

PA2013-021

Supervision de stagiaires à la formation technique au collégial

Article de vulgarisation

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Sébastien Paradis
Cégep de Sainte-Foy
Décembre 2015

Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

L'importance des stages dans le travail des enseignants de la formation technique au collégial

Un stage consiste en une période de formation ou de perfectionnement dans une entreprise ou une organisation. Il a pour objectif d'offrir aux personnes en formation la possibilité de travailler dans un milieu de travail réel, tout en exerçant la profession ou le métier choisi (MEQ, 2004). Selon la place qu'ils occupent dans le programme, les stages peuvent jouer différents rôles pédagogiques, allant de l'observation d'un milieu à la mise en pratique des compétences du programme. Ils visent notamment à permettre aux étudiants de valider leur choix de carrière, de vérifier s'ils et elles « sont faits » pour la profession (MEQ, 2004).

Les stages occupent une part importante de la tâche des enseignants dans la formation technique. Une analyse de la répartition des ressources enseignantes de l'année 2011-2012 d'un cégep de la région de Québec montre que les stages représentent souvent la moitié des ressources consacrées à l'enseignement dans les disciplines techniques (en équivalent temps complet, ETC) et peuvent même représenter jusqu'à 80 % dans un programme comme celui de *Techniques de soins infirmiers*. Conséquemment, une proportion extrêmement importante du corps enseignant du secteur technique aura à encadrer des activités de stage dans sa carrière. La place que prend la supervision dans la tâche individuelle du personnel enseignant est cependant très variable et pose des défis en terme de pondération et de quantification (CCT, 1992).

Les formes que prennent ces stages varient, allant d'un encadrement direct, où l'enseignant accompagne le stagiaire en tout temps en milieu de stage, à un encadrement indirect, où l'enseignant encadre le stagiaire de l'extérieur du milieu, souvent par des entretiens de supervision individuels ou des activités en petits groupes.

Malgré l'importance des stages dans la formation technique au collégial, le personnel enseignant est relativement peu préparé à l'encadrement des stages en milieu de travail. En effet, les différentes formations en pédagogie collégiale dispensées au Québec accordent peu de place à

cette pratique pédagogique particulière¹. De plus, la formation en pédagogie ne constitue pas une exigence formelle d'embauche en enseignement collégial (CSE, 2000). On peut penser que, dans les secteurs qui rencontrent des difficultés de recrutement et de rétention du personnel enseignant, comme c'est le cas dans certains secteurs techniques, cette exigence d'embauche est encore moins renforcée. On sait que l'expérience vécue comme apprenant ainsi que les pratiques de leurs pairs structurent de manière importante les pratiques pédagogiques des futurs enseignants du primaire et du secondaire (Klausewitz, 2005); on peut présumer que cette situation n'est pas différente pour les enseignants du collégial. Ce peu de formation initiale contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement de stagiaires pour les personnes qui les supervisent, d'autant plus que leur expérience antérieure constitue souvent leur seule ressource.

Les connaissances scientifiques relatives à l'activité de supervision des stagiaires

L'encadrement des stagiaires constitue une pratique pédagogique particulière qui nécessite la mobilisation de compétences spécifiques de la part des superviseurs (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008). On peut relever dans la littérature quatre grandes dimensions de l'activité de supervision.

Rôle pédagogique

Cuenca (2010) rappelle qu'il existe une attente importante selon laquelle les superviseurs doivent contribuer à développer chez le stagiaire des compétences liées au programme d'études. Il constate cependant que ce rôle se perd parfois au détriment de l'ensemble des autres rôles et responsabilités des superviseurs, par exemple des responsabilités administratives (comme la compilation du nombre d'heures réalisées). Ce rôle pédagogique est particulièrement complexe dans la mesure où ceux qui supervisent doivent adapter leurs interventions au contexte spécifique de chacun des établissements où se déroulent les stages (Gimbert & Nolan, 2003) ainsi qu'aux caractéristiques de chacun des stagiaires. Cette complexité nécessite une grande capacité d'adaptation des superviseurs « responsiveness » (Cuenca, 2010). Comme pour tout acte

¹ Les trois principaux programmes de formation initiale à l'enseignement offerts au Québec, à savoir le Diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial (Université Laval et UQAC) et la Maîtrise en enseignement collégial (Université de Sherbrooke) ne comportent aucune activité de formation créditée portant spécifiquement sur cette question.

d'enseignement, il est attendu des superviseurs qu'ils se préoccupent des stagiaires et qu'ils adaptent leurs interventions à leurs préoccupations et à leurs intérêts, ainsi qu'aux caractéristiques du milieu de stage (Cohen, Hoz & Kaplan, 2013). Cette exigence n'est pas toujours aisée à satisfaire, les superviseurs ayant leurs propres préoccupations, par exemple, aborder tous les sujets souhaités dans un temps d'entretien limité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel & Durand, 2004) ou encore, en contexte de supervision directe en milieu de travail, s'assurer de respecter les contraintes du milieu (par exemple liées à la sécurité ou à la qualité des services rendus). De telles contraintes conduisent certains superviseurs à adopter des stratégies de supervision plus directives, allant jusqu'à faire à la place des stagiaires, plutôt que de leur permettre d'apprendre par essai-erreur (Masdonati & Lamamra, 2009). Le rôle pédagogique inclut également une dimension d'évaluation des compétences qui, en situation de stage, peut comporter une complexité particulière, notamment au regard de l'évaluation des attitudes professionnelles (Baartman & De Bruijn, 2011; Gosselin, 2010).

Le cycle itératif : observation – rétroaction – pistes d'action futures

Il est généralement admis que, peu importe le mode d'organisation dans lequel le stage prend place, la supervision comporte trois grandes phases se déroulant de manière itérative, à savoir l'observation, la rétroaction et l'exploration de pistes d'action futures avec le stagiaire. À ces phases peut se superposer un accompagnement au processus réflexif du stagiaire, qui inclut des étapes de guidage dans la description et l'analyse de sa pratique. Cet accompagnement serait cependant plus difficile à mettre en œuvre pour certains superviseurs (Chaliès *et al.*, 2004; Cuenca, 2010). Concernant l'observation, cette phase doit faire l'objet d'une adaptation pour les superviseurs du milieu scolaire, qui doivent bien souvent se fier en grande partie aux informations fournies par le milieu de travail pour appuyer leur jugement (Cuenca, 2010), ayant peu ou pas de moyens d'apprécier les compétences du ou de la stagiaire dans une diversité de situations.

Dimension relationnelle

Plusieurs études mettent en évidence l'importance de la dimension relationnelle dans l'activité de supervision (Cuenca, 2010; Goldstein & Freedman, 2003). Une relation chaleureuse avec les superviseurs et le sentiment d'avoir droit à l'erreur inciteraient davantage les stagiaires à innover

dans leur pratique et à adopter une posture plus critique par rapport à celle-ci (Talvitie, Peltokallio & Männistö, 2000). Par contre, certaines situations de supervision peuvent devenir conflictuelles; la dimension relationnelle peut alors nuire à la qualité de l'interaction et à l'atteinte des objectifs de formation du stage (Masdonati & Lamamra, 2009).

Relations au sein de la triade

Une autre dimension de l'activité de supervision qui fait l'objet d'une littérature scientifique abondante est liée à l'interaction du superviseur avec un troisième acteur de la formation lorsque les stages sont organisés en triade (superviseur scolaire – superviseur en milieu de travail – stagiaire), comme c'est habituellement le cas dans la formation pratique universitaire. De nombreuses difficultés sont recensées à cet égard. Celles-ci sont notamment causées par des formateurs ayant des visions opposées quant à leur rôle (Beck & Kosnik, 2000, 2002; Cartaut & Bertone, 2009; Fairbanks, Freedman, & Kahn, 2000; McIntyre, 1984; Richardson-Koehler, 1988), ou encore par des divergences de points de vue quant aux approches à adopter avec le stagiaire (Bullough & Draper, 2004).

Globalement, plusieurs auteurs constatent que l'activité de supervision de stages constitue une dimension peu étudiée de la pratique enseignante (Cuenca, 2010; Portelance *et al.*, 2008).

Objectifs du projet

On peut donc constater, d'une part, que la supervision de stagiaires peut prendre une place très importante dans la tâche du personnel enseignant du secteur technique au collégial et que, d'autre part, cette activité particulière présente des spécificités et des défis qui lui sont propres et qui mériteraient d'être mieux soutenus. De plus, il est de plus en plus reconnu que le soutien à une activité professionnelle gagne à s'appuyer sur une connaissance scientifique de cette activité. En ce sens, ce projet s'inscrit dans un courant plus large qui propose d'appuyer le développement des curriculums de formation sur une meilleure connaissance empirique de la pratique et des situations de travail (Durand, Ria, & Veyrunes, 2010; Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008). En se centrant sur l'activité en situation réelle, ce courant s'appuie sur le postulat selon lequel de telles études sont susceptibles de mettre en évidence des dimensions du métier ou

de la profession moins connues ou peu abordées dans les curriculums de formation, et ainsi de concevoir des formations plus susceptibles de constituer une aide à l'activité. Car « un adulte n'est prêt à se former que s'il trouve, ou s'il peut espérer trouver dans la formation qu'on lui offre, une réponse à ses problèmes, dans sa situation. » (Schwartz, 1989:67)

C'est pourquoi ce projet poursuivait deux objectifs. Premièrement, produire une description et une analyse de l'activité de supervision et d'encadrement de stagiaires par des enseignants de la formation technique au collégial. Deuxièmement, identifier des pistes de soutien visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard du développement professionnel des enseignants qui supervisent des stagiaires. Il importait également qu'autant cette analyse que les pistes de soutien tiennent compte du contexte particulier à l'ordre d'enseignement collégial.

Cadre théorique

Afin d'atteindre ces objectifs, nous avons retenu un cadre théorique susceptible de conduire à la production d'un portrait de l'activité des superviseurs d'une façon qui est centrée sur leur point de vue. Il s'agit du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004), qui propose une modélisation très générale et universelle de l'activité. Ce cadre permet de porter un regard sur une activité donnée de manière large, sans se limiter à une dimension spécifique de celle-ci et sans la comparer à une norme ou à un modèle prescrit ou idéalisé. En abordant de cette façon l'activité des superviseurs de stagiaires, on s'assure d'intégrer tous les éléments pertinents à l'analyse, alors qu'en ayant recours à un cadre théorique plus spécifique au contexte pédagogique, on risquerait de limiter l'analyse aux éléments que l'on considère déjà comme inhérents à la relation pédagogique.

Le cadre d'analyse du cours d'action propose d'analyser l'activité en situation réelle, en accordant une place prédominante au point de vue de l'acteur, à son expérience de l'activité. On cherche ainsi à comprendre l'activité en accordant une plus grande importance à la description que fait l'acteur de son expérience qu'à la description que peut en faire l'observateur qui *voit* la situation (Theureau, 2004). On évite ainsi deux écueils méthodologiques potentiels :

- 1) en cherchant à analyser l'activité réelle à partir du point de vue de l'observateur, sans passer par le point de vue de l'acteur, on peut décrire la dimension observable de l'activité, mais on ne peut lui donner du sens ni rendre compte de l'expérience de l'acteur. Nous risquons de réduire l'analyse à une comparaison entre ce que l'acteur réalise et ce que l'observateur croit qu'il devrait réaliser. Et nous risquons plus simplement de ne rien expliquer du tout, car des dimensions de l'activité importantes pour l'acteur nous échappent;

- 2) en ne se fiant qu'au point de vue de l'acteur sur son activité, sans le rattacher à l'activité réelle, on risque de produire une modélisation d'une activité qui est en quelque sorte *idéalisée* par l'acteur. On obtiendrait ainsi soit une représentation de l'idée que l'acteur se fait de son activité (et non ce qu'il fait vraiment), ou encore un compte-rendu des *normes* de son collectif ou de sa profession.

Ainsi, dans le cadre sémiologique du cours d'action, on cherche à construire une modélisation de l'activité en se basant sur une description que fait l'acteur de son activité, située ici et maintenant, en situation réelle, et non sur un discours général sur celle-ci.

La description par l'acteur permet de livrer à l'analyse des dimensions de l'activité qui ne sont pas accessibles à un observateur externe. Ces dimensions (par exemple des émotions, des préoccupations, des savoirs, etc. qui sont significatifs pour lui à tout instant de son activité), ne sont pas *visibles*, mais doivent nécessairement apparaître dans une analyse qui prétend expliquer l'activité, tant elles jouent des rôles déterminants dans l'expérience et la conduite de l'acteur. Ces dimensions ne sont pas *visibles* pour l'observateur, mais constituent pourtant des éléments disponibles pour une analyse scientifique dans la mesure où ils sont montrables, racontables et *commentables* par l'acteur. Ces dimensions ne sont pas nécessairement mobilisées de façon pleinement consciente dans l'activité. Il peut arriver que dans l'action, l'acteur agisse rapidement, sans être à ce moment conscient de tout ce sur quoi s'appuie son activité. Mais dans un contexte favorable de ré-évoation, placé devant des traces de son activité, l'acteur peut expliciter ces dimensions, les montrer, les raconter et les commenter à l'observateur et ainsi les rendre accessibles à une analyse scientifique.

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, l'activité est représentée sous forme d'un enchaînement d'unités d'action. Chacune de ces unités peut être analysée de façon à mettre en évidence ce qui sous-tend l'activité des superviseurs : leurs préoccupations, les connaissances et conceptions qu'ils mobilisent ainsi que les informations sensorielles qu'ils perçoivent dans l'environnement. Une telle unité décomposée en tous ces éléments sous-jacents est appelée un « signe tétradique ».

Cadre méthodologique

En cohérence avec ce cadre théorique, le dispositif méthodologique mis en place dans ce projet visait à recueillir le point de vue des superviseurs sur leur propre activité. Pour ce faire, après avoir obtenu les approbations éthiques et les consentements appropriés, nous avons recruté sept superviseurs de stage expérimentés (3 femmes et 4 hommes), œuvrant chacun dans des programmes différents dans un cégep de grande taille d'une agglomération importante de la province. Nous avons procédé à l'enregistrement vidéo d'une rencontre de supervision pour chacun d'eux. Afin d'obtenir leur point de vue sur leur activité, nous avons recueilli les verbalisations des participants à plusieurs occasions :

- 1) Lors d'un entretien individuel avant la séance observée, durant lequel le participant expliquait le déroulement de la séance à venir, ses objectifs pour la séance, ses appréhensions, etc. (environ 1 h par participant);
- 2) Lors d'un entretien individuel après la séance observée, durant lequel le participant était invité à survoler l'enregistrement de l'activité observée et à commenter les observations réalisées;
- 3) Lors d'un entretien avec l'ensemble des participants. À cette occasion, une analyse préliminaire des résultats leur a été présentée avec trois objectifs : vérifier la validité de l'analyse préliminaire auprès d'eux, leur permettre d'y contribuer en la bonifiant ou en la précisant et identifier des pistes de soutien à leur activité de supervision.

En parallèle à ces entretiens, nous avons également recueilli de l'information pertinente sur le contexte de réalisation des stages à partir des documents disponibles (règles, politiques, plan-

cadre et plan de cours) et à l'occasion d'entretiens avec les responsables des stages de 13 programmes techniques du cégep participant.

L'information ainsi recueillie a été rassemblée afin d'apporter un éclairage à chacune des « unités d'action » que les participants ont reconnues comme significatives dans les entretiens post-observation. Il a été possible de reconstituer 104 *signes* et d'identifier 673 éléments les constituant, qui sous-tendent l'activité réelle des superviseurs en action « ici maintenant », et qui sont répartis comme suit : 206 « préoccupations », 107 « informations sensorielles » et 185 « conceptions ou savoirs mobilisés ». Leur analyse a mis en évidence des caractéristiques propres à l'activité de supervision sur lesquelles un soutien au développement professionnel des superviseurs gagnerait à s'appuyer.

Caractéristiques de l'activité de supervision de stagiaires

1. Une activité centrée sur le développement des compétences des stagiaires et adaptée à leurs caractéristiques individuelles

Les résultats du projet montrent que l'activité de supervision de stagiaires au collégial présente des caractéristiques qui lui sont propres. En effet, les superviseurs de stage à la formation technique centrent leur activité sur le développement des compétences du programme et considèrent leurs stagiaires comme étant en situation de formation, et non simplement en démonstration des compétences développées dans un autre contexte.

Les superviseurs considèrent également que leurs stagiaires possèdent des caractéristiques individuelles qui les distinguent significativement les uns des autres au point de devoir adapter leurs interventions et la conduite des entretiens de supervision pour prendre en compte ces caractéristiques. Ces caractéristiques individuelles auxquelles ils cherchent à s'adapter appartiennent à deux catégories, soit 1) des informations factuelles sur le stagiaire qui contribuent à expliquer certains aspects de sa performance en stage (par exemple : celui-là a déjà fait un stage du même genre, celle-ci effectue un retour aux études, sa formation théorique date un peu) ou 2) des traits de personnalité qui traduisent le degré de confiance en eux-mêmes des stagiaires ou

leur façon de réagir à la critique (par exemple, en choisissant de refaire l'autoévaluation d'un étudiant présentant une faible estime de lui-même pour l'aider à prendre conscience de ses forces).

2. Des préoccupations liées aux conditions de réalisation des stages

Une préoccupation importante des participantes était de créer pour leurs étudiants de conditions pédagogiques favorables à l'apprentissage. Cette préoccupation est partagée par toutes les personnes qui enseignent, peu importe leur contexte, mais elle prend une forme particulière en situation de supervision de stagiaires, en particulier lors de la supervision indirecte. En effet, les superviseurs, du moins en supervision indirecte, ne sont pas présents dans les milieux de stage. Il en résulte qu'ils ne peuvent aisément se faire par eux-mêmes une idée satisfaisante des conditions de stage, qui constituent les conditions d'apprentissage. Les superviseurs semblent cependant réussir à contourner ces difficultés en questionnant leurs stagiaires sur l'accueil manifesté par les acteurs du milieu de stage, l'intégration dans l'équipe, la formation spécifique reçue sur place, etc. Cependant, lorsque les conditions ne leur semblent pas adéquates, les solutions sont limitées à l'intervention auprès de l'établissement, ou au retrait du stagiaire du milieu de stage, ce qui a généralement des impacts importants sur son parcours scolaire.

3. Une importante dimension non planifiée et des suivis à réaliser sur de longues périodes de temps

La plupart des unités d'action observées n'avaient pas été planifiées ni même anticipées par les superviseurs, ce qui témoigne de la grande réactivité qu'exige la supervision de stagiaires. En effet, les superviseurs *contrôlent* relativement peu le déroulement fin de la rencontre de supervision, car ils et elles doivent constamment ajuster leurs interventions en fonction des éléments que le stagiaire apporte. Ces éléments prennent principalement la forme de segments de récit des activités réalisées en stage ou d'anecdotes vécues en stage, de questions des stagiaires directement adressées aux superviseurs ou encore de particularités dans le ton d'une intervention d'un stagiaire, comme une certaine hésitation en utilisant un terme technique.

Les superviseurs parviennent néanmoins généralement à planifier un suivi des difficultés rencontrées par leurs stagiaires, des questions laissées en suspens à la suite de la dernière

rencontre ou de la progression de leurs apprentissages. Cependant, ce suivi doit généralement être fait à l'occasion de rencontres souvent éloignées temporellement, ce qui implique de chaque fois se replonger dans la situation, refaire les liens avec les rencontres antérieures et resituer leur intervention dans un contexte qui a perdu un peu de son sens, tant pour eux et elles que pour leurs stagiaires.

4. L'établissement de liens entre les apprentissages théoriques et les expériences rencontrées en stage

La préoccupation à l'effet d'aider les stagiaires à établir des liens entre les connaissances acquises en classe et leur pratique de stage se retrouve constamment chez les superviseurs, qui tendent surtout à orienter les stagiaires vers la mobilisation de leurs connaissances théoriques antérieures et vers la réflexion, en vue de les aider à dénouer par eux-mêmes des situations problématiques rencontrées en stage.

Inversement, les superviseurs voient dans les expériences que leurs stagiaires rencontrent en stage un bon potentiel pour alimenter les cours théoriques du programme (en classe, demander aux stagiaires des exemples rencontrés en stage pour illustrer la matière théorique) ou encore pour alimenter les autres stagiaires en rencontre de groupe (bénéficiaire du partage des expériences de leurs pairs pour exposer les stagiaires à d'autres pratiques et d'autres façons de faire).

Les résultats montrent également que les superviseurs sont préoccupés de préparer leurs stagiaires à faire face à la pratique de leur futur métier telle qu'elle se rencontre dans les milieux de travail. Cette préoccupation se rencontre notamment lorsque des superviseurs montrent aux stagiaires comment la pratique du métier passe parfois par des *trucs* qui se distinguent de la pratique *idéale* enseignée dans le programme, ou encore très systématisée, souvent à des fins d'évaluation.

5. La gestion de la dimension émotionnelle et l'établissement d'un climat de confiance

La supervision de stagiaires implique également un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des stagiaires, ce qui inclut tant le développement de la confiance, la prévention de l'épuisement psychologique que le soutien et l'empathie lorsque les stagiaires font face à des situations chargées émotivement.

Les superviseurs cherchent donc à établir un climat de confiance lors des rencontres avec leurs stagiaires, notamment pour faciliter cet accompagnement de la dimension émotive, mais également parce qu'ils le jugent nécessaire pour bien remplir deux autres rôles : soutenir les stagiaires dans leurs apprentissages et procéder à leur évaluation. Dans les deux cas, les superviseurs en contexte de supervision indirecte en particulier doivent avoir recours au témoignage des stagiaires, notamment en ce qui a trait aux difficultés qu'ils rencontrent.

6. Des défis liés à l'évaluation

Les résultats montrent également comment l'évaluation des stagiaires pose des défis particuliers, relativement entre autres à l'observation de la prestation des stagiaires, qui ne se fait presque jamais directement, à l'application d'un jugement évaluatif équitable et standardisé entre collègues, mais aussi d'un milieu à l'autre et finalement à l'évaluation des attitudes professionnelles et relationnelles.

7. Des préoccupations pour les milieux de stage

Une des contributions de ce projet est d'élargir le spectre des préoccupations des superviseurs à des zones qui débordent du cadre de la relation didactico-pédagogique. L'analyse de l'activité des superviseurs montre en effet qu'ils sont constamment préoccupés d'assurer la satisfaction des milieux qui reçoivent les stagiaires, essentiellement pour assurer la préservation des places de stage pour les futurs étudiants. Ces préoccupations se manifestent notamment par la volonté de libérer les personnes qui reçoivent les stagiaires d'une partie de leurs tâches, ou encore par la contribution au recrutement de personnel dans l'organisme qui reçoit les stagiaires ou même directement à la mission du milieu de stage.

Cette dernière préoccupation et d'autres de ce type entrent en contradiction avec d'autres préoccupations plus directement liées à l'accompagnement et la formation des stagiaires. Par exemple, l'analyse montre que le rôle d'évaluateur que doivent jouer les superviseurs entre en contradiction avec leur volonté de créer un climat de confiance durant les rencontres de supervision afin de favoriser l'expression des difficultés vécues par les stagiaires. Nous avons également observé des contradictions entre des préoccupations liées à la qualité du contexte d'apprentissage fourni par les milieux et la volonté de ne pas déplaire aux milieux de stage pour préserver leur collaboration et ainsi assurer la pérennité des places de stage pour le programme. Une dernière gamme de contradictions observées étaient relatives aux divergences entre les visions portées par le programme et celle véhiculée par les milieux de stage, qui mettent parfois les superviseurs en situation de tension entre la défense de la vision du programme et, encore une fois, la préservation des places de stage pour le futur. Ces préoccupations qui entrent en contradiction entre elles peuvent placer les superviseurs en situation de dilemmes éthiques qui peuvent être relativement difficiles à vivre.

Même lorsqu'elle n'implique pas de dynamique contradictoire, la synergie entre les caractéristiques présentées ici peut également être difficile à vivre. Par exemple, avoir à faire face à une rencontre très chargée émotionnellement (gestion de la dimension émotionnelle) sans avoir pu s'y préparer du tout (dimension non planifiable) ajoute à la complexité de la situation.

Pistes de soutien pour l'activité de supervision

La mise en évidence des caractéristiques de la supervision de stage au collégial a permis aux superviseurs participants d'identifier quelques pistes susceptibles de mieux soutenir leur activité.

Les superviseurs ont d'abord souligné de plusieurs façons qu'un des défis auxquels ils font face est de développer une vision commune à tous les superviseurs d'un programme, surtout en matière d'évaluation, mais aussi relativement à leur rôle et leur façon d'intervenir auprès des stagiaires et des représentants des milieux de stage. Les participants témoignent d'un besoin accru d'opportunités de rencontres et d'échanges entre superviseurs qui porteraient

spécifiquement sur leurs préoccupations. Le portrait de l'activité des superviseurs issu de ce projet pourrait constituer une base de discussion féconde dans le cadre de ces rencontres.

Relativement aux autres défis liés à l'évaluation des stagiaires qui ont été identifiés, les participants ont évoqué la piste de la réduction du rôle des représentants du milieu de stage dans l'évaluation (car souvent, ils connaissent peu le programme et leur niveau d'exigence est très variable d'un milieu à l'autre) et même une réflexion sur la pertinence de maintenir des évaluations qui s'expriment par une note très fine (en %) au profit d'une modalité de type « réussite ou échec », ce qui réduirait la nécessité d'une standardisation fine des pratiques d'évaluation.

Nos résultats montrent que la pratique de la supervision s'appuie sur une gamme de conceptions que les superviseurs portent, sans qu'elles aient été développées dans un cadre formel, mais plutôt acquises par l'expérience et les échanges avec leurs collègues. Dans ce contexte, ceux qui débutent dans la supervision doivent relever le double défi de s'appropriier le programme dans son ensemble, notamment afin de répondre à la préoccupation d'aider les stagiaires à établir des liens théorie-pratique, mais également de s'approprier toutes les façons de faire informelles propres à leur programme spécifique. Les participants, tous expérimentés en supervision, décrivent avoir emprunté, en début de parcours de supervision, une approche de guidage étroit des stagiaires, leur proposant plus souvent directement des solutions aux problèmes rencontrés. Ils ont rapporté être *passés* progressivement, avec l'expérience, à une approche moins directive.

Ils incitent alors leurs stagiaires à trouver des solutions par eux-mêmes, à développer des méthodes qui leur permettront de savoir comment s'y prendre, lors de leur arrivée sur le marché du travail, pour régler de nouveaux problèmes qui n'auront pas été rencontrés en stage. Pour soutenir les nouveaux superviseurs dans leur appropriation de cette approche, les participants jugent que le moyen le plus approprié serait une formule d'accompagnement. Elle pourrait prendre la forme d'un accompagnement par les nouveaux superviseurs des superviseurs expérimentés lors de quelques rencontres avec des stagiaires. On peut aussi penser que des enregistrements vidéo de telles rencontres (par des débutants ou des expérimentés) pourraient aussi contribuer à alimenter cet accompagnement.

Bien que la plupart des superviseurs rencontrent à un moment ou un autre leurs stagiaires individuellement, quelques superviseurs ont identifié des avantages importants au fait d'organiser des ateliers qui rassemblent plusieurs stagiaires à la fois. Ces avantages sont cohérents avec l'abondante littérature portant sur les communautés d'apprentissage (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010). Si, dans plusieurs programmes, cette formule *en atelier* n'est pas directement applicable, les stagiaires étant physiquement éloignés du cégep, des participants pensent cependant que l'on pourrait bénéficier de ses avantages en donnant aux stagiaires des opportunités de partager leur expérience de stage et de se soutenir entre eux pour faire face aux difficultés rencontrées. Ces opportunités pourraient prendre la forme de rencontres entre stagiaires lorsque les contraintes organisationnelles et scolaires le permettent. Elles pourraient également prendre la forme de communautés virtuelles de partage d'expérience et de soutien, impliquant ou non les superviseurs (Ria & Lussi Borer, 2015).

De façon plus générale, la démarche de l'analyse de l'activité mise en œuvre dans le cadre de ce projet pourrait être reprise non pas à titre de démarche de recherche, mais plutôt comme modalité de formation dans les milieux collégiaux, inspirée des laboratoires d'analyse de l'activité (Ria & Lussi Borer, 2015). Il s'agit d'une démarche dans laquelle les membres d'un groupe ciblent des objets de développement professionnel qui les préoccupent (les données recueillies dans ce projet pourraient constituer une base pour les identifier), recueillent des traces de leur activité relativement à ces objets (extraits vidéo, documents, etc.) et en font l'analyse, de manière collective, guidée par une personne spécialiste de la démarche.

Au final, ce projet a donc permis de produire une description et une analyse scientifique de l'activité de supervision et d'identifier des pistes visant à mieux soutenir cette activité qui tiennent compte du contexte particulier du niveau d'enseignement collégial. Il a également confirmé la pertinence des outils d'analyse de l'activité pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

Références

- Baartman, L. K. J., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes : Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207–224.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum : involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6–19.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of the failed triad. Mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1086–1094.
- CCT. (1992). *Avis sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement des stages du programme de Soins infirmiers*. Comité consultatif sur la tâche. Comité paritaire Fédération des cégeps et Fédération des enseignants de cégep (FEC-CSQ), Montréal.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(2004), 765–781.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education : a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380.
- CSE. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. <http://www.cse.gouv.qc.ca>.
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263–278.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 36(1), 25.

- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez & F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17–40). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fairbanks, M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102–112.
- Gimbert, B., & Nolan, J. (2003). The influence of the professional development school context on supervisory practice : a university supervisor's and intern's perspectives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(4), 353–379.
- Goldstein, L. S., & Freedman, D. (2003). Challenges Enacting Caring Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 441–454.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial* (No. 0). Université du Québec à Montréal.
- Klausewitz, S. K. (2005). *How prior life experiences influence teaching: Multiple case studies of mature-age elementary student teachers*. University of Massachusetts.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58–78.
- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). Au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue Suisse de Sciences de l'Éducation*, 31(2), 332–353.
- McIntyre, D. J. (1984). A response to critics of field experience supervision. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 42–45.
- MEQ. (2004). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Québec : Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités.

- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires : enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI siècle* (pp. 101–118). Bruxelles: De Boeck.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: a field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28–34.
- Schwartz, B. (1989). Entretien. *Recherche et Formation. Les Professions de L'éducation : Recherches et Pratiques En Formation*, 6(6), 67–82.
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Männistö, P. (2000). Student Teachers' Views about their Relationships with University Supervisors, Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79–88.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action : méthode élémentaire* (2ième édit). Toulouse: Octarès Éditions.