

## **SUPERVISER UN STAGIAIRE : UNE QUESTION DE RESSOURCES À MOBILISER**

Au Québec, Les programmes universitaires de formation initiale des maîtres au Québec visent, à travers les stages, à encourager l'analyse de pratiques et la réflexivité afin d'aider les futurs maîtres à développer des compétences et à assumer une attitude professionnelle (McIntyre, Byrd et Foxx, 1996; Zeichner, 1996; Altet, 2000).

En complémentarité avec la formation scolaire que les universités offrent en formation initiale à l'enseignement, elles veillent aussi à ce que les étudiants reçoivent une formation en milieu de pratique. Ainsi, ils vivent des stages dans les écoles et c'est à l'université de s'assurer que les stagiaires soient bien accompagnés et que les superviseurs aient développé les ressources nécessaires pour les aider à développer les compétences attendues.

Il s'avère alors nécessaire que les superviseurs, qui accompagnent ces professionnels en devenir pendant cette période de formation, soient d'abord capables de reconnaître les ressources qu'ils possèdent, de les mobiliser ensuite pour, finalement, les mettre à contribution auprès des stagiaires qu'ils supervisent. Pour cela, l'analyse de la pratique est une voie prometteuse. La prise de conscience que les formateurs de formation pratique réalisent sur leur rôle leur permettrait de fournir aux stagiaires des rétroactions plus compréhensibles (Gervais et Correa Molina, 2004). D'ailleurs, d'après Barbier (1996), l'acte de travail en est un de formation s'il est soumis à sa propre analyse. Quelles sont alors les ressources mobilisées par le superviseur de stage lors de la rencontre post-observation en classe?

### **Cadre conceptuel et méthodologique**

Au Québec, le superviseur de stage est généralement un enseignant expérimenté (Desrosiers, Gervais et Nolin, 2000), quelqu'un qui a donc une certaine expérience dans l'enseignement et qui porte en soi des savoirs et des savoir-faire expérimentiels liés à cette profession. Cependant, on s'attend à ce que le superviseur agisse plutôt comme formateur que comme enseignant. Le rapport au terrain est un des critères de crédibilité et de légitimité des compétences d'un formateur (Snoeckx, 2002). En connaissant le milieu scolaire comme celui de la formation universitaire, le superviseur peut assumer un rôle formateur. Il ne constitue donc pas pour le stagiaire un modèle à suivre, mais quelqu'un avec qui il est possible de réfléchir sur la pratique enseignante.

D'après Le Boterf (2002), le professionnel aurait un double équipement en ressources : l'équipement en ressources personnelles et l'équipement en ressources environnementales. Les premières étant, selon l'auteur, des ressources incorporées formées, entre autres, de savoirs, de savoir-faire et de qualités qui comprendraient, par exemple, des capacités diverses tel que la capacité d'adaptation. Les ressources d'environnement, pour leur part, seraient un équipement objectivé composé d'informations, d'installations matérielles, de réseaux relationnels. Le professionnel manifesterait sa compétence en gérant de façon efficace les ressources dont il dispose (*ibid.*).

Dans un projet de thèse doctorale, nous avons travaillé avec huit superviseurs de stage. Au moment de la cueillette de données, ces superviseurs étaient en période de supervision d'étudiants des deux dernières années de formation à l'enseignement secondaire. Nous avons demandé à ces superviseurs d'audio-enregistrer un entretien de supervision, d'en choisir un segment signifiant et de le partager avec le chercheur lors des entrevues prévues avec ce dernier. Deux entrevues semi-structurées ont été menées avec eux. Ces entrevues ont été audio-enregistrées et transcrites avant de les soumettre à une analyse de contenu.

Afin de favoriser l'analyse de la façon dont ils s'y prennent pour mener les rencontres de supervision, l'approche de l'argumentation pratique (Fenstermacher, 1996) fut utilisée pour amener les superviseurs de stage à expliciter leur pratique. Cette approche représente une analyse *a posteriori* de l'action entreprise par un individu (Fenstermacher, 1987). De façon générale, on considère l'expérience passée comme un fondement valide pour justifier une action. La construction d'un argument pratique peut alors assister l'individu dans sa réflexion relative aux motifs qui le poussent à agir d'une telle manière et l'amener à se remettre en question et à réajuster les principes qui guident ses actions.

## **Des résultats**

L'analyse de nos données nous permet d'identifier les ressources mobilisées par les superviseurs de stage dans un contexte d'entretien post-observation en classe. Nous mentionnons ici celles qui ont été les plus évoquées par eux lors de nos entrevues, c'est-à-dire celles appartenant à l'équipement de ressources personnelles dont :

### ***Des savoirs expérientiels***

Nous avons constaté que les superviseurs évoquaient fréquemment leur expérience d'enseignant « *Moi, je le faisais avec mes propres élèves. Je leur disais toujours ... quand vous faites quelques chose, vous avez une raison pour le faire... Alors, le stagiaire doit être capable de justifier son intervention* ». Cependant, ils ne croient pas que cette expérience est garante d'une supervision efficace. C'est ce que nous pouvons déceler des propos de l'un d'entre eux qui dit « *Je ne pense pas que l'expérience enseignante permet à une personne de faire de la supervision. C'est important d'avoir des habiletés pour créer une relation où le stagiaire se sente tenté d'aller vers toi* ».

### ***Des qualités***

Les superviseurs se reconnaissent des caractéristiques, des attitudes qui influencent leurs interventions auprès des stagiaires. Celles qui ont été fréquemment évoquées sont les capacités, l'ouverture et la sensibilité.

D'après les superviseurs, faire de la supervision demande des capacités autres que celles provenant de leur expérience enseignante. Ils mentionnent qu'il est important d'avoir, par exemple, la capacité de s'adapter « *Je vois comme la stagiaire réagit et j'essaie d'adapter mon discours pour ne pas la brusquer* »; la capacité d'établir de bonnes relations « *On doit les amener à une relation de confiance envers le superviseur* »; la capacité d'autoanalyse « *Il y a la doute systématique que je m'impose. Il y a l'écoute, je ne parle pas... je les vois aller, réfléchir. Je lis un peu ce qu'ils font pour savoir si mon action a été efficace ou pas* ».

De plus, selon les superviseurs, il est important d'essayer de comprendre le stagiaire et de le respecter dans sa différence, dans sa vision, d'être à l'écoute et d'être ouvert à la critique des stagiaires avec qui ils travaillent « *Je vais essayer de comprendre l'idée de l'autre, sa justification* »; « *C'est bien qu'ils (les stagiaires) aient la possibilité de s'exprimer, parce que c'est un peu mon bulletin à moi* ».

La sensibilité joue un rôle important dans la supervision, surtout lorsqu'il arrive que la réalité du stagiaire soit problématique « *J'ai commencé l'entretien avec une remarque très positive car, avec les groupes qu'elle avait, je ne pouvais pas commencer par des remarques négatives* »; « *Tu sens la stagiaire vulnérable. Elle vient de donner sa leçon, elle est très nerveuse encore et il faut que tu tiennes compte de ça* ».

### ***La mobilisation des ressources***

La mobilisation des ressources chez le superviseur passe par une intention précise lors de l'entretien post-observation, celle d'aider le stagiaire à avancer dans son cheminement professionnel et pour cela, ils se donnent des stratégies diverses. Ainsi, si le superviseur commence l'entretien en demandant au stagiaire comment il a trouvé son cours, c'est avec l'intention de lui faire prendre conscience de ce qu'il a fait « *Je trouve que c'est important de lui demander sa perception parce que, dans la vie professionnelle, elle doit être capable de se juger* ». Pendant l'entretien, les superviseurs utilisent beaucoup le questionnement pour amener les stagiaires à reconnaître leurs points faibles « *C'est par questionnement que je l'ai amenée à se rendre compte qu'elle n'avait été en interaction qu'avec quelques élèves* ». De manière générale, les superviseurs essaient de finir l'entretien sur un ton positif « *Je leur pose la question suivante : Qu'est ce que tu retiens de cet entretien? Ainsi, je vérifie la qualité de ma communication, je vois avec quel esprit il part. Il faut que lorsqu'on a fini il soit sur une note positive* ».

## Conclusion

Nous pouvons voir que les superviseurs ont recours à un éventail de ressources pour accomplir leur tâche et que son action n'est pas reliée qu'à son expérience d'enseignement. La mobilisation de leurs ressources passe par l'intention explicite d'encourager le développement professionnel des stagiaires. Pour concrétiser cette intention, ils se donnent des stratégies au cours de l'entretien pour manifester de manière circonstanciée les savoirs et qualités qu'ils portent en soi. D'après Le Boterf (2002), le fait de disposer de connaissances et de savoir-faire n'assure pas l'action efficace ou la compétence d'un professionnel. Le fait de considérer le contexte dans lequel se déroule le stage et de faire attention à la façon dont ils abordent le stagiaire dans l'entretien post-observation, montre que ces superviseurs ont la sensibilité nécessaire pour mobiliser les ressources appropriées à la situation.

## Références

- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques. *Recherche et Formation*, 35, 25-41.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Correa Molina, E. (2004). *Exploration des ressources du superviseur de stage lors d'entretiens post-observation en classe*. Thèse doctorale. Université de Montréal.
- Desrosiers, P., Gervais, C. et Nolin, C. (2000). *Portrait des stages dans les programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, XXII (3), 617-634.
- Fenstermacher, G. (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37 (4), 357-360.
- Gervais, C et Correa Molina, E. (2004). L'argumentation pratique comme accompagnement réflexif du stagiaire. Accessible sur le site de l'INRP, *VII biennale de l'éducation et de la formation*. <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale>
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4<sup>e</sup> édition revue et mise à jour de *Compétence et navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'Organisation.
- McIntyre, D., Byrd, D. et Foxx, S. (1996). Field and laboratory experiences. In J. Sikula, T.j. Buttery et E. Guyton (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 171-193). 2e édition. New York: Macmillan.
- Snoeckx, M. (2002). Formateurs d'enseignants, une identité encore balbutiante. In M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *Formateurs d'enseignants : quelle professionnalisation?* (p. 19-42). Bruxelles: De Boeck.
- Zeichner, K. (1996). Designing educative practicum experiences for prospective teachers. In K. Zeichner, S. Melnick et M. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education* (p. 215-234). New York: Teachers College Press.