chacun, mais pour que le travail de supervision se fasse en collaboration. Enfin, le partenariat entre les milieux scolaire et universitaire ne peut s'actualiser que par une formation adéquate en supervision pédagogique pour les maîtres-associés et pour les superviseurs. Dans la foulée

de ces recherches, quelques nouvelles expériences voient le jour ou sont déjà mises en place dans les universités du Québec et du Canada. Brièvement (nous y reviendrons plus loin), disons déjà qu'elles ont pour but de favoriser un meilleur apprentissage des compétences et des habiletés propres à tous les professionnels de l'enseignement et qu'elles veulent mettre à contribution les expertises des milieux respectifs.

Précédemment, nous avons abordé, dans une première partie, les aspects théoriques de la supervision qu'elle s'exerce en milieu scolaire ou en stages d'enseignement; dans un deuxième temps, nous avons présenté quelques pratiques de supervision dans les universités francophones au Canada. Ce qui ressort de cette rétrospective, c'est que chaque démarche de supervision développée théoriquement établit son principal objectif (ex.: améliorer l'enseignement), définit le rôle du superviseur (ex.: aidant auprès du supervisé), expose le type de relation à privilégier entre superviseur et supervisé (ex.: style directif) et propose des phases distinctes dans le processus de supervision (ex.: préobservation, observation, analyse). Quant aux pratiques de supervision décrites dans les universités, (notamment Martin (sous la direction de), 1990); elles sont fondées presque exclusivement sur le rôle et les responsabilités du superviseur; ces pratiques n'offrent que très peu de protocole de supervision appuyé par des instruments validés scientifiquement comme en proposent Tremblay (1975), Paquette (1986) et Morissette *et al.* (1990).

Par ailleurs, quelques éléments se retrouvent également dans les théories proposées par ces auteurs et dans les pratiques entérinées par les universités pour l'encadrement des stages. Le premier aspect qui fait quasi l'unanimité, c'est que la supervision doit s'exercer dans une relation d'aide où le superviseur et le supervisé (stagiaire) se respectent et travaillent en collaboration. La notion ne revoie plus uniquement à contrôle, surveillance, évaluation, mais elle signifie plutôt aide, support, conseil.

Le deuxième élément qui émerge à la fois des théories et des pratiques de supervision se résume à l'aide pédagogique apportée au supervisé (stagiaire); le superviseur a comme principal rôle d'aider le supervisé dans son acte d'enseigner afin qu'il améliore son enseignement et qu'il développe des habiletés propres à la profession d'enseignant.

De plus, certaines théories et pratiques de supervision privilégient l'utilisation de divers moyens tels que les observations, les échanges, les rencontres, les visites, les interventions, etc. Mais là où le bât blesse, c'est que les théoriciens élaborent des étapes dans le processus de supervision et des protocoles de fonctionnement pour assurer la qualité de l'intervention pédagogique, alors que les universités ne font pas mention d'instruments didactiques qui permettraient d'atteindre ce même objectif. On recommande parfois d'observer le stagiaire, de le rencontrer, d'échanger avec lui, mais comment le superviseur prépare-t-il ces visites? Quels sont les outils qu'il utilise? De quelle manière s'effectue cette supervision? Peu d'éléments sont fournis sur sa façon d'intervenir. On laisse donc au superviseur l'entièvre liberté quant à sa manière de superviser les stages.

Du côté des démarches présentées théoriquement, on constate que la supervision s'inscrit dans un processus cyclique qui implique des phases successives que l'on peut résumer ainsi: préobservation, observation en classe, analyse et interprétation des données et prise de décision. Chacune des phases du processus est clairement définie et supportée par des instruments validés.

En fait, d'un côté on croit que la supervision doit s'effectuer de manière systématique et de l'autre côté, on pense que la façon de procéder a peu d'importance, il suffit, pour le superviseur, de connaître son rôle et ses responsabilités et d'agir selon son expérience. Par ailleurs, on voit émerger une nouvelle façon d'exercer la supervision dans les univer-

sités du Canada. Cette démarche est basée sur la complémentarité du rôle et des responsabilités de chacun des intervenants. Cette approche originale semble la clé pour réussir un encadrement aidant et significatif puisqu'elle met à contribution l'expertise de chacun des intervenants. Le maître-associé initie le stagiaire à la pratique de l'enseignement en lui servant quotidiennement de modèle; le superviseur, par un certain recul, amène le stagiaire à réfléchir et à s'interroger sur son agir professionnel.

Dans la perspective du renouveau de la formation des maîtres (programmes révisés, FORCOMA, guides de stage améliorés, etc.), nous croyons que la supervision de stages doit prendre un nouvel essor. Pour améliorer l'encadrement des stages, il s'agit de former adéquatement et systématiquement les superviseurs.

Si l'on songe à donner une formation à la supervision, il serait peut-être important de définir une supervision «idéale» des stages, tout en prenant compte des nombreux impondérables qui peuvent survenir lorsque les superviseurs interviennent auprès des stagiaires. La supervision «idéale» devrait donc être basée sur la relation d'aide où il y a un aidé (stagiaire) et un aidant (superviseur). Le superviseur se doit d'être un expert en pédagogie et en relations humaines. Il amène son expertise pour aider, par une gamme d'interventions (conseiller, orienter, suggérer, proposer, questionner, évaluer, etc.), le stagiaire à cheminer professionnellement et à améliorer sa pratique de l'enseignement. De plus, le superviseur devrait posséder des qualités comme la compétence dans la matière supervisée, la crédibilité vis-à-vis du stagiaire, la congruence, la cohérence, l'acceptation inconditionnelle du stagiaire, ou toutes autres qualités concernant la pédagogie, les relations humaines ou l'être humain. Il y aurait avantage à instaurer une procédure ou un protocole de fonctionnement pour l'ensemble des superviseurs. Ainsi, chaque superviseur pourra modeler sa pratique sur une démarche unique tout en respectant sa personnalité et celle du sta-

ginaire. Comme le souligne Paquette (1986), l'acte de supervision ne s'improvise pas, et c'est en ce sens que toute supervision devrait être planifiée au moyen d'étapes successives (rencontre préobservation, observation directe en classe et rencontre après l'observation) soutenues par des instruments validés scientifiquement comme en proposent Tremblay (1975), Champagne et Miller (1983), Paquette (1986), Morissette *et al.* (1990), Gagnon, Hébert et Morose (1993) et Acheson et Gall (1993). Le superviseur devrait procéder à de l'observation systématiquement, à deux ou trois reprises, puisqu'elle est le cœur même de l'analyse de l'enseignement.

En somme, si l'on veut instaurer une nouvelle façon d'exercer la supervision dans les universités, il faut qu'une formation à la supervision pédagogique soit offerte aux superviseurs afin de les habiliter adéquatement à l'encadrement des futurs professionnels de l'éducation et de l'enseignement. Espérons que les universités, dans un souci d'amélioration de toute la formation des maîtres, mettront en place un programme de perfectionnement pour les superviseurs.

CHAPITRE III

**Analyse des données du questionnaire
et des discussions en ateliers
(hiver 1990)**

Ce dernier chapitre présente tout d'abord une analyse de certaines données de l'étude réalisée à partir des questionnaires du superviseur et des échanges en ateliers sur la formation pratique et les stages d'enseignement à l'UQAC.

Premièrement, nous avons sélectionné les questions communes à deux ou trois catégories d'intervenants (stagiaire, maître-associé et superviseur) et nous les avons regroupées selon cinq thèmes: préparation et déroulement du stage, rôles et responsabilités du superviseur, relations entre les intervenants, évaluation finale du stage et situation désirée. Les questions choisies ont été regroupées dans un tableau (Cf., Annexe V) où l'on retrouve, dans la colonne réservée à chacun des thèmes, le résumé des questions retenues, le numéro des questions selon la catégorie d'intervenants et une abréviation des trois intervenants.

Par la suite, nous avons procédé à l'analyse de chaque thème (tableaux 1 à 5) et nous avons enrichi ces données des propos recueillis lors des échanges en ateliers (Cf., Annexe III), ceux-ci contribuent à diversifier et à nuancer certains taux de réponses du questionnaire du superviseur.

Dans un deuxième temps, nous allons tenter de répondre aux sous-questions de recherche en établissant des liens entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits recensés. Ce rapprochement, croyons-nous, permettra de mieux comprendre le volet de la supervision à l'enseignement dans la dynamique de la formation pratique.

3.1 CROISEMENT DES QUESTIONS COMMUNES À DEUX OU TROIS INTERVENANTS ET DE DONNÉES D'ATELIERS

Pour les fins de cette première analyse, cinq tableaux (tableaux 1 à 5) ont été élaborés; chacun présente un des thèmes du questionnaire: préparation et déroulement du stage, rôles et responsabilités du superviseur, relations entre les intervenants, évaluation finale du stage et situation désirée. Ces tableaux exposent, pour chacune des questions sélectionnées, les éléments suivants: le thème, le résumé de la question (se référer au questionnaire en annexe pour y retrouver le texte complet), le résultat dominant (ou le résultat moyen s'il y a des sous-questions) pour chaque module (préscolaire-primaire, secondaire-collégial et adaptation scolaire) et la moyenne des résultats pour les trois modules. Par la suite, chaque thème est analysé en confrontant les questions et les propos recueillis lors des échanges en ateliers (Cf., Annexe III).

TABLEAU 1
Préparation et déroulement du stage

Résumé de la question	Résultats			
	Préscolaire-primaire	Secondaire-collégial	Adaptation scolaire	Moyenne pour les trois modules
Q.1 Organisation globale du stage: satisfaction	90%	77,7%	66,6%	78,1%
Q.2 Préparation du stagiaire: satisfaction	85%	66,6%	80%	77,2%
Q.4.1 et 4.3 Rencontre avant et après le stage: importance	90%	100%	80%	90%
Q.5 Temps d'observation en classe: satisfaction	100%	80%	100%	93,33%
Q.6 Temps d'enseignement en classe: satisfaction	90%	86,6%	100%	92,2%
Q.7 Carnet de stage: satisfaction	100%	80%	100%	93,33%

Sous le thème **Préparation et déroulement du stage** (tableau 1), il semble que plus des trois quarts des superviseurs (77,2%) soient satisfaits de la préparation générale que reçoivent les stagiaires (Q.2). Cependant, ce sont les superviseurs du secondaire-colégial qui se disent les moins satisfaits de cet aspect (66,6%). En **ateliers**, des superviseurs des trois modules viennent nuancer les résultats en précisant que des stagiaires ne connaissent pas suffisamment les programmes (et cela à tous les ordres d'enseignement), les outils pédagogiques et ne sont pas familiers avec la formulation d'objectifs et l'évaluation formative. À ce propos, des superviseurs suggèrent la mise en place de sessions de formation pratique pour aider les stagiaires dans leurs apprentissages de l'acte d'enseigner (Cf., Annexe III).

En ce qui concerne le temps d'observation et d'enseignement en classe (Q.5 et Q.6), une forte majorité de superviseurs (une moyenne de 92,7% pour les deux questions) considèrent que la portion de temps accordée à l'une et à l'autre est satisfaisante pour que le stagiaire soit en mesure de s'initier au monde de l'enseignement. Lors des **ateliers**, il a été relevé que les superviseurs n'étaient pas toujours présents en classe lors du stage, mais il semble qu'ils soient satisfaits de ce qu'ils voient durant leurs rencontres. Il a été suggéré, lors des échanges en **ateliers**, de respecter les exigences du maître-associé concernant la période d'observation. Selon eux, ce sont les maîtres-associer qui doivent juger du moment où le stagiaire pourra commencer la prise en charge complète de la classe et ce, en respectant le cheminement de chacun (Cf., Annexe III).

La plupart des superviseurs (90%) disent que les rencontres avant et après le stage (Q.4.1 et Q.4.3) sont très importantes dans la réussite du stage. En **ateliers**, des superviseurs confirment l'importance de ces rencontres en suggérant que la rencontre préstage se fasse plus tôt et qu'elle regroupe à la fois superviseur, maître-associé, stagiaire et direction

de l'école afin de faire connaissance et d'être informés adéquatement du rôle et des tâches qui reviennent à chacun (Cf., Annexe III).

Quant au carnet de stage (Q.7), il est considéré comme un outil utile d'information et d'apprentissage par la plupart des superviseurs (93,3%). Cependant, en **ateliers**, des superviseurs du secondaire-collégial et de l'adaptation scolaire mentionnent que le carnet dans sa formule actuelle est soit plus ou moins utile ou soit inutile. De plus, des superviseurs de ces modules suggèrent de modifier le carnet de stage afin qu'il soit adapté à chaque stage et qu'il fournit des outils pratiques nécessaires aux divers intervenants (Cf., Annexe III). À ce propos, le module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire a renouvelé le carnet de stage en publiant, en 1993, un ouvrage plus complet et plus pertinent intitulé *Pour un stage réussi: guide pratique* (Gagnon, Hébert et Morose, 1993).

Enfin, 78,1% des superviseurs s'estiment satisfaits de l'organisation globale du stage (Q.1). Par ailleurs, en adaptation scolaire, on constate un taux plus faible de satisfaction (66,6%) concernant l'aspect organisationnel du stage. À cet effet, certains commentaires des superviseurs de ce module viennent appuyer ces résultats: les affectations tardives posent divers problèmes. En fait, quelques écoles ne recrutent plus de stagiaires parce qu'elles ont vécu des situations difficiles occasionnées par une mauvaise gestion des stages par l'université. Ils suggèrent la formation d'un réseau d'écoles associées afin de pallier aux problèmes rencontrés et de mieux planifier les stages. Finalement, au préscolaire-primaire, on souligne en **ateliers** une nette amélioration concernant les affectations de supervision pour les stages d'hiver 1990 (Cf., Annexe III).

En somme, les superviseurs se disent globalement satisfaits de la préparation des stagiaires et du déroulement du stage. Par contre, on rencontre moins de satisfaction de la part des superviseurs du secondaire-collégial en ce qui a trait à la préparation des stagiaires

et de la part de ceux de l'adaptation scolaire concernant l'aspect organisationnel du stage. En fait, certains sont conscients qu'une meilleure préparation des stagiaires et une planification plus rigoureuse pourraient améliorer les stages.

TABLEAU 2
Rôles et responsabilités du superviseur

Résumé de la question		Résultats		
		Préscolaire-primaire	Secondaire-collégial	Moyenne pour les trois modules
Q.8	Droits et devoirs: satisfaction	85%	100%	100%
Q.10	Temps accordé à l'accompagnement du stagiaire: 1 à 2 heures par semaine	75%	60%	60%
Q.12	Atteinte des objectifs du stage: satisfaction	74,3%	53,3%	77,5%
				68,36%

Pour ce qui est des **Rôles et responsabilités du superviseur** (tableau 2), on constate, en ce qui a trait aux droits et devoirs du superviseur (Q.8), un très haut taux de satisfaction. En effet, la grande majorité des superviseurs (95%) estiment avoir suffisamment reçu d'information concernant leur rôle, leurs devoirs et leurs droits avant d'accepter de superviser un stage. En ateliers, on s'interroge sur certains aspects techniques des stages; par exemple, qui est responsable en cas d'accident en classe, etc. De plus, certains superviseurs remettent en question le moment où ils reçoivent de l'information sur leurs tâches (Cf., Annexe III).

Quant à l'atteinte des objectifs de stage (Q.12), seulement 68,36% des superviseurs considèrent les avoir atteints suffisamment; on note que c'est au secondaire-collégial que se retrouve le plus faible taux d'atteinte des objectifs (53,3%). À cet effet, lors des échanges en ateliers, des superviseurs de ce module estiment qu'il est très difficile de superviser certains stages (notamment en anglais); il s'avère très ardu de donner de la rétroaction

sur les cours suivis en observation. Toujours en ateliers, des superviseurs du préscolaire-primaire soulignent la difficulté de rencontrer les maîtres-associés. De plus, ils suggèrent que les stagiaires d'une même école soient tous supervisés par une seule et même personne (Cf., Annexe III). Enfin, un peu moins des deux tiers des superviseurs (65%) accordent entre une et deux heures par semaine à l'accompagnement du stagiaire (Q.10). C'est au préscolaire-primaire qu'il y a le plus de superviseurs (75%) qui accordent d'une à deux heures à cet accompagnement.

En général, les superviseurs semblent satisfaits de l'information qu'ils ont reçue avant de consentir à superviser un stage. De même, ils ont suffisamment atteint leurs objectifs en consacrant entre une et deux heures par semaine à chaque stagiaire.

TABLEAU 3
Relations entre les intervenants

Résumé de la question	Résultats			
	Préscolaire-primaire	Secondaire-collégial	Adaptation scolaire	Moyenne pour les trois modules
Q.13 Atteinte des objectifs (superviseur/maître-associé): satisfaction	90%	71,6%	100%	87,2%
Q.14 Atteinte des objectifs (superviseur/stagiaire): satisfaction	88,5%	83,3%	92%	87,93%
Q.15 Qualité des rencontres entre les intervenants: satisfaction	85%	46,7%	80%	70,56%
Q.17 Nombre de rencontres entre les intervenants: satisfaction	90%	77,7%	80%	82,56%
Q.18 Apport positif des différents intervenants: satisfaction	100%	86,6%	93,3%	93,3%

Sous le thème **Relations entre les intervenants** (tableau 3), on remarque des moyennes élevées pour l'ensemble des questions. En effet, les rencontres entre le super-

viseur et les deux autres intervenants (maître-associé et stagiaire) ont permis à une forte majorité de superviseurs (une moyenne de 87,56% pour les deux questions) d'atteindre leurs objectifs de stage (Q.13 et Q.14). En ateliers, certains superviseurs, notamment au préscolaire-primaire, s'interrogent sur la pertinence de leur présence dès la première semaine de stage. Afin de permettre au stagiaire de s'adapter à son nouvel environnement, ils recommandent de ne commencer leurs visites qu'à la deuxième semaine. De plus, ils suggèrent de faire deux ou trois supervisions (d'observation directe) en salle de classe.

La plupart des superviseurs (82,56%) se disent satisfaits du nombre des rencontres (Q.17) avec les différents intervenants (stagiaire, maître-associé et direction de l'école). Également, 93,3% des superviseurs considèrent que leur présence a été très positive pour ces mêmes intervenants (Q.18). Au secondaire-collégial, des superviseurs ont mentionné, en ateliers, que le stagiaire est très isolé au secondaire; il est loin d'être pris en charge par une équipe ou par une l'école comme c'est souvent le cas dans la plupart des écoles du primaire (Cf., Annexe III).

Par ailleurs, une plus faible moyenne de superviseurs (70,56%) estiment que les rencontres avec le maître-associé leur ont permis de bien accompagner le stagiaire (Q.15), et c'est en adaptation scolaire que l'on retrouve le plus faible taux de satisfaction (46,7%) concernant cet aspect.

En général, les relations qu'établissent les superviseurs lors des rencontres (jugées suffisantes) avec les divers intervenants sont satisfaisantes et elles permettent aux superviseurs d'atteindre les principaux objectifs de stage. Par contre, il semble qu'un plus faible pourcentage de superviseurs (surtout ceux du secondaire-collégial) jugent que les rencontres avec le maître-associé soient significatives pour bien accompagner le stagiaire.

TABLEAU 4
Évaluation finale du stage

Résumé de la question	Résultats			
	Préscolaire-primaire	Secondaire-collégial	Adaptation scolaire	Moyenne pour les trois modules
Q.19 Évaluation finale du stage: participation des trois intervenants	85%	60%	80%	75%
Q.20 Moyens d'évaluation: utilisation	91%	61,3%	92%	81,43%
Q.21 Moyens d'évaluation: satisfaction	90%	86,7%	80%	85,56%

En ce qui concerne l'**Évaluation finale du stage** (tableau 4), les trois quarts des superviseurs (75%) disent que cette rencontre (Q.19) se déroule en triade (stagiaire, maître-associé et superviseur). Mais on note qu'au secondaire-collégial, le taux de participation des trois intervenants y est plus bas (60%). Peu de superviseurs font mention de la participation de la direction de l'école, et **en ateliers**, les superviseurs au préscolaire-primaire se questionnent sur la pertinence de cette participation pour évaluer le stage et suggèrent une plus grande implication de la part du maître-associé (Cf., Annexe III).

En ce qui a trait aux moyens d'évaluation, une forte majorité de superviseurs (une moyenne de 83,49% pour les deux questions) admettent les utiliser (Q.20) et en sont satisfaits (Q.21). Cependant, au secondaire-collégial, il semble que les superviseurs se servent moins des moyens d'évaluation proposés (61,3%) ou **en utilisent d'autres** puisque 33% des superviseurs n'ont pas répondu à cette question. **En ateliers**, certains superviseurs (des trois modules) soulignent l'importance de repenser les moyens d'évaluation et les modalités d'application afin d'éliminer l'arbitraire et la subjectivité. Ils suggèrent l'élaboration d'instruments qui permettraient d'uniformiser les exigences de supervision et les critères d'évaluation (Cf., Annexe III). Avec la publication d'un nouveau guide *Pour un stage réussi: guide pratique*, le module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au

primaire a donné suite à ces demandes en fournissant des balises précises concernant les exigences de supervision et l'évaluation (Gagnon, Hébert et Morose, 1993: 101-111). Nous élaborerons beaucoup plus sur ce guide à la conclusion.

Bref, dans la plupart des cas, ce sont les trois intervenants principaux qui s'impliquent dans l'évaluation finale du stage. La majorité des superviseurs utilisent des outils d'évaluation dont ils sont satisfaits même s'il semble qu'au secondaire-collégial, les superviseurs aient recours à d'autres moyens que ceux mentionnés.

TABLEAU 5

Situation désirée

Résumé de la question	Résultats			
	Préscolaire-primaire	Secondaire-collégial	Adaptation scolaire	Moyenne pour les trois modules
Q.22.1 Répartition de la responsabilité du stagiaire dans l'évaluation finale du stage: environ 26% et 50%	40%	46,6%	100%	62,2%
Q.22.2 Répartition de la responsabilité du maître-associé dans l'évaluation finale du stage: entre 26% et 50%	90%	86,6%	100%	92,2%
Q.22.3 Répartition de la responsabilité du superviseur dans l'évaluation finale du stage: entre 26% et 50%	65%	80%	40%	61,66%
Q.22.4 Répartition de la responsabilité de la direction de l'école dans l'évaluation finale du stage: entre 0% et 25%	100%	60%	80%	80%
Q.23 Mois idéals pour effectuer un stage: février et mars	32,5%	60%	90%	60,83%
Q.24 Durée des stages: 4 à 8 semaines	78,3%	46,6%	80%	68,3%
Q.25.1 Formule de stage pour un baccalauréat incluant plus de 30 crédits: stage durant les deux dernières années seulement	10%	26,7%	80%	38,9%
Q.25.2 Formule de stage pour un baccalauréat incluant plus de 30 crédits: stages regroupés à la fin de la formation théorique	45%	46,7%	40%	43,9%
Q.26 Importance de recevoir une formation: oui	50%	40%	60%	50%

Finalement, la **Situation désirée** (tableau 5) indique quelles sont les préférences des superviseurs concernant différents aspects du stage. En ce qui a trait à la répartition de la responsabilité des divers intervenants dans l'évaluation finale de stage (Q.22), une majorité de superviseurs (une moyenne de 72,02% pour les questions 22.1, 22.2 et 22.3) considèrent que la répartition de leur responsabilité, ainsi que de celle du stagiaire et du maître-associé, devrait se situer entre 26% et 50%. Par ailleurs, près des trois quarts des superviseurs (80%) pensent que celle de la direction de l'école devrait plutôt varier entre 0% et 25% (Q.22.4). On constate que la responsabilité du maître-associé se situant entre 26% et 50% fait presque l'unanimité pour les superviseurs (92,2%). Les superviseurs confirment ces résultats par leurs propos en ateliers; et, comme il a été dit précédemment, ils s'interrogent sur la pertinence de la participation de la direction de l'école dans l'évaluation finale du stage et ils souhaitent une plus grande implication du maître-associé (Cf., Annexe III).

Cependant, une grande différence existe dans les pourcentages entre les modules du préscolaire-primaire et du secondaire-collégial et celui de l'adaptation scolaire concernant la répartition de la responsabilité du stagiaire dans l'évaluation finale du stage. Pour tous les superviseurs (100%) de l'adaptation scolaire, elle devrait se situer entre 26% et 50%, alors que ceux du préscolaire-primaire (40%) et du secondaire-collégial (46,6%) sont plus réservés sur cette question. De même, la répartition de la responsabilité du superviseur ne fait pas consensus; 80% des superviseurs du secondaire-collégial considèrent que leur propre responsabilité devrait se situer entre 26% et 50%, tandis que ceux du préscolaire-primaire (65%) et de l'adaptation scolaire (40%) sont moins nombreux à réclamer une part de responsabilité allant jusqu'à 50%.

Plus de la moitié des superviseurs (60,83%) pensent que les mois de février et mars seraient les mois idéals pour effectuer des stages (Q.23) qu'ils voudraient, dans la plupart des cas (68,3%), d'une durée de quatre à huit semaines (Q.24). Au secondaire-collégial, on remarque un taux de préférence plus faible (46,6%) pour des stages de quatre à huit semaines; un peu plus du quart des superviseurs opteraient pour des stages de moins de quatre semaines. Viennent confirmer ces résultats les propos tenus en **ateliers**; on mentionne que les débuts d'année et les fins d'étapes ne sont pas des moments idéals pour la tenue des stages. De plus, les participants affirment que les stages sont, de manière générale, trop courts notamment en adaptation scolaire; conséquemment, on suggère d'augmenter le nombre des semaines de stage (Cf., Annexe III).

Quant à la formule de stage (Q.25.1 et Q.25.2) qui serait la plus profitable pour les besoins du futur enseignant (en considérant le programme auquel il est inscrit), il semble qu'on privilégierait des stages durant les deux dernières années seulement (38,9%) ou des stages regroupés à la fin de la formation théorique (43,9%). On note qu'au préscolaire-primaire, peu de superviseurs (10%) opteraient pour des stages durant les deux dernières années seulement pour l'étudiant inscrit à un baccalauréat incluant plus de 30 crédits en Sciences de l'éducation (Q.25.1); les superviseurs de ce module (60%) préféreraient un stage par année. Les superviseurs du secondaire-collégial, dans un pourcentage égal de 26,7%, souhaiteraient soit des stages durant les deux dernières années seulement, soit des stages étalés sur toute la formation, à raison d'une journée (ou plus) par semaine pour l'étudiant inscrit à un baccalauréat incluant plus de 30 crédits en Sciences de l'éducation (Q.25.1). En **ateliers**, plusieurs idées ont été émises concernant les formules de stage. Si l'on résume ces propos, au préscolaire-primaire, les participants remettent en question la pertinence de faire un premier stage après un seul trimestre de formation en éducation et de résERVER le troisième stage pour le préscolaire. Certains superviseurs recommandent l'ins-

tauration d'un réseau d'écoles associées. Au secondaire-collégial, des superviseurs déplorent que les stagiaires suivent des cours en même temps qu'ils effectuent leurs stages, cette situation nuit au rendement scolaire (Cf., Annexe III).

Finalement, la moitié des superviseurs (50%) désireraient recevoir une formation supplémentaire pour assurer l'accompagnement des stagiaires (Q.26). C'est en adaptation scolaire que les superviseurs (60%) en ressentent le plus le besoin, alors que ce sont ceux du secondaire-collégial (40%) qui semblent y être les moins intéressés. Lors des **ateliers**, des superviseurs du secondaire-collégial et du préscolaire-primaire expriment des besoins de formation; ils se sentent démunis devant leur tâche, car ils manquent d'outils didactiques spécifiques à la supervision. Selon eux, l'immense responsabilité du superviseur exigerait une formation continue, et ils recommandent un séminaire annuel obligatoire pour assurer une meilleure qualité de supervision. Ils suggèrent même la constitution d'une école des superviseurs, sorte de lieu de réflexion et d'autoformation. Certains superviseurs ont mentionné que le cours Supervision par objectifs (3MED877) offert à la maîtrise a permis à des étudiants d'être bien préparés à superviser des stages (Cf., Annexe III). Il faut préciser qu'au préscolaire-primaire et au secondaire-collégial, on offre maintenant un programme de perfectionnement pour les superviseurs et les maîtres-associés dont nous reparlerons plus loin.

Dans l'ensemble, la plupart des superviseurs souhaiteraient que les trois principaux intervenants (stagiaire, maître-associé et superviseur) participent à l'évaluation finale du stage dans des proportions égales (entre 26% et 50%). En ce qui concerne la participation de la direction de l'école à cette évaluation, on semble s'entendre pour qu'elle y collabore, mais dans des proportions ne dépassant pas 25%. Des superviseurs croient que les mois de février et mars seraient les meilleurs pour réaliser des stages qui devraient, selon eux,

s'effectuer durant les deux dernières années seulement ou être regroupés à la fin de la formation théorique, tout en considérant le programme auquel l'étudiant est inscrit. Ces stages devraient s'échelonner sur quatre à huit semaines. Enfin, la moitié des superviseurs souhaiteraient recevoir une formation complémentaire pour qu'ils soient davantage en mesure de guider les stagiaires dans leur cheminement pédagogique.

3.2 PARALLÈLE ENTRE LES DONNÉES DU QUESTIONNAIRE, LES ÉCHANGES EN ATELIERS ET LES ÉCRITS (POUR CHACUNE DES SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE)

Afin de poursuivre cette analyse, nous comparerons les données du questionnaire, les échanges en atelier et les écrits avec chacune des sous-questions de recherche (tableaux 6, 7 et 8 dans les pages qui suivent). Les trois tableaux sont présentés chacun en quatre colonnes distinctes: sous-question de recherche, données du questionnaire, échanges en ateliers et écrits.

Pour bien comprendre ces tableaux, il est important de préciser que dans la première colonne figure *la sous-question de recherche*. La deuxième colonne présente les données *de l'étude évaluative*; pour chacune des questions concernant la sous-question de recherche nous exposons la moyenne des résultats obtenus pour les trois modules et une courte description des résultats obtenus. La troisième colonne (échanges en ateliers) présente des propos colligés lors *des échanges en ateliers* se rapportant à chacune des questions concernées par l'analyse. À des fins d'éclairage et de synthèse dans la colonne des écrits, nous avons repris certaines *citations d'auteurs* (déjà relevées dans les pages précédentes) qui rejoignent l'idée maîtresse de la sous-question de recherche. Pour terminer, nous citons, en bas de page, les *références bibliographiques* des ouvrages recensés.

En ce qui a trait à la sous-question de recherche (tableau 6) «La formation pratique se réduit-elle aux activités vécues en milieu scolaire ou englobe-t-elle toutes les activités débouchant sur l'action qu'elles soient vécues en milieu scolaire ou en milieu universitaire?», les données du questionnaire nous révèlent que les superviseurs sont satisfaits dans plus de 75% des cas de la préparation générale des stagiaires (Q.2). La majorité croit que les rencontres avant et après le stage sont très importantes dans la réussite du stage (Q.4.1 et Q.4.3). Il semble que la plupart des superviseurs soient également satisfaits de la portion de temps consacrée à l'observation d'activités scolaires et parascolaires (Q.5) et de celle consacrée à l'enseignement en classe (Q.6).

Par ailleurs, les propos en ateliers viennent nuancer les données du questionnaire puisque certains superviseurs ont exprimé une insatisfaction quant à la préparation générale que reçoivent les stagiaires. Quelques-uns soulignent que les stagiaires manquent de préparation en ce qui concerne l'usage des programmes d'enseignement (à tous les ordres), des outils pédagogiques et la formulation d'objectifs. Il semble que le manque de préparation se situe davantage au préscolaire-primaire et au secondaire-collégial. On croit à l'importance d'une bonne préparation à tous les ordres d'enseignement. Certains proposent que les stagiaires reçoivent une formation théâtrale pour qu'ils puissent développer leur talent d'acteur et être plus à l'aise face à un groupe-classe.

Les propos énoncés en ateliers confirment l'importance des rencontres avant et après le stage. Mais quelques superviseurs trouvent que la rencontre préstage est trop courte. Ils souhaitent qu'elle soit intégrée à une journée consacrée à la pédagogie ou que l'on instaure, pour les stagiaires, une session de formation pratique.

Quant à la période consacrée à l'observation et à l'enseignement durant le stage, un petit nombre de superviseurs soulignent, lors des échanges en ateliers, que la semaine

d'observation tarde le début de la prise en charge de la classe. À cet effet, ils suggèrent que le stagiaire observe une classe deux jours par mois et ce, dès septembre. Cette pratique aurait pour avantage de rendre le stage plus profitable. D'ailleurs, on croit que les stages devraient être plus longs, surtout au secondaire et en adaptation scolaire. On va même jusqu'à suggérer que la formation pratique soit allongée d'une année.

Bien que les superviseurs s'estiment satisfaits de la préparation générale des stagiaires et du temps consacré à l'observation et à l'enseignement en classe, ils semblent conscients que certaines améliorations pourraient être mises en place afin de favoriser de meilleurs apprentissages chez les stagiaires. De plus, ils s'entendent pour affirmer que le stage est primordial dans la formation pratique, mais ils considèrent aussi que des activités pratiques données en milieu universitaire sont essentielles et qu'elles auraient avantage à être plus nombreuses. Ils abondent donc dans le même sens que les auteurs qui ont été recensés. L'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989) souligne qu'il ne faut pas réduire la formation pratique uniquement aux stages, y font partie, toutes les activités de type pratique qui se retrouvent dans les cours, elles favorisent l'intégration des composantes théorique et pratique. Pour leur part, Dion et Dupuis (1982) ainsi que le MEQ (1980, 1992f, g) croient eux aussi à l'importance d'une formule pédagogique où l'aspect pratique joue un rôle primordial à l'intérieur de l'université.

Les données du questionnaire, les propos tenus lors des ateliers et les écrits démontrent l'importance de ne pas réduire la formation pratique aux stages.

TABLEAU 6

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
La formation pratique se réduit-elle aux activités en milieu scolaire ou englobe-t-elle toutes activités débouchant sur l'action qu'elles soient vécues en milieu scolaire ou en milieu universitaire?	<p>Q.2: Êtes-vous satisfait de la préparation générale de vos stagiaires?</p> <p>Moyenne d'ensemble des trois modules: 77,2%.</p> <p>Plus de 75% des superviseurs semblent satisfaits de la préparation que reçoivent les stagiaires.</p>	<p>En ce qui concerne la Q.2, il est mentionné que les stagiaires ne connaissent pas suffisamment les programmes à tous les ordres d'enseignement, les outils pédagogiques et la formulation des objectifs. Des superviseurs soulignent que le manque de formation se situe surtout au préscolaire et au secondaire. On souligne que le stage est une autre formation. Certains superviseurs désirent que les stagiaires reçoivent une formation théâtrale afin qu'ils puissent développer leur talent d'acteur. Enfin, plusieurs superviseurs croient à l'importance d'une bonne préparation à tous les ordres d'enseignement (programmes).</p>	<p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation: Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres (1991): Par travaux pratiques, nous entendons les travaux qui, dans le cadre d'un cours et reliés à des objectifs particuliers, impliquent pour l'étudiant de poser des actes professionnels, des actes d'enseignement réels ou stimulés, en milieu scolaire ou universitaire. Alors que le stage vise l'apprentissage intégré de l'ensemble de la pratique professionnelle, les travaux pratiques se préoccupent d'une préparation à des aspects ou moments particuliers de celle-ci (p.52).</p>
	<p>Q.4: Dans quelle mesure les rencontres suivantes avec le stagiaire apparaissent-elles importantes dans la réussite du stage?</p> <p>4.1 La rencontre avant le stage. 4.3 La rencontre après le stage.</p> <p>Moyenne d'ensemble des trois modules: 90%.</p> <p>Dans 90% des cas, les superviseurs pensent que les rencontres avant et après le stage sont très importantes dans la réussite du stage.</p>	<p>Pour la Q.4.1 et la Q.4.3, divers superviseurs soulignent que la rencontre préstage est trop courte. De plus, des superviseurs mentionnent l'importance des rencontres avant, pendant et après le stage. Plusieurs souhaitent que la rencontre avant le stage soit intégrée à une journée pédagogique. D'autres voudraient que l'on instaure, pour les stagiaires, une session pratique de type pédagogique précédant immédiatement le stage.</p>	<p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation: Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres (1989): La formation pratique renvoie le plus souvent aux stages dans le milieu; il importe néanmoins de ne pas les réduire à ces derniers. En effet, même si les stages jouent un rôle unique et irremplaçable dans la formation des enseignants, la réalisation de travaux pratiques associés à des</p>
	<p>Q.5: Êtes-vous satisfait de la portion de temps que consacre le stagiaire à l'observation des activités scolaires et parascolaires?</p> <p>Moyenne d'ensemble des trois modules: 93,3%.</p> <p>Une forte majorité des superviseurs sont satisfaits du temps consacré à l'observation en classe.</p>	<p>Quant aux commentaires à propos de la Q.5, certains superviseurs pensent que la semaine d'observation tarde le stage. On suggère que le stagiaire débute dès septembre par deux journées d'observation par mois, cette pratique aurait pour avantage de rendre le stage plus profitable. De plus, il est mentionné que la période d'observation est très importante pour les stagiaires qui en sont à leur premier stage.</p>	<p>comportements d'enfants et d'adultes de la simulation de situations d'enseignement et d'apprentissage constituent autant de contributions indispensables à la formation pratique et surtout à son intégration aux composantes théoriques d'un programme, intégration qu'il n'est pas toujours simple de poursuivre en situation de stage (p.12).</p>

TABLEAU 6 (suite)

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?

Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
	<p>Q.6: Êtes-vous satisfait de la portion de temps que consacre le stagiaire à la pratique de l'enseignement?</p> <p>Moyenne d'ensemble des trois modules: 92,2%.</p> <p>La plupart des superviseurs estiment que le temps consacré à la pratique de l'enseignement est satisfaisant.</p>	<p>En ce qui concerne la Q.6, on croit que les stages sont trop courts surtout au secondaire (6 semaines) et en adaptation scolaire (4 semaines). Certains suggèrent qu'on allonge les stages et même quelques-uns désirent qu'on allonge la formation pratique d'une année. D'autres pensent qu'en cas d'un allongement des stages, on devrait y aller de façon progressive.</p>	<p>Dion et Dupuis (1982): La formule de stage n'est pas le seul mode d'initiation aux réalités du travail. Dans bien des cas, la simulation en milieu universitaire, l'utilisation de matériel audio-visuel, les activités de laboratoire peuvent remplacer l'activité éducatrice du milieu scolaire (p.15).</p> <p>MEQ (1992f): Cette composante pratique, destinée à influencer l'ensemble des cours qui constituent le programme de formation, peut prendre la forme d'activités fort diverses offertes à l'université même: ateliers, cliniques, laboratoires d'études de cas, d'expérimentation, de simulation, d'intégration de la théorie et de la pratique, etc. (p.21).</p> <p>MEQ (1992g): [...] la formation pratique revêt une grande importance puisqu'elle permet de prendre contact avec l'exercice de la profession dans son ensemble. Cette dernière se réalise à la fois dans le milieu universitaire et dans le milieu scolaire. À l'université, la formation pratique peut prendre diverses formes: travaux pratiques intégrés à des cours théoriques, observations et expérimentations en laboratoire, jeux de rôles, etc. Dans le milieu scolaire, elle s'effectue lors des stages qui sont une composante bien identifiée des programmes de formation initiale et une partie importante de la formation pratique (p.6).</p> <p>Le MEQ invite chacune des universités à proposer des voies devant permettre une durée de stage significative pour chacun des programmes de formation, tenant compte des orientations et compétences attendues à la fin de cette formation. Puisqu'il s'agit d'une formation de type professionnel, la formation pratique en stage devra comprendre au moins 500</p>

TABLEAU 6 (suite)

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?

Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
			<p>heures réparties tout au long des durées d'études avec concentration majeure pendant la dernière année (<i>Ibidem</i>, p.7 et 8).</p> <p>Bien qu'une progression doive marquer les rôles joués par le stagiaire lors du déroulement de ses stages, il s'avère important d'alterner les périodes d'observation et la prise en charge de la classe. Cette alternance permettra au stagiaire d'appréhender concrètement l'acte d'enseigner et de développer un esprit critique (<i>Ibidem</i>, p.8).</p> <p>MEQ (1980): Concernant la place de la formation pratique, le MEQ énonce: un tiers de la formation psychopédagogique sous forme de cours pratique et au moins neuf crédits de formation pratique, dont au moins six crédits de stage en milieu scolaire (p.15).</p>

- Références:**
- Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989). *La formation pratique des enseignants*.
 - Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants*.
 - Dion, J.F. et Dupuis, P. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire*.
 - Ministère de l'Éducation (1980). *La formation des enseignants* (document d'orientation).
 - Ministère de l'Éducation (1992f). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au primaire (Orientations, principes directeurs et compétences attendues)*.
 - Ministère de l'Éducation (1992g). *La formation pratique en stage* (document de travail).

En ce qui concerne la sous-question de recherche (tableau 7) «La formation pratique prépare-t-elle adéquatement le futur maître au monde de l'enseignement, tout en lui fournissant la possibilité de développer ses compétences pédagogiques?», les données du questionnaire nous révèlent que les superviseurs ont pu contribuer au développement des compétences pédagogiques des stagiaires en les aidant à cibler leurs points forts et leurs points d'amélioration. Ils ont pu également collaborer à la préparation et à la révision des plans de cours des stagiaires. En fait, les superviseurs estiment qu'ils ont atteint leurs objectifs de supervision dans 68,36% des cas. Quant à la charge de travail qu'implique la supervision d'un stage, 60% des superviseurs croient que le nombre de stages à superviser devraient se situer entre 6 et 15. C'est d'ailleurs ce que semble suggérer l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation en situant le nombre idéal à dix (1989: 62).

Par ailleurs, la moitié des superviseurs souhaiteraient recevoir un complément de formation afin d'être en mesure d'aider et de seconder les stagiaires dans l'acquisition des compétences pédagogiques requises pour exercer leur profession d'enseignant. Viennent corroborer ces données, les propos échangés en ateliers: quelques superviseurs soulignent leur manque de préparation en ce qui concerne la pédagogie; ils mentionnent également qu'ils ont peu d'outils mis à leur disposition. Certains suggèrent la mise en place de séminaires de formation pour chacun des intervenants impliqués dans le stage, principalement pour eux-mêmes. Ils demandent aussi qu'on leur fournit des instruments pédagogiques pour faciliter leur travail de supervision. Enfin, plusieurs croient à l'importance de recevoir une bonne préparation pédagogique, ceci dans l'unique but de fournir une rétroaction constructive aux stagiaires afin que ceux-ci acquièrent toutes les compétences susceptibles de les aider dans l'exercice de leur future profession d'enseignant.

Comme on le constate, les divers auteurs recensés tels que l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989, 1992), Fortin (1984), MEQ (1992d, f, g) estiment que le stage et toutes les activités débouchant sur l'action doivent conduire au développement des habiletés et des compétences chez les stagiaires. Entre autres, le MEQ (1992d, f, g) souligne que les formateurs d'enseignants (maîtres-associés et superviseurs) doivent être préparés adéquatement pour servir de catalyseurs à l'émergence des compétences des stagiaires; cependant, il semble que ce ne fut pas toujours le cas dans les universités.

TABLEAU 7

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
La formation pratique prépare-t-elle adéquatement le futur maître au monde de l'enseignement, tout en lui fournissant la possibilité de développer ses compétences pédagogiques?	<p>Q.14: Dans quelle mesure, lors de vos rencontres avec le stagiaire, avez-vous atteint les objectifs suivants:</p> <p>14.2 Nommer les points forts du stagiaire?</p> <p>14.3 Identifier les points d'amélioration du stagiaire?</p> <p>14.5 Collaborer à la préparation et à la révision des plans de cours?</p> <p>14.6 Partager votre expérience et votre expertise comme spécialiste des Sciences de l'éducation?</p> <p>14.7 Motiver le stagiaire pour la réussite de son stage?</p> <p>14.8 Gérer les difficultés qui se présentent en cours de stage?</p> <p>14.9 Assister le stagiaire dans son auto-évaluation?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 85,5%.</p>	<p>En ce qui concerne la question 26, des superviseurs soulignent leur manque de préparation au niveau pédagogique. Quelques-uns se sentent démunis car ils manquent d'outils pédagogiques. De plus, certains soulignent l'importance d'une bonne préparation afin de seconder le stagiaire dans son apprentissage. On suggère même que les superviseurs assistent à des rencontres préparatoires. Ils désirent également qu'on leur fournit des outils pour faciliter leur travail de supervision. Enfin, on souhaite que chaque intervenant reçoive une formation spécifique et qu'il se rencontre avant le stage lors d'un séminaire où chacun serait clairement informé sur le rôle et les tâches des divers intervenants.</p>	<p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989): La personne humaine constitue toujours un élément déterminant de toute intervention professionnelle; dans le cas de l'intervention éducative qui est faite de rapports interpersonnels, de relations d'aide, de dynamiques de groupe, elle devient une pierre d'angle, un noyau central, un chaînon premier (p.13).</p> <p>DeLandsheere (1976): Les pratiques et les théories devraient permettre aux futurs maîtres de participer à des activités (stage ou autres) leur donnant l'occasion de développer l'éventail de leurs compétences (théoriques et pratiques) dont ils ont réellement besoin pour se comporter en enseignants efficaces (p.126).</p> <p>Fortin (1984): Le stage est une période de temps alloué à l'intérieur d'un programme de formation et durant laquelle un étudiant se trouve dans un milieu réel de travail afin de développer ses habiletés (p.24).</p> <p>MEQ (1992d): La formation à l'enseignement est une formation professionnelle qui comprend l'acquisition de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire dans un processus continu d'intégration entre les concepts théoriques et pratiques (p.3).</p> <p>MEQ (1992f): La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comportait un aspect, une composante pratique, c'est-à-dire un entraînement sys-</p>

TABLEAU 7 (suite)

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
	<p>Q.11: Selon vous, quel devrait être le nombre idéal d'étudiants à superviser pour constituer une tâche de supervision?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: entre 6 et 15: 60%.</p> <p>Q.26: Aimeriez-vous recevoir un complément de formation pour assurer l'accompagnement d'un stagiaire?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 50%</p>		<p>tématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer et mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique réelle. [...] Les stages doivent surtout permettre la réalisation de nouveaux apprentissages et l'acquisition d'habiletés pratiques avec des groupes d'élèves diversifiés (p.20-21).</p> <p>MEQ (1992g): Le personnel universitaire n'est pas toujours préparé à assumer les fonctions relatives à l'encadrement des stages [...] (p.3).</p> <p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989): En ce qui a trait aux stages, le ratio moyen idéal semblerait se situer à près de 1/10 (p.62).</p> <p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1992): Dans le cas particulier des formateurs d'enseignants, la nécessité d'une préparation adéquate et d'un continual renouvellement ne saurait être ignorée. Elle concerne autant les formateurs universitaires que les divers types de formateurs associés en provenance du milieu professionnel comme les superviseurs et les enseignants recevant des stagiaires. «Qu'ils soient formés à la supervision, avant d'assumer cette fonction» recommandait l'étude sectorielle (Conseil des universités, 1988, p.VII, p.64).</p>

TABLEAU 7 (suite)

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?

- Références:
- Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989). *La formation pratique des enseignants*.
 - Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants*.
 - DeLandsheere, G. (1976). *La formation des enseignants de demain*.
 - Fortin, N. (1984). *Penser les stages*.
 - Ministère de l'Éducation (1992d). *Balises pour une formation pratique de qualité, en partenariat* (document de travail).
 - Ministère de l'Éducation (1992f). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au primaire (Orientations, principes directeurs et compétences attendues)*.
 - Ministère de l'Éducation (1992g). *La formation pratique en stage* (document de travail).

Pour ce qui est de la sous-question de recherche (tableau 8) «Le stage favorise-t-il l'intégration de la théorie dans la pratique?», les données du questionnaire montrent que 95% des superviseurs considèrent avoir été suffisamment informés du rôle, des devoirs et des droits qui leur incombaient avant de superviser un stage. Cependant, en ateliers, certains superviseurs nuancent les données du sondage en suggérant la tenue d'une rencontre où l'on déterminerait clairement les objectifs du stage. Des directeurs d'école présents lors des échanges souhaiteraient une rencontre où chaque intervenant impliqué dans le stage (direction d'école comprise) serait informé de son rôle et de ses tâches et connaîtrait par la même occasion le rôle et les tâches des autres intervenants.

Les résultats au questionnaire révèlent que 77,2% de superviseurs sont satisfaits de la préparation générale des stagiaires. Par ailleurs, en ateliers, certains superviseurs estiment que les stagiaires ne sont pas suffisamment préparés pour affronter l'enseignement dans un milieu réel. On peut penser que la formation théorique reçue à l'université cadre difficilement avec le monde scolaire. Il semble que quelques superviseurs abondent dans ce sens puisqu'ils mentionnent, lors des échanges, qu'il existe peu de lien entre la théorie et la pratique. Cependant, d'autres superviseurs croient que la formation théorique doit être la formation de l'esprit; le stage, pour sa part, n'est pas une suite de la théorie, mais plutôt l'apprentissage de ce qui se passe dans la classe. Comme nous pouvons le constater, deux tendances se retrouvent dans un même groupe d'intervenants.

Quant aux écrits et en lien avec les données, il semble qu'il existe une dichotomie, compte tenu de la difficulté de l'intégration de la théorie et de la pratique. L'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989, 1990), Fortin (1984) et le MEQ (1984, 1992d, f, g) reconnaissent qu'il est important que la théorie et la pratique puissent être intégrées. Cependant, dans les faits,

il semble qu'il soit très ardu d'arriver à cette intégration. Toujours selon l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989), les universités ne mettent pas beaucoup l'accent sur la formation pratique. À cet état de fait, la même Association québécoise (1990) et le MEQ (1992d, f, g) suggèrent aux universités d'améliorer leur programme de formation en favorisant l'intégration de la théorie et de la pratique. Pour ce faire, les programmes de formation des enseignants devront être réorganisés pour que la formation disciplinaire, psychopédagogique et pratique forme un tout. De plus, le MEQ (1992g) estime que les stagiaires doivent acquérir des habiletés de réflexion sur leur pratique pédagogique, ce qui leur permettra d'intégrer les connaissances théoriques aux connaissances pratiques. Enfin, il croit qu'une plus grande place doit être donnée à la formation pratique.

TABLEAU 8

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?			
Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
Le stage favorise-t-il l'intégration de la théorie dans la pratique?	<p>Q.8: Vous a-t-on suffisamment informé du rôle, des devoirs et des droits qui vous incombaient avant d'accepter de superviser un stage (rencontres ou carnet du stagiaire)?</p> <p>Moyenne d'ensemble des résultats des trois modules: 95%.</p> <p>La majorité des superviseurs estiment être bien informés du rôle, des devoirs et des droits qui leur incombaient avant d'accepter de superviser un stage.</p>	<p>Pour la Q.8, certains superviseurs suggèrent la tenue d'une rencontre avant le stage afin de déterminer clairement les objectifs du stage. De plus, on souhaite l'élaboration d'un carnet du superviseur qui établirait des critères spécifiques concernant les travaux et l'évaluation pour le stage. On s'interroge quant au moment où l'on informe les intervenants de leurs tâches.</p> <p>Des directeurs d'école désirent qu'il y ait une rencontre où chaque intervenant serait informé du rôle et des tâches de chacun.</p> <p>Enfin, quelques superviseurs croient qu'il existe peu de lien entre la théorie et la pratique. Pour d'autres, la formation théorique doit être la formation de la pensée, le stage n'est pas une succession de la théorie, mais c'est plutôt l'apprentissage de ce qui se passe dans la classe.</p>	<p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1990): [...] — la mise en place de conditions favorisant une meilleure intégration de la formation initiale; — l'établissement d'un continuum entre la formation initiale, les débuts dans la pratique professionnelle et la formation continue. [...] Nous entendons, en conséquence, consolider la formation de base, c'est-à-dire favoriser les apprentissages transférables dans des situations éducatives variées [...]. Cela suppose une perception accrue des complémentarités, le développement d'une interactivité et le renforcement des liens entre la formation fondamentale et la formation spécialisée, la théorie et la pratique (p.18).</p> <p>Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989): Idéalement, connaissances théoriques et acquisition d'habiletés professionnelles devraient ne faire qu'un dans les programmes de formation. Toutefois, dans le concret, il peut s'avérer très difficile de parvenir à une telle intégration (p.11).</p> <p>[...] la difficulté et l'écart entre les composantes théoriques est accrue (p.16).</p> <p>L'investissement en formation pratique n'est pas valorisé par les communautés universitaires (p.17).</p> <p>DeLandsheere (1976): La pratique de l'enseignement est à la fois le point d'accrochage du savoir théorique et son champ d'application (p.123).</p>

TABLEAU 8 (suite)

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?			
Sous-questions			
Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits	
		<p>Dion et Dupuis (1982): [...] le problème demeure dans l'encadrement de la formation pratique (p.15).</p> <p>Le stage est un complément important à la formation acquise à l'université (p.42). Le stage doit être examiné et analysé dans un contexte plus global des objectifs poursuivis par un programme et, plus particulièrement, des objectifs de formation pratique de ce programme (p.120).</p> <p>Fortin (1984): Les stages sont présentés comme un espace de confrontation et de vérification des théories, d'intégration de la théorie et de la pratique ou de la mise en pratique des théories (p.18).</p> <p>Théorie et pratique: deux mondes séparés [...] on reconnaît la valeur de la théorie que si elle peut se traduire immédiatement en pratique (p.18).</p> <p>MEQ (1984): On invite les universités à identifier et classifier clairement leurs cours de formation pratique (p.15).</p> <p>L'objectif du MEQ est d'améliorer la formation pratique des futurs enseignants (p.26).</p> <p>Le conseil trouve que les universités négligent l'apprentissage professionnel au profit d'une formation théorique tant en psychopédagogie qu'au plan disciplinaire (p.26).</p> <p>[...] dans les faits subsistent des éléments importants de déséquilibre entre la visée de formation universitaire et l'exercice de la fonction d'enseignant (p.50).</p> <p>Il faut un réajustement des programmes en fonction de la pratique (p.52).</p>	

TABLEAU 8 (suite)

Parallèle entre les données du questionnaire, les échanges en ateliers et les écrits (pour chacune des sous-questions de recherche).

Question de recherche: La formation pratique prépare-t-elle le futur maître (le stagiaire) à exercer sa profession?

Sous-questions	Données du sondage	Échanges en ateliers	Écrits
			<p>MEQ (1992d): «Théorie et pratique doivent non seulement coexister mais également se trouver des voies d'articulation et d'harmonisation en vue d'engendrer un comportement professionnel optimal» (p.3).</p> <p>MEQ (1992f): Les aménagements de formation des enseignants et des enseignantes doivent être restructurés afin que les trois principales composantes de la formation soit la formation dans les disciplines (contenus et didactiques), la formation psychopédagogique et la formation pratique soient davantage intégrées avec pour objectifs qu'elles puissent être complémentaires l'une et l'autre et permettre des transferts de l'une à l'autre (p.22).</p> <p>MEQ (1992g): Viser la professionnalisation dans un continuum, c'est d'abord faire en sorte que chaque futur enseignant ou enseignante acquière, au cours de sa formation initiale, l'habitude d'une réflexion sur sa pratique pédagogique, de façon à assurer l'intégration des savoirs théoriques et des savoirs d'expérience (p.6).</p>

- Références:**
- Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989). *La formation pratique des enseignants*.
 - Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1990). *Mémoire présenté au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités*.
 - DeLandsheere, G. (1976). *La formation des enseignants de demain*.
 - Dion, J. et Dupuis, P. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire*.
 - Fortin, N. (1984). *Penser les stages*.
 - Ministère de l'Éducation (1984). *Commentaires au Ministre de l'Éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants*.
 - Ministère de l'Éducation (1992d). *Balises pour une formation pratique de qualité, en partenariat* (document de travail).
 - Ministère de l'Éducation (1992f). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au primaire (Orientations, principes directeurs et compétences attendues)*.
 - Ministère de l'Éducation (1992g). *La formation pratique en stage* (document de travail).

CONCLUSION

Peut-on prétendre que la formation pratique actuelle joue bien son rôle pour préparer véritablement le futur enseignant à exercer sa profession?

Afin de répondre à cette question de recherche, plusieurs sources d'informations ont été consultées: des faits généraux recueillis à partir d'une recension des écrits, des données obtenues à partir d'un questionnaire et des propos colligés durant des discussions en ateliers tenus lors des retours de stages.

Dans le premier chapitre, nous avons défini la problématique à laquelle s'ajoutent les buts de l'étude, la méthodologie privilégiée, le questionnement et les limites de la recherche. Au second chapitre, nous avons examiné des ouvrages généraux qui présentent différents concepts-clés reliés à la formation pratique et nous avons poursuivi notre étude en recensant les divers types de supervision en milieu scolaire pour déboucher sur de nouvelles avenues en matière de formation pratique, de supervision et d'encadrement des stages.

Enfin, au troisième chapitre, nous avons continué notre recherche en classifiant les données du questionnaire et les propos échangés en ateliers. Nous avons présenté des tableaux et nous en avons fait une analyse. Par la suite, nous avons confronté les données du questionnaire, les discussions en ateliers et les données théoriques afin d'établir des liens avec les questions de recherche. Cette dernière partie du troisième chapitre tente, à la lumière des données recueillies, de répondre à la question de recherche.

Les deuxième et troisième chapitres, particulièrement le troisième où nous nous interrogeons sur diverses facettes de la formation pratique, ont tenté de répondre au questionnement de recherche.

Il ressort de l'ensemble des données du questionnaire et des échanges en ateliers que les superviseurs sont assez satisfaits de la formation pratique dispensée à l'Université du Québec à Chicoutimi. Si l'on reprend à grands traits chacun des thèmes abordés dans le questionnaire, il se dégage, en ce qui concerne la **Préparation et déroulement du stage**, un taux assez élevé de satisfaction (moyenne de 87,35% pour les six questions retenues). En effet, l'organisation globale du stage (Q.1: 78,1%), la préparation des stagiaires (Q.2: 77,2%), les rencontres avant et après le stage (Q.4.1 et Q.4.3: 90%), le temps d'observation en classe (Q.5: 93,3%), le temps d'enseignement en classe (Q.6: 92,2%) et le carnet de stage (Q.7: 93,3%) ont satisfait plus des trois quarts des superviseurs. Par ailleurs, la préparation des stagiaires (Q.2) obtient un pourcentage plus bas (77,2%). Sur ce dernier point, nous avons constaté lors des échanges en ateliers que certains superviseurs étaient moins satisfaits de la préparation générale que reçoivent les stagiaires. Selon eux, les stagiaires manquent de formation pratique à tous les ordres d'enseignement. Ces superviseurs souhaitent un renouveau quant à la formation générale des stagiaires.

Si l'on examine le thème qui se rapporte aux **Rôles et responsabilités du superviseur**, nous constatons également un haut taux de satisfaction en ce qui concerne les droits et devoirs du superviseur (Q.8, 95%). La majorité des superviseurs disent avoir les informations nécessaires quant à leurs droits et leurs devoirs avant d'accepter de superviser un stage. Par contre, en ateliers quelques superviseurs remettent en cause le moment où ils reçoivent des informations sur leur tâche, il semble que cette information leur arrive trop à la dernière minute. Pour ce qui est de l'atteinte des objectifs du stage (Q.12), seulement 68,36% estiment les avoir atteints. En ateliers, certains superviseurs soulèvent divers problèmes reliés au fait qu'ils doivent superviser des stages dans des écoles différentes. De plus, ils mentionnent la difficulté de rencontrer les maîtres-associés; ces situations entraînent des problèmes quant à l'atteinte des objectifs de supervision. Enfin, moins de

70% des superviseurs accordent entre une et deux heures par semaine à l'accompagnement d'un stagiaire (Q.10).

Quant aux **Relations entre les intervenants**, nous remarquons que dans l'ensemble les relations établies entre superviseurs, maîtres-associés et stagiaires (Q.15) sont considérées comme étant satisfaisantes (70,56%). De même, les superviseurs soutiennent que les échanges avec le maître-associé (Q.13: 87,2%) et le stagiaire (Q.15: 87,93%) leur ont permis d'atteindre les divers objectifs de supervision. La plupart des superviseurs (82,56%) estiment que le nombre de rencontres avec le maître-associé et avec le stagiaire (Q.17) est suffisant, et 93,3% croient que l'apport des différents intervenants a été positif (Q.18). Nous constatons donc que plus de 80% des superviseurs sont satisfaits des relations qu'ils ont établies avec les autres intervenants impliqués dans le stage.

En ce qui a trait à l'**Évaluation du stage**, les superviseurs (75%) disent qu'elle (Q.19) s'est déroulée en triade (superviseur, maître-associé et stagiaire). Cependant en ateliers, certains superviseurs croient que les maîtres-associés devraient davantage y être impliqués. Quant aux moyens d'évaluation (Q.20), 81,43% des superviseurs disent s'en servir et 85,56% en sont satisfaits. Par ailleurs, lors des échanges en ateliers, quelques superviseurs souhaitent que les instruments d'évaluation soient revus afin d'en uniformiser les critères et les exigences.

Finalement, dans la section **Situation désirée**, nous notons que pour plus de 60% des répondants, le superviseur et le stagiaire devraient participer à l'évaluation finale du stage dans une proportion se situant entre 26 et 50% (Q.22.3 et Q.22.1) et que 92,2% situent l'implication du maître-associé (Q.22.2) dans les mêmes proportions, soit entre 26 et 50%. Ces dernières données viennent confirmer l'importance que les superviseurs accordent au maître-associé dans l'évaluation finale du stage. Quant à l'importance de recevoir

une formation complémentaire (Q.26), la moitié des superviseurs en manifestent le désir. Enfin, la formule de stage la plus profitable en considérant le programme auquel le stagiaire est inscrit (Q.25.1 et Q.25.2), serait d'une part, un stage durant les deux dernières années seulement (38,9%) et, d'autre part, des stages regroupés à la fin de la formation théorique (43,9%). Ces stages devraient se réaliser au cours des mois de février et mars (Q.23: 57,5%) et durer de quatre à huit semaines (Q.24: 68,3%). Certains de ces souhaits trouvent écho dans les échanges en ateliers; on y mentionne que certaines périodes de l'année ne sont pas propices à la tenue de stages et que les stages sont généralement trop courts. On recommande la création d'un réseau d'écoles associées où le stagiaire s'initierait graduellement à la profession d'enseignant.

À la lumière de l'analyse des données du questionnaire et des discussions en ateliers, il se dégage que les superviseurs de l'Université du Québec à Chicoutimi croient que le stage prépare suffisamment le futur maître à l'exercice de la profession d'enseignant tout en reconnaissant qu'ils ont un rôle très important dans la formation pratique des stagiaires.

Si les résultats du questionnaire sont très éloquents de la satisfaction qu'éprouvent les superviseurs quant à la formation pratique et aux stages, les commentaires en ateliers viennent nuancer les données du questionnaire. Les souhaits exprimés, notamment à la section **Situation désirée**, et les propos échangés en ateliers révèlent deux aspects qui semblent en souffrance. L'un concerne le stagiaire et l'autre renvoie à la supervision proprement dite. Les superviseurs croient qu'il est urgent de donner aux stagiaires une meilleure connaissance des programmes, des guides pédagogiques et du matériel didactique. Pour ce qui est de la supervision, ils souhaitent qu'on revoie le processus de supervision afin d'harmoniser les exigences de supervision, de donner des outils de supervision plus

explicites et plus adéquats, de fournir des critères précis d'évaluation et enfin de compléter la formation des intervenants impliqués dans le processus de supervision.

Afin de répondre aux souhaits exprimés par les superviseurs et les intervenants (stagiaire et maître-associé), plusieurs équipes des Sciences de l'éducation de l'UQAC ont entrepris quelques changements au sein de la formation des maîtres. Les superviseurs reconnaissent que les stagiaires pourraient avoir une meilleure formation pratique à l'enseignement, mais ils ne sont pas les seuls à s'interroger et à recommander une formation plus adéquate. On se souvient que dès 1984, le MEQ avait pour objectif «d'améliorer la formation pratique des enseignants» (p.26). En 1989, l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation recensait une série de documents faisant état du même souhait à propos de la formation pratique.

Ainsi, qu'il s'agisse des recherches et sondages menés auprès des enseignants (Cormier *et al.*, 1979; Lépine G., 1980), des directives et documents d'orientation émanant du ministère de l'Éducation (1977, 1980, 1983), des positions adoptées par la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (1982), du Conseil des universités (1974, 1984, 1986) ou des avis du Conseil supérieur de l'Éducation (1984), toutes les réflexions et analyses soulignent le caractère indispensable d'une importante formation pratique au sein de la formation professionnelle des enseignants. (p.4)

Et c'est pour satisfaire à ces recommandations que le module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire de l'UQAC s'est engagé dans un vaste processus d'amélioration de sa formation des maîtres. Depuis 1990, on expérimente un projet de formation coopérative des maîtres (FORCOMA) (Morose *et al.*, 1990) qui s'inscrit dans une formule d'alternance entre les cours intensifs (théorie) et les stages en milieu scolaire (pratique). Cette recherche-action a été subventionnée notamment par le MEQ pendant quatre ans. Basé sur la dialectique entre théorie et pratique, ce projet permettait aux futurs ensei-

gnants de développer des attitudes, des compétences et des comportements professionnels, et l'on peut affirmer qu'il a servi amplement à l'élaboration de nouveaux programmes, notamment en ce qui concerne le volet de la formation pratique.

Dans le cadre du projet FORCOMA, l'UQAC s'est engagé dans un travail de partenariat avec les commissions scolaires de la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean. Un comité de gestion de projet composé d'une quinzaine de personnes provenant de tous les milieux partenaires (MEQ, UQAC, Commissions scolaires) a été mis sur pied afin de poursuivre les objectifs du projet. Dans l'instauration de ce partenariat, l'UQAC répond au souhait de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1990) et du MEQ (1992g) qui recommandent d'établir un véritable partenariat entre les milieux universitaire et scolaire. Ce travail entre partenaires s'articule autour d'un même souhait: permettre aux stagiaires de vivre la complexité de l'acte d'enseigner dans un milieu réel où les agents sont conscients de l'importance d'intégrer les fonctions des différents intervenants et de les définir en collaboration avec le milieu scolaire (MEQ, 1992g: 9).

Le partenariat amène l'université à repenser ses modes de supervision et à revoir en profondeur le rôle et les responsabilités de chaque intervenant. Pour assurer un meilleur encadrement des stagiaires, le MEQ (1992d) préconise que chaque maître-associé soit formé adéquatement en supervision pédagogique, comme le souligne cet extrait.

La nécessité d'un encadrement systématique des stagiaires et d'une harmonisation des pratiques inhérentes à la supervision font en sorte qu'il paraît nécessaire que l'enseignante associée ou l'enseignant associé reçoive une formation en supervision pédagogique. (p.8)

Cependant, ce n'est pas d'aujourd'hui que l'UQAC a le souci d'une meilleure formation pratique basée sur la complémentarité des rôles des intervenants en perfectionnant

les maîtres-associés. Dès 1975, Réjeanne Tremblay, alors professeure aux Sciences de l'éducation de l'UQAC, élaborait un projet de supervision par objectifs, projet dont le but était sous-tendu par l'urgence d'une meilleure formation pratique. L'auteure démontre clairement qu'il est temps de réagir et d'apporter des changements quant à la formation pratique et aux stages et d'aider le maître-associé dans l'encadrement des stages.

Nous voulons tout simplement affirmer l'urgence, entre autres urgences, d'une formation pratique et effective des futurs enseignants [...], de reconsiderer les conditions de réalisation du stage d'enseignement pratique, de repenser cette activité primordiale en fonction des stagiaires, de comprendre et faciliter le rôle du maître-associé. (p.139)

Ce projet expérimental, nouveau dans sa formule, exigeait la présence des maîtres-associés à l'université à raison de trois heures par semaine pendant quinze semaines. On les a initiés à l'analyse de l'enseignement en travaillant étroitement avec les professeurs de l'université (superviseurs). Ces séances de trois heures ont permis aux maîtres-associés de vivre des activités où ils pouvaient échanger sur leurs apprentissages pédagogiques. Le but de cette formation était d'aider les maîtres-associés à superviser le stage en leur apprenant à prendre véritablement le stagiaire en charge par le biais d'un type de supervision appelé la supervision par objectifs.

Bien que cette expérience ait soulevé beaucoup de remous et de remises en question, elle a peut-être été une source d'inspiration pour le programme de perfectionnement des intervenants qui a été expérimenté dans le cadre de FORCOMA. Ce perfectionnement a été mis sur pied afin «de faciliter le travail conjoint du maître-associé et du conseiller de stage.» (Amégan *et al.*, 1995: 108); il a été élaboré par les intervenants des deux milieux (universitaire et scolaire) et offert à tous les intervenants participant aux stages. À l'automne 1992 et à l'hiver 1993, sept journées ont été consacrées à l'étude de divers thèmes: le maître-associé et l'éthique professionnelle, la complémentarité et l'intégration des savoirs,

la diversité des styles pédagogiques, le carnet de stage, les éléments du rôle des intervenants et le vécu du stage, la pratique d'enregistrement de leçons sur vidéoscopie, les travaux pratiques et la formation des maîtres, le maître-associé aidant, l'analyse du vécu d'un stage, le rôle des commissions scolaires et de l'université dans la formation des maîtres et le rôle des services éducatifs et du service des ressources humaines des commissions scolaires dans la formation des maîtres: prospectives (Morose (sous la direction de), 1994: 3-15). Cette formation s'est aussi donnée à l'automne 1993 et à l'hiver 1994 afin d'apporter des compléments de formation à 50 nouveaux maîtres-associés. En 1994, était publié un document intitulé *Perfectionnement des maîtres-associés et des intervenants. FORCOMA 1990-1994* (Morose, (sous la direction de)), cet ouvrage présente un résumé de tous les ateliers qui ont été offerts au cours de ces quatre années, et voici ce qu'il en est dit succinctement dans les premières pages:

Il s'agit d'un programme non crédité élaboré avec un esprit de recherche-action où les acteurs progressent en évaluant le vécu de chaque étape du processus de formation, en vue d'ajuster les étapes subséquentes aux besoins des bénéficiaires. (Morose (sous la direction de), 1994: 3)

L'expérience vécue a été si bien reçue qu'elle permet d'envisager la mise sur pied d'un programme de formation éventuellement crédité au deuxième cycle.

Toujours dans ce désir d'améliorer la formation des maîtres, une équipe du module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire a entrepris de rajeunir le carnet de stage. En effet, depuis l'automne 1990, le carnet de stage a connu trois versions successives (FORCOMA 1-2-3), et c'est en février 1994 que le nouveau guide *Pour un stage réussi: guide pratique* (Gagnon, Hébert et Morose, 1993) a été lancé officiellement et mis en vigueur à l'hiver 1994 pour le groupe FORCOMA et finalement utilisé par tous les intervenants des stages du préscolaire-primaire de l'hiver 1995.

Au module d'enseignement secondaire et collégial, on a aussi entrepris de renouveler le carnet de stage. À l'hiver 1992, une première version a vu le jour et depuis deux autres versions ont été expérimentées. Durant 1994-1995, l'équipe travaille à une version améliorée qui devrait être mise en application en 1996.

Ces nouveaux guides et plus spécifiquement celui du préscolaire-primaire répondent aux besoins exprimés par les superviseurs d'améliorer les guides de stages pour qu'ils deviennent plus aidants. Ainsi, *Pour un stage réussi: guide pratique* décrit clairement le rôle et les obligations de chaque intervenant (stagiaire, maître-associé, conseiller de stage et direction de l'école). Les superviseurs peuvent donc connaître dès le départ leur propre rôle et celui des autres personnes impliquées dans le stage. Ils savent de manière explicite la tâche qui leur incombe dans le déroulement des stages. Gagnon, Hébert et Morose (1993) résument ainsi le mandat du superviseur: «Professeur de l'Université ou personne déléguée par l'Université qui est chargé(e) d'assurer l'encadrement pédagogique du stagiaire en collaboration avec le maître-associé, la direction de l'école et la direction du module.» (p.23). Aux fiches 5 et 5A (p.29-30), on énumère 17 responsabilités que le superviseur aura à assumer afin d'aider le stagiaire à atteindre les divers objectifs de formation visés par le stage. Ces multiples responsabilités vont de l'aide pédagogique apportée au stagiaire et au maître-associé en passant par l'observation du stagiaire en situation d'enseignement, par les évaluations formatives et sommatives pour terminer par l'inscription de la notation finale au dossier universitaire de l'étudiant. Chaque intervention se doit d'être faite dans le respect et avec la collaboration des différents intervenants, s'il y a lieu.

De plus, ce guide pratique présente des grilles pour les évaluations formatives et sommatives qui se proposent d'harmoniser les exigences des superviseurs. Il inclut également des moyens spécifiques pour atteindre les compétences visées: canevas de préparation d'une activité d'enseignement, fiche pour la gestion du groupe-classe, suggestions

pour la rédaction du journal professionnel, directives pour l'utilisation de la vidéoscopie, contenu du rapport d'objectivation, processus, critères et contenu de l'évaluation finale du stage. Ce guide répond aux souhaits des superviseurs qui désiraient des instruments et des balises claires concernant leur tâche d'encadrement et d'évaluation.

Simultanément à tous ces changements survenus au département des Sciences de l'éducation de l'UQAC, le MEQ amorçait dès 1990 le rappel de tous les programmes de formation des enseignants dans les universités du Québec. Cette réforme des programmes avait pour orientation générale de procurer aux futurs enseignants une formation à caractère professionnel tant pour les programmes d'enseignement du préscolaire-primaire que pour ceux du secondaire, comme il est mentionné dans cet extrait.

On insiste surtout sur la nécessité de lui reconnaître un véritable caractère professionnel et, en conséquence, d'assurer une meilleure intégration de la formation dans les disciplines et dans la préparation à enseigner ainsi qu'une meilleure intégration de l'ensemble des cours théoriques et des activités pratiques. (MEQ, 1992a: 13)

En 1992, les universités du Québec ont donc comme devoir de réviser leurs programmes en mettant l'accent sur l'aspect professionnel de la formation des futurs enseignants. Ces programmes doivent viser l'acquisition de 36 compétences pédagogiques dans les matières enseignées (*Ibidem*: chap. 3). Plus spécifiquement, le MEQ (*op.cit.*) propose les principes directeurs suivants: une solide culture générale, une formation polyvalente qui tient compte du développement personnel, une formation pratique et intégrée (*Ibidem*: chap. 2).

Ainsi, à l'UQAC, on assiste à la création d'équipes pour revoir en profondeur les programmes. Au secondaire, une équipe constituée principalement de professeurs provenant de toutes les disciplines (concernées par le programme du secondaire) a élaboré un

nouveau programme qui a reçu l'approbation temporaire du MEQ. Dès l'automne 1994, ce nouveau programme a été mis en vigueur à l'UQAC; il exige une quatrième année de formation pour un total de 120 crédits, incluant des visites en milieu scolaire commençant dès la première année et des stages dans les écoles pour une durée globale de 700 heures. Dorénavant, l'étudiant devra acquérir des connaissances dans deux disciplines (une majeure et une mineure) et effectuer des stages dans les deux matières à enseigner.

Parallèlement au travail qui se faisait pour renouveler le programme de formation des maîtres du secondaire, le module du préscolaire-primaire entreprenait et poursuivait également la révision de son programme de baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire (7812). Tout en poursuivant ses expériences en formation pratique par le truchement de FORCOMA, il a mis sur pied des comités qui ont procédé à différentes étapes de travail: étude de documents (MEQ, Conseil supérieur, Fédération des commissions scolaires, Centrale des enseignants du Québec, etc.) réflexion et discussions en équipe, consultation en milieux universitaire et scolaire, sélection des compétences à développer, étude des besoins d'éducation des clientèles (élèves et futurs maîtres) du préscolaire-primaire, définition des finalités, élaboration d'un cheminement de cours, place de la formation pratique, etc.

Ce travail qui s'est poursuivi pendant quatre ans et demi a abouti à la présentation d'un programme révisé qui a été approuvé pour un an par le ministre Jean Garon le 27 juin 1995, en attendant l'approbation définitive par le Comité d'agrément des programmes. Ce nouveau programme exige une quatrième année de formation totalisant 120 crédits et incluant 25 semaines de stage (21 crédits) échelonnées sur les quatre années de formation. Afin de permettre au stagiaire de développer des compétences professionnelles, le programme prévoit une succession d'activités théoriques et pratiques qui sont toutes interrelées, tel qu'il est mentionné dans cet extrait.

L’alternance des activités théoriques, pratiques et réflexives, vécues dans un rapport dialectique visant à assurer une intégration dynamique, constitue la caractéristique structurelle fondamentale du programme. (UQAC, 1994b: 71)

Les contenus des cours sont directement en accord avec les objectifs des stages afin de développer des compétences et d’assurer une progression dans l’apprentissage. Le stagiaire peut ainsi établir des liens entre la théorie et la pratique et vice versa. Les stages sont au nombre de quatre et chacun se déroule à la fin de chaque année. Le premier stage (quatre semaines) permet de s’initier à la profession d’enseignant (3STA221). Les trois autres stages (d’une durée respective de sept semaines) visent dans l’ordre au développement (3STA422), à la consolidation (3STA623) et à l’intégration (3STA824) des 40 habiletés et compétences (*Ibidem*, Annexe: 38-41) qui comportent quatre volets: qualités personnelles et relations personnelles, langue de communication, planification et enseignement, intervention pédagogique et gestion du groupe-classe (*Ibidem*: 77-78). Le programme est conçu de telle façon que l’étudiant recevra une formation progressive afin qu’il ait toutes les connaissances requises pour chacun des stages. Dès la première année, l’étudiant suivra un cours d’*Introduction au programme et à la recherche* (3EPP111) qui lui permettra entre autres d’élaborer une pensée réflexive axée sur ses expériences de formation et celles des autres et de s’engager dans un processus de réflexion et d’auto-évaluation de sa formation continue (*Ibidem*, Annexe: 18). Ainsi, le programme veut réaliser un objectif de formation qui soit de développer des habiletés et des compétences professionnelles par le biais de la réflexion et de l’analyse. C’est pourquoi dans *Introduction au programme et à la recherche* et dans d’autres cours comme *Pratiques éducatives et gestion de la classe* (3PED350), l’étudiant aura à rédiger un journal professionnel et à participer à des ateliers de discussion qui auront pour but de développer une pensée réflexive (*Ibidem*, Annexe: 29).

Pour continuer le travail de partenariat entrepris dans le cadre de FORCOMA, l'UQAC s'est donné un organigramme qui regroupe un ensemble de comités et de sous-comités qui ont tous pour objectif de travailler à la coordination de la formation pratique des maîtres (table de coordination des partenaires pour le renouvellement et la valorisation de la profession enseignante, comité formation pratique des maîtres, comité de perfectionnement des maîtres-associés et des conseillers de stage, comités de gestion des stages, etc.).

En somme, tout ce travail de collaboration et de partenariat s'avère nécessaire et essentiel, puisque le principal but est de favoriser le transfert, dans la pratique, des compétences et des habiletés développées au cours de chaque année de formation.

S'il est souhaité que l'étudiant acquière des compétences et des habiletés professionnelles concernant la pédagogie, les relations, la langue de communication, la planification, l'intervention, la gestion du groupe-classe, l'analyse, la réflexion, il faut lui fournir de même qu'à ceux qui l'encadrent (maître-associé et superviseur) des moyens et des instruments didactiques qui permettent d'observer, d'analyser, d'évaluer scientifiquement la qualité de l'acte professionnel posé. À cet effet, Gagnon, Hébert et Morose (1993) suggèrent plusieurs outils didactiques concernant la rédaction du journal professionnel, l'utilisation de la vidéoscopie, le rapport d'objectivation du stage, les évaluations formatives et sommative (il y a toujours plusieurs évaluations formatives et une seule évaluation sommative); et tous ces moyens sont offerts d'une part, pour favoriser une analyse réflexive et, d'autre part, pour mesurer objectivement, le plus scientifiquement possible (grilles, canevas, plans de leçon, listes, etc.). Les auteurs soulignent l'importance de réfléchir sur sa pratique au moyen d'outils: «Les instruments didactiques de ce chapitre visent à favoriser un “entraînement systématique et réfléchi”.» (p.44)

Par exemple, la rédaction du journal professionnel est un instrument «conduisant à centrer la réflexion sur sa propre pratique éducative en vue de l'améliorer.» (*Ibidem*: 38). Holborn *et al.* (1992) croient également que le journal professionnel est un outil de réflexion.

Un outil qui permet de pratiquer systématiquement la démarche réflexive au cours du stage d'enseignement est le journal de pratique professionnelle. [...] C'est un carnet dans lequel vous décrivez vos expériences pratiques de façon réflexive, en suivant les étapes de la démarche réflexive. (p.95)

En fait, il s'agit pour le stagiaire de noter quotidiennement «un ou deux faits saillants de sa pratique professionnelle, à commenter ces derniers, à questionner le suivi pédagogique qui pourrait être donné.» (Gagnon, Hébert et Morose, 1993: 38). Le principal intérêt du journal professionnel, c'est que le stagiaire peut tirer des constantes de ce qui a été consigné pendant plusieurs jours. C'est à partir entre autres de la lecture du journal professionnel que le superviseur pourra connaître les préoccupations du stagiaire et s'il y a lieu, l'orienter vers des préoccupations professionnelles. Le superviseur a également pour rôle d'apprendre au stagiaire à analyser quotidiennement son agir professionnel et en faire une synthèse à la fin de chaque semaine, pour finalement faire ressortir, lors du rapport d'objectivation, les éléments qui sont maîtrisés et ceux qui sont à améliorer ultérieurement. Ainsi, le journal professionnel est un outil de choix disponible au superviseur pour faire cheminer le stagiaire vers l'atteinte des compétences et le développement des habiletés professionnelles.

Si le journal professionnel demande une pratique quotidienne, l'utilisation de la vidéoscopie quant à elle pourra être assurée quelques fois durant le stage. Burron et Denneville (1991) définissent la vidéoscopie ainsi: «L'autoscopie consiste à filmer des individus, en situation d'expression et de communication, de façon à ce qu'ils puissent se voir et ana-

lyser leur comportement, à fin d'amélioration.» (p.13). Cette pratique offre un miroir qui permet au stagiaire de se confronter à sa propre image «pour mieux vivre sa relation avec autrui [...] exercer le jeu subtil de la lecture et de l'analyse.» (*Ibidem*: 20). Selon Acheson et Gall (1993),

Les enregistrements vidéo et audio comptent parmi les techniques les plus objectives en ceci qu'elles permettent aux enseignants de se voir tels que les élèves les voient eux-mêmes. Elles offrent de plus un éventail d'observations et recueillent beaucoup de données sur ce que font élèves et enseignants [...]. (p.302)

C'est pour ces raisons que l'utilisation de la vidéoscopie s'avère de plus en plus un moyen privilégié pour le superviseur de discuter et d'analyser, avec le stagiaire, les faits pédagogiques en rapport avec les styles d'enseignement, les habiletés visées, etc. Achevon et Gall (*op.cit.*) recommandent la présence du superviseur lors des enregistrements. Ils suggèrent également de permettre aux enseignants de visionner leur enseignement avant l'entretien de «feedback» avec le superviseur. Cette procédure offre la possibilité aux enseignants (stagiaires) de se faire une idée de leur performance et facilite la réflexion sur l'efficacité de leur enseignement (*Ibidem*: 304-305). En somme, la vidéoscopie est un outil de plus en plus utilisé et apprécié par le stagiaire et le superviseur qui cherchent à recueillir des données objectives afin d'améliorer leur agir professionnel.

Quant aux évaluations formatives, elles permettent de donner «un suivi constant sur le cheminement d'apprentissage du stagiaire.» (Gagnon, Hébert et Morose, 1993: 46). Le superviseur et le maître-associé ont la responsabilité d'engager le stagiaire vers la maîtrise des compétences pédagogiques retenues en lui fournissant une rétroaction sur son appren-tissage. Pour amener le stagiaire à reconnaître ses acquisitions et ses faiblesses, les intervenants utilisent les évaluations formatives qui «sont des outils qui visent à favoriser l'ob-jectivation de ses forces et de ses carences relatives à l'art de planifier, d'intervenir auprès

du groupe-classe, d'évaluer, etc.» (*Ibidem*: 46). Ces évaluations ont pour principal objectif de conscientiser le stagiaire à «la nécessité de poursuivre sa formation et le développement du sens critique en confrontant son agir professionnel à de hauts standards de compétences et de performances.» (*Ibidem*: 47).

En fait, les évaluations formatives servent aux superviseurs pour pointer les aspects de l'enseignement du stagiaire qui sont assimilés et pour relever ceux qui doivent être améliorés dans son acte d'enseigner.

Quelques jours avant l'évaluation sommative, le stagiaire doit remettre au superviseur son rapport d'objectivation du stage. Ce rapport lui fournit une autre occasion de réfléchir sur sa pratique éducative. Si le journal professionnel, la vidéoscopie et les évaluations formatives permettent au stagiaire de porter un regard ponctuel sur ses expériences d'enseignement, le rapport d'objectivation du stage doit faire le bilan de l'ensemble du stage. Comme le soulignent Gagnon, Hébert et Morose (*op.cit.*), «C'est dans la foulée d'un grand désir de professionnalisation de la fonction enseignement-éducation qu'il importe de situer le développement de la compétence à objectiver, à questionner, à analyser, à critiquer sa propre pratique éducative dans l'immédiat et à long terme.» (*Ibidem*: 42). Pour devenir un véritable professionnel, le futur enseignant doit donc développer sa capacité de réfléchir sur et dans l'action. Ainsi, le rapport d'objectivation aide le stagiaire à faire le point sur le développement de ses compétences pédagogiques: ses forces, ses attentes, ses questionnements, ses souhaits, ses points d'amélioration, ... et à envisager des moyens pour assurer le succès des stages futurs. Cette pratique donne une représentation claire des compétences acquises durant le stage et permet aux intervenants (superviseur et maître-associé) d'orienter le stagiaire vers des aspects qu'il devra développer pour devenir un professionnel de l'éducation et pour s'engager dans une formation continue. Faut-il le

rappeler que la société est en continuelle évolution et connaît maints changements, et c'est en ce sens que l'enseignant devra, tout au long de sa vie professionnelle, remettre en question son enseignement et de ce fait poursuivre sa formation. Nul ne pourra jamais prétendre être un parfait éducateur, mais il est important de tendre vers une meilleure maîtrise de son acte d'enseigner.

Ainsi, Gagnon, Hébert et Morose (1993) proposent une panoplie de moyens scientifiques qui ont été sélectionnés dans le but de fournir à tous les intervenants impliqués dans le stage des outils de cueillette systématique de données et de pratiques réflexives que le superviseur pourra utiliser avec profit aux fins de son agir professionnel.

Bien que Gagnon, Hébert et Morose (1993) offrent un éventail de fiches pour observer, analyser et évaluer, il existe beaucoup d'autres instruments mis à la disposition des superviseurs. Tremblay (1975) suggère entre autres l'utilisation de système d'analyse de comportements verbaux, d'interactions en classe, etc. (Bellack et coll., Flanders, Galloway), d'échelles d'observation (Galloway), de plans de leçon (Woodruff) qui ont été scientifiquement validés et que le superviseur doit maîtriser avant d'utiliser. Chaque méthode d'analyse permet de cibler des objectifs de départ, d'observer en classe systématiquement, d'analyser l'enseignement en vue d'une auto-évaluation et d'une auto-amélioration (Tremblay, 1975: 147).

De son côté, Paquette (1986) souligne l'importance d'associer la démarche de supervision à des outils qui deviennent des supports dans le processus (p.109). Il propose divers instruments qui ont été largement expérimentés dans différents milieux éducatifs et sociaux. Paquette (1986) classifie ces outils selon la phase de supervision: apprivoiser le processus de supervision (phase 0), préparer l'intervention de supervision (phase 1), colliger des données (phase 2), analyser les données (phase 3), prendre une décision (phase

4) (p.109-203). Chaque phase comporte des instruments qui passent par la créativité et la diversification: des activités d'échanges pour s'approprier le processus de supervision (p.112-125), des grilles d'auto-analyse, des tableaux-synthèses, des listes d'objectifs et d'intentions, la clarification des rôles des partenaires pour préparer l'observation (p.128-145), des canevas, des inventaires, des grilles d'observation directe pour la cueillette des données lors de l'observation (p.148-173), des tableaux de lectures horizontales et verticales, l'analyse évaluative et des grilles de catégories, le rapport de supervision pour analyser les données, des listes de critères et des échanges afin de décider quelles actions seront entreprises dans la prochaine situation de supervision (p.200-203). Tous les instruments que renferme cette boîte à outils ont fait leur preuve, mais comme le mentionne Paquette (1986), les superviseurs peuvent créer leur propre instrumentation, ce qui permet de «multiplier les instruments pour pouvoir s'adapter rapidement à diverses situations d'intervention.» (p.109)

Également, Morissette *et al.* (1990) situent leur supervision dans un processus dont l'unique stratégie est l'observation directe et avertie des comportements qui se manifestent en classe (p.24), et c'est pourquoi ils recommandent d'utiliser des outils spécifiques à chaque étape de supervision: formulaire (p.38), schémas d'observation et de collecte de données (p.57, 59, 60) et listes de comportements verbaux et non verbaux (p.58, 69). Ces outils servent d'indicateur pour colliger le plus objectivement possible des données d'observation.

Pour leur part, Champagne et Miller (1983) proposent une démarche qui est également basée sur l'analyse du vécu en classe, puisque cette méthode «vise à identifier les caractéristiques de l'enseignement du professeur dans sa globalité, c'est-à-dire en tenant compte de tous ses aspects tels que la performance en classe, le matériel qu'il utilise, les

réactions des étudiants, etc., avant de modifier l'un d'eux en particulier.» (p.1). Le service de pédagogie universitaire de l'Université Laval, qui a publié cet ouvrage, utilise des moyens comme l'examen critique, l'entrevue, l'observation en situation directe, l'autoscopie et privilégie les instruments suivants: questionnaires ouverts ou fermés, grilles d'analyse, listes de critères pour rendre compte de la qualité des divers aspects observés lors de la séance d'enseignement (*Ibidem*: Annexes 1 à 11). Pour ces auteurs, l'analyse de l'enseignement «consiste essentiellement en une analyse d'un enseignement ou un cours particulier sur le plan pédagogique.» (*Ibidem*: 1). Cette méthode appuyée par des moyens et des outils fournit donc au superviseur des données objectives pour cibler les points forts et les points faibles de l'enseignant et permettre à ce dernier de mettre au point un plan d'amélioration professionnelle.

Quant à Achison et Gall (1993), ils se sont fortement inspirés de la supervision clinique pour élaborer la supervision clinico-pédagogique qui se compose de trois phases progressives (l'entretien de planification des observations en classe, la séance d'observation en classe et l'entretien «feedback») qui s'articulent autour des données recueillies par le superviseur au moment de l'observation en classe (p.26). Cet ouvrage présente des instruments et des supports qui permettent aux professionnels de la supervision pédagogique d'assurer une meilleure formation des stagiaires. L'observation étant l'élément central de la supervision clinico-pédagogique, les auteurs ont répertorié 35 techniques d'observation en classe qui s'avèrent une instrumentation plusieurs fois validée en classe. Le superviseur peut s'aider, pour la collecte des données, d'une ou de plusieurs techniques développées. Il serait fastidieux de relever et d'élaborer sur les 35 techniques proposées dans cette publication; disons simplement que dans l'ensemble, ces procédés fournissent des outils précis et objectifs pour mener à bien les trois phases de supervision. Divers moyens sont utilisés comme les échanges verbaux, les entretiens, la transcription sélective du mot à

mot, la vidéoscopie, l'utilisation de grilles et de listes pour recueillir les données (système d'analyse de Flanders, système d'observation de Stalling); et tous ces moyens sont appuyés par des outils validés (grilles, schémas, listes, tableaux, questionnaires ouverts ou fermés). En somme, ces techniques d'observation permettent au superviseur de relever scientifiquement du factuel dans le but d'aider le stagiaire dans son évolution pédagogique.

Comme on le constate, une myriade de moyens, de techniques et d'outils sont à la disposition des superviseurs. En tout cela, l'observation en classe demeure pour la majorité des auteurs l'élément-clé du processus de supervision, mais elle n'est pas une panacée, elle prend toute sa valeur dans la pertinence des données recueillies et dans l'analyse qui en est faite. Avant même d'observer en classe, le stagiaire et le superviseur doivent cibler certains aspects de l'enseignement qui seront analysés et se servir, au moment opportun, d'outils de cueillette de données validés comme en proposent Tremblay (1975), Champagne et Miller (1984), Paquette (1986), Morissette *et al.* (1990), Gagnon, Hébert et Morose (1993) et Achison et Gall (1993). Cette instrumentation pédagogique permet à l'intervenant de mesurer objectivement et sélectivement les compétences professionnelles du stagiaire. Plus les superviseurs travailleront scientifiquement, moins il y aura de place à l'incertitude, à l'émotivité, à l'irrationnel, au superficiel et aux sentiments; et plus ils pourront convaincre les autres intervenants de la pertinence des observations retenues.

Toujours avec le souci de faciliter le travail des superviseurs de stage, des rencontres ont été mise sur pied à l'UQAC. Ces réunions sont de deux types: les unes sont convoquées par l'UQAC pour les superviseurs, tandis que les autres sont demandées par les superviseurs pour les stagiaires. Selon les besoins exprimés par les superviseurs, l'UQAC convoque ses superviseurs à une ou plusieurs rencontres quelques semaines avant le sta-

ge. Ces moments d'échange ont pour but de faire connaître les instruments nouveaux, de s'assurer de la disponibilité de ces outils, de garantir la maîtrise de l'instrumentation retenue et, le cas échéant, de proposer des exercices d'application; tout cela en vue de s'approprier le processus de supervision. De plus, une rencontre tenue à la fin du stage fournit aux superviseurs l'occasion de revoir le vécu de stage afin d'améliorer leur pratique de supervision et de rendre de plus en plus les stages signifiants.

En ce qui concerne les rencontres offertes aux stagiaires, elles se déroulent avant, pendant et après les stages. Ainsi, à trois reprises, les superviseurs regroupent leurs stagiaires et éventuellement les maîtres-associés afin d'échanger sur divers aspects du stage. La première rencontre qui a lieu quelques semaines avant le stage a pour objectif certes de développer des relations entre les intervenants, mais elle est surtout convoquée pour exprimer les attentes et les craintes, pour connaître les enjeux du stage, les instruments utilisés et pour mettre au point le fonctionnement du stage. À cet effet, le guide de stage s'avère un outil privilégié.

Quant à la rencontre à la mi-stage (elle est facultative), elle regroupe tantôt les stagiaires, tantôt les stagiaires et les maîtres-associés selon les besoins émis par les intervenants. Cette rencontre permet de relancer le stage et devient un lieu d'échange, d'expression, de discussion, d'avancement et d'apprentissage pour chacun. Les stagiaires (et les maîtres-associés s'ils y assistent) peuvent confronter leurs expériences avec leurs pairs et repartir enrichis de l'apport de chacun. Cette rencontre peut aussi servir de tremplin pour poursuivre le stage de manière plus significative.

La troisième rencontre se déroule après l'évaluation sommative. Au cours de cet échange, le stagiaire apprend comment, une fois de plus, il est possible de transférer de la

théorie à la pratique et de la pratique à la théorie, l'une s'enrichissant au contact de l'autre. Animée par le superviseur, cette réunion permet au stagiaire de poursuivre, au-delà du stage, l'analyse réflexive de sa pratique éducative en confrontant ses perceptions à celles de ses pairs.

Finalement, toute cette instrumentation mise à la disposition des superviseurs favorise l'analyse réflexive qui est la pierre angulaire pour le développement des compétences professionnelles du stagiaire. Il est donc essentiel que les superviseurs maîtrisent la démarche réflexive puisque les étudiants des nouveaux programmes des Sciences de l'éducation seront entraînés à cette démarche dès le début de leur baccalauréat. Tout au long des quatre années de leur formation initiale, les étudiants auront à développer cette habileté pour progresser sur les plans pédagogique et professionnel, ce que confirme l'extrait suivant.

C'est cependant en expérimentant la réflexion sur la pratique tout au long de sa formation initiale qu'un enseignant apprendra à apprendre de cette manière, en analysant l'expérience et son propre fonctionnement personnel et professionnel. (Perrenoud, 1993: 24)

Si les superviseurs sont appelés à maîtriser la démarche réflexive afin d'aider les stagiaires dans leur acte d'enseigner, il ne serait pas gratuit de penser à la nécessité de développer chez ces derniers l'habileté d'une pratique réflexive de supervision. Les superviseurs devraient non seulement appliquer cette démarche pour faire cheminer pédagogiquement les stagiaires, mais l'appliquer à leur propre pratique de supervision.

Cette brève rétrospective de l'instrumentation didactique au service des superviseurs révèle l'existence d'une multitude de façons d'intervenir auprès du stagiaire. Que ce soit l'observation en classe, la vidéoscopie, le journal professionnel, les systèmes d'analyse,

etc., tous sont appuyés par des outils et des instruments validés (schémas, tableaux, listes, grilles, etc.) qui permettent de recueillir des données objectives sur le stage. L'utilisation d'instruments sert, d'une part, à faciliter le travail d'encadrement des superviseurs et, d'autre part, à favoriser la démarche réflexive du stagiaire afin qu'il acquière toutes les compétences nécessaires à l'exercice de sa profession. Tous ces moyens seront efficaces en supervision dans la mesure où les superviseurs développeront leurs habiletés de réflexion et maîtriseront le fonctionnement de ces outils. Enfin, parmi toutes ces façons de procéder, on s'entend pour reconnaître que l'observation directe en classe est le moyen par excellence pour analyser l'enseignement du stagiaire et pour l'aider à progresser, bien qu'il ne soit pas le plus populaire et le plus accepté des superviseurs. On comprendra que l'observation directe en classe est une pratique exigeante qui demande une connaissance approfondie des outils de cueillette de données et de leur analyse; conséquemment, cela implique une préparation adéquate.

Comme on le constate, plusieurs changements ont été apportés au département des Sciences de l'éducation de l'UQAC et ailleurs au Québec. Ce vent de renouveau est le résultat d'un vif désir des intervenants d'améliorer la formation des maîtres en formant davantage les superviseurs et en fournissant une instrumentation pédagogique pertinente et adéquate. Une formation des superviseurs et des maîtres-associés a déjà été amorcée dans le cadre de FORCOMA, mais l'instauration d'une formation systématique à la supervision pédagogique n'est pas encore chose faite. Dans le courant de professionnalisation de l'enseignement, peut-être serait-il également urgent de former des professionnels de la supervision en élaborant un programme de formation obligatoire pour tous les superviseurs qui s'engagent dans l'encadrement des stages. Et si l'on veut qu'une nouvelle génération de superviseurs voie le jour, il pourrait même se donner un certificat de deuxième cycle consacré à la supervision, comme il est expliqué dans Morose (sous la direction de) (1994: 3).

En fait, cette formation à la supervision pédagogique pourrait contribuer à l'émergence de superviseurs de plus en plus compétents dans le domaine de l'intervention auprès des stagiaires.

Cette étude portant sur la *Supervision pédagogique, étude et évolution de la formation pratique à l'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi depuis 1990* permet de croire qu'un courant nouveau se dessine au regard de la supervision des stages en milieu scolaire. Il y a quelques années, même si les formateurs se préoccupaient de superviser des stagiaires, bien peu d'écrits et de discussions étaient consacrés au volet de la supervision. Or, dans la dernière décennie, et davantage depuis 1990, une quantité d'événements à caractères scientifiques (congrès, symposiums, conférences, colloques, tables rondes, séminaires, communications, articles thématiques, livres, etc.) témoignent d'un intérêt grandissant, d'une part, pour une formation pratique significative (stages plus longs et plus orientés vers des compétences professionnelles) et, d'autre part, pour une supervision plus articulée, davantage axée sur les principes d'une relation d'aide à l'étudiant, sur des instruments didactiques validés, sur une succession d'évaluations formatives prenant en compte les compétences professionnelles visées par le stage.

Conséquemment, eu égard à l'importance que prend la formation pratique dans les programmes révisés des Sciences de l'éducation pour les universités québécoises, il est souhaitable que le discours concernant l'acte de supervision pédagogique continue d'évoluer et que les interventions de supervision, faites en synergie avec tous les partenaires impliqués, soient au bénéfice d'un futur professionnel meilleur pour les débutants en enseignement-éducation.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

- ACHISON, K.A. et GALL, M.D. (1993). *La supervision pédagogique. Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien.* Montréal: Les Éditions Logiques. Collection Formation des maîtres, traduit par Jacques Heyneman et Dolorès Gagnon.
- ALLARD, G. (1977). *Une expérience de formation pratique des futurs maîtres centrée sur l'auto-formation.* Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- AMÉGAN, S., GAGNON, R., HÉBERT, M.-M. et al. (1995). *Pédagogie et intervention: Profil d'avenir.* Eastman: Éditions Behaviora, Collection Pratiques éducatives et innovations.
- AMÉGAN, S. et al. (1991). *Formation pratique et stage: intervenants du préscolaire-primaire, du secondaire-collégial et de l'adaptation scolaire.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Sciences de l'éducation, Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE), Rapports de recherche (3 tomes).
- ASSOCIATION CANADIENNE DE L'ÉDUCATION (1978). *La supervision de l'enseignement.* Rapport d'un colloque de l'ACE. Montréal.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants.* Sainte-Foy: Université Laval.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1990). *Mémoire présenté au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science sur le développement du secteur de l'éducation dans les universités.* Montréal: Université de Montréal.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1989). *La formation pratique des enseignants.* Montréal: Université de Montréal.
- BANDY, H. et ALEXANDER, S. (1992). "La supervision de l'étudiant-maître, une approche d'équipe", in P. Helborn et al. (sous la direction de) (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle.* Montréal: Les Éditions Logiques. Collection Formation des maîtres, tome 2, Traduit par Jacques Heyneman et Dolorès Gagnon.
- BLALOCK, H. (1970). *Introduction à la recherche sociale.* Belgique: Duculot.
- BOUCHER, L.P. (1986). *Rapport du sondage effectué auprès des conseillers de stages par le Module d'enseignement préscolaire et primaire.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Département des Sciences de l'éducation, Module d'enseignement préscolaire et primaire.
- BOUCHER, L.P. (1979). *L'organisation des stages au D.S.E.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Département des Sciences de l'éducation.

- BOUDREAU, R. (1988). *Étude exploratoire de certaines initiatives de formation en apprentissage expérientiel supervisé au niveau collégial*. Québec: Firac, Fédération de cégeps, Études et Réflexions, document 16.
- BOURRON, Y. et DENNEVILLE, J. (1991). *Se voir en vidéo. Pédagogie de l'Autoscopie*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- BRULÉ, P. (1983). *Mesure du style de supervision: théorie et application*. Chicoutimi: Gaëtan Morin Éditeur.
- BRUNELLE *et al.* (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin.
- CHAMPAGNE, M. et MILLER, F. (1983). *L'exploration pédagogique: une analyse détaillée de son enseignement*. Québec: Université Laval, Service de pédagogie universitaire.
- COMBES, M. *et al.* (1979). *Organisation pédagogique des stages au département des Sciences de l'éducation*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION (1986). *Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Synthèse des discussions en ateliers*. Québec: Gouvernement du Québec.
- COMMISSION ROYALE D'ENQUÊTE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUÉBEC (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (Rapport Parent)*. Québec: Gouvernement du Québec (5 tomes).
- CONCERTATION RÉGIONALE BAS-ST-LAURENT, GASPÉSIE, ÎLES-DE-LA-MADELEINE. (1989). *Comité d'étude sur la formation des maîtres (Région 01) - Rapport*. Rimouski: Comité régional des directeurs généraux des commissions scolaires.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1987). *Le secteur de l'éducation dans les Universités du Québec: Une analyse de la situation d'ensemble - Rapport*. Québec: Comité de l'étude sectorielle en éducation, Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1986). *Bilan du secteur de l'éducation (sommaire)*. Québec: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES UNIVERSITÉS (1984). *La formation des maîtres au Québec*. Sainte-Foy: Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1992). *La formation pratique: étape déterminante d'un continuum professionnel*. Communication présentée par Monsieur Robert Bisailon, président du Conseil supérieur de l'éducation, au Colloque sur la qualité de la formation pratique, le 1^{er} juin, à Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991a). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec: Gouvernement du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991b). *La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec: Les publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990a). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation.* Québec: Les publications du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990b). *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur. Avis au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science.* Québec: Gouvernement du Québec.
- COURIAUT, J.P. et LAVERRIÈRE, J. (1980). *Le stage pré-professionnel.* Paris: Les Éditions Organisation.
- DeLANDSHEERE, G. (1976). *La formation des enseignants de demain.* Paris: Casterman.
- DeLANDSHEERE, G. (1974). *Introduction à la recherche en éducation.* Bourrelier: Armand Colin.
- DION, J.F. et DUPUIS, P. (1982). *La formation pratique en milieu universitaire.* Montréal: Faculté des Sciences l'éducation, Université de Montréal.
- DuROUQUET, M. (1974). *La supervision dans le travail social.* Paris: Le Centurion-Sciences Humaines.
- FORTIN, N. (1984). *Penser les stages.* Montréal: Cégep du Vieux Montréal, Service pédagogique, Centre des ressources didactiques.
- FORTIN, N. et MORENCY, N. (1987). *Étude exploratoire sur le rôle de l'enseignant dans la formation des futurs enseignants et proposition d'un programme d'activités de formation.* Montréal: Université de Montréal.
- GAGNON, H. et GAUVIN, L. (1990). "La formation à la pratique de l'enseignement au Module préscolaire et au Module secondaire de l'Université du Québec à Rimouski", in P.A. Martin (sous la direction de) (1990). *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes.* Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2^e édition.
- GAGNON, R. et HÉBERT, M.M. (1990). "Pour une pratique de la formation au primaire et au secondaire, Université du Québec à Chicoutimi", in P.A. Martin (sous la direction de) (1990). *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes.* Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2^e édition.
- GAGNON, R. et HÉBERT, M.M. (1989). "La formation pratique des futurs maîtres et les carnets du stagiaire", in *Repères, Essais en éducation*, n° 11. Montréal: Les publications de la Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- GAGNON, R., HÉBERT, M.M. et al. (1989a). *Étude schématique des carnets du stagiaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE).

- GAGNON, R., HÉBERT, M.M. et al. (1989b). *Étude comparative du contenu des carnets du stagiaire en Sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Chicoutimi*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherches sur l'analyse de la pratique éducative (GRAPE).
- GAGNON, R., HÉBERT, M.M., MOROSE, J. et al. (1993). *Pour un stage réussi, guide pratique*. Eastman: Behaviora.
- GAGNON, R., HÉBERT, M.M., MOROSE, J. et al. (1992). *Guide de formation pratique par le stage*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi, Module d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.
- GAUTHIER, B. (1984). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GERVAIS, C. et LAPORTE, A. (1992). *Étude exploratoire de la représentation du rôle du superviseur de stage*. Communication présentée au 60^e Congrès de l'ACFAS.
- GERVAIS, M. (1992). *La formation des maîtres: le défi de la qualité*. Allocution prononcée par Michel Gervais, Recteur de l'Université Laval lors d'un déjeuner-conférence des cadres du ministère de l'Éducation et du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec: Université Laval.
- GERVAIS, C. (1993). "Partenariat en formation des maîtres et évolution des rôles en supervision", in E. Mainguy et al. (comité de rédaction) (1993). *Compétence et formation des enseignants?* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- GIRARD, L. et al. (1992). *Supervision pédagogique et réussite scolaire*. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1988). *Le développement du secteur de l'éducation, Avis du Conseil des universités au Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Québec: Gouvernement du Québec.
- HOLBORN, P. et al. (sous la direction de) (1992). *Devenir enseignant. D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. Montréal: Les éditions Logiques. Collection Formation des maîtres, tome 2, traduit par Jacques Heyneman et Dolorès Gagnon.
- HONORÉ, B. (1980). *Pour une pratique de la formation. La réflexion sur les pratiques*. Paris: Payot.
- ISAAC, S. et MICHAEL, W.B. (1971). *Handbook in Research and Evaluation*. San Diego: Edits publishers.
- LAFLAMME, B. (1989). *État de la situation de la formation pratique des enseignantes et des enseignants dans les Universités du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.
- LAPOINTE, E. (1989). *Recherche exploratoire sur les styles de supervision de stages*. Document inédit, travail présenté dans le cadre de la Maîtrise en éducation. Montréal: Université de Montréal.

- LESSARD, M. (1982). *En 1982, le maître au préscolaire-primaire; la formation actuelle du futur-maître; le profil du maître de l'avenir. Résumés d'exposés du Forum.* Chicoutimi: Comité de publication, Module d'enseignement préscolaire-primaire de l'Université du Québec à Chicoutimi.
- MAINQUY, E. et al. (comité de rédaction) (1993). *Compétence et formation des enseignants?* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières. Publications des Sciences de l'éducation.
- MALTAIS, L. (1989). *Procédure relative à l'organisation des activités de formation pratique à l'extérieur de l'université pour les étudiants/es de l'UQAC.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- MARTIN, P.A. (sous la direction de) (1990). *Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans des universités canadiennes.* Rouyn-Noranda: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 2^e édition.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement. Les stages.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). *Politique de la formation continue du personnel enseignant (Orientation, principes directeurs, objectifs généraux et voies d'action).* Document de travail. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992a). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues.* Québec: Direction générale de la formation et des qualifications. Direction de la formation du personnel scolaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992b). *Chacun ses devoirs. Plan d'action sur la réussite éducative.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1992c). *La formation à l'enseignement. Des mécanismes de concertation.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992d). *Balises pour une formation pratique de qualité, en partenariat.* Document de travail. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992e). *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître. Renouvellement et valorisation de la profession.* Québec: Direction générale de la formation et des qualifications.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992f). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et au primaire. (Orientations, principes directeurs et compétences attendues).* Document de travail. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992g). *La formation pratique en stage.* Document de travail. Québec: Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991). *La formation du personnel enseignant à l'éducation préscolaire et primaire.* Québec: Direction de la formation du personnel scolaire. Direction générale de la formation et des qualifications.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1986). *Supervision pédagogique: une relation d'aide. Les fondements théoriques: recension des écrits sur la supervision.* Québec: Gouvernement du Québec, Direction générale de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1984). *Commentaires au Ministre de l'éducation sur la formation et le perfectionnement des enseignants.* Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1981). *La formation et le perfectionnement des maîtres. Premiers éléments d'une politique.* Discours prononcé par le docteur Camille Laurin, ministre de l'Éducation. Québec: Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). *La formation pratique des enseignants, document d'orientation.* Québec: Direction générale de l'enseignement supérieur.
- MORISSETTE, D. *et al.* (1980). *Un enseignement de qualité par la supervision synergique.* Sillery: P.U.Q.
- MOROSE, J. (sous la direction de) (1994). *Perfectionnement des maîtres-associés et des intervenants. Forcoma 1990-1994.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- MOROSE, J. *et al.* (1993). *Guide de formation pratique par le stage.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- MOROSE, J. *et al.* (1992). *Forcoma (Formation coopérative des maîtres). Stage en milieu scolaire.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- MOROSE, J. *et al.* (1990). *Alternance travail-études, Projet FORCOMA 1990. Document d'orientation.* Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- NADEAU, R. (1981). *Analyse comparative du phénomène de la supervision scolaire en vue d'en dégager un profil conceptuel.* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- PAQUETTE, C. (1986). *Vers une pratique de la supervision interactionnelle.* Longueuil: Interaction.
- PARÉ, A. *et al.* (1982). *Projet d'intégration de la formation. Instruments relatifs à la supervision.* Québec: Université Laval. Département de psychopédagogie.
- PERREAUULT, G. et VALOIS, R. (1984). *Stages II et III automne 1983 (compte rendu d'une innovation).* Abitibi-Témiscamingue: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- PERRENOUD, P. (1993). "La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique", in E. Mainguy *et al.* (comité de rédaction) (1993). *Compétence et formation des enseignants?* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, Publications des Sciences de l'éducation.
- PILOTE, C. (1991). *Recherche d'intervention auprès des maîtres-associés dans la formation pratique à l'enseignement au préscolaire-primaire et en adaptation scolaire: un modèle de soutien à leur tâche.* Mémoire de maîtrise (inédit), Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.

- SALOMÉ, G. (1972). *Supervision et formation de l'éducateur spécialisé*. Toulouse: Privat.
- SIMARD, N. (1984). *Analyse des programmes de la famille des techniques humaines*. Montréal.
- TREMBLAY, L. (1992). *Perception qu'ont les stagiaires de l'Université du Québec à Chicoutimi de leur formation pratique à l'enseignement*. Mémoire de maîtrise (inédit), Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- TREMBLAY, R. (1975). «Supervision par objectifs», *Revue des sciences de l'éducation*, automne, p.139-167.
- UNIVERSITÉ DE MONCTON (1987). *Guide général pour la pratique de l'enseignement*. Moncton: Service des stages, Université de Moncton.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1994a). *Formation des maîtres dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Cahier administratif 1994-1995*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI (1994b). *Baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire. Programme révisé tel qu'approuvé par la CET le 6 décembre 1994*. Chicoutimi: Université du Québec à Chicoutimi.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989a). *Guide d'information pour l'encadrement et la supervision des cours-stages en milieu collégial*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module des Certificats en Sciences de l'éducation, Famille formation des maîtres.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989b). *Guide d'information pour l'encadrement et la supervision des cours-stages en milieu secondaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module des Certificats en Sciences de l'éducation, Famille formation des maîtres.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL (1989c). *Grille d'observation des habiletés d'enseignement du stagiaire à l'intention du maître-associé enseignant au secondaire*. Montréal: Université du Québec à Montréal, Module des Certificats en Sciences de l'éducation, Famille formation des maîtres.
- VALOIS, R. (1984). *Rapport de validation d'un guide d'évaluation destiné aux étudiants en formation pratique des maîtres à l'UQAT*. Abitibi-Témiscamingue: Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

ANNEXE I

Questionnaire du superviseur

Madame,
Monsieur,

Le Groupe de recherche en analyse de la pratique éducative (GRAPE) de l'Université du Québec à Chicoutimi sollicite votre participation dans le cadre d'une recherche portant sur les stages et la formation pratique à l'enseignement.

Le présent sondage permettra de constituer un portrait global de la situation actuelle par le vécu des divers intervenants.

Soucieux de bien répondre aux besoins de formation des futur(e)s maîtres, nous vous invitons à compléter le questionnaire joint à cette lettre.

Soyez assuré(e), Madame, Monsieur, que l'information recueillie lors de ce sondage sera traitée de façon confidentielle.

Nous apprécierions que vous répondiez à ce questionnaire dans les plus brefs délais et que vous le remettiez au responsable de l'Université, au plus tard, lors du retour de stage du 26 avril 1990.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration.

Samuel Amégan, Ph.D., professeur

Renaud Gagnon, Ph.D. professeur

Marie-Marthe Hébert, Ph.D., professeure

Stages et formation pratique

Superviseur

Université du Québec à Chicoutimi

Groupe de recherche en analyse de la pratique éducative

GRAPE

Département des sciences de l'éducation

Hiver 1990

Informations générales

- Pour répondre à ce questionnaire, considérez l'ensemble de votre expérience couverte par **le présent stage**.
- Il n'existe ni bonne, ni mauvaise réponse.
- La première impression est souvent la meilleure; répondez le plus spontanément possible.
- Veuillez écrire directement sur les pages du questionnaire, en encerclant le chiffre qui correspond à votre réponse, ou en inscrivant la réponse demandée.

Nous vous remercions de votre collaboration.

Questionnaire du superviseur

A. Préparation et déroulement du stage

1. Êtes-vous satisfait de l'aspect organisationnel du stage:

		Très satisfait	Satisfait	Insatisfait	Très insatisfait
1.1	la façon dont s'est fait le jumelage avec le stagiaire?	1	2	3	4
1.2	le moment où vous avez connu le stagiaire?	1	2	3	4
1.3	le climat des rencontres avec le maître-associé?	1	2	3	4

2. Êtes-vous satisfait de la préparation générale de vos stagiaires?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

3. Avant le stage, avez-vous rencontré: Oui Non

3.1 le stagiaire?	1	2
3.2 le maître-associé?	1	2
3.3 la direction de l'école (ou son représentant)?	1	2

4 . Dans quelle mesure les rencontres suivantes avec le stagiaire apparaissent-elles importantes dans la réussite du stage?

	Très importante	Importante	Peu importante	Inutile
4.1 La rencontre avant le stage	1	2	3	4
4.2 Les rencontres pendant le stage	1	2	3	4
4.3 La rencontre après le stage	1	2	3	4

5 . Êtes-vous satisfait de la portion de temps que consacre le stagiaire à l'observation des activités scolaires et parascolaires?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

6 . Êtes-vous satisfait de la portion de temps que consacre le stagiaire à la pratique de l'enseignement?

Très satisfait	1
Satisfait	2
Insatisfait	3
Très insatisfait	4

7 . Considérant le carnet de stage comme outil d'information et d'apprentissage, vous diriez qu'il est:

très utile?	1
plus ou moins utile?	2
inutile?	3
très inutile?	4

**B. Rôles et responsabilités
du superviseur**

8. Vous a-t-on suffisamment informé du rôle, des devoirs et des droits qui vous incombaient avant d'accepter de superviser un stage (rencontres ou carnet du stagiaire)?

Oui	1
Plus ou moins	2
Non	3

9. La somme de travail qu'exige votre tâche de supervision vous apparaît-elle trop grande?

Oui	1
Non	2

10. Combien de temps accordez-vous à l'accompagnement de chaque stagiaire par semaine, au cours d'un stage?

1 heure	1
2 heures	2
3 heures	3
Plus de 3 heures	4

11. Selon vous, quel devrait être le nombre idéal d'étudiants à superviser pour constituer une tâche de supervision?

Moins de 5	1
Entre 6 et 10	2
Entre 11 et 15	3
Entre 16 et 20	4
Entre 20 et 30	5
Plus de 30	6

12. Dans quelle mesure avez-vous atteint les objectifs suivants?

	Suffisamment	Insuffisamment	Ne s'applique pas
12.1 développer une étroite collaboration avec le maître-associé?	1	2	3
12.2 organiser et rendre fonctionnelles les rencontres avant, pendant et après le stage?	1	2	3
12.3 superviser des stages dans des écoles éloignées de l'université?	1	2	3
12.4 assurer le suivi de plusieurs stagiaires simultanément, dans une même école?	1	2	3
12.5 assurer le suivi de plusieurs stagiaires simultanément, dans des écoles différentes?	1	2	3
12.6 assurer le suivi du stagiaire de façon à pouvoir répondre de ses apprentissages?	1	2	3
12.7 détecter et analyser les cas douteux ou spéciaux?	1	2	3
12.8 dépister les arrangements trop faciles de choix d'écoles et de maîtres-associés?	1	2	3

C. Relations avec les autres intervenants

13. Dans quelle mesure vos rencontres avec le maître-associé ont-elles permis d'atteindre les objectifs suivants:

	Suffisamment	Insuffisamment
13.1 faire connaître les directives de l'UQAC concernant les stages?	1	2
13.2 apporter du soutien aux efforts du maître-associé afin que le stagiaire puisse vivre une expérience vraie, dans et par des situations pédagogiques diversifiées et progressives?	1	2
13.3 rechercher ce qui pourrait améliorer la qualité du stage ou ce qui pourrait l'entraver?	1	2
13.4 faire l'évaluation du stage?	1	2

14. Dans quelle mesure, lors de vos rencontres avec le stagiaire, avez-vous atteint les objectifs suivants:

		Suffisamment	Insuffisamment
14.1	préciser les objectifs généraux et spécifiques du stage?	1	2
14.2	nommer les points forts du stagiaire?	1	2
14.3	identifier les points d'amélioration du stagiaire?	1	2
14.4	envisager des solutions afin de combler les faiblesses?	1	2
14.5	collaborer à la préparation et à la révision des plans de cours?	1	2
14.6	partager votre expérience et votre expertise comme spécialiste des Sciences de l'éducation?	1	2
14.7	motiver le stagiaire pour la réussite de son stage?	1	2
14.8	gérer les difficultés qui se présentent en cours de stage?	1	2
14.9	assister le stagiaire dans son auto-évaluation?	1	2
14.10	planifier les visites de supervision, les retours de stage, les travaux à remettre?	1	2

15. Dans quelle mesure vos rencontres avec le maître-associé ont-elles permis de bien accompagner le stagiaire?

Pleinement	1
Plus ou moins	2
Pas du tout	3

16. Règle générale, à quelle fréquence la communication s'est-elle établie:

16.1 avec le stagiaire?	Aux trois jours	1
	De 1 à 3 fois par stage	2
	Toutes les semaines	3
	Aucune communication	4
16.2 avec le maître-associé?	Aux trois jours	1
	De 1 à 3 fois par stage	2
	Toutes les semaines	3
	Aucune communication	4
16.3 avec la direction de l'école (ou son représentant)?	Aux trois jours	1
	De 1 à 3 fois par stage	2
	Toutes les semaines	3
	Aucune communication	4

17. Comment vous apparaît le nombre des rencontres:

	Adéquat	Trop grand	Trop petit
17.1 avec le stagiaire?	1	2	3
17.2 avec le maître-associé?	1	2	3
17.3 avec la direction de l'école?	1	2	3

18. Pouvez-vous dire que votre présence a été un apport positif:

	Oui	Plus ou moins	Non
18.1 avec le stagiaire?	1	2	3
18.2 avec le maître-associé?	1	2	3
18.3 avec la direction de l'école?	1	2	3

**D. Évaluation finale
du stage****19. Qui participait à l'évaluation finale?**

Le stagiaire seul	1
Le stagiaire et le superviseur	2
Le stagiaire et le maître-associé	3
Le stagiaire, le maître-associé et le superviseur	4
Le superviseur seul	5
Le maître-associé seul	6
Le maître-associé et le superviseur	7
Autres (précisez) _____	8

20. Quels sont les moyens que vous avez utilisés dans l'évaluation du stage?

	Oui	Non
20.1 Grilles d'évaluation	1	2
20.2 Rencontres avec le stagiaire	1	2
20.3 Rencontres avec le maître-associé	1	2
20.4 Rencontres avec le stagiaire et le maître-associé	1	2
20.5 Rédaction d'un rapport	1	2

21. De façon générale, êtes-vous satisfait des procédés d'évaluation des stages?

Oui	1
Non	2

E. Situation désirée

22. Selon vous, comment devrait être répartie la responsabilité de chacun des intervenants dans l'évaluation finale du stage? Donnez votre répartition en pourcentage de façon à ce que le total soit égal à 100%.

22.1 Stagiaire	<input type="text"/>
22.2 Maître-associé	<input type="text"/>
22.3 Superviseur	<input type="text"/>
22.4 La direction de l'école (ou son représentant)	<input type="text"/>
	TOTAL: 100%

23. Quel moment de l'année scolaire vous semblerait le plus profitable pour effectuer un stage? Identifiez le ou les mois.

Septembre	1
Octobre	2
Novembre	3
Décembre	4
Janvier	5
Février	6
Mars	7
Avril	8
Mai	9
Juin	10
Tous les mois	11

24. D'après vous, la durée des stages devrait être de combien de semaines:

24.1 pour un premier stage?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5
24.2 pour un deuxième stage?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5
24.3 pour un troisième stage (s'il y a lieu)?	Moins de 4 semaines	1
	4 à 6 semaines	2
	6 à 8 semaines	3
	Plus de 8 semaines	4
	Autres (précisez) _____	5

25. Quelle formule de stage vous semblerait la plus profitable pour les besoins du futur enseignant?

25.1 Pour un baccalauréat Incluant plus de 30 crédits en sciences de l'éducation:		
un stage par année		1
stages regroupés à la fin de la formation théorique		2
stages à mi-chemin de la formation théorique		3
stages étalés sur toute la formation à raison d'une journée (ou plus) par semaine		4
stages durant les deux dernières années seulement		5
autres (précisez) _____		6
25.2 Pour un baccalauréat ou un certificat Incluant 30 crédits en sciences de l'éducation:		
un stage à chaque session		1
stages regroupés à la fin de la formation théorique		2
stages étalés sur toute la formation à raison d'une journée (ou plus) par semaine		3
autres (précisez) _____		4

26. Aimeriez-vous recevoir un complément de formation pour assurer l'accompagnement d'un stagiaire?

Oui	1
Non	2

F. Information générale

27. Quel est votre sexe: féminin 1
masculin 2

28. Dans quel groupe d'âge vous trouvez-vous actuellement?

Moins de 25 ans	1
25 à 30 ans	2
31 à 35 ans	3
36 à 40 ans	4
41 à 45 ans	5
46 à 50 ans	6
51 à 55 ans	7
56 à 60 ans	8
61 ans et plus	9

29. Combien de stages supervisez-vous en moyenne chaque année?

Moins de 5	1
Entre 6 et 10	2
Entre 11 et 15	3
Entre 16 et 20	4
Entre 20 et 30	5
Plus de 30	6

30. Dans quel secteur se concentre la majorité de vos supervisions?

Chicoutimi	1
La Baie	2
Jonquière	3
Alma	4
Autre (précisez)_____	5

31. Enseignez-vous dans une université?

Oui	1
Non	2

SI oui, quel est votre statut à l'université?

Professeur régulier	1
Chargé de cours	2

32. Considérant l'ensemble des stages que vous avez eu à superviser, quel pourcentage de stagiaires était:

32.1 au préscolaire?	Plus de 75%	1
	Entre 50% et 75%	2
	Entre 25% et 50%	3
	Entre 10 et 25%	4
	Entre 0% et 10%	5
32.2 au primaire?	Plus de 75%	1
	Entre 50% et 75%	2
	Entre 25% et 50%	3
	Entre 10 et 25%	4
	Entre 0% et 10%	5
32.3 au secondaire?	Plus de 75%	1
	Entre 50% et 75%	2
	Entre 25% et 50%	3
	Entre 10 et 25%	4
	Entre 0% et 10%	5

32.4 au collégial?	Plus de 75%	1
	Entre 50% et 75%	2
	Entre 25% et 50%	3
	Entre 10 et 25%	4
	Entre 0% et 10%	5
32.5 en adaptation scolaire?	Plus de 75%	1
	Entre 50% et 75%	2
	Entre 25% et 50%	3
	Entre 10 et 25%	4
	Entre 0% et 10%	5
32.6 en milieu de travail autre que l'école?	Plus de 75%	1
	Entre 50% et 75%	2
	Entre 25% et 50%	3
	Entre 10 et 25%	4
	Entre 0% et 10%	5

Merci d'avoir répondu à ce questionnaire.

Merci de le retourner à qui de droit, dans les délais prévus.

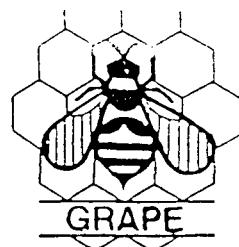
ANNEXE II

Discussions en ateliers



Université du Québec à Chicoutimi

555, boulevard de l'Université
Chicoutimi, Québec
G7H 2B1



SUPERVISEUR

RETOUR DE STAGE
HIVER 1990
DISCUSSION EN ATELIERS

cadre organisationnel

cadre organisationnel

RÔLE ET RESPONSABILITÉS
DES INTERVENANTS

Préparation du stage
Déroulement du stage
Évaluation du stage

cadre organisationnel

cadre organisationnel

Merci de votre présence et de votre précieuse collaboration.

ANNEXE III

**Retour de stage
Discussions en ateliers
(propos recueillis)**

Retour de stage

Discussions en ateliers

Superviseurs

Préparation et déroulement du stage

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
<ul style="list-style-type: none">Difficulté pour les directions d'école de rejoindre les superviseurs.Manque de préparation des superviseurs surtout au niveau pédagogique.La rencontre préstage est trop courte.Non-pertinence de réserver le troisième stage au préscolaire.Remise en question de la pertinence du premier stage après un seul trimestre de formation en éducation.Les stagiaires sont mieux informés du rôle qu'ils ont à jouer.Remise en question de la présence du superviseur dans la classe dès la première semaine.Difficulté pour certains superviseurs de commencer les rencontres à la deuxième semaine du stage (distances à parcourir) et d'effectuer toutes les rencontres.Importance de faire filmer une leçon par le stagiaire.Insuffisance de trois visites durant le stage.Le mois de janvier n'est pas souhaitable pour effectuer un stage (janvier est une période de fin d'étape).Quatre semaines de stage, c'est trop court.On s'interroge sur l'aspect technique des stage (qui est responsable en cas d'accident, etc.).	<ul style="list-style-type: none">Importance d'une bonne préparation et d'un premier contact avec le maître-associé avant le stage.Le stage de quatre semaines pour la clientèle des socio-affectifs cause des problèmes de fonctionnement et d'organisation. Stage trop court pour cette clientèle très particulière.Le stagiaire a trop de travail pendant le stage, ce qui cause un manque d'efficacité.On s'interroge sur la légalité de filmer les enfants en classe.Le vidéo perturbe certaines clientèles, il est très lourd de conséquences, perte de contrôle sur l'utilisation des vidéo (confidentialité). Pour cette clientèle, le vidéo est toujours nouveau.Le vidéo est un outil pour le stagiaire, cela lui permet de vérifier la qualité de ses interventions et ses contenus.L'audio-cassette ne donne pas le contexte véritable de la situation à l'intérieur de la classe.L'observation en classe faite par le superviseur est le moyen idéal pour vérifier l'enseignement.Pour certains superviseurs, le vidéo est obligatoire.Ambiguité lorsqu'il y a plusieurs stagiaires et superviseurs dans la même école.Lourdeur de deux stages consécutifs dans la même école. Ceci demande beaucoup au maître-associé et aux enfants (deux adaptations, deux départs, les enfants s'attachent au stagiaire et lorsqu'il quitte cela pose des problèmes).	<ul style="list-style-type: none">Le cours "Supervision par objectifs" a permis à cinq superviseurs-étudiants une bonne préparation (cohérence des critères d'évaluation, travaux à fournir, comment aborder nos stagiaires dans une relation d'aide). Cours très bien pour préparer à superviser des stages.Avantage de travailler en collaboration.Travail en équipe est aussi important pour le superviseur que pour le stagiaire.La période de mars-avril n'est pas idéale.La semaine d'observation retarde le stage.Le début et la fin de l'année sont les périodes les plus difficiles.Mars-avril → période où il y a moins de dérangement.Amélioration pour cette année: les superviseurs ont eu les noms de leurs stagiaires un mois à l'avance.Au bout de trois ans, il est un peu tard pour le stagiaire de décider si oui ou non il est fait pour cette profession.Stage de six semaines n'est pas assez long.Cours en même temps que les stages, ceci est beaucoup trop lourd.Au secondaire, le stagiaire est très isolé, il n'est pas pris en charge par l'équipe ou l'école comme au primaire.Peu de pont entre la théorie et la pratique.Le stage est une autre formation.La formation théorique, c'est la formation de la pensée.Le stage n'est pas une succession de la théorie, c'est plutôt faire l'apprentissage de ce qui se passe dans la classe.Une cote de satisfaction du maître-associé n'existe pas.Le superviseur se sent démunie car il lui manque des outils.

- Importance de la préparation du superviseur.
- Importance d'une entente entre les superviseurs pour les exigences.

Directions d'école

- Elles n'ont jamais participé à la préparation pédagogique.
- La structure universitaire ne favorise pas les contacts avec l'école.
- Pas de rencontres prévues pour rencontrer tous les stagiaires.

Commentaires partagés par des superviseurs des trois modules

- Les affectations tardives entraînent des problèmes pour les stagiaires et les maîtres-associés.
- Méconnaissance des programmes d'enseignement à tous les degrés, des outils d'enseignement et de la formulation des objectifs.
- Manque général de préparation surtout pour le préscolaire.
- Les stagiaires semblent ignorer des notions d'évaluation formative.
- Importance des rencontres avant, pendant et après le stage avec le superviseur.
- L'université informe trop tard les superviseurs de leurs tâches et ceci pose certains problèmes (cas où le superviseur a eu les noms des stagiaires trois jours après le début du stage, le superviseur n'a pu prendre connaissance des objectifs et des carnets de stage).
- Manque de préparation des stagiaires (programmes du secondaire).
- Respecter les exigences du maître-associé: certains exigent deux semaines d'observation.
- Certaines écoles ne demandent plus de stagiaires parce qu'elles ont vécu des situations difficiles.

Retour de stage

Discussions en ateliers

Superviseurs

Relation avec les autres intervenants et rôles et responsabilités des intervenants

Préscolaire-primaire (2 février 1990)

Adaptation scolaire (25 avril 1990)

Secondaire-collégial (26 avril 1990)

- Les rencontres entre superviseurs et maîtres-associés posent certains problèmes.
-

Retour de stage

Discussions en ateliers

Superviseurs

Évaluation finale du stage

Préscolaire-primaire (2 février 1990)

Adaptation scolaire (25 avril 1990)

Secondaire-collégial (26 avril 1990)

- Le département des Sciences de l'éducation a le "A" trop facile dans l'évaluation des stages.
 - Trop grand écart entre les exigences des différents superviseurs.
 - Remise en question de la pertinence de la reprise de stage.
 - Interrogation de la pertinence de la direction d'école dans l'évaluation des stages.
 - Lorsque les visites obligatoires ne sont pas effectuées par le superviseur, comment peut-il évaluer pertinemment?
-

Retour de stage

Discussions en ateliers

Superviseurs

Situation désirée

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
<ul style="list-style-type: none"> • Respecter l'initiative des stagiaire dans le choix de l'école où le stage se déroulera, l'université aura le dernier mot. • Un superviseur par école. • Rencontres préparatoires pour les superviseurs. • Intégrer la rencontre préstage à une journée pédagogique. • Former adéquatement le stagiaire à l'application des programmes. • Instauration d'une session pratique de type pédagogique précédant immédiatement le stage pour les stagiaires. • Mettre en place une préparation adéquate pour le préscolaire. • Premier contact en décembre entre la direction d'école, le maître-associé et le stagiaire. • Laisser au stagiaire le temps de se familiariser avec le milieu, les élèves et le maître-associé avant que le superviseur intervienne en classe. • Visites à la deuxième semaine. • Rencontre préstage en décembre à l'extérieur de l'école entre le superviseur et le stagiaire. • Deuxième rencontre en janvier à l'intérieur de l'école. • Première semaine: rencontre de la direction d'école par le superviseur. • Deux ou trois visites du superviseur en classe. • Une journée par semaine dans une école de rattachement. • Stage: 15 novembre au 15 décembre; début février au début mars ou en avril. • En cas d'allongement des stages, y aller progressivement. • Le superviseur doit lui aussi évaluer. • Respect du milieu dans lequel le stagiaire évolue pour accorder la note. 	<ul style="list-style-type: none"> • On devrait considérer le moment où l'on informe les intervenants de leurs tâches. • Au certificat, il serait souhaitable d'avoir six semaines de stage, ce serait plus logique puisque le stagiaire a besoin de stabilité. • Le superviseur devrait privilégier l'observation en classe plutôt que le vidéo ou l'audio-cassette. • L'utilisation du matériel devrait être soumis à la direction. • Les parents devraient signer une autorisation pour l'utilisation du vidéo. • Remplacer le vidéo par d'autres instruments. • Préparer les enfants à l'utilisation du vidéo puisque l'utilisation n'est pas constante. • Planification serrée des stages afin de ne pas engorger les écoles associées et ne pas épouser les ressources humaines. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uniformité des critères d'évaluation et des exigences des différents superviseurs. • On suggère de conserver les mêmes dates. Cependant, les stagiaires pourraient prendre contact avec le maître-associé dès septembre pour avoir des journées d'observation (2 jours/octobre, 2 jours/décembre) de ce fait la période d'observation serait déjà avancée et le stage beaucoup plus profitable. • Stage en automne et en janvier. • Au certificat, 20 jours d'enseignement et pour ceux qui n'ont jamais fait de stage, 1-1/2 semaine d'observation. • Le stagiaire devrait être dégagé de ses cours pendant le stage. • Allongement d'un an de pratique. • Extensionner le stage de février à avril, ceci permettrait au stagiaire de gérer son temps d'enseignement (20 jours) et d'observation (2 semaines). • Formation théâtrale pour le stagiaire afin de développer son côté acteur. • Allongement du trimestre hiver jusqu'en mai ou juin. • Avoir un carnet du superviseur afin d'établir des critères spécifiques concernant les travaux et l'évaluation. • On désire des outils pour aider le superviseur dans sa tâche. • Le stagiaire devrait aller en classe dès septembre. • Huit semaines de stage. • Le stagiaire pourrait choisir son maître-associé pendant la période d'observation.

Préscolaire-primaire (2 février 1990)**Adaptation scolaire (25 avril 1990)****Secondaire-collégial (26 avril 1990)**

- Plus grande implication des maîtres-associés dans l'évaluation des stages.
- Critères de sélection très précis pour le choix des futurs maîtres.
- Solutions concernant les stagiaires qui ont besoin d'une semaine supplémentaire de stage.
- Processus pour reconnaître l'implication du maître-associé et la reconnaissance professionnelle du maître-associé.

Directions d'école:

- Critères et exigences uniformes pour les différents superviseurs.
- On souhaite mieux connaître les stagiaires.
- Tous les intervenants devraient recevoir une préparation et rencontrer le stagiaire.
- Le stagiaire soit préparé adéquatement au monde scolaire (préparation des examens, rencontres avec les parents, réunions pédagogiques, étude de cas).

Commentaires partagés par des superviseurs des trois modules

- Rencontre préstage (superviseur, maître-associé et stagiaire) afin de déterminer clairement les objectifs du stage.
- Instauration de réseaux d'écoles associées afin de pallier aux problèmes rencontrés.
- Cahier de stage à reconsidérer.
- Modifier le carnet du stagiaire, balises plus strictes.
- Rencontre préstage avec les divers intervenants afin d'avoir de l'information sur le rôle et les tâches de chacun.

Retour de stage

Discussions en ateliers

**Regroupement des commentaires similaires pour les trois types d'intervenants
(stagiaires, maîtres-associés, superviseurs)**

Préscolaire-primaire (2 février 1990)	Adaptation scolaire (25 avril 1990)	Secondaire-collégial (26 avril 1990)
<p>SITUATION DÉSIRÉE</p> <ul style="list-style-type: none">• École de rattachement.• Plus grande implication du maître-associé dans l'évaluation du stage.• Former le stagiaire à l'application des programmes et du matériel didactique.• Allongement des stages.• Préparation spécifique du stagiaire avant le stage.	<p>SITUATION DÉSIRÉE</p> <ul style="list-style-type: none">• Prévoir une rencontre préstage entre les trois intervenants afin de déterminer clairement les objectifs du stage.	<p>SITUATION DÉSIRÉE</p> <ul style="list-style-type: none">• Uniformité dans les critères d'évaluation et les exigences des différents superviseurs.• Rencontre préstage entre les divers intervenants afin de définir clairement les objectifs du stage, les critères d'évaluation et les exigences.

ANNEXE IV

**Synthèses des pratiques de stages
dans diverses universités francophones**

Synthèse des pratiques de stages à l'Université du Québec à Chicoutimi
Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 9*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Trois stages pendant les trois années de formation.</p> <p>1^{er} stage: 4 semaines dont 4 jours d'enseignement minimum avec des activités éducatives planifiées.</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer des connaissances et des habiletés en enseignement. - S'initier au rôle d'enseignant par des tâches de soutien, d'encadrement et d'enseignement. - Se familiariser avec le milieu scolaire. - Connaître ses forces et composer avec elles. <p>2^e stage: 4 semaines dont 8 jours d'enseignement minimum avec des activités éducatives planifiées.</p> <p>Objectifs</p> <p>Les mêmes que pour le 1^{er} stage et s'ajoute un 5^e objectif.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se donner un ou des objectifs personnels à développer. <p>3^e stage: 4 semaines dont 12 jours d'enseignement minimum avec des activités éducatives planifiées.</p> <p>Objectifs</p> <p>Les mêmes que pour le 1^{er} stage.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Superviseur. - Maître-associé. <p>Les superviseurs sont soit des professeurs réguliers de l'UQAC (40%) ou des chargés de cours (60%).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Il est le lien entre l'université et les autres personnes impliquées. - Il est responsable de l'organisation des réunions et des séminaires qui se déroulent avant, pendant et après le stage. - Préciser les objectifs, les procédures et les démarches particulières du stage. - Observer le stagiaire à trois reprises. - Rencontrer le stagiaire, consulter ses plans de cours et échanger avec lui sur ses travaux et sur l'atteinte des objectifs du stage. - Collaborer étroitement avec le maître-associé et le stagiaire. - Évaluer le stage en collaboration avec le stagiaire et le maître-associé. - Évaluer l'étudiant selon la notation de l'université et remettre l'évaluation dans les délais prévus. 	<p>L'évaluation finale est faite par les trois intervenants (superviseur, maître-associé et stagiaire) en collaboration.</p>

* Synthèse faite à partir des données que présentent Gagnon, R. *et al.* (1989a).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université du Québec à Chicoutimi (FORCOMA)
Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 10*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Les stages en coopération</p> <p>Partage entre la formation en un 1/2 temps à l'université et un 1/2 temps dans les écoles au cours des deux dernières années de formation, soit 9 semaines de stage chaque année.</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permettre aux étudiants de découvrir et d'appréhender les facteurs de caractère pédagogique, psychologique, didactique, éthique et relationnel qui favorisent l'embauche, la réussite et la satisfaction au travail dans le monde contemporain. - Intégrer un système de balancier, théorie (50% du temps) et pratique (50% du temps) pour développer chez les étudiants les attitudes, les compétences et les comportements professionnels dont les enseignants ont actuellement besoin pour motiver les élèves au travail et au dépassement d'eux-mêmes. - Assurer, dans les flux du vécu quotidien, la connaissance des programmes du MEQ en vigueur dans les écoles primaires. - Mettre dans les écoles, les jeunes maîtres en formation pour aider les titulaires des classes à encadrer les élèves et secourir, au bon moment, les élèves en difficulté. - Assurer, à l'aide d'outils spécifiques, chez l'étudiant-maître, un développement progressif dans l'habileté à intervenir en classe de façon efficace et profitable pour les élèves. 	<p>Maître-associé.</p> <p>- Conseiller de stage (superviseur).</p> <p>Le professeur de l'université ou toute personne chargée par l'université.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participer aux réunions avant, pendant et après le stage. - Faire connaître l'horaire des visites, le déroulement du stage et tout autre point à la direction de l'école. - S'assurer du respect des politiques de l'école et de l'université. - Visiter régulièrement le stagiaire afin d'assurer un suivi. - Entretenir un dialogue respectueux et professionnel avec les intervenants. - Voir au maintien d'un bon climat de collaboration dans la triade pour garantir une relation d'aide efficace au bénéfice du stagiaire. - Encourager et soutenir les efforts du maître-associé. - Susciter et stimuler la motivation chez le stagiaire. - Collaborer avec le stagiaire à la préparation et à l'évaluation des plans de cours. - S'entendre avec le stagiaire et le maître-associé sur la logistique des visites d'évaluation de l'enseignement du stagiaire. - Déceler les difficultés, les étudier en collaboration. - Recueillir des données sur l'apprentissage progressif du stagiaire. - Fournir une rétroaction interactive et suggérer de nouvelles stratégies au besoin. - Mesurer, en collaboration avec le maître-associé, les performances du stagiaire. - Assister le stagiaire dans son auto-évaluation et l'encourager. - Assurer la responsabilité de l'évaluation finale après consultation du maître-associé. - Fournir à l'université l'évaluation globale finale du stage selon les délais prévus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Une co-évaluation du stagiaire. - Une évaluation finale faite par le superviseur en tenant compte des remarques du maître-associé.

* Synthèse faite à partir des données que présente Morose,J. (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université du Québec à Rimouski

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 11*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
Deux laboratoires d'enseignement et un stage au cours des trois ans de formation.	<ul style="list-style-type: none"> - Le professeur (superviseur). - Le titulaire (maître-associé). 	<ul style="list-style-type: none"> - Guider le stagiaire dans son acte pédagogique. 	L'évaluation est faite de façon continue (évaluation formative) par les intervenants.
Laboratoire d'enseignement I (1 ^{re} année de formation)	Visiter trois fois le stagiaire dans la classe ou selon ce que juge pertinent le superviseur.	<ul style="list-style-type: none"> - Collaborer avec le titulaire et le stagiaire pour juger des performances du stagiaire et réviser les agirs pédagogiques. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le stagiaire participe à l'évaluation continue de même que le titulaire.
Objectif <ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec les conditions de l'exercice de la profession enseignante au préscolaire. 		<ul style="list-style-type: none"> - Soutenir le stagiaire dans l'analyse des composantes de l'action pédagogique. 	
Laboratoire d'enseignement II (2 ^e année de formation)		<ul style="list-style-type: none"> - Comprendre et valoriser le travail de réflexion fait par le stagiaire. 	
Objectif <ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec les conditions de l'exercice de la profession enseignante des premier et deuxième cycles du primaire. 		<ul style="list-style-type: none"> - Assurer trois visites ou plus afin de constater personnellement l'évolution du stagiaire. 	
Stage Il dure une session et a lieu à l'automne de la 3 ^e année.		<ul style="list-style-type: none"> - Responsable de l'évaluation sommative du stage. 	
Objectifs <ul style="list-style-type: none"> - Identifier ses capacités et sa compétence pour en rendre compte dans l'action. - Cueillir des données nécessaires à l'intervention. - S'impliquer graduellement dans les différentes tâches. - Prendre en charge la classe de façon continue. 			

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université du Québec à Trois-Rivières

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 12*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Trois stages (3 ans de formation)</p> <p>1^{er} stage: Exploration du milieu scolaire et initiation à l'intervention pédagogique (maternelle).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se fait à la session d'hiver de la 1^{re} année. - Comporte 6 rencontres préparatoires et 15 journées consécutives dans le milieu scolaire choisi. - Se termine par un séminaire de rétrospection complète du 1^{er} stage en milieu scolaire. <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se familiariser avec le milieu scolaire et ses divers intervenants. - Commencer à s'initier à l'intervention pédagogique et guidée par le maître-associé. <p>2^e stage: Apprentissage de l'intervention pédagogique (primaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se fait à la session d'automne de la 2^e année. - Comporte 4 rencontres préparatoires et 20 journées consécutives dans le milieu scolaire prévu par l'université. - Deux séminaires de rétrospection (au milieu et à la fin du stage) sont prévus, ils permettent de mettre en commun les expériences vécues dans le milieu et de faire le point sur les connaissances acquises. <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habiliter le stagiaire à planifier et à présenter des activités appropriées à l'âge et à la compréhension des enfants <p>3^e stage: Enseignement en participation et séminaire (primaire).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se fait à la session d'hiver de la 3^e année. - Comporte 4 rencontres préparatoires et 20 journées consécutives dans le milieu scolaire. - Deux séminaires (au milieu et à la fin du stage) qui permettent d'analyser et de réajuster au besoin les interventions faites par les stagiaires. <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planifier toutes les activités relatives au niveau. - Assumer la charge complète de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le superviseur - L'enseignant-associé <p>Les superviseurs sont des professeurs de l'université et des chargés de cours.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le 1^{er} stage n'est pas supervisé. - Aider le stagiaire dans son apprentissage. - Se rendre une fois dans la classe du stagiaire pour l'observer en action. - Rencontrer ensuite le stagiaire et puis le maître-associé afin de faire un retour sur la période observée. La rencontre dure de 2 à 3 heures. - Animer les rencontres préparatoires et les séminaires. 	<p>L'évaluation finale est faite par le superviseur et l'enseignant-associé.</p>

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 13*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Trois stages</p> <p>1^{er} stage: exploration et participation</p> <p>Un jour par semaine pendant toute l'année et deux semaines de stage intensif.</p> <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'initier à l'ensemble des activités et découvrir le milieu scolaire. <p>2^e stage: apprentissage du geste pédagogique</p> <p>Classe d'attache: un jour par semaine pendant toute l'année et deux semaines de stage intensif.</p> <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analyser la dynamique des processus entre l'enfant et les objectifs d'apprentissage. <p>3^e stage: réalisation en milieu éducatif</p> <p>Classe d'attache: un jour par semaine pendant toute l'année et quatre semaines de stage intensif.</p> <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer des habiletés à l'intervention pédagogique et les appliquer dans un contexte réel d'apprentissage dès la rentrée scolaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur de l'université et/ou animateur pédagogique. - Maître-associé 	<ul style="list-style-type: none"> - Donner aux stagiaires et aux maîtres-associés l'aide et le support pédagogique nécessaires. - Les rencontrer selon les besoins pressentis. - Faire des visites à l'école en tenant compte des besoins des milieux et des stagiaires. - Informer, guider, aider, conseiller les stagiaires tout au long de leur démarche pédagogique. - Participer au vécu de la classe de temps en temps et échanger avec les stagiaires sur leurs observations. - Fournir à chaque stagiaire l'encadrement dont il a besoin et l'aider à objectiver sa démarche d'apprentissage. - Planifier les séminaires. - Évaluer individuellement le stage. 	<p>La rétroaction est fournie par le maître-associé (évaluation formative).</p> <p>Le superviseur est responsable de l'évaluation finale (évaluation sommative).</p>

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université du Québec à Hull

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 14*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>1 laboratoire de micro-enseignement et 2 stages de 6 crédits (15 crédits).</p> <p>1^{er} stage: 35 jours en classe. Micro-enseignement.</p> <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travail de certaines habiletés propres à l'acte d'enseigner. <p>2^e stage: 40 jours en classe.</p> <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'acte d'enseigner: la leçon et la continuité du travail des habiletés. <p>3^e stage: 40 jours en classe.</p> <p>Objectif</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tâche globale d'un enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superviseur du milieu. - Maître-associé ou maître-guide. - Professeur-responsable. - Le coordonnateur des stages. 	<p>2^e stage: 4 visites dont une demi-journée d'observation.</p> <p>3^e stage: 4 visites dont deux demi-journées d'observation.</p> <p>Le superviseur de milieu (personne du milieu scolaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Il joue un rôle de premier plan, il est le répondant des objectifs poursuivis par l'UQAH. - Choisir les maîtres-guides. - Accueillir les stagiaires dans le milieu. - Informer le personnel des attentes et des objectifs des stagiaires. - Élaborer un document-cadre en collaboration avec le professeur-responsable. - Intervenir auprès des stagiaires et des maîtres-guides (observations, rencontres de supervision, etc.). - Respecter les échéances de l'université. - Évaluer conjointement avec le maître-guide, le professeur-responsable, les stages selon les modalités du plan de cours. - Assister à des rencontres à l'université pour partager sur les expériences vécues. <p>Le professeur-responsable (à l'université)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Assurer l'atteinte des objectifs de l'UQAH. - S'impliquer directement dans le stage. - Travailler en étroite collaboration avec le milieu. - Favoriser les échanges avec le milieu. - Rappeler la philosophie de la formation pratique de l'UQAH et les objectifs poursuivis. - Fournir un document-cadre du milieu qui établit les modalités de fonctionnement des stages et les instruments d'évaluation. 	<p>L'évaluation est faite selon le travail demandé à l'étudiant et elle est effectuée par le maître-associé, le superviseur ou le professeur-responsable.</p> <p>L'évaluation porte sur les travaux suivants: plan de stage, plan de leçon, grille d'évaluation, séminaires, journal professionnel.</p>

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université Laval

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 15*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Quatre stages dont un est facultatif (3 ans de formation).</p> <p>1^{er} stage: stage d'initiation à l'enseignement. D'une durée de 15 jours ouvrables. Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Initiation au milieu scolaire. - Vérification du choix de carrière. - Implication concrète dans les activités de la classe. - Conscientisation de ses capacités et ses habiletés, tant personnelles que professionnelles à intervenir auprès des élèves. <p>2^e stage: stage de prise en charge de la classe. D'une durée de 20 jours ouvrables. Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Approfondir le sens de son acte pédagogique. - Assumer entièrement le rôle d'un enseignant. <p>3^e stage: stage d'applications didactiques A ou B. D'une durée de 15 jours ouvrables et le stage est jumelé à des cours de didactique. Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - S'intégrer à la vie de la classe en mettant en application les divers procédés didactiques des différentes matières enseignées au primaire. - Établir des liens fonctionnels entre la théorie et la pratique. <p>Stage intensif (optionnel). D'une durée de 12 à 15 semaines. Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer des attitudes personnelles, des habiletés intellectuelles et professionnelles. 	<p>Responsable de la formation pratique ou des enseignants en service qui doivent suivre un cours de supervision.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Visiter le stagiaire. - Animer cinq séminaires. 	<p>L'évaluation se fait entre le stagiaire, le maître-associé, le superviseur et le responsable de la formation pratique.</p> <p>La note globale accordée par le responsable de la formation pratique est basée sur:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la qualité de la participation aux séminaires; - la performance en classe (auto-évaluation); - la performance en classe (évaluation du maître-associé); - le rapport de stage (évaluation par le superviseur).

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université de Sherbrooke

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 16*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Stages en coopération, l'alternance.</p> <p>1^{er} stage: 6 heures par jour, un jour par semaine pendant 20 à 25 semaines (20 à 25 jours).</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Immersion et participation dans le milieu. - Développer les habiletés en communication, en relation et en interventions. <p>2^e stage: 6 heures par jour, 1 ou 2 jours par semaine pendant 25 semaines et s'ajoute 2 semaines complètes de prise en charge totale de la classe (40 à 45 jours).</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ceux du 1^{er} stage plus l'intégration, l'adaptation et la prise en charge progressive de la classe pour deux semaines complètes. <p>3^e stage: 6 heures par jour de 1 à 2 jours par semaine pendant 25 semaines et s'ajoute 5 semaines complètes de prise en charge totale de la classe (55 à 60 jours).</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mêmes objectifs que pour les deux premiers plus l'observation systématique, l'évaluation des apprentissages, le dépistage des difficultés d'apprentissage et la prise en charge totale. 	<ul style="list-style-type: none"> - Animateur de stages. - Maître-guide. - Responsable des stages. 	<ul style="list-style-type: none"> - 5 visites en milieu scolaire dont 4 en classe. - Rencontres au bureau avec chaque stagiaire (5). <p>Animateur de stages</p> <ul style="list-style-type: none"> - Animer, accompagner et donner de la rétroaction. - Aider et conseiller le stagiaire. - Refléter le vécu, reformuler les apprentissages découverts par le stagiaire. - Aider le stagiaire à s'auto-évaluer, à fixer ses objectifs, ses intentions pour les confronter avec les comportements qui seront observés. - Effectuer 4 visites pendant l'année. - Rencontrer chaque stagiaire. - Questionner le stagiaire sur son acte d'enseigner (moyens, procédés, stratégies, matériel). - Informer des modalités du stage, objectifs, durée du stage, qualité et quantité des travaux demandés. - Examiner les travaux de stage et faire des commentaires écrits. - Faire de la relation d'aide et évaluer le stage de façon formative. <p>(Le nombre d'heures est évalué à 13 heures et demie de travail par stagiaire pour les 1^{er} et 3^e stages et de 15 heures pour le 2^e stage).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-évaluations confrontées par le maître-guide et par l'animateur. - Rétroaction des maîtres-guides et des animateurs (évaluation, formation). - L'évaluation sommative est faite par le responsable des stages.

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université de Montréal

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 17*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Trois stages durant les trois années de formation.</p> <p>1^{er}, 2^e et 3^e stages</p> <p>Activités d'observation (de l'enseignant, des élèves, des situations scolaires, etc.), d'analyse (lors d'échanges avec les intervenants, de séminaires) et d'intervention dans la classe (planification, préparation de matériel, réalisation d'activités, évaluation).</p> <p>Tous les stages se déroulent en périodes intensives (24 jours pour la majeure en éducation I; 30 jours pour la majeure en éducation II et 41 jours pour la mineure en préscolaire-primaire) à raison de 4 jours par semaine.</p> <p>Les cours sont suspendus à l'université.</p> <p>Pendant les stages, des séminaires se font à chaque semaine.</p> <p>Objectifs (pour tous les stages)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer des habiletés d'intervention. - Développer des habiletés professionnelles. - Développer des habiletés d'analyse. <p>Ces objectifs devront être atteints en respectant une progression.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Superviseur. - Enseignant-associé. <p>Les superviseurs sont des professeurs de l'université ou des personnes connaissant le milieu et dont l'expertise en enseignement est reconnue.</p> <p>Certaines habiletés et attitudes sont recherchées.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilétilés relationnelles permettant d'interagir efficacement et harmonieusement avec les stagiaires et les intervenants du milieu. - Habilétilés à donner une rétroaction. - Habilétilés d'animation. - Capacité à évaluer. - Intérêt pour leur propre développement c'est-à-dire attitude d'ouverture, des réflexions, la poursuite d'études et de recherches, etc. - Compétence en didactique (connaissance des programmes, méthodes, matériel, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Animer un groupe de stagiaires (variant entre 1 et 13). - Animer des séminaires hebdomadaires. - Rencontrer individuellement les stagiaires à l'université et dans le milieu. - Consigner dans le journal de stage les commentaires sur le suivi. - Visiter le stagiaire 2 ou 3 fois; ces rencontres sont consacrées à l'observation et aux échanges entre stagiaire et enseignant-associé afin d'établir une bonne collaboration. À la 1^{re} visite, il fait connaître le programme et les modalités du stage. Deux autres visites permettent la poursuite de la collaboration et la collecte d'informations et d'évaluations formatives et/ou sommatives. 	<p>L'évaluation du stage se fait conjointement par le superviseur et l'enseignant-associé.</p>

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université d'Ottawa

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 18*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Quatre stages Module 1: cycle primaire, maternelle à 6^e année (3 années de formation). Module 2: cycle moyen de 4^e année à 8^e année.</p> <p>Module 1 1^{er} stage: un stage d'observation de 4 jours (début octobre). 2^e stage: un stage de planification et d'enseignement de leçons de 3 semaines au cycle primaire ou moyen (fin novembre). 3^e stage: un stage 2 semaines au cycle primaire ou moyen (février). 4^e stage: un stage de 2 semaines dans le cycle de leur choix (avril).</p> <p>Module 2 1^{er} et 2^e stages: 2 semaines au cycle intermédiaire (octobre ou novembre). 3^e et 4^e stages: 2 semaines au cycle moyen (un en février et l'autre en avril). Mêmes objectifs pour les modules 1 et 2</p> <p>Objectif: 1^{er} stage - S'initier à l'acte d'enseigner par l'observation des stratégies du maître-associé et par la gérance de la classe pendant les leçons que le stagiaire donne et par son implication dans l'équipe professionnelle de l'école (observation 50%, enseignement 50%).</p> <p>Objectifs: 2^e stage - Décrire les stratégies du maître-associé, planifier des leçons selon un plan et les présenter selon le plan prévu. - Gérer la classe lors de l'enseignement. - Manifester une attitude coopérative et professionnelle dans les rapports avec le personnel. - S'exprimer dans un français correct (observation 40%, enseignement 60%).</p> <p>Objectifs: 3^e stage - Les mêmes que pour le 2^e stage (30% observation et 70% enseignement).</p> <p>Objectifs: 4^e stage - Les mêmes que pour le 2^e stage (20% observation et 80% enseignement).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Professeur de la faculté. - Enseignant-associé. 	<p>Professeur de la faculté La supervision est réduite pour le professeur de la faculté.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Établir des liens avec les écoles. - Rencontrer les stagiaires et les enseignants-associés. <p>L'enseignant-associé La supervision est surtout exercée par l'enseignant-associé.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer à l'évaluation finale du stage. - Échanger avec le stagiaire et le professeur de la faculté surtout s'il y a des problèmes. - Aider le stagiaire dans sa pratique pédagogique (plan de leçon, stratégies d'enseignement, démarches d'apprentissage, motivation des élèves, gérance de la classe, stratégies d'évaluation, préparation de matériel didactique, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation (formative et sommative) est faite par l'enseignant-associé, s'il éprouve des difficultés il peut avoir recours au superviseur. - L'évaluation sommative est faite à partir d'objectifs contenus dans un guide ce qui permet d'orienter les exigences de l'enseignant-associé.

* Synthèse faite à partir des données présentées dans Martin, P.A. (sous la direction de) (1990).

Synthèse des pratiques de stages à l'Université de Moncton

Module du préscolaire-primaire

TABLEAU 19*

FORMULE DE STAGE	PERSONNES IMPLIQUÉES	RÔLE DU SUPERVISEUR	ÉVALUATION
<p>Quatre stages (en 4 ans de formation, un stage par année).</p> <p>1^{er} stage: stage d'observation, de participation avec un minimum d'enseignement d'une durée de 2 semaines en mai.</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à connaître l'organisation et le fonctionnement du système scolaire. - Apprendre à se connaître soi-même en tant que futur enseignant. - S'initier progressivement à la profession par l'observation, la participation et la prise en charge d'une classe. <p>2^e stage: stage d'observation, de participation avec minimum d'enseignement accru d'une durée de 2 semaines en janvier ou mai.</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mêmes qu'au 1^{er} stage. <p>3^e stage: stage d'enseignement, de participation et d'observation d'une durée de 3 semaines en janvier ou en mai.</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mêmes qu'au 1^{er} stage. <p>4^e stage: stage d'enseignement et de participation d'une durée de 4 mois de décembre ou de janvier à avril.</p> <p>Objectifs</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les mêmes qu'au 1^{er} stage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Superviseur ou le conseiller en apprentissage. - Responsable de stage (maître-associé). 	<p>1^{er} stage: une visite complémentaire et de liaison (environ une heure). 2^e stage: une courte visite complémentaire et de liaison (environ une heure). 3^e stage: deux demi-journées dans les deux dernières semaines de stage. 4^e stage: quatre visites d'une journée (une par mois).</p> <p>Il est le représentant de l'université auprès des écoles.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Travailler en étroite collaboration avec les différents intervenants. - Effectuer les visites prévues (1^{er} et 2^e stages, une visite; 3^e stage, deux visites d'une demi-journée; 4^e stage, 4 visites d'une journée). - Vérifier la performance des stagiaires. - Apporter une rétroaction orale et écrite. - Avertir la direction de l'école de sa présence dès son arrivée. - Être disponible aux stagiaires avant et après le stage. - Vérifier les documents versés au dossier du stagiaire. - Rencontrer les stagiaires après le stage. - Retourner les dossiers dûment remplis au service des stages. - Aviser le bureau des stages au cas où le stagiaire ne serait pas en mesure de poursuivre des études en éducation. - Remettre au service des stages ses commentaires et suggestions en vue d'évaluer et d'améliorer le stage. - Fournir une appréciation servant de référence pour les stagiaires de 4^e année. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le stagiaire participe activement à son évaluation. - Une rétroaction est assurée par le responsable de stage et le superviseur et elle doit être continue et quotidienne. - Selon le stage, l'évaluation est faite par les différents intervenants (superviseur et maître-associé).

* Synthèse faite à partir des données que présente l'Université de Moncton (1987).

ANNEXE V

**Synthèse des questions communes
à deux ou trois catégories d'intervenants**

TABLEAU: Synthèse des questions communes à deux ou trois catégories d'intervenants

Préparation et déroulement du stage			Rôles et responsabilités des intervenants			Relations entre les intervenants			Évaluation du stage			Situation désirée							
Résumé des questions	Intervenants et n° des questions		Résumé des questions	Intervenants et n° des questions		Résumé des questions	Intervenants et n° des questions		Résumé des questions	Intervenants et n° des questions		Résumé des questions	Intervenants et n° des questions						
	St.	M.A.	Sup.		St.	M.A.	Sup.		St.	M.A.	Sup.		St.	M.A.	Sup.				
Organisation du stage	1	1	1	Informations préalables (droits et devoirs)	11	10	8	Atteinte des objectifs (stagiaire/superviseur)	15	aucune	14	Participation à l'évaluation	24	21	19	Priorité pour améliorer la qualité des stages	20	27	aucune
Préparation des stagiaires	4.3	4 5 6	2	Atteinte des objectifs du stage	12	11	12	Atteinte des objectifs (stagiaire/maître-associé)	14	11	aucune	Utilisation de moyens pour l'évaluation	aucune	22	20	Responsabilité dans l'évaluation	26	24	22
Rencontre avant et après le stage	2	aucune	4.1 4.3	Temps accordé à l'accompagnement du stagiaire	aucune	14	10	Atteinte des objectifs (maître-associé/superviseur)	aucune	15	13	Satisfaction des moyens d'évaluation	aucune	23	21	Participation de la direction de l'école	27	25	aucune
Temps d'observation en classe	7	8	5					Qualité des rencontres entre les intervenants	aucune	16	15					Importance de recevoir une formation supplémentaire	28	26	26
Temps d'enseignement en classe	aucune	9	6					Nombre des rencontres	23	3	17					Mois idéals pour effectuer un stage	30	29	23
Carnet de stage	8	7	7					Apport positif des différents intervenants	17.1	aucune	18.1					Durée des stages	32	30	24
								Apport positif de la présence du stagiaire	5	20	aucune					Formule de stage (bacca	31.1	28.1	25.1
																Formule de stage (bacca ou certificat)	31.2	28.2	25.2

LÉGENDE: St.: Stagiaire; M.A.: Maître-associé; Sup.: Superviseur.