

Les enseignants associés en adaptation scolaire sont-ils prêts à la mise en place d'un modèle de supervision de stage dans l'optique d'un transfert des responsabilités de l'Université vers le milieu scolaire?

NADIA ROUSSEAU

ÉRIC COURCY

Université du Québec à Trois-Rivières

et

MARC BOUTET

Université de Sherbrooke

RESUMÉ: Cet article présente les résultats d'une étude ayant pour objectif principal l'identification des perceptions des stagiaires, des maîtres associés, des administrateurs scolaires et des superviseurs universitaires eu égard aux responsabilités, habiletés, et attitudes attendues chez les superviseurs universitaires de stage en adaptation scolaire. Les résultats relatifs aux responsabilités indiquent que les stagiaires sont les plus exigeants vis-à-vis les superviseurs, suivis des maîtres associés. Cette différence s'exprime différemment selon les responsabilités observées et peut permettre d'expliquer certaines frustrations vécues en situation de stage par les différents acteurs. L'identification des perceptions des différents acteurs permet de clarifier les attentes de chacun et ainsi diminuer les non-dits pour en arriver à un niveau de satisfaction plus élevé de part et d'autre.

ABSTRACT: This paper presents the results of a research study conducted to determine perceptions of student teachers, co-operating teachers, school administrators, and supervisors concerning the responsibilities, skills, and attitudes of university supervisors toward special education field experiences. Results indicate that student teachers expect more from their university supervisors than do co-operating teachers. It is believed that a better comprehension of the multifaceted aspects of university supervisors' tasks and a better understanding of all participants expectations toward the supervisors would lead to a more positive field experience and greater collaboration between stakeholders.

Introduction

D'entrée de jeu, les écrits portant sur la supervision de stages en enseignement proposent bon nombre de définitions et de conceptions situant cette activité d'encadrement de stagiaires sur un continuum d'actions allant du soutien et de l'autonomie à l'exercice du contrôle et de l'évaluation (Rousseau, 2000). Il est donc peu surprenant d'associer à cette tâche un nombre élevé de responsabilités ainsi que d'attitudes et d'habiletés variées attendues des superviseurs. L'étude à partir de laquelle nous produisons le présent texte portait d'ailleurs sur ces trois aspects.

Il va sans dire que la supervision, dans toute sa complexité, demeure un élément central en formation des maîtres tout particulièrement en ce qui a trait à la composante de la formation pratique. Cette composante, rappelons-le, a considérablement augmenté d'importance (un stage par année, une vingtaine de crédits, au moins 700 heures de présence dans le milieu scolaire) lors de la réforme précédente des programmes de formation à l'enseignement (MEQ, 1996) tout en conservant son poids dans le nouveau référentiel de compétences nécessaires à l'enseignement (MEQ, 2001). Qu'elles soient orientées par une intention de favoriser le développement de l'autonomie du stagiaire ou plutôt par un désir d'évaluer la performance du futur maître, les actions et les décisions du superviseur universitaire ont des retombées décisives sur l'avenir professionnel de l'étudiant ainsi que sur l'établissement d'un partenariat avec le milieu scolaire, «une condition essentielle à la formation pratique des futurs enseignants et enseignantes» selon Lavoie, Garant, & Lessard (1995, p. 36).

La construction d'un partenariat favorisant le développement professionnel du futur maître nécessite une relation basée sur une définition claire des rôles de chacun des intervenants. Dans le cas de la pratique de la supervision par les universitaires, il semble qu'elle est souvent abandonnée au profit d'activités jugées plus valorisantes par les institutions universitaires telles que la recherche subventionnée, l'encadrement d'étudiants de deuxième et troisième cycles et la publication d'articles (Anderson, Major, & Mitchell, 1992). La nécessité de clarifier le rôle attendu du superviseur universitaire est d'autant plus incontournable que plusieurs doutes existent au sujet de l'efficacité même de l'activité de supervision (Turney, dans MacNaughton & Clyde, 1990). C'est pourquoi nous présentons ici des résultats d'une recherche portant sur les perceptions des responsabilités des superviseurs universitaires. Ils sont extraits d'une recherche plus large portant en plus sur

l'identification des perceptions à l'égard des habiletés et attitudes attendues chez les superviseurs universitaires de stages en adaptation scolaire.

Contexte

Pourquoi accorder une place d'importance à l'activité de supervision des stages en enseignement? Est-ce que cette supervision devrait être prise en charge par les universitaires ou davantage par les enseignants du milieu scolaire? Est-ce que la période allongée de stage en milieu scolaire ne garantit pas en soi le développement professionnel d'un futur maître? Voici quelques questions auxquelles les principaux acteurs de la formation pratique sont confrontés dans leurs activités quotidiennes. Pour certains, confier au milieu scolaire la responsabilité de l'activité de supervision représenterait la reconnaissance du professionnalisme des enseignants alors que pour d'autres, ce geste constituerait une rupture dans la formation théorie pratique et conséquemment, la rupture d'un partenariat entre université et milieu scolaire, partenariat par ailleurs reconnu indispensable pour le succès de la formation des enseignants.

Mais qu'en pensent les principaux concernés, soit les stagiaires, les enseignants associés, les administrateurs scolaires et les superviseurs universitaires de stage? N'oublions pas que le stage donne au milieu l'occasion de voir à l'œuvre ses futurs intervenants. C'est le moment où s'effectue une sorte d'évaluation concrète de la formation reçue à l'université et de son adéquation avec les besoins du milieu d'accueil. En ce sens, l'activité de stage est actuellement la seule qui doit inévitablement s'appuyer sur un réel partenariat université-milieu. Assurer une supervision des stagiaires qui soit de qualité devient, pour l'Université, une obligation à la fois professionnelle et morale, gage de son engagement dans un partenariat pour la formation de la relève enseignante. Cependant, malgré cet engagement, la question du rôle exact que doit jouer le superviseur demeure ouverte et c'est pourquoi le présent article s'y attarde.

Problématique et approche théorique

En plus de faire émerger des liens entre la théorie et la pratique pour «développer des comportements d'enseignement efficaces» (Brawdy & Byra, 1994, p. 3), de «privilégier la médiation des savoirs, des relations et des cultures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire et de stimuler le processus d'analyse réflexive chez les

stagiaires» (Tardif & Ziarko, 1997, p. 13), les superviseurs ont aussi pour tâche de cerner des zones à améliorer, de donner une idée de l'efficacité du stagiaire en situation d'enseignement en vue d'un futur emploi et de prévenir l'utilisation de groupes-classes comme banc d'essai en début de carrière (Acheson & Gall, 1993).

En fait, il est possible de regrouper les responsabilités en deux ensembles. Le premier ensemble, plus traditionnel, représente ce qui se fait davantage comme accompagnement des stagiaires de la part des superviseurs universitaires. Dans cette perspective, le superviseur assume d'importantes responsabilités quant à la réussite de l'expérience d'enseignement du stagiaire. Il doit a) préparer le milieu à accueillir le stagiaire, b) faire la supervision du stagiaire en milieu scolaire, et c) mener une évaluation sommative des enseignements du stagiaire en concordance avec les objectifs du stage et les attentes de l'Université. Ce qui, de prime abord, semble relativement simple prend des allures beaucoup plus complexes lorsque l'on s'attarde sur chacune de ces responsabilités (Rousseau, 2000).

Le second ensemble rattache les rôles du superviseur à des tâches de gestion, de recherche et de consultation. De nombreux auteurs souhaitent que ce soit l'enseignant associé qui prenne les responsabilités d'accueillir, de superviser et d'évaluer le stagiaire, laissant à l'Université les tâches de former et d'informer les enseignants associés, d'intervenir en cas de conflit entre le maître associé et le stagiaire et de participer à l'évaluation finale (Anderson, et al., 1992; Bodoczky & Malderez, 1994; Rikard, 1990; Acheson & Gall, 1993; Cooper, dans Tardif & Ziarko, 1997; Yarrow, dans MacNaughton & Clyde, 1990).

La reconnaissance de tous ces rôles et responsabilités cohabite avec une remise en question du rôle du superviseur (MacNaughton & Clyde, 1990). En effet, plusieurs stagiaires manifestent des sentiments négatifs vis-à-vis de la supervision et cela, tout au long de leur carrière enseignante (Hopkins & Moore, 1993). C'est souvent l'aspect évaluatif de l'acte de supervision qui crée ce malaise (Caroll, 1997). Selon Deasy et Heitzenroder (1991), cette attitude défensive trouve son origine dans le potentiel de subjectivité de l'évaluation traditionnelle en stage. De plus, souvent perçue comme un outil administratif (Waite, 1993), on dit de la supervision qu'elle est davantage dirigée par les règles de la bureaucratie et l'habitude, qu'orientée vers l'amélioration de l'enseignement dans les écoles (Westerman & Smith, 1993).

Les superviseurs semblent, de leur côté, faire consensus pour se plaindre de l'ampleur de la tâche (Caroll, 1997). Jumelée au manque

de reconnaissance et de valorisation, cette tâche semble éloigner les professeurs universitaires au profit des enseignants du milieu scolaire et des étudiants des cycles supérieurs (Tardif & Ziarko, 1997). Anderson et al. (1992) affirme même que la supervision est considérée comme une punition et qu'elle est imposée à des assistants ou à des professeurs qui ne veulent pas vraiment la faire.

Mais qu'en pensent les intervenants en formation pratique en adaptation scolaire? Comment les stagiaires, les maîtres associés, les administrateurs scolaires et les superviseurs universitaires de stages perçoivent-ils les responsabilités qui incombent aux superviseurs? Semble-t-on favoriser une conception traditionnelle de la supervision ou plutôt une vision du transfert des responsabilités des superviseurs universitaires vers les milieux scolaires?

Méthodologie

Instrument

Un questionnaire individuel a été développé en s'inspirant du modèle de développement de questionnaire de Davidson tel qu'adapté par Cohen, Manion et Morrison (2000) et de celui de Borg et Gall (1989). À la suite d'une recension des écrits portant sur la supervision universitaire des stages, l'ensemble des énoncés liés aux responsabilités (32), aux attitudes (35) et aux habiletés (17) attendues d'un superviseur de stages a été regroupé dans un questionnaire de type Likert, coté sur une échelle de cinq points. Afin de donner la possibilité aux répondants de s'exprimer de façon plus personnelle sur leur perception, trois questions ouvertes portant sur les responsabilités, les attitudes et les habiletés du superviseur universitaire ont été incluses au questionnaire. Enfin, le questionnaire comprenait la recension d'informations démographiques (différentes pour chacune des trois catégories de participants) assurant ainsi une plus grande souplesse dans l'analyse des données. Trois experts en formation pratique (deux de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un de l'Université de l'Alberta) ont révisé le questionnaire avant son utilisation à des fins de recherche.

Collecte de données

Pour assurer une plus grande représentation des acteurs principaux impliqués dans les stages de formation pratique, soit les stagiaires, les maîtres associés, les administrateurs scolaires et les superviseurs universitaires de stages, la collaboration des six universités du réseau

UQ a été sollicitée par l'entremise du responsable des stages en éducation en adaptation scolaire de chacune des composantes. Trois composantes du réseau UQ ont accepté de participer à l'étude. Une composante n'a donné aucune nouvelle et cela, malgré plusieurs tentatives de communication de la chercheure principale. Enfin, deux autres composantes, malgré plusieurs échanges téléphoniques et courriels avec la chercheure principale, n'ont pas confirmé leur participation à l'étude.

La collecte de données a donc été effectuée dans la province de Québec à l'hiver 2000, auprès des stagiaires, des maîtres associés et des superviseurs universitaires de stages ayant participé à un stage en adaptation scolaire à l'automne 1999 dans trois des six composantes du réseau UQ. Pour deux des trois composantes, les questionnaires, tous accompagnés d'une lettre explicative et d'une enveloppe de retour préaffranchie ont été envoyés aux responsables des stages qui se sont occupés d'en faire la distribution auprès des stagiaires et des superviseurs universitaires de stages en adaptation scolaire de leur région. Pour l'une des composantes, la distribution des questionnaires aux stagiaires s'est effectuée dans le cadre d'un cours. Les stagiaires ont pu lire la lettre explicative et remplir le questionnaire pour le remettre au professeur responsable du cours une fois rempli. Quant aux superviseurs de stages, les questionnaires, accompagnés d'une lettre explicative et d'une enveloppe de retour préaffranchie ont été déposés dans leur casier à leur département. Enfin, tous les maîtres associés participant à l'étude ont, quant à eux, reçu le questionnaire, la lettre explicative et l'enveloppe de retour préaffranchie par le courrier par le biais de leur direction d'école.

De plus, un atelier de réflexion portant sur les responsabilités, les habiletés et les attitudes du superviseur tel qu'il a été répertorié dans le questionnaire individuel, a permis d'apporter quelques précisions aux rôles attendus des superviseurs universitaires. Cet atelier, tenu dans le cadre d'un colloque sur la supervision universitaire des stages en enseignement (Boutet & Rousseau, 2000), regroupait 174 participants divisés en équipe d'environ 15 personnes, chacune constituée d'un ensemble d'intervenants en formation pratique incluant maîtres associés, superviseurs et administrateurs scolaires.

Analyse des données

Sur un total de 300 questionnaires distribués à l'hiver 2000, 202 questionnaires nous ont été retournés, soit un taux de participation de 67.3 %. Notre échantillon est donc constitué de 88 questionnaires chez les stagiaires, 74 chez les maîtres associés, 16 chez les superviseurs, et 21 chez les directions d'écoles. Toutefois, de ce dernier nombre, seulement 3 questionnaires ont été dûment complétés, les autres n'étant revenus que partiellement remplis (données démographiques seulement); l'analyse ne tiendra compte que des trois premières catégories de répondants.

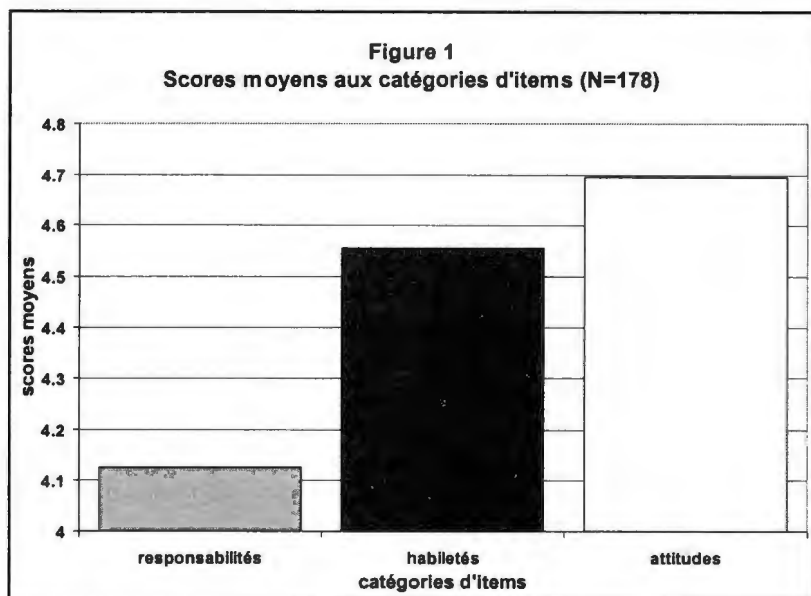
Les réponses des sujets au questionnaire individuel ont été compilées pour analyse comprenant le calcul de la moyenne, de la moyenne pondérée, du niveau de signification (test T) sur des moyennes, de corrélation (r de Pearson), du niveau de signification (test T) sur des corrélations (Ary, Cheser, & Razavieh, 1994).

Les commentaires écrits des participants au questionnaire individuel ainsi que les comptes rendus de l'atelier de réflexion (tenu dans le cadre du colloque) ont été retranscrits et analysés de façon qualitative en utilisant le codage par réseau (Cohen, Manion, & Morrison, 1994). L'analyse tient compte des catégories des répondants: stagiaires, maîtres associés et superviseurs universitaires, c.-à-d. professeurs et chargés de cours.

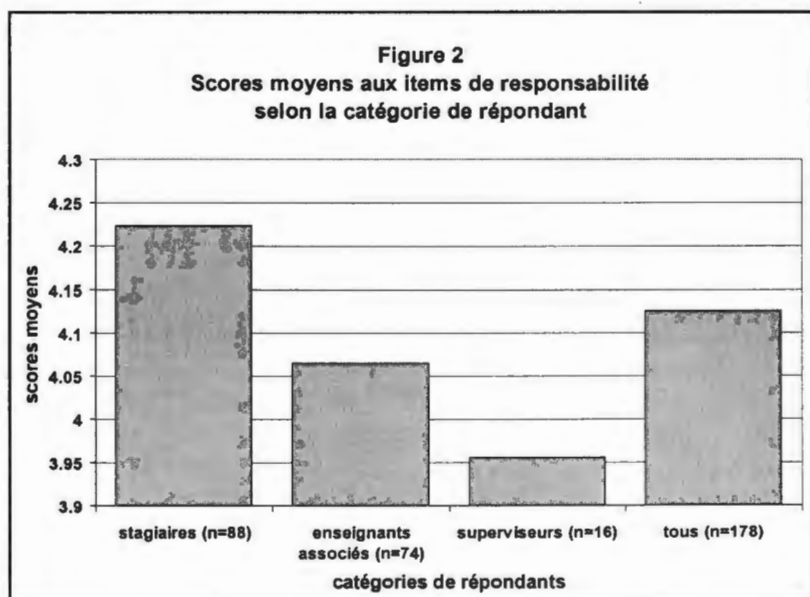
Résultats

Global

Les responsabilités, comme on peut le voir sur la figure 1, sont la catégorie de caractéristiques des superviseurs qui recueille le taux d'importance le plus faible parmi les trois étudiées (responsabilités, habiletés et attitudes). Par contre, c'est à l'intérieur de cette catégorie que l'on constate le plus de désaccords entre les trois groupes de participants.



Lorsque prises tout ensemble, l'importance des responsabilités semble relativement élevée ($\bar{x} = 4,12516$). Les stagiaires semblent les plus exigeants envers le superviseur ($\bar{x} = 4,2232$), les enseignants associés venant en second ($\bar{x} = 4,0651$), et finalement les superviseurs ($\bar{x} = 3,9556$). Par contre, l'écart entre les moyennes n'est pas significativement différent (à $p < 0.01$).



Variation globale selon les caractéristiques des sujets

Chez les stagiaires

Lors de l'analyse, il n'apparaît pas de différence significative (à $p < 0.01$) entre les réponses des stagiaires selon qu'ils aient fait un stage 2 (d'une durée de 4 semaines, situé en deuxième année de formation) ($\bar{x} = 4,6541$) ou un stage 3 (d'une durée de 8 semaines, situé en troisième année de formation) ($\bar{x} = 4,7671$).

Chez les enseignants associés

À l'analyse des réponses des enseignants associés, aucun des critères d'identification, soit l'expérience en enseignement, le fait de participer à de la formation continue, le degré obtenu, l'ordre d'enseignement et le secteur de formation initiale, ne fait varier la moyenne de façon significative.

Variation des résultats par items

Lors de la comparaison des moyennes pour chacun des items de responsabilité, il apparaît des différences significatives entre les

stagiaires et les superviseurs, les premiers accordant une importance accrue aux énoncés:

- R18: Le superviseur doit intervenir en cas de conflit entre l'enseignant associé et le stagiaire ($t = 4,496$).
- R21: Le superviseur doit s'assurer que l'évaluation de l'enseignant associé est adéquate ($t = 4,118$).
- R15: Le superviseur est responsable de la justesse de l'évaluation ($t = 3,833$).
- R04: Le superviseur doit s'assurer du bon encadrement offert par l'enseignant associé ($t = 3,120$).
- R17: Le superviseur doit former l'enseignant associé à la supervision ($t = 2,701$).

De plus, un item de responsabilité génère une différence significative entre les superviseurs et les enseignants associés, les superviseurs accordant une importance plus grande à cet item:

- R21: Le superviseur doit s'assurer que l'évaluation de l'enseignant associé est adéquate ($t = 3,140$).

Variation des résultats par items selon les caractéristiques des sujets

Chez les stagiaires

Aucun item ne varie significativement selon le stage fait par les stagiaires.

Chez les enseignants associés

Aucun item ne varie significativement en fonction du nombre d'années d'expérience, du fait de participer à de la formation continue ou non, du secteur de formation initiale, ou de l'ordre d'enseignement.

Toutefois, la détention d'un diplôme de maîtrise semble influencer la réponse en diminuant de façon significative l'importance accordée aux items:

- R03: Le superviseur doit s'assurer que le stagiaire retire une expérience de stage satisfaisante ($t = 3.24602$).
- R08: Le superviseur doit aider le stagiaire à faire des liens entre la théorie et la pratique ($t = 2.82395$).
- R21: Le superviseur doit s'assurer que l'évaluation de l'enseignant associé est adéquate ($t = 3.09460$).

L'ordre d'importance des responsabilités

Lorsque ordonnés selon le résultat moyen global, les énoncés des responsabilités se retrouvent dans l'ordre qui apparaît au tableau 1.

Tableau 1: Ordre des importances accordées aux responsabilités des superviseurs

R##	Description	\bar{x}	σ
R05	Le superviseur doit communiquer ses attentes au stagiaire	4.8	0.5
R19	Le superviseur doit informer le stagiaire de ses points à améliorer	4.77	0.6
R09	Le superviseur doit donner de la rétroaction au stagiaire	4.73	0.6
R06	Le superviseur doit fournir de l'assistance	4.71	0.6
R03	Le superviseur doit s'assurer que le stagiaire retire une expérience de stage satisfaisante	4.7	0.6
R22	Le superviseur doit voir à l'atteinte des objectifs de stage tels que définis par l'université	4.68	0.6
R29	Le superviseur doit convenir avec le stagiaire des items d'observation (objectifs de l'évaluation)	4.63	0.6
R11	Le superviseur doit aider le stagiaire à préciser ses objectifs de stage	4.6	0.7
R28	Le superviseur doit animer des séminaires de retour sur les stage auprès des stagiaires	4.57	0.7
R04	Le superviseur doit s'assurer du bon encadrement offert par l'enseignant associé	4.56	0.8
R14	Le superviseur doit partager ses connaissances et ses techniques	4.49	0.7
R08	Le superviseur doit aider le stagiaire à faire des liens entre la théorie et la pratique	4.47	0.8
R10	Le superviseur doit faire une évaluation formative en cours de stage	4.45	0.9
R18	Le superviseur doit intervenir en cas de conflit entre l'enseignant associé et le stagiaire	4.42	0.9
R07	Le superviseur doit agir comme médiateur entre le milieu universitaire et le milieu de stage	4.39	0.9
R32	Le superviseur doit convenir avec le stagiaire des méthodes d'observation qui seront utilisées (mot à mot, vidéo, audio, etc...)	4.39	0.9
R27	Le superviseur doit offrir du temps de disponibilité en dehors des heures de séminaire	4.39	0.8
R15	Le superviseur est responsable de la justesse de l'évaluation	4.31	0.9
R16	Le superviseur est responsable du contenu du dossier du stagiaire	4.2	0.9
R21	Le superviseur doit s'assurer que l'évaluation de l'enseignant associé est adéquate	4.15	1
R12	Le superviseur doit s'assurer que le stagiaire ait un milieu	4.1	1.1

R12	Le superviseur doit s'assurer que le stagiaire ait un milieu de stage	4.1	1.1
R13	Le superviseur doit motiver le stagiaire	4.07	1.2
R30	Le superviseur doit rencontrer l'enseignant associé et le stagiaire en même temps	4.03	1.2
R31	Le superviseur doit rencontrer l'enseignant associé avant de rencontrer le stagiaire	3.94	1.2
R02	Le superviseur doit faire l'évaluation finale du stagiaire	3.76	1.2
R23	Le superviseur doit inciter les stagiaires et le personnel scolaire à s'engager dans un processus de formation continue	3.48	1.3
R01	Le superviseur doit préparer le milieu à accueillir le stagiaire	3.48	1.3
R25	Le superviseur doit travailler à la recherche sur l'identification de comportements recherchés chez un enseignant associé	3.2	1.3
R17	Le superviseur doit former l'enseignant associé à la supervision	3.1	1.3
R24	Le superviseur doit offrir des séminaires de formation en supervision aux enseignants associés	2.94	1.3
R20	Le superviseur doit partager ses savoirs avec l'ensemble du personnel scolaire	2.83	1.2
R26	Le superviseur doit sélectionner les enseignants associés	2.67	1.4

On remarque que les items touchant à la préparation de l'évaluation (items R05: 19, 09, 03, 22, 29, 11, 32 et 02) arrivent bons premiers. Le second groupe d'items est celui qui concerne les relations interpersonnelles (R06: 11, 04, 18, 07, 27 et 01). Viennent ensuite les items qui traitent de l'évaluation proprement dite (R29: 10, 15, 16 et 21). Enfin arrivent les items dont le sujet est le partage des connaissances du superviseur (items R28: 14, 08, 23, 24 et 20). On peut donc dire que, de façon globale, les responsabilités souhaitées chez les superviseurs sont dans l'ordre: la préparation à l'évaluation, la médiation entre les individus, l'évaluation des habiletés d'enseignement et enfin, le partage de ses connaissances en lien avec la pratique de l'enseignement et de la supervision.

D'autre part, quatre fonctions importantes du superviseur universitaire de stage ont été identifiées par les participants à l'atelier de réflexion portant sur les responsabilités du superviseur: la médiation, le support à l'étudiant, la création de liens entre stagiaires et la création de liens entre la théorie et la pratique. À ce stade, notre analyse nous permet de dégager quatre constats présentés dans la discussion.

Discussion

1^{er} Constat: Superviseur universitaire comme médiateur

Il nous apparaît que le rôle de médiateur entre les personnes impliquées en stage ressort tant dans le questionnaire individuel que dans l'atelier de réflexion (médiation, création de liens entre stagiaires, support à l'étudiant). Rappelons à ce sujet, l'importance accordée par les stagiaires dans le questionnaire individuel aux interventions du superviseur universitaire en cas de conflit entre le maître associé et le stagiaire (item R18). Notons par ailleurs que l'exercice d'une médiation par le superviseur ne doit pas s'arrêter aux dimensions interpersonnelles en jeu entre l'enseignant et son stagiaire. Cette médiation doit aller jusqu'à favoriser l'établissement de liens entre les savoirs construits dans la pratique (Schön, 1994) et les savoirs conceptuels conçus à distance des situations de pratique (Boutet, 1991).

2^{ème} Constat:

Le partage des connaissances du superviseur universitaire de stage

Le partage des connaissances que le superviseur possède au sujet de la pratique de l'enseignement peut être relié à la création de liens entre la théorie et la pratique. Notons toutefois que les réponses au questionnaire individuel indiquent que les enseignants associés détenteurs d'une maîtrise semblent plus à l'aise dans l'établissement de tels liens eux-mêmes que ceux détenteurs d'un baccalauréat (item R 08). On peut supposer que la poursuite d'études supérieures favorise le développement d'une position réflexive de l'enseignant sur sa pratique et, conséquemment, la capacité de lier ses savoirs pratiques à des savoirs théoriques par sa réflexion (Boud, Keogh, & Walker, 1985).

3^{ème} Constat: Rôle du superviseur universitaire dans l'évaluation des enseignements du stagiaire

L'aspect des responsabilités du superviseur à l'égard de l'évaluation du stagiaire n'a pas été relevé lors de l'atelier. Toutefois, l'utilisation du portfolio comme outil d'évaluation ainsi qu'une plus grande préoccupation de la qualité du français oral et écrit sont discutées.

Il peut paraître surprenant que le rôle du superviseur dans le processus d'évaluation du stagiaire ait peu été touché lors de l'atelier de réflexion. Peut-être est-ce là le résultat des orientations données à l'atelier de discussion ou l'indication d'une fragilité du partenariat

université-milieu sur cette question (les ateliers regroupant des personnes des milieux universitaire et scolaire, on a peut-être occulté cette question pour éviter la confrontation)?

4^{ème} Constat: Ouverture des enseignants associés et des superviseurs à un transfert des responsabilités

Force est de constater l'importance accordée aux items en lien à l'évaluation dans le questionnaire individuel et les perceptions contradictoires qu'ils génèrent. D'une part, les stagiaires perçoivent les superviseurs comme principaux responsables de la justesse de l'évaluation effectuée en stage (R15). Ils croient aussi que c'est le rôle du superviseur de s'assurer que l'évaluation effectuée par le maître associé est adéquate (R21). Ce commentaire d'un stagiaire décrit bien cette perception : *«Le superviseur devrait faire l'évaluation finale des stagiaires afin d'assurer l'équité de l'évaluation.»* Sur ce même item, les superviseurs semblent aussi s'attribuer ce rôle, ce qui soulève plusieurs réactions chez les maîtres associés. Plusieurs stagiaires écrivent: *«Comment se fait-il qu'un superviseur se permette d'abaisser la note donnée au stagiaire par l'enseignant associé, après une observation de 55 minutes? Où est la confiance?»* Un autre complète partiellement cette vision en mentionnant que: *«Le superviseur de stage doit tenir compte de l'expertise du personnel scolaire. Sa responsabilité est donc davantage de cueillir les commentaires et les observations du milieu au sujet du stagiaire, d'aider ce dernier à apprendre de son expérience.»* Rappelons aussi que le niveau de scolarité du maître associé joue sur sa perception du rôle du superviseur dans le processus d'évaluation; les détenteurs d'un diplôme de maîtrise accordant moins d'importance au rôle du superviseur dans ce processus.

Ces résultats sont peu surprenants. Déjà, en 1990, Guyton et McIntyre constataient que l'accord entre les maîtres associés, les superviseurs universitaires et les stagiaires était plutôt rare en ce qui a trait aux rôles et responsabilités individuels à l'intérieur de cette triade. De plus, bien que plusieurs études aient constaté des terrains d'entente entre les membres de la triade (par exemple, dans les domaines de l'aide à la planification de leçon, de la communication avec le milieu universitaire et de l'encadrement du stagiaire) l'évaluation ne suscite pas une telle entente (Boudreau & Baria, 1998).

Quant aux rôles des enseignants associés en situation de stage, Boudreau et Baria (1998) ont tenté de «cerner la définition donnée par les enseignants d'expérience à leur rôle de superviseur de stagiaire»

(p. 142). Les auteurs ont regroupé ces rôles en cinq catégories ou domaines d'intervention: l'intégration du stagiaire au système scolaire, l'établissement de relations avec le stagiaire, l'offre d'occasions d'autodéveloppement personnel et professionnel, l'organisation du stage et l'échange d'idées et de rétroactions. Seule la catégorie «*organisation du stage*» comprend un volet évaluation: «évalué, à la fin du stage, à l'aide de la fiche d'évaluation de l'université» (Boudreau & Baria, 1998, p. 148).

À la lumière de nos résultats de recherche, il peut paraître surprenant de constater le peu d'accent placé sur l'évaluation du stagiaire par les enseignants associés dans l'étude de Boudreau et Baria ainsi que dans l'atelier de discussion de la présente recherche. En fait, il semble que bien que les enseignants associés ne perçoivent pas de grande importance le rôle du superviseur universitaire dans le processus d'évaluation du stagiaire comparativement aux stagiaires eux-mêmes et aux superviseurs universitaires et bien que certains expriment leur mécontentement vis-à-vis du regard du superviseur sur leur évaluation, les enseignants associés demeurent ambivalents vis-à-vis de leur rôle d'évaluateur et la finalité de celle-ci. Peut-être cette attitude doit-elle être liée aux hésitations des maîtres associés à donner de la rétroaction négative aux stagiaires (Pelpel, et Ramanathan, dans Gervais & Lepage, 2000) et à porter «un jugement sur les compétences de leurs futurs collègues» (Gervais & Lepage, 2000, p. 116).

Formation des enseignants associés à la supervision de stagiaires en partenariat avec les superviseurs universitaires de stages

La question de l'évaluation des enseignements et des compétences d'un stagiaire nous semble devoir être reliée à deux causes. D'une part, on note l'intérêt des enseignants associés à être formés à la supervision et à l'encadrement de stagiaires. En parallèle, on constate l'insatisfaction des superviseurs universitaires vis-à-vis de l'ampleur de leur tâche jumelée à des conditions de travail jugées difficiles et souvent peu reconnues. Ces derniers aimeraient voir une définition plus claire de l'ensemble de leurs tâches afin de mieux orienter leurs interventions et leurs conditions de réalisation.

Doit-on voir dans ce double constat une indication réelle que les superviseurs universitaires de stages, conjointement aux maîtres associés, sont prêts à une nouvelle répartition des responsabilités entre l'Université et le milieu scolaire pour l'évaluation? Nos résultats de recherche semblent pointer vers cette avenue. Ce transfert

de responsabilités favoriserait, selon nous, le développement d'un partenariat université-milieu où serait fondé sur une liaison théorie-pratique qui, pour être fertile, doit s'appuyer sur une égalité de partenaires, les perspectives théoriques des superviseurs universitaires ne devraient pas avoir plus d'importance, aux fins d'évaluation, que les perspectives pratiques des enseignants associés.

Une telle conception des partenariats semble répondre aux désirs à la fois des enseignants associés et des superviseurs universitaires de mettre en place des *rôles définis* dans le but de *soutenir la personne stagiaire dans sa formation pratique* (Lavoie et al., 1995). Quant à *l'action concertée*, elle est primordiale pour la bonne réussite d'un stage dans le respect des membres concernés, soit le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Le modèle pyramidal de partenariat de Lavoie et al. (1995) concrétise l'union des partenaires en plaçant, "la personne stagiaire au sommet [de la pyramide]. C'est une façon de montrer que la personne stagiaire est celle pour qui le partenariat existe et qu'elle est l'agent principal de ses apprentissages en stage. Elle est la raison d'être du partenariat (p. 35)."

La mise en place du modèle de partenariat de Lavoie et al. (1995) a nécessité la participation des maîtres associés et des superviseurs universitaires de stages à un programme de perfectionnement conjoint. À la lumière de nos résultats, nous sommes aussi d'avis qu'un perfectionnement conjoint, du moins en partie, favorise la concertation et la délimitation des rôles de chacun ainsi que la complémentarité de ces rôles.

Quant à la partie évaluative de la supervision de stage, l'enquête de Gervais et Lepage (2000) menée auprès des maîtres associés et des superviseurs universitaires participant à un modèle de transfert des responsabilités de l'évaluation en stage révèle la faisabilité d'une telle entreprise, dans un esprit de collégialité. Les auteurs constatent l'appropriation du rôle d'évaluateur par les enseignants associés: «Pour eux, il est clair que l'accompagnement professionnel doit se faire du début à la fin par l'enseignant, le seul apte à porter un jugement étant celui qui a vécu au quotidien auprès du stagiaire» (p. 120). Toutefois, malgré l'adhésion à ce nouveau rôle,

Une forte majorité d'enseignants souhaite tout de même que l'accompagnement et l'évaluation des stagiaires se fassent en collégialité, le superviseur universitaire étant appelé à donner son avis, dans un rôle de soutien, de partage d'informations, d'expertise et d'aide à l'encadrement. (Gervais & Lepage, 2000, p. 121)

Cet appel à la collégialité et au support des superviseurs universitaires dans le rôle évaluatif des maîtres associés rejoint la perception des

stagiaires exprimée dans le questionnaire individuel, alors qu'ils reconnaissent aux superviseurs une tâche évaluative pour assurer une certaine forme d'équité dans l'évaluation finale de leurs performances. De plus, Gervais et Lepage (2000) précisent clairement que ce transfert des responsabilités évaluatives n'enraie pas le désir des enseignants associés d'être soutenus par l'Université à la fois pour l'encadrement du stagiaire et pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique.

Conclusion

L'étude présentée ici nous permet de constater que les responsabilités des superviseurs universitaires de stage sont nombreuses et perçues comme étant importantes par les membres de la triade. Toutefois, il nous a été donné de constater quelques divergences de perceptions sur certains items dont l'évaluation du stagiaire par le superviseur universitaire. Les résultats du questionnaire individuel jumelés aux commentaires écrits des participants et de l'atelier de réflexion nous ont permis d'établir quatre grands constats. Le premier confirme le rôle du superviseur universitaire comme médiateur des relations interpersonnelles dans la triade. Le second supporte l'importance du partage des connaissances du superviseur et son rôle important dans la création de liens entre la théorie et la pratique. Le troisième, plus problématique, indique clairement l'entente mitigée des membres de la triade sur la question de l'évaluation des enseignements du stagiaire. Enfin, le quatrième révèle l'ouverture des enseignants associés et des superviseurs universitaires de stages vis-à-vis d'un transfert des responsabilités de l'Université vers le milieu scolaire. Un tel transfert ne nous apparaît opérable qu'à l'intérieur d'un partenariat université-milieu mis en place dans le but premier d'assurer une expérience pratique favorisant le développement de compétences professionnelles chez le stagiaire et assurant du même coup une clarification des rôles complémentaires de chacun des membres de la triade dans un esprit de collégialité.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K.A. & Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien* [traduit et adapté de *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers* (1992) par J. Heyneman et D. Gagnon]. Collection Formation des Maîtres. Montréal, QC: Les Éditions Logiques.
- Anderson, D.J. (1992). *A quantitative analysis of student teacher supervision models: Implications for the role of university supervisors*. A paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Orlando, FL: St-Olaf College.

stagiaires exprimée dans le questionnaire individuel, alors qu'ils reconnaissent aux superviseurs une tâche évaluative pour assurer une certaine forme d'équité dans l'évaluation finale de leurs performances. De plus, Gervais et Lepage (2000) précisent clairement que ce transfert des responsabilités évaluatives n'enraie pas le désir des enseignants associés d'être soutenus par l'Université à la fois pour l'encadrement du stagiaire et pour l'établissement de liens entre la théorie et la pratique.

Conclusion

L'étude présentée ici nous permet de constater que les responsabilités des superviseurs universitaires de stage sont nombreuses et perçues comme étant importantes par les membres de la triade. Toutefois, il nous a été donné de constater quelques divergences de perceptions sur certains items dont l'évaluation du stagiaire par le superviseur universitaire. Les résultats du questionnaire individuel jumelés aux commentaires écrits des participants et de l'atelier de réflexion nous ont permis d'établir quatre grands constats. Le premier confirme le rôle du superviseur universitaire comme médiateur des relations interpersonnelles dans la triade. Le second supporte l'importance du partage des connaissances du superviseur et son rôle important dans la création de liens entre la théorie et la pratique. Le troisième, plus problématique, indique clairement l'entente mitigée des membres de la triade sur la question de l'évaluation des enseignements du stagiaire. Enfin, le quatrième révèle l'ouverture des enseignants associés et des superviseurs universitaires de stages vis-à-vis d'un transfert des responsabilités de l'Université vers le milieu scolaire. Un tel transfert ne nous apparaît opérable qu'à l'intérieur d'un partenariat université-milieu mis en place dans le but premier d'assurer une expérience pratique favorisant le développement de compétences professionnelles chez le stagiaire et assurant du même coup une clarification des rôles complémentaires de chacun des membres de la triade dans un esprit de collégialité.

RÉFÉRENCES

- Acheson, K.A. & Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien* [traduit et adapté de *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers* (1992) par J. Heynemand et D. Gagnon]. Collection Formation des Maîtres. Montréal, QC: Les Éditions Logiques.

- Anderson, D.J. (1992). *A quantitative analysis of student teacher supervision models: Implications for the role of university supervisors*. A paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators. Orlando, FL: St-Olaf College.
- Anderson, D.J., Major, R.L., & Mitchell, R.R. (1992). *Teacher supervision that works. A guide for university supervisors*. New York: Praeger
- Ary, D., Cheser J., & Razavieh, A. (1994). *Introduction to research in education* (4th ed.). New York: Holt, Rinehart and Wilson, Inc.
- Bodoczky, C. & Malderez, A. (1994). Talking shop: Preservice teaching experience and the training of supervisors. *ELT Journal*, 48(1), 66-73.
- Borg, W.R. & Gall, M.D. (1989). *Educational research: An introduction* 5th ed.). New York: Longman.
- Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (Eds.). (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. New York: Nichols Publishing Company.
- Boudreau, P. & Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants associés de la supervision d'un stagiaire. Dans D. Raymond et Y. Lenoir (Eds.), *Enseignants de métier et formation initiale. Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 141-154). Paris: De Boeck.
- Boutet, M. (1991). *La triade étudiante/ enseignante / superviseure dans la situation de formation pratique sur le terrain, dans le cadre des stages en enseignement au préscolaire et au primaire*. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.
- Boutet, M. & Rousseau, M. (2000). *Colloque les enjeux de la supervision universitaire de stage*. 30 et 31 mai, 2000. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Brawdy, P. & Byra, M. (1994). *A comparison of two supervisory models in a preservice teaching practicum*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.
- Caroll, D.H. (1997). *Running head: A comparison of clinical supervision and evaluation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association. Austin: University of Southern Mississippi.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th ed.). New York: Routledge Falmer.
- Deasy, G. & Heitzenroder, W. (1991). *A comparison of methods for providing evaluative feedback to practicum students on segments of teaching during special education practicum in rural areas*. Paper presented at ACRES. Nashville.
- Gervais, C. & Lepage, M. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé: Un pas de plus vers la professionnalisation. Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais, et C. St-Jarre (Eds.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée* (pp. 113-128). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- Guyton, E. & McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-532). New York, NY: Macmillan.
- Hopkins, W.S. & Moore, K.D. (1993). *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision*. Dubuque: Brown and Benchmark Publishers.

- Lavoie, M., Garant, C., & Lessard, M. (1995). Retombées d'une recherche collaborative sur des pratiques de formation et de perfectionnement au BEPP. Dans C. Garant, F. Lacourse, et M. Scholer, M. (Dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (pp. 29-52). Sherbrooke, Québec: Éditions du CRP.
- MacNaughton, G. & Clyde, M. (1990). *Staffing the practicum: Towards a new set of basics through clarifying roles*. Paper presented at First National Workshop on Early Childhood Practicum. Frankston, Australia.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Ministère de l'Éducation (MEQ). (1996). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation.
- Rikard, G.L. (1990). Student teaching supervision - A dyadic approach. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), 85-87.
- Rousseau, N. (2000). Développer une méthodologie de supervision universitaire de stage: Quelles responsabilités? *Pedagogica experimentalis*, 37(1), 11-26.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Tardif, M. & Ziarko, H. (Eds.). (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*. Québec: Les Presses de l'université Laval.
- Waite, D. (1993). *Novice supervisors' understandings of supervision*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Atlanta.
- Westerman, D.A. & Smith, S.A. (1993). *A research-based model for the clinical supervision of student teachers*. Paper presented at the AACTE Annual Meeting. San Diego.
- Yarrow, A., Millwater, J. & Foster, B. (1994). *University practicum supervisors: Marching to a different drummer?* Paper presented at the 24th Annual Conference of the Australian Teachers Association. Brisbane, Australia.

Nadia Rousseau est détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta. Professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998, elle a débuté sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Titulaire de la Chaire de recherche CFER ses recherches portent sur les modalités de supervisions de stages; l'impact des stages non traditionnels sur la conception de l'enseignement, de l'apprentissage, et des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage; et l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes en troubles d'apprentissage.

Marc Boutet détient un doctorat en didactique. Il enseigne et dirige des recherches dans les domaines de la formation à la pratique professionnelle de la gestion de classe au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Il est chercheur associé à la chaire de recherche du Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) et membre du Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE). Ces travaux portent sur le contenu et le processus de construction d'un savoir-enseigner ainsi que sur l'éducation relative à l'environnement.

Éric Courcy est étudiant de 2^e cycle au département d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, membre étudiant à la Chaire de recherche CFER, auxiliaire de recherche au département d'éducation de la même institution, et enseignant en ISPJ à Trois-Rivières. Il a complété un bac en enseignement en adaptation scolaire en 2001.

