

CHAPITRE 2 CADRE DE RÉFÉRENCE

À la suite de la problématique exprimée au chapitre précédent, un premier questionnement est apparu au sujet du point de vue et de la perception des stagiaires sur l'encadrement offert par les formateurs du milieu universitaire. C'est maintenant le temps de présenter le cadre de référence qui pose les bases de l'étude à venir. Les concepts issus de cette problématique, le point de vue, le stagiaire, le superviseur et l'encadrement seront clarifiés et définis à l'aide des écrits scientifiques. Les modèles de supervision seront aussi abordés.

2.1 LES CONCEPTS-CLEFS

2.1.1 Le point de vue

Le point de vue recherché dans cette étude est l'opinion des stagiaires face à des faits et des observations factuelles. Des questions concernant ce qui s'est passé durant leur stage, en lien avec l'encadrement offert par les superviseurs, en sont le reflet. Cette opinion inclut aussi des perceptions, des sentiments vécus pendant le stage et relatés lors de l'entrevue. Cette recherche reflète des perceptions dans certaines questions, celles-ci font partie de leur point de vue qui est basé sur les faits relatés calmement, avec objectivité et sans émotion. Ceci est très clair au niveau des enregistrements, des notes prises pendant l'entrevue. Ces perceptions ne sont qu'une partie de ce qui est dit par les stagiaires et non pas le centre de l'analyse basée sur des observations factuelles analysées dans le chapitre 4. Ainsi, la recherche veut et permet de connaître la réalité perçue et racontée par les étudiants stagiaires. Elle veut aussi respecter cette réalité en relatant leur point de vue.

Dans la littérature, Caires et Almeida (2007) mentionnent les perceptions des

stagiaires sur les aspects positifs de leur supervision de la part de l'enseignant associé et du superviseur universitaire. Kagan *et al.* (1987) parlent de comptes-rendus subjectifs de rencontre de stage et du point de vue des stagiaires. Ils emploient aussi l'expression changement de perception pendant l'évolution du stage. Houk (1999), parle de l'expérience de supervision, se rapprochant plus du point de vue que des perceptions. De leur côté, Rogers *et al.* (2007) parlent de perceptions du vécu, d'enseignants associés et de stagiaires.

Cette recherche en étudiant le point de vue des stagiaires est basée sur « les données d'expérience, les représentations, les définitions de la situation, les opinions, les paroles, [...] et les phénomènes » (Deslauriers & Kérisit, 1997, p. 105).

2.1.2 Le stagiaire

Le stagiaire se veut l'étudiant au niveau du baccalauréat en enseignement qui, au fur et à mesure des stages, entre progressivement en pratique professionnelle. Cette étape est cruciale, puisqu'après le stage de quatrième année, le permis d'enseignement est obtenu définitivement (Gervais *et al.* 2001, 2005); Boutet *et al.* (2002). Les autres auteurs consultés et cités précédemment dans la problématique expliquent eux aussi ce concept avec lequel de grandes similitudes existent dans leurs écrits; l'exception est le cursus universitaire européen et le cursus américain où des variantes sont décrites.

Par rapport au stage à effectuer, le stagiaire est celui qui a besoin d'aller sur le terrain pour y chercher le savoir pratique. Il possède des connaissances théoriques, il a une vaste expérience comme étudiant et il est maintenant en quête d'identité professionnelle (Gervais *et al.* 2001 et 2005). Boutet *et al.* (2002) le voient vérifiant son choix de carrière et débutant son émancipation professionnelle. On y fait aussi ressortir son besoin d'être guidé et de progresser dans une analyse réflexive face à son stage et face à ses expériences, l'amenant ainsi à passer de la théorie et à la pratique. Boutet, en 1991 avait déjà exprimé des idées similaires.

2.1.3 Le superviseur

Le superviseur est celui qui représente l'université dans le milieu scolaire. Il y constate la progression de l'étudiant, voit si le programme de stage est suivi, comment il est appliqué et aide en cas de problème. Il est donc responsable de l'encadrement, de la supervision et de l'évaluation des stagiaires. De plus, il collabore avec l'équipe des enseignants associés et la direction de l'école. Il assure la médiation entre les personnes impliquées quant aux exigences et aux contraintes de l'université et du milieu scolaire.

Le rôle du superviseur est mis en relief chez tous les auteurs consultés dont Gervais *et al.* (2001 et 2005), Boutet *et al.* (2002), et de façon spécialement intéressante chez Cole *et al.* (1995) qui décrivent également les aspects conflictuels pouvant être vécus par le superviseur. Cette dernière documentation est fouillée. Veenman et Denessen (2001), après avoir défini la personne, maintiennent leur opinion exprimée précédemment sur la nécessité d'avoir un « coaching » préalable pour cet intervenant aussi.

Les auteurs québécois ont décrit de façon détaillée ce qui se passe au sujet des stages dans nos milieux universitaire et scolaire. Boutet (1991) et Boutet *et al.* (2002) parlent des origines diverses du superviseur : professeur d'université, chercheur universitaire, enseignant reconnu ou étudiant gradué ayant enseigné. Quelle que soit sa provenance, il doit aussi avoir une double expertise, soit être familier autant avec la pratique de l'enseignement qu'avec la théorie. Le superviseur a aussi le travail de représenter l'approche universitaire en milieu scolaire. De plus, c'est celui qui est responsable de la démarche finale d'évaluation après consultations et échanges avec l'enseignant associé.

De leur côté, Gervais *et al.* (2005) décrivent ses fonctions, son cadre de travail, les types d'interventions possibles et son travail en collaboration.

2.1.4 L'encadrement

2.1.4.1 Définition

L'encadrement est expliqué sous plusieurs angles : son importance, la nécessité de la collaboration entre les acteurs, l'adaptation à l'étudiant stagiaire et le besoin d'être lié au programme de formation. D'ailleurs, toutes les lectures citées en référence parlent de la façon dont il faut entourer et guider l'étudiant. D'autres modèles d'enseignement ou de manque d'encadrement sont documentés à nouveau, entre autres chez Tannehill *et al.* (1988) et Casey *et al.* (1993).

Ce concept est la base de la recherche en cours. Le MELS (2008) le définit ainsi :

L'encadrement désigne un processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation et d'apprentissage dans un métier ou une profession. Certaines conditions garantissent un bon encadrement : la connaissance et la compréhension des objectifs de formation, la qualité de la formation, la qualité de la rétroaction, la clarification des rôles et des responsabilités du formateur et du stagiaire, ainsi que l'étroite collaboration entre les acteurs en cause. (Gouvernement du Québec, 2008, p. 11)

Au Québec, Gervais *et al.* (2001 et 2005), Boutet (1991) et Boutet *et al.* (2002) sont des auteurs qui ont beaucoup étudié cet aspect. L'ampleur de ce travail et les constantes recherchées dans l'encadrement sont décrites. Le but de l'encadrement est la réussite de l'expérience du stage, autant pour l'étudiant, pour les écoliers à qui il enseigne que pour l'enseignant associé qui accueille, partage, puis reprend sa classe à la suite du stage, d'où une importance de cet encadrement pour le succès du stage. Boutet (1991) mentionne trois fonctions à la base de l'encadrement. D'abord, une fonction d'aide, avec les conseils et les suggestions, ensuite celle de soutien, avec les encouragements et la motivation constante, puis une fonction de médiation nécessitant une participation adulte, avec grande maturité, de tous les acteurs : c'est le passage des savoirs théoriques aux savoirs pratiques et

l'approfondissement, le développement des liens nécessaires entre ces deux pôles. Ici, le superviseur et l'enseignant associé doivent collaborer en harmonie, tout en gardant leurs rôles respectifs. La dernière fonction de l'encadrement est celle de l'évaluation où on doit vérifier les acquis et arriver à un portrait final du stage. Gervais *et al.* (2001 et 2005) définissent en détail les rôles de chacun des intervenants, leurs interactions, la nécessité d'une maturité et d'une capacité de respect pour assumer ces fonctions et leur besoin de rétroactions au quotidien (enseignant hôte) et lors des visites du superviseur (superviseur et enseignant associé). En 2010, Caron étudie l'encadrement offert aux stagiaires par les enseignants associés et en explique toutes les facettes. Les principaux résultats obtenus dans cette recherche concernent les représentations du rôle de l'enseignant associé et les pratiques de l'encadrement adoptées par celui-ci.

L'encadrement est aussi traité chez les autres auteurs comme, en Europe, Veenman *et al.* (2001) qui le considèrent tellement important qu'ils proposent et documentent une recherche sur un accompagnement préalable, un encadrement pour tous les intervenants pour apprendre à bien assurer leur rôle prévu. Ces auteurs trouvent que les résultats sont meilleurs ainsi pour les stagiaires. Chez Tannehill *et al.* (1988), aux États-Unis, le manque d'encadrement est documenté et considéré nuisible à la réussite du stage. Chez Casey *et al.* (1993), la recherche propose d'autres modèles d'enseignement visant à mieux soutenir les stagiaires et les jeunes professeurs. Dans toutes les lectures, ce concept est majeur.

Il y a aussi une littérature en éducation qui décrit les modèles d'encadrement, dont le modèle classique ou traditionnel, le modèle par l'accompagnement (Veenman *et al.* 2001), la supervision clinique et le modèle réflexif. Dans Gervais *et al.* (2005), ce sont les approches directives, collaboratives et non directives qui sont documentées. Ces derniers conseillent un choix d'approches en se basant sur les étapes vécues durant un stage.

2.1.4.2 Modèles de supervision (encadrement)

Aux États-Unis, Glickman (reconnu dans son pays comme un spécialiste de cette question) *et al.* (2007), Gordon (2005) et Pajak (2003) expliquent les modèles de supervision de façon minutieuse et détaillée. Au Québec, dans un livre de 2005, Gervais *et al.* mentionnent des études antérieures faites par Glickman et par ses collaborateurs et ils en font l'adaptation pour la supervision des stagiaires au Québec. Glickman *et al.* subdivisent donc l'approche directive en deux approches distinctes : celle de contrôle et celle directive de formation. Ils ont donc quatre modèles de supervision, étudiés dans quatre chapitres fouillés (de 8 à 11), soit plus de cinquante pages s'y rapportant et documentant le sujet. Ces modèles sont : la supervision de contrôle, la supervision directive basée sur l'information, la supervision de style coopératif et la supervision non directive.

D'abord, celle de contrôle est décrite comme étant assumée par le superviseur pour bâtir et construire le projet du stage, car celui-ci guide beaucoup. Lors des réunions d'échange, comme il connaît, de part sa fonction, les problèmes rencontrés par l'étudiant, il lui est conseillé, si possible, de laisser le stagiaire apporter une solution avant d'en proposer une. À la fin de leur rencontre, le superviseur s'informe de l'opinion de la personne supervisée sur la façon dont il a mené leurs échanges, puis il résume et conserve les renseignements recueillis pour un usage ultérieur.

Dans l'approche de supervision directive basée sur l'information, celle où le superviseur diffuse l'information et donne des conseils dans l'élaboration du canevas de travail, celui-ci doit d'abord s'informer auprès du stagiaire des buts visés par l'enseignement. Ensuite, il doit connaître son opinion sur son travail et ses sentiments pour pouvoir y donner suite et, si nécessaire, fournir une aide dans le développement final du projet. En dernier lieu, le superviseur ira chercher la rétroaction du stagiaire sur sa façon d'animer leur rencontre et notera les idées émises comme étant la base de leur prochain entretien.

Dans le style coopératif, toujours selon ce groupe d'auteurs, stagiaire et superviseur ont ici une influence égale sur les buts à atteindre et les projets à réaliser. Lors de leurs rencontres, les deux parlent et décrivent la situation et ils peuvent se questionner mutuellement. C'est ainsi qu'ils arrivent à un objectif commun pour leur travail à venir. Chaque réunion se termine par une phase autocritique sur la manière dont la réunion s'est déroulée. Le superviseur, dans ce modèle aussi, termine en résumant ce qu'il a appris, compris et retenu des échanges au cours de leur rencontre, pour partir de cette base dans une prochaine rencontre.

Le modèle non directif est décrit comme celui où le superviseur doit aider le stagiaire à augmenter sa capacité à prendre des décisions appropriées sans donner et encore moins sans imposer ses propres visions de l'enseignement, tant en théorie qu'en pratique. C'est ainsi que dans leurs rencontres, le superviseur s'informe, écoute et reformule ensuite ce qu'il a compris avant de continuer, pour être certain d'avoir bien capté ce qui lui a été dit. Il vérifie toujours s'il a bien compris les buts visés pour le stage et, lors des leçons préparées et données, qu'elles soient supervisées ou non supervisées. Il s'assure aussi de l'exactitude de sa compréhension de la façon proposée pour atteindre ces dits buts avant de mettre tout cela par écrit. À la fin de chaque entretien, on suggère, ici encore, que le superviseur demande l'opinion du stagiaire ou de la personne supervisée au sujet de sa façon de procéder lors de leurs échanges.

Selon ces auteurs, dans leurs quatre modèles de supervision, il est recommandé de toujours partir des buts visés, d'expliquer où en est rendue leur atteinte et de réajuster la mire si nécessaire. On peut différencier les types de supervision par la place que le superviseur occupe face aux projets. Aussi, chaque fois, une rencontre a lieu et se termine par une question du superviseur concernant sa façon de procéder quant à la rencontre. Il doit en faire un sommaire, un résumé sur lequel ils se baseront pour relancer la prochaine

rencontre. En annexe de leurs livres, les auteurs donnent aussi des modèles, des façons de procéder et des questions à poser lors des réunions entre superviseur et personne supervisée.

2.1.4.3 Application des modèles dans une approche développementale

À la suite de ces explications sur les modèles de supervision, Glickman *et al.* consacrent un chapitre complet à la supervision développementale tout comme Gordon (2005). Cette approche soutient les stagiaires et les enseignants, les amène à croître, à s'améliorer et à développer leurs capacités en enseignement durant toute leur carrière. La recherche actuelle se base sur la présentation de Glickman *et al.* (2007). Pour tous les types d'encadrement qui y sont décrits, les auteurs suggèrent des modèles à utiliser au moment approprié et selon les situations vécues.

D'abord, la personne qui supervise doit connaître l'enseignant, son cheminement, son développement cognitif, son niveau conceptuel, son raisonnement moral et son développement personnel (autonomie, estime, égo dans sa totalité). Cette approche, expliquée pour les enseignants en exercice, peut aussi s'appliquer aux stagiaires lors de leurs stages, en sachant qu'ils ne peuvent avoir acquis autant de connaissances et de maturité qu'un enseignant en exercice. En fait, pour eux aussi, il s'agit de s'adapter à leurs cheminements professionnel et personnel. Tous les niveaux d'atteinte d'autonomie professionnelle sont décrits. En voici un exemple où il est question d'enseignants et pouvant aussi se rapporter aux stagiaires : les enseignants ayant un niveau d'atteinte peu élevé face aux concepts cités précédemment, avec peu d'expertise et un engagement peu développé face à la profession, sont mieux aidés par une supervision directive contrôlante, car ils ont souvent besoin de structure et d'aide intensive.

À la suite de ces explications sur les modèles à appliquer selon le développement des

enseignants, les auteurs font remarquer le besoin de subtilité et de finesse dans le regard posé sur les supervisés. En effet, ils comprennent aussi les possibilités de changement, d'évolution et même de régression d'individus tout au cours de leur vie. Ils se rendent compte que l'expertise, l'engagement, la motivation et le développement professionnel et personnel peuvent changer selon des situations de travail : tâche et matière nouvelles et arrivée dans un milieu de travail différent peuvent faire fluctuer la performance. Ils suggèrent alors de s'adapter à la situation et aux nouveaux besoins après avoir observé ces derniers et après avoir documenté l'état des choses. La supervision ainsi adaptée à la situation et aux gens suivra encore davantage ses buts premiers : rendre les enseignants plus compétents dans leur tâche et renforcer les pratiques efficaces afin que les élèves, ceux pour qui ils sont là, soient le mieux formés possible. Toujours, la flexibilité et la souplesse sont conseillées. Ici, on se réfère aux écrits de Zeller Mayer et Margolin (2005).

D'autres études sont citées dont celle de Phillips et Glickman (1991), une étude exploratoire qui concerne aussi les niveaux de croissance psychologique et cognitive qui ont été mesurés avant et après le programme.

La conclusion suivante a été tirée de cette recherche : il est possible de faire progresser et croître les niveaux développementaux des enseignants en les supervisant de façon stimulante.

Pour terminer cette partie sur les modèles de supervision, il faut aussi s'arrêter sur le fait que lorsqu'on travaille avec des êtres humains, on ne peut avoir un algorithme, un modèle fixe et garanti comme en mathématique. Il faut alors toujours s'adapter à ce qui est vécu.

2.1.4.4 Modèles d'encadrement au Québec

D'une façon théorique, Gervais et ses collaborateurs (2005) expliquent les types d'encadrement, leurs façons respectives de s'appliquer et ils mentionnent lesquels sont les plus appropriés selon les niveaux de stages universitaires, selon les stagiaires et selon les profils personnels de chacun des participants. Ces approches, expliquées par rapport à l'enseignant hôte (ou enseignant associé), peuvent aussi s'appliquer au superviseur universitaire dans ses liens, ses interventions et les interactions qu'il a avec les étudiants dont il est responsable.

Ces types de supervision sont appelés : « l'approche directive (...), l'approche collaborative (...) et l'approche non directive », Gervais *et al.*, pages 77 à 80. Les auteurs citent aussi le livre de Glickman *et al.* (2003) utilisé dans une édition précédente à celle utilisée dans cette étude.

Dans l'approche directive, selon Gervais *et al.* (2005), l'enseignant garde la direction de la classe, la responsabilité de la gestion complète, c'est-à-dire le choix de la façon de faire, le choix de la méthode et celui du contenu ajusté au cheminement de la classe et au niveau des apprentissages. Le stagiaire se fonde au modèle, à l'ensemble. Une manière plus souple peut aussi être employée (approche directive de formation) avec laquelle l'enseignant guide, suggère et laisse des initiatives tout en supervisant de près le contenu, les horaires et les manières d'opérer. Le superviseur peut aussi appliquer ce modèle à son encadrement du stagiaire.

L'approche collaborative est centrée, comme son nom l'indique, sur la collaboration et le partage de certaines tâches travaillées en commun; l'équipe est formée pour travailler ensemble, partager les idées et les préparations. Le stagiaire y amène ses suggestions et expérimente tout en discutant régulièrement avec le superviseur responsable de lui et il tient compte de l'opinion du maître hôte. L'étudiant peut y prendre plus d'espace et d'initiatives

selon son niveau, ses connaissances, sa maturité et son autonomie professionnelle et personnelle.

Toujours selon les auteurs ci-haut mentionnés, dans l'approche non directive, l'étudiant gère davantage à sa guise, tente ses expériences, prend les décisions jugées appropriées dans toutes les situations. Cependant, la supervision demeure et se fait grâce aux rétroactions régulières. Ces échanges deviennent très importants puisqu'ils sont la validation du travail après la préparation, puis après l'expérimentation. Toujours selon Gervais *et al.* (2005), cette dernière approche, pour être fructueuse, demande, de préférence, que l'étudiant ait déjà connu l'expérience d'une classe, qu'il soit autonome dans sa pédagogie et à l'aise dans sa gestion de classe. Pour un stagiaire débutant, ce type de supervision est très exigeant et peut devenir une lourde charge de travail.

2.2 CONCLUSION

Après avoir défini et clarifié chacun des concepts-clefs, à partir d'écrits scientifiques, ce chapitre a ensuite approfondi l'encadrement, sa définition, les modèles et les recherches effectuées. De ces recherches, se dégage l'importance de l'encadrement offert aux stagiaires lors de leurs périodes d'insertion professionnelle auprès de la clientèle scolaire. Les études de Glickman et leur transposition au Québec par Gervais *et al.*, permettent de comprendre les grandes tendances et les modèles efficaces à appliquer lors d'une supervision. En se basant, entre autres, sur l'approche développementale, et pour atteindre les buts de cette recherche, la chercheure va rencontrer et interviewer des stagiaires pour connaître leur opinion sur la supervision appliquée pendant leurs stages. Cette étude pourra par la suite faire une comparaison entre les modèles théoriques et ce qui est vécu et pratiqué ici, au Québec. Le prochain chapitre va se concentrer sur la méthodologie de cette recherche.

MCours.com