

Département d'enseignement au préscolaire et au primaire  
Faculté d'éducation  
Université de Sherbrooke

**Programme de baccalauréat  
en enseignement au préscolaire et au primaire**

**LE RÔLE ET LA TÂCHE DES SUPERVISEURS ET DES  
SUPERVISEURES DE STAGE DANS LE BEPP RÉVISÉ**

Avril 2003

## *TABLE DES MATIÈRES*

1. Le rôle de la formation en milieu de pratique dans un programme de formation à l'enseignement. p. 3
2. La supervision comme médiation. p. 7
3. Les compétences nécessaires à l'exercice de la supervision-médiation. p. 12
4. La formation pour une nouvelle tâche de supervision. p. 13

## **1. Le rôle de la formation en milieu de pratique dans un programme de formation à l'enseignement.**

Les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement séjournent plus de 160 jours à l'école au cours de leur formation. La révision du programme de formation en milieu de pratique et, en conséquence, du rôle des superviseurs et des superviseuses, s'est appuyée sur une réflexion concernant la contribution spécifique des stages au développement des compétences nécessaires à l'enseignement. À quoi donc servent les stages? Rappelons ici la réponse fournie dans le document du nouveau programme de BEPP déposé au CAPFE.

### **À développer des compétences de gestion de groupes d'élèves**

Ces compétences sont directement liées au cycle de l'action professionnelle de la personne enseignante, comme le reconnaît d'ailleurs le document *La formation à l'enseignement- les orientations, les compétences professionnelles* en regroupant les compétences 3, 4, 5 et 6 sous l'appellation *Acte d'enseigner*. Dans son moment de pré-action, l'enseignante ou l'enseignant planifie des situations d'enseignement-apprentissage, en prévoyant des démarches pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage chez les élèves. De plus, il doit penser à l'avance aux médiations qu'il compte exercer au sein de ces situations d'enseignement-apprentissage pour soutenir le processus d'apprentissage de chaque élève. Plusieurs exercices de préparation de l'enseignement peuvent être faits à l'intérieur des cours universitaires. Cependant, la situation de formation en milieu de pratique permet une réflexion pré-action complète, au sens où elle se préoccupe des conséquences réelles de l'action planifiée et prend en compte ces conséquences pour des planifications à venir. Cette capacité de réfléchir avant l'action en considérant avec de plus en plus de réalisme les contraintes contextuelles et les caractéristiques des populations scolaires est un objet propre à la formation en milieu de pratique.

Le moment le plus important du cycle de l'action professionnelle de l'enseignement, le moment de l'interaction avec le groupe et les individus qui le composent, est vécu par les étudiantes et les étudiants en formation initiale à l'enseignement en situation de stage. Les caractéristiques de la communication pédagogique et de l'animation d'un groupe peuvent être complètement saisies par l'étudiante ou l'étudiant en formation à travers les exigences de l'action réelle auprès d'un

groupe-classe. De la même façon, la capacité d'organiser les situations d'enseignement-apprentissage et de les diriger de façon cohérente et responsable peut se développer pleinement en milieu scolaire. L'exercice réel de médiations cognitives et socio-affectives, bien qu'il puisse faire l'objet d'un entraînement à l'université, ne peut être considéré comme intégré que lorsqu'il a produit des effets concrets sur le processus d'apprentissage de vrais élèves. En conséquence, les objets spécifiques de la formation en milieu de pratique à l'égard du moment d'interaction sont nombreux et liés à l'ensemble des activités de formation vécues à l'université. Ce moment d'interaction est celui où l'enseignante ou l'enseignant démontre son degré d'intégration des diverses composantes de sa formation.

Par rapport au moment de post-action, les activités de formation en milieu de pratique permettent aux étudiantes et aux étudiants d'analyser leurs interventions à la lumière de critères émergeant de l'action. Ces critères sont complémentaires aux nombreux autres critères d'analyse qui peuvent être fournis aux étudiantes et aux étudiants à l'occasion de la présentation dans leurs cours d'une diversité de modèles théoriques. La réflexion post-action que favorisent les activités de formation en milieu de pratique est authentique et engageante parce qu'elle naît au creux de situations réelles où la personne en formation tente de faire en sorte que les élèves qui lui sont confiés apprennent.

### *À développer des compétences de collaboration*

Il y a consensus à l'effet que l'enseignante ou l'enseignant de ce début de XXI<sup>e</sup> siècle doit savoir collaborer. Il en va du développement de la profession comme de la réussite scolaire du plus grand nombre d'élèves. La formation en milieu de pratique permet non seulement aux étudiantes et aux étudiants en formation initiale de mettre à l'épreuve leur capacité générale de collaborer, mais leur permet aussi de développer des compétences de collaboration avec des groupes spécifiques de personnes oeuvrant au sein du système scolaire. Ainsi, en milieu de pratique, les étudiantes et les étudiants peuvent, d'une part, comprendre les perspectives des parents des élèves et apprendre à collaborer avec eux. D'autre part, la gestion du groupe-classe en collaboration avec les collègues du même cycle, phénomène qui prend de plus en plus d'ampleur dans le milieu scolaire québécois, requiert un degré de collaboration élevé et comporte des

exigences qui se définiront au fil des prochaines années par les personnes enseignantes elles-mêmes à partir leur expérience; ce n'est qu'en contact avec ce processus de collaboration que les futures enseignantes et les futurs enseignants pourront s'y préparer. Les stages offrent également des occasions privilégiées de collaboration avec tous les autres membres de l'équipe école. Enfin, l'ouverture de plus en plus grande de l'école sur sa communauté exige de la part des stagiaires le développement de compétences pour collaborer avec tous les agents d'un milieu à la réalisation de projets communautaires à l'intérieur desquels l'école joue un rôle particulier. Si les stages du programme confient beaucoup de responsabilités aux stagiaires, c'est notamment afin de leur permettre de vivre de telles collaborations.

### **À reconstruire dans la pratique les propositions des cours**

Nous nommons ici un objet de la formation en milieu de pratique qui tout en étant spécifique est très large. Les recherches sur les programmes de formation à l'enseignement ont démontré que les étudiantes et les étudiants étaient peu perméables aux propositions didactico-pédagogiques qui leur sont faites au cours de leur formation. C'est en observant les pratiques des enseignantes et des enseignants nouvellement formés que l'on a pu constater qu'elles sont relativement peu influencées par les cours suivis. C'est donc un réel défi pour les responsables de la formation en milieu de pratique de faire en sorte que toutes les autres composantes du programme de formation initiale ait une résonance dans les interventions faites par les stagiaires auprès de groupes-classes. Cela suppose l'exercice de médiations qui savent saisir, dans l'expérience vécue en classe, les moments où les diverses propositions présentées dans les cours peuvent prendre tout leur sens. Les personnes superviseuses de stages, à cause de leur proximité de la pratique des stagiaires, sont particulièrement bien placées pour identifier de tels moments. Cependant, elles doivent être en interaction fréquente avec les autres formatrices et formateurs pour parvenir à soutenir la reconstruction de sens et l'élargissement des préoccupations de l'étudiante ou de l'étudiant. Elles pourront le faire à l'occasion des rencontres des équipes-session et dans le cadre de leur participation aux activités d'intégration prévues à chaque année du programme.

### *À construire l'identité professionnelle*

Au fil de leurs activités de formation en milieu de pratique, à travers le développement de leurs compétences de gestion de groupes d'apprenantes et d'apprenants et de collaboration, ainsi qu'à travers le processus de reconstruction des propositions des cours, les étudiantes et les étudiants en formation initiale définissent leur manière d'enseigner. Sans être entièrement idiosyncrasique, cette manière propre à chaque personne enseignante de composer avec la complexité de l'intervention éducative en situation formelle constitue le moteur de son développement professionnel. En fait, même si nous sommes de plus en plus capables de reconnaître un certain nombre de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être communs à toutes les enseignantes et les enseignants, il demeure vrai que chacun doit les agencer à la fois en fonction de certaines caractéristiques de son profil personnel et du profil du groupe d'élèves avec lequel il travaille. À la fin de sa formation initiale, la future enseignante ou le futur enseignant devrait avoir suffisamment amorcé la construction de son identité professionnelle pour que celle-ci puisse continuer de s'affirmer et de s'approfondir malgré les conditions souvent difficiles de début dans la profession. Une formation en milieu de pratique qui veut contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes doit pouvoir faire de ce processus identitaire un objet important au carrefour de toutes les autres intentions précédemment définies.

## 2. La supervision comme médiation

Dans toute organisation, des personnes sont chargées de jouer un rôle de supervision (Lamaute et Turgeon, 1999). Plunkett (1994) utilise l'expression d'agent liant pour caractériser cette position particulière des superviseuses et des superviseurs dans un ensemble d'opérations de gestion. Ce mandat de relier divers groupes semble donc être une constante dans le rôle qui est confié aux personnes exerçant la supervision. La supervision des stages en enseignement peut aussi être décrite comme une action de mise en relation de divers groupes. En effet, dans son activité professionnelle, la personne superviseure est en contact avec des stagiaires en formation, des enseignantes et des enseignants associés, des directions d'école, des formateurs universitaires responsables des stages et des cours du programme. En fait, non seulement elle est en contact mais de plus elle met en contact toutes ces personnes par des interventions qui tentent de lier l'expérience de stage aux cours universitaires. La supervision peut donc être définie comme médiation.

### *Médiation entre les diverses composantes du programme de formation*

L'université, d'une part, présente aux étudiants en formation des maîtres des modèles théoriques liés à l'apprentissage, au développement des enfants, à l'enseignement d'une matière, à l'efficacité de l'enseignement, à la gestion de la classe. Certaines de ces théories sont nées de nombreuses recherches de caractère empirique (par exemple dans le domaine de la psychologie du développement) et tendent à fournir des explications au sujet des phénomènes éducatifs en établissant des corrélations entre diverses variables; ce sont des théories explicatives (Legendre, 1993). D'autres sont plutôt le fruit de démarches herméneutiques qui, d'interprétation en interprétation, fournissent une meilleure compréhension des phénomènes et dégagent des balises pour une action éducative (par exemple les questions liées à la gestion de classe); les énoncés théoriques ainsi produits sont validés par l'expérience pratique de nombreux éducateurs et, à ce titre, constituent des théories que l'on peut qualifier de praxiques (Legendre, 1993). Enfin, d'autres connaissances théoriques sont davantage de nature axiologique au sens où elles proposent « *les finalités, les principes, les besoins et les valeurs fondamentales qui, suite à des réflexions philosophiques, sociologiques et politiques, doivent guider l'édification d'un système éducatif* » (Legendre, 1993). Lorsque de telles réflexions se font dans une perspective

émancipatrice, se permettant de remettre en question tous les postulats sur lesquels se fonde la pratique éducative dans nos sociétés, on peut alors parler de théories critiques.

D'autre part, dans le milieu scolaire ou à l'université, l'étudiant se donne une formation pratique, c'est-à-dire, essentiellement, une formation à partir de l'expérience immédiate des gestes d'enseigner. Dans tout programme de formation professionnelle, une place est faite à ce contact des étudiants avec la réalité du travail qu'ils effectueront. L'enseignement n'échappe pas à cette règle et, traditionnellement, la formation en milieu de pratique a été vue comme une composante indispensable d'une préparation initiale à enseigner (Lanier et Little, 1986). Au Québec, plusieurs organismes impliqués dans le monde de l'éducation ont maintes fois repris cette position à leur compte au cours de la dernière décennie. Le ministère de l'Éducation a lui aussi senti le besoin de réitérer cette prise de position dans les deux derniers documents qu'il a produit sur la formation à l'enseignement : *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire – orientations et compétences attendues* (1994) et *La formation à l'enseignement : les orientations; les compétences professionnelles* (2001).

À maints égards, les personnes supervisant les stagiaires occupent une position privilégiée pour favoriser le rapport entre les diverses composantes de la formation à l'enseignement. En lien avec les cours que les stagiaires suivent en milieu universitaire, elles ont la possibilité de les aider à planifier leurs interventions, à lire les événements de la classe à partir de diverses grilles (didactiques, pédagogiques, sociologiques, psychologiques, philosophiques), à s'interroger et remettre en cause leur action auprès des élèves, à utiliser des résultats de recherche pour mieux comprendre les phénomènes présents dans les situations d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, en lien avec l'expérience de stage, les personnes superviseuses peuvent soutenir les stagiaires dans la mise en œuvre des interventions planifiées, dans la collecte et dans l'interprétation d'observations factuelles à l'aide des grilles proposées par les cours, dans la création des conditions nécessaires à la réussite de l'action auprès des élèves et dans la prise en compte des contraintes spécifiques au contexte de leur milieu de stage. En somme, leur position leur permet d'accompagner chaque stagiaire dans sa construction de tous les types de savoirs nécessaires à une pratique professionnelle de l'enseignement, c'est-à-dire une pratique à la fois rigoureuse et pertinente.



### *Médiation entre de multiples perspectives*

Le privilège d'occuper une position intermédiaire entre des types de savoirs se présente comme un réel défi lorsqu'on considère que la supervision s'exerce également en situation de recherche constante de compromis entre diverses croyances et exigences. Comment assurer le développement de toutes les compétences professionnelles reconnues nécessaires par le MEQ (2001) tout en permettant aux stagiaires de construire leur identité professionnelle, qui est plus que la somme de leurs compétences (Meirieu, 1996). Comment ajuster son style personnel de supervision<sup>1</sup> aux besoins spécifiques de développement de la personne stagiaire supervisée dans une perspective de supervision développementale (Glickman, Gordon et Ross-Gordon, 2001) ? Comment équilibrer le poids de ses propres conceptions éducatives souvent fondées sur une riche expérience en enseignement par rapport à celui des conceptions fragiles et naissantes d'une étudiante ou d'un étudiant en formation initiale, qui doit en même temps composer avec celles de son enseignante ou de son enseignant associé ainsi qu'avec celles de son environnement scolaire (équipes-cycles, conseil d'établissement, direction d'école, commission scolaire) ?

### *Médiation entre cours et stages*

Le nouveau programme de baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire qui sera en application à partir de la session d'automne 2003 (Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, 2002) mise beaucoup sur une plus grande concertation des formateurs et des formatrices pour parvenir à une formation plus intégrée qui influencerait davantage les pratiques futures des personnes formées. À cet égard, l'établissement de liens plus significatifs entre les cours suivis à l'université et les apprentissages réalisés en situation de stage devient une préoccupation centrale. C'est donc un réel pari pour les responsables de la formation en milieu de pratique de faire en sorte que toutes les autres composantes du programme de formation initiale ait une résonance dans les interventions faites par les stagiaires auprès de groupes-classes. Cela suppose l'exercice de médiations qui savent saisir, dans l'expérience vécue en classe, les moments où les diverses propositions présentées dans les cours peuvent prendre tout leur sens. Les personnes superviseuses de stages, à cause de leur proximité de la pratique des stagiaires,

---

<sup>1</sup> Plusieurs auteurs reconnaissent divers styles d'exercice de la supervision. Brûlé (1983) distingue le style didactique du style expérientiel. Acheson et Gall (1993) qualifient de directif et de non directif les deux styles possibles de supervision. Zahorik (1988) identifie trois styles d'intervention des formateurs : le style prescriptif, le style interprétatif et le style de soutien à la personne supervisée.

sont particulièrement bien placées pour identifier de tels moments. Le nouveau BEPP reconnaît cette position privilégiée d'intervention à la frontière de deux contextes de formation où les étudiants évoluent en alternance tout au long du programme, puisqu'ils sont en stage en milieu scolaire pendant sept des huit sessions de formation :

***«C'est pourquoi le programme accorde une attention particulière au rôle de la personne superviseure en lui confiant notamment la responsabilité d'assurer la continuité entre les activités de cours et les stages. Considérées comme des formatrices et formateurs à part entière, les personnes superviseures se joignent donc au travail des équipes-session, qui vise à améliorer la communication entre les formatrices et les formateurs et à assurer la continuité des interventions en vue d'une formation plus intégrée.»***

Cette conception de la supervision comme médiation requiert de nombreuses compétences de la part des personnes superviseures. La supervision-médiation doit d'une part prendre en compte les caractéristiques subjectives qui influencent l'apprentissage de chaque stagiaire : ses connaissances antérieures, ses conceptions de l'action enseignante, ses visées personnelles, son processus individuel d'apprentissage. La relation très individualisée que permet la supervision favorise cette prise en compte. D'autre part, la supervision-médiation doit également faire place à tous les savoirs nécessaires à l'enseignement : savoirs disciplinaires (la matière à enseigner), savoirs curriculaires (les programmes d'enseignement), savoirs pédagogiques et didactiques (savoirs professionnels produits par la recherche en sciences de l'éducation), savoirs d'expérience.

Les exigences de l'exercice de ces médiations sont d'autant plus grandes que l'acte d'enseigner ne peut pas vraiment être soumis à des prescriptions, fussent-elles fondées sur des recherches aux résultats indiscutables. Il faut miser sur la capacité délibérative des futures enseignantes et des futurs enseignants pour établir un lien entre modèles théoriques et pratiques. C'est dans la tête de chaque stagiaire que s'effectue le passage reliant les savoirs théoriques aux situations de pratiques. Une meilleure articulation du lien entre théorie et pratique en formation initiale passe par la réflexion de l'étudiante ou de l'étudiant sur les variables de son action en jeu dans la réalité de son intervention. Dans une telle perspective, l'effort de médiation porte sur l'établissement de liens significatifs à partir d'une intervention plutôt qu'à partir de l'application de modèles théoriques : relier, donc, des compréhensions personnelles des variables dégagées en contexte

réel à des conceptualisations professionnelles (sur l'enseignement-apprentissage) élaborées à distance de l'acte d'enseigner.

Malgré la richesse et la diversité de leur expérience et de leur expertise en éducation les superviseurs (qu'ils soient chargés de cours, enseignants ou directeurs chevronnés ou retraités, étudiants gradués, professeurs d'université) ne sont pas encore perçus comme les médiateurs qu'ils peuvent être et que le nouveau programme souhaite qu'ils soient. Un sondage mené l'an dernier auprès des étudiants du BEPP nous a permis de constater qu'ils considèrent les superviseurs avant tout comme des évaluateurs. Une enquête effectuée auprès des personnes diplômées du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement au primaire de toutes les universités québécoises (cohorte 1995-1999) (Université du Québec, 2002) révèle que les personnes diplômées ont surtout apprécié l'apport des enseignants associés au développement de leurs compétences professionnelles; 69% ont répondu être tout à fait d'accord pour reconnaître cet apport, alors que seulement 34% ont été tout à fait d'accord pour reconnaître la contribution de leurs superviseurs. Il faut ici ajouter que, tandis qu'une formation et un encadrement étaient assurés aux enseignantes et aux enseignants associés pour les aider à mieux accueillir les stagiaires dans leur classe, la plupart des superviseurs et des superviseuses universitaires ont dû construire de façon relativement peu encadrée et sans formation spécifique à la supervision pédagogique leur intervention auprès de ces mêmes stagiaires.

Nous souhaitons donc mettre en place au cours des prochaines années plusieurs mesures pour rehausser la qualité des pratiques de supervision-médiation et faire en sorte qu'elles soient davantage appréciées par les étudiants et par le milieu scolaire. Cette intention s'est traduite en 2002-2003 par l'expérimentation d'un dispositif de formation permettant aux personnes superviseuses de mieux jouer un rôle de médiation entre cours et stage. Ce dispositif prévoyait : des contacts réguliers entre superviseurs et formateurs universitaires, des séminaires de réflexion collective sur l'expérience de stage animés par les superviseurs et la construction de cas à partir desquels la réalité du stage et la formation reçue à l'université peuvent être davantage reliées. Ce projet, subventionné par la faculté d'éducation et par le fonds d'appui à la pédagogie universitaire, a permis de mieux cerner les enjeux d'une supervision-médiation.

### **3. Les compétences nécessaires à l'exercice de la supervision-médiation.**

Considérant les exigences d'une supervision-médiation décrites précédemment ainsi que la contribution spécifique des activités de formation en milieu de pratique, nous proposons la liste suivante de compétences nécessaires à une supervision de qualité :

1. Soutenir le développement chez la personne supervisée des compétences de gestion de groupes d'élèves.
2. Soutenir le développement chez la personnes supervisée de la compétence de collaboration.
3. Contribuer à la reconstruction des propositions des cours en situation de stage.
4. Développer la maîtrise des contenus à enseigner en situation d'interaction avec un groupe d'élèves
5. Accompagner le processus de construction de l'identité professionnelle.
6. Accompagner le processus de conceptualisation à partir des situations d'enseignement-apprentissage en contexte.
7. Favoriser le recadrage de la théorie d'action de la personne supervisée.
8. Interpréter les pratiques.
9. Susciter la réflexion sur l'action.
10. Évaluer des compétences professionnelles

#### 4. La formation pour une nouvelle tâche de supervision-médiation.

Depuis la réforme du ministère de l'Éducation du Québec, le nombre d'heures en stage dans la formation de quatre ans est passé de 400 à 700 heures avant l'obtention du brevet d'enseignement. Ce changement augmente les échanges entre le milieu scolaire et universitaire, d'où l'importance d'une étroite collaboration. *«Les récentes recherches ont démontré que l'augmentation des heures de formation en milieu de pratique n'est pas synonyme d'une meilleure capacité de réflexion, d'analyse et de croissance professionnelle chez le stagiaire (Armaline et Hoover, Feiman-Nemser, et Griffin et al., dans McIntyre et al. 1997). C'est plutôt la qualité de l'encadrement (tant par le milieu scolaire qu'universitaire) qui semble faire la différence.»* (Rousseau 2002, p. 10).

Cette recherche de qualité de l'encadrement transforme la pratique actuelle de la supervision. Une redéfinition des tâches du superviseur doit être pensée afin d'améliorer le suivi auprès des stagiaires. Voici les principales caractéristiques de cette nouvelle tâche :

1. Le superviseur accompagne le stagiaire sur 2 ans.
2. Le superviseur anime des séminaires (réflexion collective à partir de l'expérience de stage) concomitants au stage.
3. Le superviseur rencontre chaque personne supervisée plus régulièrement, soit à la suite d'une observation directe en classe soit à la suite de l'analyse d'une vidéo.
4. Le superviseur joue un rôle central dans le processus d'évaluation intersubjective ( stage II et IV)

Afin de permettre aux superviseurs de bien remplir leur rôle auprès des stagiaires, il est essentiel de leur offrir de la formation. D'une part, six rencontres seront maintenant prévues dans leur tâche pour :

- connaître le contenu des cours dispensés aux étudiants dans le but de favoriser le transfert des apprentissages.
- comprendre le programme de formation de l'école québécoise et en maîtriser le vocabulaire.

- développer des compétences dans l'animation de groupe afin de faire des liens et de favoriser les apprentissages lors des séminaires. L'expérience du stage I en 2002-2003 nous fournit des pistes intéressantes à cet égard.
- harmoniser les pratiques de supervision, de façon à répondre au reproche souvent formulé par les étudiantes et les étudiants d'un trop grand écart d'exigences entre les diverses personnes superviseuses.

D'autre part, une formation de base créditée doit également être offerte. Les thèmes traités par cette formation de base sont : l'observation, la rétroaction, l'évaluation, l'éthique de la supervision, l'encadrement des stagiaires en difficulté, la résolution de problèmes, l'analyse réflexive, la supervision à distance.