

# LES ENJEUX DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DES STAGES

Sous la direction de  
**MARC BOUTET** et  
**NADIA ROUSSEAU**



*L'illustration de la page couverture vient nous rappeler que derrière chaque intervention en formation initiale à l'enseignement se cache un enfant. Voilà le véritable enjeu de la supervision pédagogique. Le but premier de nos interventions est donc d'assurer que chaque enfant, quel qu'il soit, reçoive le meilleur enseignement possible et cela, tant aux plans académique qu'affectif et social.*

*Peu importe sa grande facilité d'apprentissage ou son importante difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, peu importe sa grande dextérité ou la nature de son handicap, peu importe son âge et son sexe, chaque enfant est unique et merveilleux. Chaque enfant doit être au cœur de notre pratique pédagogique tant en milieu scolaire qu'universitaire.*

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces nouvelles collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

# **LES ENJEUX DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DES STAGES**

© 2002 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – [www.puq.ca](http://www.puq.ca)  
Tiré : *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1170-7 • D1170N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

**Accompagnement socioconstructiviste**

Pour s'approprier une réforme en éducation

*Louise Lafortune et Colette Deaudelin*

2001, ISBN 2-7605-1129-4, 232 pages

**L'école alternative et la réforme en éducation**

Continuité ou changement ?

*Sous la direction de Richard Pallascio et Nicole Beaudry*

2000, ISBN 2-7605-1115-4, 208 pages

**Pour guider la métacognition**

*Louise Lafortune, Suzanne Jacob et Danièle Hébert*

2000, ISBN 2-7605-1082-4, 126 pages

**PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC**

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

**CANADA et autres pays**

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

**FRANCE**

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

**SUISSE**

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La *Loi sur le droit d'auteur* interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

# **LES ENJEUX DE LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE DES STAGES**

*Sous la direction de*  
**MARC BOUTET et**  
**NADIA ROUSSEAU**

**2002**



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

© 2002 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – [www.puq.ca](http://www.puq.ca)  
Tiré : *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1170-7 • D1170N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés

*Données de catalogage avant publication (Canada)*

Vedette principale au titre :

Les enjeux de la supervision pédagogique des stages

(Collection Éducation-Intervention; 4)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1170-7

1. Élèves-maîtres – Supervision. 2. Stages pédagogiques. 3. Élèves-maîtres – Supervision – Aspect moral. 4. Agents de maîtrise. 5. Enseignants – Formation. I. Boutet, Marc, 1953- . II. Rousseau, Nadia, 1968- . III. Collection.

LB2157.A3E54 2002

370'.71'55

C2002-940359-6

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIE) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : GISLAINE BARRETTE

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture :

Conception graphique : RICHARD HODGSON

Illustration : SAMUEL BLAIS, 8 ans

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2002 9 8 7 6 5 4 3 2 1

*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2002 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2<sup>e</sup> trimestre 2002

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

© 2002 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – [www.puq.ca](http://www.puq.ca)  
Tiré : *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1170-7 • D1170N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés



# Table des matières

Introduction **Les enjeux  
de la supervision universitaire  
des stages en enseignement** ..... 1  
*Marc Boutet et Nadia Rousseau*

Partie 1  
**Les conceptions de la supervision des stages  
en enseignement** ..... 7

Chapitre 1 **La supervision pédagogique :  
vue d'ensemble** ..... 9  
*Nérée Bujold*

1. La nature de la supervision pédagogique ..... 10

2. La supervision :  
une composante du processus de gestion ..... 11



3.	L'évolution des modes de supervision de l'enseignement et des stagiaires en enseignement .....	13
4.	Les compétences requises des personnes chargées de superviser .....	15
5.	Les phases d'un processus de supervision .....	17
6.	Un modèle intégré .....	19
7.	Les exigences de la supervision pédagogique .....	19
8.	Le transfert possible des notions et concepts de la supervision pédagogique .....	20
	Conclusion .....	21
	Bibliographie .....	22
Chapitre 2	<b>La supervision : un acte professionnel de médiation</b> .....	23
	<i>Marc Boutet</i>	
1.	Une position particulière à l'intérieur du système de formation à l'enseignement .....	24
2.	La nature de la médiation exercée par la supervision de stage .....	28
3.	La réflexion des stagiaires au cœur de la médiation théorie-pratique .....	31
	Conclusion .....	33
	Bibliographie .....	34
Chapitre 3	<b>Redéfinition des rôles du superviseur de stage : collaboration université et milieu scolaire</b> .....	37
	<i>Nadia Rousseau et Liette St-Pierre</i>	
1.	L'engagement dans un processus de collaboration université et milieu scolaire .....	38
2.	L'importance de la collaboration université et milieu scolaire .....	39
	2.1. Les partenaires (et leurs différences) .....	39
	2.2. Les zones d'influence .....	40
	2.3. Le projet conjoint .....	41

3. La supervision universitaire de stage dans l'esprit d'un véritable partenariat .....	41
3.1. Définitions du terme supervision .....	42
3.2. Retombées de l'acte de supervision .....	43
3.3. Supervision universitaire de stage : conception traditionnelle et individualiste .....	43
3.4. Supervision universitaire de stage : transfert des responsabilités et collaboration en action .....	45
Conclusion .....	48
Bibliographie .....	49
<b>Chapitre 4 L'évolution d'un superviseur universitaire en formation des enseignants .....</b>	<b>53</b>
<i>Pierre Boudreau</i>	
1. Une brève problématique .....	54
2. Le contexte de la supervision .....	55
3. Ma stratégie de supervision .....	55
3.1. Avant le stage .....	55
3.2. Pendant le stage .....	56
3.3. Après le stage .....	56
4. Une illustration .....	56
4.1. Avant le stage .....	57
4.2. Pendant le stage .....	57
4.3. Après le stage .....	58
5. Apprendre à enseigner en stage : quelques pistes .....	59
6. Une théorie personnelle sur la supervision des stagiaires .	59
7. Et l'efficacité ? .....	61
Conclusion .....	63
Bibliographie .....	64
<b>Chapitre 5 La supervision universitaire de stage en enseignement : aux grands malaises, les grands remèdes .....</b>	<b>65</b>
<i>Micheline Ouellet</i>	
1. Description d'un programme novateur de formation des maîtres en français (langues première et seconde) ....	66

2. Reconnaissance et description des malaises reliés à la supervision pédagogique .....	70
2.1. Difficulté d'établir un barème consensuel .....	71
2.2. Outils d'évaluation et de notation trop variés .....	72
2.3. Non-arrimage des rôles de la triade .....	73
2.4. Disparité entre les attentes .....	74
2.5. Interférences des croyances pédagogiques sur les processus d'évaluation .....	75
2.6. Qualité chancelante de la langue .....	75
2.7. Gestion .....	76
Conclusion .....	77
Bibliographie .....	77
<b>Partie 2</b>	
<b>Le contexte de la triade .....</b>	<b>79</b>
<b>Chapitre 6 Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade .....</b>	<b>81</b>
<i>Marc Boutet</i>	
1. Les caractéristiques de la triade et de ses membres .....	83
1.1. L'équilibre de la triade .....	83
1.2. La personne stagiaire .....	84
1.3. L'enseignant associé .....	86
1.4. Le superviseur .....	87
2. La triade en action .....	90
2.1. Les divers rôles .....	90
2.2. La dynamique des rôles .....	91
Bibliographie .....	94
<b>Chapitre 7 La triade : points de vue de stagiaires .....</b>	<b>97</b>
<i>Éric Courcy</i>	
1. La triade : un outil pour la pratique réflexive .....	98
2. Contextualisation et décontextualisation .....	100
3. Au sujet de l'évaluation .....	102
Conclusion .....	103
Bibliographie .....	103

<b>Chapitre 8</b>	<b>Un trio d'enfer...</b>	105
	<i>Christiane Bruyère</i>	
1.	Définition de la triade	106
2.	Fonctionnement	106
3.	Satisfactions à l'égard de la triade	106
4.	Insatisfactions à l'égard de la triade	107
5.	L'évaluation du stage, une responsabilité partagée	107
6.	La formation des enseignants associés	108
	Conclusion	110
<b>Chapitre 9</b>	<b>La triade en supervision pédagogique : point de vue d'une superviseure</b>	111
	<i>Monique Dufresne</i>	
1.	Les diverses réalités d'un stage	112
2.	La triade et ses avantages	115
	Conclusion	117
<b>Chapitre 10</b>	<b>La triade en supervision universitaire des stages en enseignement : point de vue des agents de stage</b>	119
	<i>Denise Bertrand, Charles Sleighter et André Veilleux</i>	
1.	L'accueil d'un stagiaire, un choix volontaire	122
2.	Des outils pédagogiques adéquats	123
3.	Des activités de ressourcement professionnel	123
4.	La mise en place d'un mécanisme de placement « intelligent »	123
5.	La valorisation de la formation pratique des maîtres	124
6.	Une politique de placement	124
	Conclusion	125

## Partie 3

**Les considérations éthiques****liées à la supervision pédagogique** ..... 127Chapitre 11 **La dimension éthique de la supervision  
ou l'art de la médiation** ..... 129*Marie-Paule Desaulniers*

1. L'éthique comme dimension essentielle  
de la supervision des stages ..... 131
2. L'éthique dans les relations interpersonnelles ..... 133
  - 2.1. La relation superviseur-étudiant ..... 134
  - 2.2. La relation étudiant-maître associé ..... 135
  - 2.3. La relation superviseur-maître associé ..... 136
3. L'éthique dans la relation au savoir ..... 136
4. L'éthique dans la relation à la société ..... 138
- Bibliographie ..... 140

Chapitre 12 **Problèmes suscitant une réflexion éthique  
en supervision universitaire de stage  
en enseignement** ..... 141*Nadia Rousseau, Monique Brodeur et Alain Cadieux*

1. Problématique ..... 142
2. Éthique et réflexion éthique ..... 143
3. Buts visés par la recherche ..... 144
4. Méthode de recherche ..... 145
5. Résultats et interprétation ..... 146
  - 5.1. La nature des problèmes rencontrés ..... 146
  - 5.2. Les émotions ressenties ..... 147
  - 5.3. Les valeurs en cause ..... 147
  - 5.4. Les moyens de résolution de problèmes ..... 148
6. Discussion ..... 148
- Conclusion ..... 150
- Bibliographie ..... 151

<b>Chapitre 13 Quelques pistes pour analyser et résoudre des problèmes éthiques en supervision des stages</b> .....	153
<i>Marie-Paule Desaulniers</i>	
1. L'apport de l'éthique appliquée et de l'éthique professionnelle .....	154
2. Les principales étapes de l'analyse d'un problème éthique .....	155
2.1. L'inconfort et l'interrogation éthiques .....	155
2.2. La nature éthique du problème .....	155
3. L'analyse de la situation .....	156
3.1. La détermination des valeurs en cause .....	156
3.2. Le choix d'une valeur prioritaire .....	159
3.3. La prise en compte des réglementations en usage ...	159
3.4. La prévision de l'impact des décisions possibles ...	160
3.5. La prise de décision .....	161
3.6. La communication de la décision .....	161
4. Quelques problèmes éthiques rencontrés lors des stages ..	161
4.1. Incompétence ou tâche non assumée .....	162
4.2. Laxisme ou tâche mollement assumée .....	162
4.3. Indiscrétion ou communication indue à un tiers d'une information privilégiée .....	162
4.4. Diffamation ou communication d'une information fausse altérant la réputation d'une personne .....	163
4.5. Malhonnêteté ou appropriation de documents appartenant à autrui ou attribution à soi-même d'un travail effectué par autrui .....	163
4.6. Demande excessive à une personne subalterne .....	163
4.7. Manque de respect d'une fonction, d'une personne, d'une institution .....	164
4.8. Violence ou sévérité excessive d'une sanction .....	164
Bibliographie .....	165

<b>Chapitre 14</b>	<b>Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables</b>	<b>167</b>
	<i>Annie Presseau, Stéphane Martineau et Jean-Marie Miron</i>	
1.	Problématique	168
2.	Cadre de référence	170
2.1.	Le paradigme d'apprentissage	170
2.2.	L'influence d'une conception de l'articulation théorie-pratique : la pratique réflexive	171
2.3.	Les savoirs et les compétences à l'enseignement	173
3.	Conditions	174
4.	Une solution partielle	176
	Conclusion	178
	Bibliographie	179
<b>Chapitre 15</b>	<b>Quelques jalons pour une supervision éthique</b>	<b>183</b>
	<i>Lyse Langlois</i>	
1.	Les développements récents en éthique	184
1.1.	Une définition de l'éthique	185
1.2.	Des visions contemporaines de l'éthique	185
1.3.	Le conflit moral selon l'éthique de la sollicitude	186
1.4.	Le conflit moral selon l'éthique de la justice	187
1.5.	L'éthique dans l'acte de supervision	188
2.	Des propositions pour un cadre multidimensionnel éthique	189
3.	Les possibilités d'application dans la pratique	191
	Conclusion	193
	Bibliographie	193

<b>Chapitre 16 La question éthique en supervision de stage en enseignement : quelle éthique et pour qui ?</b> .....	197
<i>Yves Lenoir</i>	
1. Un rappel : qu'est-ce que l'éthique ? Et l'éthique appliquée ? .....	199
2. Différentes conceptions de l'éthique .....	202
2.1. Les effets pervers d'une éthique organisationnelle ...	203
2.2. Les effets pervers de l'éthique de la conviction .....	207
2.3. Les effets pervers de l'éthique de la responsabilité ...	208
3. À quelle forme d'éthique convoquer alors les acteurs œuvrant en supervision de stage ? .....	210
Bibliographie .....	214
 <b>Chapitre 17 La supervision et la théorie des sphères de justice : l'équité coincée entre l'arbre et l'écorce</b> .....	217
<i>Violaine Lemay</i>	
Conclusion .....	229
Bibliographie .....	231
 <b>Trousse de survie pour la vie quotidienne destinée aux formateurs de maîtres</b> .....	233
 <b>Notices biographiques</b> .....	237



# Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement

**Marc Boutet**

*Université de Sherbrooke  
([marc.boutet@courrier.usherb.ca](mailto:marc.boutet@courrier.usherb.ca))*

**Nadia Rousseau<sup>1</sup>**

*CFER et Université du Québec à Trois-Rivières  
([nadia\\_rousseau@uqtr.ca](mailto:nadia_rousseau@uqtr.ca))*

- 
1. Nous tenons à remercier Odette Larouche et Éleine Savard pour leur soutien technique indispensable à la production de cet ouvrage.

L'effort d'amélioration des programmes de formation à l'enseignement consenti au cours de la dernière décennie repose en grande partie sur la recherche d'une formation plus intégrée qui marquerait davantage les pratiques futures des personnes formées. La plupart des formatrices et des formateurs engagés dans ces programmes considèrent que l'établissement de liens plus étroits et plus significatifs entre la formation en milieu universitaire et la formation en milieu scolaire est une condition essentielle pour réaliser cette intention. Parmi eux, un groupe a tenté de mettre en relation différents savoirs jugés nécessaires pour une pratique enseignante mieux adaptée aux défis de l'école contemporaine. Provenant de divers horizons, ces personnes qui supervisent les stages se sont appliquées à occuper un territoire mal connu de la formation en partenariat, celui où les situations réelles d'enseignement-apprentissage sont comprises à l'aide de concepts élaborés à distance de la pratique et où les propositions théoriques sont interprétées à la lumière de l'expérience de terrain réfléchie. Mandatées par l'institution universitaire, présentes en milieu scolaire, elles ont ressenti, plus fortement peut-être que tous les autres partenaires de la formation, les inévitables tensions entre le désir de reconnaître la conformité des pratiques observées à des critères prédéterminés et celui de favoriser l'émergence, en contexte, d'une identité professionnelle faisant plus ou moins place à l'idiosyncrasie selon les démarches d'analyse proposées. La relation de supervision, sous divers modes allant du superévaluatif au quasi thérapeutique, a graduellement pris sa place dans notre système de formation à l'enseignement.

Au moment où les attentes sociales ne font qu'augmenter à l'égard de la capacité des institutions à former des enseignantes et enseignants compétents, il nous est paru indispensable de proposer un moment réflexif à toutes ces personnes préoccupées de supervision. Avec l'intention de soumettre l'acte de supervision à une diversité de regards théoriques et pratiques, les textes du présent ouvrage parviennent, chacun à leur façon, à poser des enjeux de la supervision pédagogique des stagiaires en enseignement dans toute leur complexité. Nous les avons regroupés en trois parties. La première partie présente et illustre diverses conceptions de la supervision ; la deuxième traite du dispositif central qu'est la triade stagiaire-enseignant-superviseur ; la troisième, enfin, fait état des nombreuses considérations éthiques liées à l'encadrement des stagiaires.

Le texte de Bujold introduit le domaine de la supervision pédagogique avec toute l'ampleur nécessaire pour situer les pratiques de supervision de stagiaires dans l'ensemble des pratiques de super-

vision ; la référence au domaine de la gestion fournit un éclairage fort pertinent. Boutet prend ensuite position en faveur d'une conception de la supervision comme acte de médiation, position qui mise sur la réflexion des stagiaires et qui, à ses yeux, permet d'éliminer la traditionnelle opposition entre relation d'aide et relation d'évaluation. Le chapitre de Rousseau et St-Pierre propose un recadrage du rôle des superviseuses et des superviseurs dans le contexte d'une collaboration renouvelée entre le milieu universitaire et le milieu scolaire ; l'interaction avec les enseignantes et enseignants associés serait substantiellement modifiée par un tel changement. La compréhension de diverses conceptions possibles de la supervision qui se dégage de la lecture des trois premiers textes s'enrichit de deux autres textes qui s'appuient sur la vaste expérience de deux formateurs universitaires. Boudreau, qui pratique la supervision depuis plusieurs années à l'Université d'Ottawa, y a aussi manifestement beaucoup réfléchi. Il décrit son parcours dans un chapitre qui reflète fort bien sa théorie personnelle de la supervision des stages en enseignement. Ouellet, avec la même authenticité, témoigne de son expérience de formatrice qu'elle situe à l'intérieur du programme très original de l'Université de Calgary. Elle soulève un questionnement systématique sur ce qu'elle nomme « les grands malaises de la supervision ».

En début de deuxième partie, le chapitre de Boutet tente de cerner la dynamique qui s'installe au sein de ce qui peut être considéré comme l'unité de base du processus de supervision : la triade. Les profils des trois partenaires de la triade ainsi que les rôles d'accompagnement qui sont décrits trouvent un écho très concret dans les quatre textes qui suivent. Courcy d'abord, offrant son point de vue de stagiaire, souligne l'avantage qu'il reconnaît à la situation de triade de lui permettre de mener une réflexion à la fois contextualisée et décontextualisée. Bruyère, directrice d'école, traduisant la perspective d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants associés, structure son chapitre autour de l'image de la triade considérée comme un trio énergétique très favorable à l'autoévaluation et au développement de pratiques pédagogiques créatives, dans certaines conditions qu'elle décrit de façon imagée. Dufresne, en tant que superviseuse expérimentée, met bien en évidence le délicat équilibre relationnel sur lequel se construit son intervention au sein d'une triade ; elle rappelle qu'un tel équilibre n'est véritablement trouvé que lorsque la situation de triade favorise l'apprentissage de l'étudiante ou de l'étudiant en formation. Bertrand, Sleighter et Veilleux, moins directement engagés dans des relations de triade mais témoins de l'évolution de

plusieurs d'entre elles en raison de leur position dans le système de formation pratique, confirment les exigences de ce dispositif de formation et insistent sur la nécessité de bien clarifier les divers rôles pour qu'il livre ses fruits.

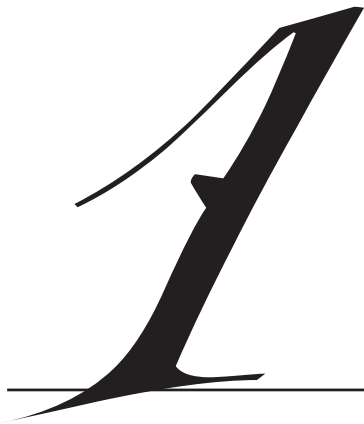
Une activité humaine fondée sur l'interaction et orientée vers l'amélioration de l'intervention éducative soulève inévitablement de nombreuses questions éthiques. Tous les chapitres qui composent la troisième partie de cet ouvrage le reconnaissent et permettent de pousser plus loin la réflexion sur les responsabilités des superviseurs. Le texte de Desaulniers pose les nombreux enjeux de pouvoir présents dans le réseau de relations humaines où s'exerce la supervision, qu'elle considère comme un art de la médiation, non seulement entre des personnes mais aussi à l'égard de savoirs très diversifiés et de contextes sociaux différenciés. Le chapitre suivant, de Rousseau, Brodeur et Cadieux, illustre ces enjeux à partir de problèmes qualifiés d'éthiques par des personnes engagées dans des relations de supervision. Fondée sur des cas réels, la réflexion sur les problèmes soumis est fort pertinente et confirme la nécessité d'une analyse nuancée et respectueuse de la diversité des perspectives. Les pistes d'analyse et de résolution de problèmes éthiques proposées par Desaulniers, dans sa deuxième contribution à l'ouvrage, paraissent d'ailleurs très utiles pour y parvenir et mettent en lumière toute la délicatesse d'une médiation éthique. Presseau, Martineau et Miron, en décrivant un dispositif de simulation susceptible de favoriser la réflexion des personnes en formation de même que le développement et le transfert des compétences vers des situations réelles, mettent aussi en relief les conséquences éthiques liées à la situation de stage. De vrais élèves sont influencés par la présence de stagiaires et la supervision doit en tenir compte.

Le texte de Langlois, s'appuyant sur un modèle éthique multidimensionnel, invite les superviseuses et les superviseurs à consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour intégrer une éthique de l'accompagnement, fondée sur la sollicitude, dans leur pratique de supervision. Le chapitre de Lenoir offre une perspective large sur la question éthique dans la relation éducative. Il l'applique par la suite à la supervision de stages, pour proposer aux acteurs de cette situation une éthique dialogique, fondée non pas sur une intention de conviction mais sur une ouverture à débattre et à expliciter les valeurs qui sous-tendent leur intervention. Le chapitre de Lemay conclut l'ouvrage avec un questionnement qui ébranle. Appliquant la théorie des sphères de justice à la problématique de l'évaluation des stagiaires,

elle rejoint certes toute personne ayant déjà supervisé lorsqu'elle remet en question la possibilité de concilier la fonction de formation et celle de certification.

Nous en sommes donc à réfléchir sur l'équité en supervision. Nous croyons que cet ouvrage fera progresser la réflexion et nous souhaitons qu'il contribue à enrichir un dialogue qui nous paraît de plus en plus devoir s'orienter vers l'affirmation de la spécificité de la *profession supervision*.





# **LES CONCEPTIONS DE LA SUPERVISION DES STAGES EN ENSEIGNEMENT**

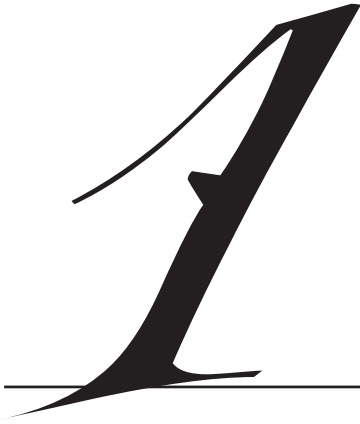
© 2002 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – [www.puq.ca](http://www.puq.ca)  
Tiré : *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1170-7 • D1170N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés







# La supervision pédagogique

## Vue d'ensemble

**Nérée Bujold**  
*Université Laval*  
([neree.bujold@fse.ulaval.ca](mailto:neree.bujold@fse.ulaval.ca))

Responsabilité à la fois stimulante et exigeante, la supervision de stagiaires exige de la personne qui supervise de remplir plusieurs rôles qui, quelquefois, peuvent devenir contradictoires. Elle doit ainsi voir à ce que les stagiaires apprennent à s'intégrer dans le milieu de travail en toute confiance tout en assurant un enseignement de qualité ; la personne qui supervise doit donc remplir le rôle de compagnon ou de tuteur. En revanche, à la fin de la période de stage, lorsqu'une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession. Elle doit, à ce moment-là, faire abstraction de toute relation affective et agir en toute objectivité et en toute neutralité : c'est un défi de taille !

Ce texte traite de la nature et de l'importance de la supervision pédagogique. Nous y verrons que des domaines scientifiques comme les sciences de la gestion, surtout sous l'aspect gestion des ressources humaines, la psychologie et le counseling peuvent avantageusement contribuer à définir à la fois l'objet et les méthodes de supervision tout autant sinon plus que les sciences de l'éducation. Nous y verrons aussi l'évolution dans les conceptions de la supervision qui l'a fait passer d'une supervision dite « traditionnelle », axée exclusivement sur le contrôle et la sanction, à une supervision dite « clinique » orientée plutôt vers la formation et faisant place à une relation d'aide entre une personne qui agit comme mentor ou tuteur et un apprenti.

## **1. La nature de la supervision pédagogique**

Définissons le plus clairement possible ce que nous entendons par supervision pédagogique. Au plan étymologique, le mot « supervision » signifie regarder au-dessus. On peut facilement imaginer la personne qui supervise, regardant par-dessus l'épaule de la personne supervisée et guidant ainsi son travail. Le dictionnaire *Larousse* définit « superviser » comme une activité par laquelle la personne qui supervise contrôle et révisé le travail sans entrer dans les détails. On peut donc dire de la supervision qu'elle consiste à guider, réviser et contrôler le travail des personnes placées sous sa responsabilité. La personne qui supervise doit normalement répondre du travail de la personne supervisée. Dans le cas de la supervision d'un stage, le professionnel qui supervise est responsable, de façon conjointe et solidaire devant la loi, des actes professionnels posés par ses stagiaires.

La supervision est dite « pédagogique » si elle comporte une dimension de formation. Lorsqu'une activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée, on peut la qualifier d'activité pédagogique. Si l'activité de supervision ne comportait que la dimension contrôle, c'est-à-dire que l'évaluation sanctionnelle, elle ne pourrait être qualifiée de supervision pédagogique. Si l'on accepte la proposition de Senge (1996) selon laquelle toute organisation dynamique est une organisation apprenante, on peut ainsi prétendre que toute forme de supervision du travail peut devenir une supervision pédagogique.

## **2. La supervision : une composante du processus de gestion**

Nos premiers travaux concernant la supervision des stages ont débuté par une revue de la littérature au début des années 1980 pour les responsables de stages des programmes de sciences infirmières, d'ergothérapie et de physiothérapie. Nous avons aussi beaucoup travaillé ce sujet avec les facultés de médecine qui nous semblent posséder une longueur d'avance par rapport aux sciences de l'éducation ; les stages cliniques y existent depuis si longtemps. Nous devons travailler à l'élaboration de grilles d'évaluation des stagiaires ; par la suite, nous devons organiser une session de formation pour les superviseurs de stages. Nous avons constaté que la plupart des publications sur le sujet provenaient des sciences de la gestion. Plusieurs références proviennent aussi de la médecine et quelques autres de la psychologie et du counseling. Comme les demandes de consultation sur le sujet augmentaient et provenaient surtout de programmes de formation des professionnels de la santé, nous avons décidé d'examiner attentivement la littérature provenant des sciences de la gestion que le monde médical n'hésite d'ailleurs pas à consulter. Les banques informatisées étant surtout américaines, les références trouvées font évidemment une large place aux auteurs américains.

Aux États-Unis, l'expression « supervision » appartient donc au domaine de la gestion. Il s'agit d'un premier niveau du management, le niveau de direction en contact direct avec le travail de la base. Les sciences de la gestion étudient cette importante fonction depuis la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Il est intéressant de décrire brièvement le cheminement de cette science relativement jeune. Whittier (1978) attribue à Henri Fayol (1841-1925), un Français, la paternité des principes de base du management ; il considère ensuite l'Américain Frederick Taylor (1856-1915) comme le père du management scientifique. Ses études sur le temps et le mouvement ont permis d'augmenter considérablement la productivité des entreprises ; son principal objectif était d'éliminer les gestes inutiles souvent sources de fatigue et de frustrations. Les études Hawthorne de l'équipe dirigée par Elton Mayo entre 1920 et 1930 ont permis de découvrir que la clé d'une meilleure productivité réside souvent dans les sentiments des travailleurs à l'égard de leur travail et de leur organisation. Les travaux de ce groupe ont été à l'origine de l'émergence du mouvement des relations humaines, qui s'est particulièrement préoccupé des relations interpersonnelles et des conditions environnementales. Enfin, toujours

selon Whittier (1978), le mouvement des relations humaines a été suivi, dans les années 1950, de la théorie des systèmes ; cette théorie considère toute organisation comme un tout où de nombreux facteurs interagissent pour former un ensemble complexe comportant de nombreuses situations imprévues et imprévisibles.

Depuis les années 1950, les sciences de la gestion ont évolué vers des études sur le leadership avec, entre autres, Tennenbaum et Schmitt (1958). On faisait alors une distinction entre un style centré sur l'employé et un style centré sur la tâche. Les sciences de la gestion ont encore connu le mouvement de la gestion participative et de la qualité de vie au travail. Ce mouvement a été suivi par ceux des cercles de qualité, de la recherche du contrôle total de la qualité, de la gestion créative et, tout récemment, par celui des organisations apprenantes avec Cunningham (1994) et Senge (1996). Désormais, l'accent est mis sur la recherche-action faisant une large place à l'application d'un processus de résolution de problèmes ; chaque problème est alors considéré comme une occasion d'apprendre. Au lieu de chercher à cacher les problèmes, on encourage les employés à les démasquer et à participer à leur diagnostic ainsi qu'à la recherche et à l'essai de plusieurs solutions.

Les théories de McGregor (1976) sont aussi assez connues dans les milieux spécialisés en management. Cet auteur soutient que les valeurs et les croyances des gestionnaires évoluent et qu'on est ainsi passé de la théorie X à la théorie Y. La première veut que l'humain soit par nature paresseux et que, par tendance naturelle, il cherchera à en faire le moins possible, d'où la nécessité de le surveiller constamment. N'oublions pas qu'il fut un temps où le travail était le lot des esclaves et qu'il fallait des gardes armés d'épées et de lances pour les surveiller. Ces temps ne sont pas si lointains puisque l'abolition de l'esclavage aux États-Unis ne date que du milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Dans les hôpitaux, dans les années 1960, on donnait encore aux chefs de départements le titre de surveillants. On peut donc en déduire que la théorie X a dominé les relations de travail et la supervision jusqu'au milieu du XX<sup>e</sup> siècle.

La théorie Y soutient au contraire que l'humain a besoin de s'actualiser et que sa soif de succès le poussera à travailler si rien ne lui fait obstacle. Selon cette théorie, le travail du manager consiste principalement à enlever les obstacles qui nuisent au rendement de l'employé. En donnant aux travailleurs l'occasion d'actualiser leur

potentiel, on augmente leur rendement. Cette théorie a surtout prévalu dans les milieux influencés par le mouvement des relations humaines.

Ouchi (1982) est venu compléter ces deux théories en proposant la théorie Z, qui considère l'humain comme un être en constante évolution dans son cheminement vers la maturité. Les moins matures ont besoin d'un encadrement plus strict tandis qu'il est préférable d'offrir un encadrement plus relâché aux plus matures. Ainsi, tous les stagiaires n'ont pas besoin du même type de supervision.

### **3. L'évolution des modes de supervision de l'enseignement et des stagiaires en enseignement**

Les pratiques du monde de l'éducation évoluent aussi mais avec des années de retard sur les organisations industrielles. Selon Anderson (1992), les modes de supervision des étudiants en enseignement ont évolué depuis quelques années, passant progressivement de la supervision traditionnelle à la supervision clinique, et ce, en transitant par une forme d'accompagnement dans laquelle l'enseignant qui reçoit les stagiaires les considère comme des adjoints et ensuite comme des apprentis. La supervision traditionnelle était surtout axée sur l'évaluation et le contrôle ; le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistait alors à s'assurer que chaque stagiaire possède les aptitudes pour enseigner. Le stage pouvait ainsi être considéré comme une épreuve initiatique par laquelle il fallait passer pour avoir accès à la profession. Selon Anderson (1992), plus de 85 % des enseignants appelés à encadrer des stagiaires s'inspiraient encore de ce modèle en 1992.

L'expression « supervision clinique » aurait été, selon Acheson et Gall (1993), d'abord proposée par Morris L. Cogan et Robert Gollahammer de la Harvard School of Education au début des années 1960. Ils utilisaient l'expression « supervision clinique » pour désigner la relation face à face entre un enseignant (en exercice ou stagiaire) et un superviseur, relation ayant pour but d'échanger sur les comportements observés en classe. Selon Anderson (1992), la supervision clinique tend à remplacer la supervision traditionnelle. Cette forme de supervision considère le rôle de l'enseignant qui reçoit les stagiaires ou d'un membre de l'équipe de coordination de l'enseignement

comme un rôle d'aide et de formation. On n'exige plus alors que les stagiaires possèdent les aptitudes dès le commencement des stages ou que les enseignants soient parfaits dès leur embauche, mais on se préoccupe de développer ces aptitudes pendant le stage ou en cours d'emploi. Ainsi, l'intervention de l'enseignant hôte de chaque stagiaire fait surtout appel, dans son travail d'encadrement, à la communication interpersonnelle aidante et à l'évaluation formative. L'aptitude à donner des rétroactions motivantes devient primordiale pour les enseignants associés ou les superviseurs universitaires. Ces derniers s'inspirent des théories modernes en gestion des ressources humaines pour mener à bien leur travail de supervision et d'accompagnement. On peut facilement imaginer que si, en 1992, 85 % des superviseurs pratiquaient encore la supervision traditionnelle aux États-Unis, il existe sûrement encore au Québec de nombreux superviseurs universitaires et de nombreux enseignants associés qui pratiquent la supervision traditionnelle. Ne serait-il pas opportun d'engager au moins un débat sur la pertinence de passer d'un mode de supervision traditionnel à un mode de supervision plus clinique ?

La banque de données *Current Contents* répertorie de nombreux articles portant sur la supervision clinique. Toutes ces références traitent toutefois de supervision dans le monde médical et il peut aussi bien s'agir de supervision des patients que de supervision des professionnels en cours de formation pratique aussi dite « clinique ». Plusieurs de ces articles préviennent les professionnels des soins de santé de ne pas confondre leurs stagiaires avec des patients et de ne pas faire de la thérapie avec eux ; on craint en effet que, par déformation professionnelle, ils aient tendance à le faire. De la même manière, en supervision de l'enseignement, que l'on qualifie souvent de supervision pédagogique, les enseignants peuvent être portés à traiter leurs stagiaires comme des élèves et à vouloir leur enseigner ; ce serait aussi une erreur due à la déformation professionnelle. Les stagiaires de toutes les professions ne sont ni des élèves, ni des patients comme dans le monde médical, ni des clients comme en psychothérapie. Certains de leurs besoins peuvent cependant ressembler à des besoins de patients, de clients ou d'élèves. Toutes ces professions peuvent donc apporter une contribution valable aux théories applicables à la supervision des stagiaires ou du personnel en poste. Nous croyons pourtant que les stagiaires jouent en quelque sorte le rôle d'employés débutants et que les personnes qui les supervisent sont d'abord et avant tout leurs premiers supérieurs immédiats ; ceux-ci ont pour première mission de voir à ce que le travail soit fait et qu'il soit bien fait.

Leur mission consiste en outre à s'assurer que les personnes supervisées apprennent constamment et deviennent, à leur tour, pleinement compétentes pour assumer leurs fonctions.

#### **4. Les compétences requises des personnes chargées de superviser**

Pour Whittier (1978), le superviseur se situe au premier niveau de gestion ; il a pour fonction de planifier et de contrôler le travail des employés. Cet auteur considère le superviseur comme un leader, un motivateur, un planificateur, un formateur (*trainer*), un conseiller et un renforçateur (*reward giver*). Pour remplir ces différents rôles, le superviseur doit posséder de l'expertise technique, comprendre le comportement humain, avoir du leadership et, finalement, il doit posséder de bonnes habiletés conceptuelles et organisationnelles.

Hersey et Blanchard (1982), allant dans le même sens que Whittier (1978), considèrent que dans toute organisation humaine, plusieurs personnes se partagent les responsabilités de gestion. Dans les grandes organisations, le pouvoir de gérer est réparti entre plusieurs niveaux hiérarchiques. Au sommet, on retrouve les cadres supérieurs. Ces cadres doivent posséder des habiletés conceptuelles, c'est-à-dire la capacité de percevoir les relations externes de leur organisation avec la société, d'une part, et les relations internes entre les diverses composantes de l'organisation, d'autre part. Ils ont aussi besoin de compétence sur le plan relationnel pour établir et maintenir au sein de leur organisation des ressources et des structures favorisant le meilleur engagement possible des membres du personnel par rapport à leur rôle professionnel. Ils doivent, enfin, faire preuve d'un peu de compétence sur le plan technique, c'est-à-dire en ce qui concerne l'élaboration et la livraison des produits et des services. Au fur et à mesure que l'on descend dans la hiérarchie administrative, le besoin de compétence conceptuelle diminue au profit de la compétence technique. Le besoin d'une compétence en relations humaines demeure toutefois le même. La personne qui supervise se situe, selon Hersey et Blanchard (1982), au niveau de commande le plus immédiatement en contact avec la clientèle ; elle doit de ce fait posséder à la fois un minimum de compétence conceptuelle, une bonne compétence relationnelle et une bonne compétence technique. On voit ainsi que, quelle que soit sa position hiérarchique, la personne qui encadre a besoin d'une bonne compétence relationnelle, à savoir être en



mesure d'établir une communication interpersonnelle efficace avec les personnes qu'elle supervise, mais aussi avec les autres membres de l'organisation pour éviter, à elle-même et à ses subordonnés, d'entrer en conflit avec les divers responsables du milieu d'intervention. On doit cependant se rendre à l'évidence, les personnes qui supervisent n'ont pas toutes reçu la formation requise pour bien remplir ces différents rôles.

Selon Fortin (1984), pour bien s'acquitter de son mandat, une personne qui supervise (un stage ou un travail régulier) doit satisfaire à quatre conditions. Premièrement, elle doit bien connaître la profession dans laquelle s'engage la personne supervisée. Cette connaissance est essentielle puisqu'elle devra superviser et répondre de gestes professionnels ; elle doit donc en connaître à fond la nature et les exigences. La personne qui supervise aura ainsi à guider les stagiaires dans la pratique des actes professionnels, à corriger les erreurs le cas échéant et à reconnaître les bonnes performances lorsque les objectifs seront atteints.

Deuxièmement, la personne qui supervise doit connaître le programme de formation dont les stages font partie afin de pouvoir apprécier à sa juste valeur les compétences déjà acquises par le ou la stagiaire et lui confier ensuite des responsabilités à sa portée. Il ne faut pas perdre de vue non plus que le stage fait partie de ce programme de formation et qu'il doit par conséquent permettre aux stagiaires d'appliquer dans le concret les notions plus théoriques apprises à l'université. La personne qui supervise doit pouvoir faire un rappel régulier des notions théoriques pour susciter chez ses stagiaires une meilleure réflexion dans leur action et sur leur action. Une telle réflexion permettra aux stagiaires de prendre conscience de ce qui fonctionne bien et de ce qui ne fonctionne pas et d'adapter leur intervention ainsi que leurs méthodes et leurs outils aux contraintes du milieu de pratique.

Troisièmement, la personne qui supervise doit maîtriser les processus d'apprentissage. La personne supervisée pourra éprouver, à l'occasion, des difficultés à intégrer certaines notions ou encore à accomplir certains gestes professionnels. Une bonne connaissance des processus d'apprentissage permettra à la personne qui supervise, dans un premier temps, de démontrer de la compréhension devant les difficultés ressenties, de manière à éviter de dévaloriser ou de culpabiliser la personne supervisée à cause de ces difficultés et, dans un deuxième temps, de l'aider à les résoudre.



Quatrièmement, la personne qui supervise doit maîtriser les phénomènes relationnels afin de pouvoir gérer le contenu émotif des réactions des personnes supervisées et les accompagner dans le développement d'une bonne confiance en soi. Cette confiance en soi est, selon Herzberg (1966), un ingrédient essentiel au maintien de la motivation au travail et à la production d'un travail de qualité.

Les deux premières compétences sont habituellement bien développées chez les personnes choisies pour superviser du personnel ou des stagiaires, mais les deux dernières constituent souvent la pierre d'achoppement de plusieurs. Les besoins de formation des personnes appelées à superviser des stagiaires ou des enseignants en exercice sont ainsi souvent plus grands en ce qui concerne les phénomènes relationnels que la tâche d'enseignement. Malheureusement, les personnes sont souvent portées à choisir d'emblée les formations offertes dans les domaines qu'elles maîtrisent le mieux et à éviter les formations dans les domaines où elles se sentent plus faibles. Ce phénomène peut facilement s'expliquer. Tout d'abord, pour être conscient de ses propres lacunes dans un domaine de compétence, il faut posséder suffisamment cette compétence pour pouvoir procéder à un autodiagnostic primaire. De nombreuses personnes ne possèdent même pas cette compétence minimale et ne peuvent, par conséquent, en être conscientes. Par ailleurs, si les personnes deviennent conscientes de leurs lacunes dans un domaine, ce peut être passablement insécurisant de se présenter à une activité de formation ; on risque alors de se faire démasquer et personne n'aime montrer ses côtés faibles. Il y a ainsi toujours une résistance à briser au moment d'organiser de la formation sur un thème inconnu pour d'éventuels participants.

Voyons maintenant en quoi consiste l'activité de supervision elle-même. Nous commencerons par explorer quelques modèles théoriques représentant les phases ou étapes d'un processus de supervision. Nous considérerons par la suite la nature même de la supervision.

## **5. Les phases d'un processus de supervision**

Toute activité de gestion comporte différentes phases ou étapes qu'il est bon de connaître pour bien préparer son travail et surtout pour ne pas oublier d'aspects importants. Koontz et O'Donnell (1964) proposent de considérer quatre phases essentielles dans la gestion de tout système ; ces phases sont la planification, l'organisation, la direction et le contrôle. Pour Hersey et Blanchard (1982), la supervision se

réalise essentiellement à la troisième phase, soit la phase de direction ; ils sont en outre d'avis que superviser consiste principalement à susciter et à maintenir la motivation de ses subordonnés. Avant d'envisager quelque action dans la révision d'une activité, il faudrait, dans un premier temps, trouver dans quelle phase (ou dans quelles phases) se situe l'origine du problème. Davies (1971) a repris ces phases et les a proposées pour la gestion de toute activité pédagogique.

Nous avons ajouté quelques verbes aux diverses phases de gestion en vue de préciser le sens qu'il est possible de leur donner. Planifier, c'est anticiper, prévoir, analyser et choisir. Organiser, c'est développer, construire, préparer, mettre en place les ressources et les stratégies. Diriger, c'est conduire les opérations, donner les consignes, motiver, animer, souvent rassurer, démontrer, conseiller, alerter et corriger. Enfin, contrôler, c'est observer, évaluer et accepter ou refuser les résultats suivant leurs qualités et leur coût en ressources diverses. Il ne faudrait pas croire que ces diverses phases se succèdent toujours de façon linéaire ; il s'agit, la plupart du temps, d'un cheminement chaotique, fait d'allers et retours.

Acheson et Gall (1993) proposent trois phases essentielles à ce qu'ils appellent les « cycles de supervision ». Il faut comprendre qu'ils proposent d'adopter un mode de supervision fait de rencontres cycliques. Chaque cycle de supervision comporte trois rencontres que les deux auteurs dénomment « conférences ». La première de ces rencontres est consacrée à l'identification d'un problème ou besoin particulier. Il serait ainsi habile de demander à la personne supervisée de choisir le problème sur lequel elle désire travailler en premier. En travaillant sur ce problème, cette personne finira sûrement par diagnostiquer la plupart des problèmes sous-jacents. L'hypothèse à la base de cette dernière affirmation est que si quelque chose ne va pas, la personne supervisée pourrait ressentir une certaine gêne à en parler. En commençant par ce qui lui semble le moins menaçant, on peut arriver à établir une relation de confiance et par la suite finir par aborder les problèmes les plus embarrassants.

La deuxième phase de chaque cycle de supervision consistera à procéder à l'observation en classe, mais à une observation centrée sur le problème soulevé par la personne supervisée. La personne qui supervise aurait alors avantage à utiliser un outil d'observation structuré, afin d'éviter les généralisations hâtives.

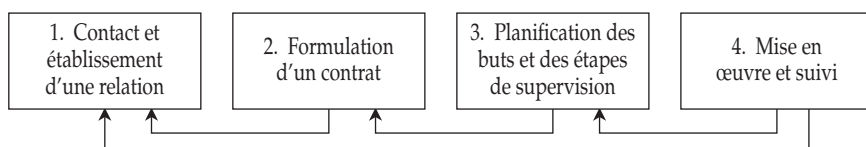
La troisième et dernière phase de chaque cycle de supervision recommandée par Acheson et Gall (1993) est une rencontre de rétroaction. La personne qui supervise et la personne supervisée échangent alors sur le résultat de l'observation et comparent ce qui a été enregistré ou noté avec ce qui avait été planifié.

## 6. Un modèle intégré

En nous inspirant de Lippitt et Lippitt (1978) ainsi que de Carkhuff (1973), nous proposons un autre modèle intégré représentant les différentes phases de tout processus de supervision, qu'il soit clinique, pédagogique, psychologique ou administratif. Nous distinguons ainsi : 1) le contact et l'établissement d'une relation, 2) la formulation d'un contrat, 3) la planification des buts et des étapes de la supervision et 4) la mise en œuvre et le suivi. Nous pourrions aussi subdiviser ces étapes principales en sous-étapes qui peuvent être réalisées de façon itérative.

Un processus d'intervention, de supervision ou de relation d'aide demande donc une action continue, ce qui exige de la personne qui supervise qu'elle puisse percevoir de façon globale les besoins humains de la personne supervisée. Il ne suffit donc pas d'appliquer des recettes et des techniques, il faut s'adresser à l'humain qui vit la situation, sinon l'apprentissage demeurera à court terme, tout comme la relation d'ailleurs.

**FIGURE 1**  
**Phases d'un processus intégré de supervision**



## 7. Les exigences de la supervision pédagogique

La supervision pédagogique exige plusieurs compétences. Ce n'est pas parce qu'une personne donne un bon rendement qu'elle sera automatiquement qualifiée pour superviser d'autres personnes. Nous

avons tous connu de grands sportifs qui ont échoué lamentablement lorsqu'on a voulu leur confier le rôle d'entraîneur. Comme l'exprime si bien Whittier (1978), la personne qui supervise ne fait pas le travail, mais le fait faire par d'autres. Trop d'empressement à vouloir montrer comment faire et d'impatience à voir le travail terminé peut miner la confiance en soi des apprentis.

Au cours d'une étude de nature qualitative visant à explorer les besoins de formation en supervision pédagogique, nous avons interrogé 236 enseignants associés dont plusieurs agissaient comme superviseurs universitaires et 30 étudiants ex-stagiaires pour connaître leur point de vue (Bujold et Côté, 1996). L'analyse des réponses des participants à cette enquête a révélé que les enseignants associés désirent développer d'abord leur compétence en relation d'aide, ensuite en analyse réflexive, puis sur la façon de donner des rétroactions motivantes. Selon eux, les principaux problèmes concernent l'évaluation des performances des stagiaires. Par leur intervention, ils souhaitent surtout aider les stagiaires et les soutenir dans leurs difficultés.

Les étudiants, pour leur part, souhaitent qu'on les soutienne et les aide lorsqu'ils éprouvent des difficultés. Ils veulent être guidés dans leurs premiers pas sur le marché du travail ; ils veulent de l'encadrement, mais un encadrement ouvert sur des possibilités de s'améliorer et non pas un encadrement culpabilisant et punitif. En outre, ils veulent qu'on leur fournisse l'occasion de prendre des initiatives et acceptent qu'on leur signale leurs erreurs à condition qu'on leur donne la chance de se reprendre. Il est étonnant de constater jusqu'à quel point les étudiants et les personnes chargées de superviser leurs stages s'entendent sur la nature de cette supervision ainsi que sur les compétences requises pour faire ce travail. Il semble y avoir une grande proximité entre la perception des problèmes par les enseignants et par les stagiaires. On trouve donc là un terrain des plus propices à l'instauration d'un dialogue entre les divers partenaires de la supervision pédagogique.

## **8. Le transfert possible des notions et concepts de la supervision pédagogique**

Les notions et les concepts présentés jusqu'à maintenant ne sont évidemment pas exclusifs à la supervision de l'enseignement. Les personnes qui supervisent les stages ou même le travail de tous les autres types de professions peuvent aussi les appliquer dans leur milieu.

Nous avons surtout traité jusqu'ici de la supervision des stages en enseignement ; pourtant les enseignants en exercice peuvent aussi avoir besoin de supervision. Il nous est arrivé, à plusieurs reprises, d'établir une relation d'aide avec des enseignants de longue expérience considérés excellents par leurs étudiants. Ces enseignants venaient spontanément nous consulter pour améliorer certains aspects de leur enseignement dont ils étaient insatisfaits ; cela arrive un jour ou l'autre à tout enseignant qui se donne la peine d'examiner un peu les résultats de son intervention. La possibilité de se faire observer par une personne neutre et objective et d'échanger ensuite avec elle sur les problèmes pressentis donne parfois des résultats surprenants. Nous avons ainsi vu des cours dénoncés par les étudiants devenir leurs cours préférés (Locong et Bujold, 1995). Il n'est donc pas nécessaire qu'une relation de supervision pédagogique soit située dans une ligne d'autorité et assujettie à la menace d'un échec pour être efficace. L'enseignement comporte déjà sa part de stress et il est inutile d'en ajouter pour faire émerger le besoin d'une supervision. Malheureusement, l'acceptation du décrochage et de l'échec scolaire comme phénomènes sociaux normaux empêche de nombreux enseignants de s'interroger sur l'efficacité de leur enseignement et ainsi de percevoir leur besoin de supervision pédagogique. Les élèves deviennent alors les victimes impuissantes des problèmes pédagogiques. Le jour où l'on cessera d'accorder toute légitimité à l'échec et au décrochage scolaire, la supervision pédagogique deviendra rapidement une activité indispensable pour tous les enseignants ; on peut parier que les meilleurs enseignants seront les premiers à s'en prévaloir.

## Conclusion

Nous avons fait un survol de certaines conceptions relatives à la supervision pédagogique, dont plusieurs sont inspirées des sciences de la gestion. Nous avons d'ailleurs soutenu que la supervision pédagogique est d'abord et avant tout une responsabilité de gestion et qu'à ce titre elle aurait avantage à s'inspirer des expériences et des recherches en management. Il faudra pour cela que le personnel de l'éducation accepte d'élargir ses horizons et de considérer des points de vue pluridisciplinaires. En effet, trop nombreux sont les spécialistes qui refusent de considérer les points de vue des autres champs d'expertise. Nous estimons qu'ils perdent ainsi d'excellentes occasions de faire avancer les connaissances dans leur propre domaine.

## Bibliographie

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, trad. de J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- ANDERSON, D. (1992). *A Quantitative Analysis of Student Teacher Supervision Model: Implication for the Role of the University Supervisor*, Orlando, Floride, ERIC.
- BUJOLD, N. et E. CÔTÉ (1996). « Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation à la supervision pédagogique des étudiants-maîtres », *Revue des sciences de l'éducation*, 22(1), p. 25-46.
- CARKHUFF R.R. (1973). *The Art of Problem-Solving: A Guide for Developing Problem-Solving Skills for Parents, Teachers, Counsellors and Administrators*, Amherst, Mass., Human Resource Development Press.
- CUNNINGHAM, I. (1994). *The Wisdom of Strategic Learning. The Self-Managed Learning Solution*, Londres, McGraw-Hill.
- DAVIES, I.K. (1971). *The Management of Learning*, Londres, McGraw-Hill.
- FORTIN, N. (1984). *Penser les stages*, Cégep du Vieux-Montréal, Services pédagogiques.
- HERSEY, P. et K. BLANCHARD (1982). *Management of Organizational Behavior*, Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
- HERZBERG, F. (1966). *Work and the Nature of Man*, New York, World Publishing.
- KOONTZ, H. et C. O'Donnell (1964). *Principles of Management: An Analysis of Managerial Functions*, New York, McGraw-Hill.
- LIPPITT, G. et R. LIPPITT (1978). *The Consulting Process in Action*, La Jolla, Cal., University Ass.
- LOCONG, A. et N. BUJOLD (1995). « L'amélioration de l'apprentissage des étudiants et de leur évaluation d'un cours par des changements dans le processus de communication en classe », *Res Academica*, 14(1-2), p. 9-23.
- MCGREGOR, D. (1976). *La dimension humaine de l'entreprise*, trad. par J. Ardoino et M. Lobrot, Paris, Gauthier-Villars.
- OUCHI, W.G. (1982). *Théorie Z : faire face au défi japonais*, trad. par J. Guidod, Paris, Inter-Éditions.
- SENGE, P.M. (1996). *Leading Learning Organizations: The Bold, the Powerful, and the Invisible*, Cambridge, Mass., Center for Organizational Learning, MIT.
- TENNENBAUM, R. et W.H. SCHMITT (1958). « How to choose a leadership pattern », *Harvard Business Review*, 36, p. 95-101.
- WHITTIER, D.B. (1978). *How to Be an Effective Supervisor*, New York, Amacom, AMA.



# La supervision

## Un acte professionnel de médiation

**Marc Boutet**

*Université de Sherbrooke*

*(marc.boutet@courrier.usherb.ca)*

Au Québec, depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement du début des années 1990, de plus en plus de personnes se sont retrouvées mandatées par les universités pour jouer un rôle de supervision. Tandis qu'une formation et un encadrement étaient assurés aux enseignants associés pour les aider à mieux accueillir les stagiaires dans leur classe, la plupart des superviseurs universitaires ont dû construire de façon relativement peu encadrée leur intervention auprès de ces mêmes stagiaires. Pourtant, le mandat qui leur a été confié est très exigeant. Circulant entre les milieux scolaires de pratique et les milieux universitaires de formation, ces personnes superviseuses, qui possèdent en général une riche expérience et expertise en éducation (chargés de cours, enseignants ou directeurs chevronnés ou retraités, étudiants des cycles supérieurs) sont souvent



celles par qui les institutions, sans toujours le dire clairement, espèrent que s'établira le lien théorie-pratique dans les nouveaux programmes de formation. De plus, selon des modalités et à des degrés variables d'une université à l'autre, elles jouent un rôle important dans la reconnaissance de la capacité d'enseigner des stagiaires.

Après avoir mis en lumière les nombreuses tensions conséquentes à la position particulière occupée par les superviseurs dans le système québécois de formation initiale à l'enseignement, nous cer nerons la nature de la médiation la plus centrale qu'ils ont à opérer, celle entre chaque stagiaire et cet objet complexe de savoir qu'est la construction d'une expertise en enseignement. Nous nous attarderons enfin à décrire le processus de réflexion inhérent à la situation de stage, processus propre à chaque stagiaire mais sur lequel la supervision exerce une influence décisive.

## **1. Une position particulière à l'intérieur du système de formation à l'enseignement**

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 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 diverses 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 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.

Il peut paraître étonnant que la supervision des stages ne soit une pratique systématique de formation que depuis peu. En effet, la complémentarité des composantes théoriques et des composantes pratiques d'une formation à l'enseignement est reconnue depuis longtemps et n'a jamais été véritablement remise en cause. Déjà, en 1904, Dewey écrivait : « J'assume comme une évidence le fait qu'une formation adéquate des enseignants ne soit pas exclusivement



théorique, mais suppose une certaine quantité de travail pratique » (p. 142, traduction libre). Et l'insistance récente, partout en Amérique du Nord, sur la nécessité d'un rapprochement entre l'université et le milieu scolaire (Goodlad, 1984 ; Clifford et Guthrie, 1988 ; MEQ, 1994, 2001) confirme que ce postulat de la double contribution (théorique et pratique) n'est pas remis en question.

Ce qui fait problème, ce n'est donc pas le principe, mais bien la nature et les modalités du rapport entre théorie et pratique. Historiquement, sans jamais rejeter ni la formation théorique ni la formation pratique, les programmes de formation, autant au Québec qu'aux États-Unis ou en Europe de l'Ouest, ont oscillé entre accorder une grande importance aux fondements théoriques de la profession – Bourdoncle (1993) parle de « l'époque glorieuse des quatre disciplines » (p. 137), c'est-à-dire sociologie, philosophie, psychologie et histoire de l'éducation – ou réduire substantiellement la formation théorique à l'université pour la remplacer par de plus longs stages pratiques ainsi que O'Hear (1991) le proposait en Angleterre.

Le point d'équilibre semble difficile à trouver. C'est au dilemme identifié par Schön (1983) entre la rigueur des savoirs théoriques et la pertinence des savoirs pratiques qu'on peut en grande partie attribuer cette vieille difficulté des programmes de formation professionnelle :

La relation de l'école de formation professionnelle aux mondes de la pratique et au monde universitaire a deux sens [...] Dans sa relation avec l'université, l'école professionnelle doit composer avec son héritage veblénien, c'est-à-dire la tendance des professeurs des départements dominants, de même qu'à l'intérieur des écoles professionnelles elles-mêmes, à considérer l'école professionnelle comme une « école inférieure » qui doit se consacrer à appliquer les résultats de la recherche fondamentale issus des « écoles supérieures » des disciplines. Dans sa relation au monde de la pratique, l'école professionnelle est préoccupée par les exigences de la préparation adéquate des étudiants à la vie professionnelle, selon les normes de ceux qui la pratiquent. (Schön, 1983, p. 306-307, traduction libre)

Or, l'intervention éducative doit être à la fois rigoureuse et pertinente. En enseignement, il faut que les deux caractéristiques soient constamment recherchées, c'est-à-dire à la fois la rigueur théorique et la pertinence pratique. Il ne suffit certes pas d'entendre parler ou de lire au sujet de l'enseignement pour apprendre à enseigner ; les exigences de l'action concrète en situation de groupe-classe sont trop grandes pour qu'une préparation générale et théorique suffise à y faire face (Meirieu, 1990). Par ailleurs, il ne suffit pas non plus de

séjourner dans une classe ou de participer à diverses activités de simulation lors d'un cours à l'université pour apprendre à enseigner (Zeichner et Liston, 1987) ; la diversité des élèves, l'ampleur des contenus à aborder, la complexité des problèmes rencontrés sont telles que la référence à des modèles théoriques est indispensable pour réaliser une médiation favorable à l'apprentissage de tous les enfants. L'équilibre recherché en cours de formation suppose donc autant un rapprochement de la pratique qu'une appropriation des principes théoriques s'y rattachant. Parfois, il s'agira de mettre l'accent sur le mouvement théorie-pratique et de proposer des activités d'application d'une base de connaissances formalisées à des situations concrètes ; parfois, il s'agira d'accentuer le mouvement inverse et de partir d'actions individuelles concrètes pour y reconnaître des constantes, des schémas, et en dégager des principes généraux.

Examinons donc d'abord brièvement les deux composantes en présence. D'une part, l'université présente aux étudiants et étudiantes 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 à 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 plutôt 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 ou l'étudiante se donne une formation pratique, c'est-à-dire, essen-

tiellement, 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 et étudiantes avec la réalité du travail qu'ils effectueront. L'enseignement n'échappe pas à cette règle et, traditionnellement, la formation pratique a été vue comme une composante indispensable d'une préparation initiale à enseigner (Lanier et Little, 1986). Au Québec, plusieurs organismes du monde de l'éducation ont maintes fois repris cette position à leur compte au cours de la dernière décennie. Le ministère de l'Éducation (1994, 2001) a lui aussi senti le besoin de réitérer cette prise de position dans les deux derniers documents qu'il a produits sur la formation à l'enseignement.

À maints égards, les personnes supervisant les stagiaires occupent une position privilégiée pour favoriser le rapport entre la composante théorique et la composante pratique 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 à remettre en cause leur action auprès des élèves, à utiliser des résultats de recherche pour mieux comprendre les phénomènes observés dans les situations d'enseignement-apprentissage. Par ailleurs, en lien avec l'expérience de stage, les personnes superviseuses peuvent soutenir les stagiaires : 1) dans la mise en œuvre des interventions planifiées, 2) dans la collecte et dans l'interprétation d'observations factuelles à l'aide des grilles proposées par les cours, 3) dans la création des conditions nécessaires à la réussite de l'action auprès des élèves et 4) dans la reconnaissance 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.

Le privilège d'occuper une position intermédiaire entre des types de savoirs représente un véritable défi lorsqu'on songe 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 ministère de l'Éducation (2001) tout en permettant aux stagiaires de construire leur identité professionnelle, qui est plus que la somme de leurs compétences (Meirieu, 1996) ?

Comment adapter son style personnel de supervision<sup>1</sup> aux besoins particuliers 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 conceptions éducatives souvent fondées sur une riche expérience en enseignement par rapport à celui des conceptions fragiles et naissantes d'un étudiant en formation initiale, qui doit en même temps composer avec celles de son enseignant associé ainsi qu'avec celles de son environnement scolaire (équipes-cycles, conseil d'établissement, direction d'école, commission scolaire) ?

Pour parvenir à réaliser une supervision cohérente à travers la multiplicité des liens que sa position lui permet et lui demande d'établir, la personne superviseuse doit centrer ses efforts sur la médiation la plus centrale qu'elle doit opérer : celle qui favorise la construction d'un savoir-enseigner par chaque stagiaire supervisé.

## **2. La nature de la médiation exercée par la supervision de stage**

Il convient ici de décrire de façon plus détaillée cette médiation au service de la construction d'une identité professionnelle des étudiants et étudiantes. Comme nous la décrivons, c'est-à-dire dans toute son ampleur, nous osons affirmer que les personnes superviseuses sont les mieux placées, à l'intérieur du système actuel de formation initiale à l'enseignement, pour l'exercer pleinement. Pourquoi ? Outre la position privilégiée décrite précédemment, l'autre raison est que ces formateurs sont les seuls à pouvoir à la fois se rapprocher suffisamment par l'observation et la rétroaction individuelles de la pratique de chaque stagiaire (évidemment, l'enseignant associé en est encore plus près) tout en maintenant une distance que nous qualifierions de critique, théorique et affective (évidemment, les autres formateurs universitaires ont encore plus de distance), par un engagement ponctuel et interrogateur dans son univers de signification. Il leur est donc

- 
1. 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) relève trois styles d'intervention des formateurs : le style prescriptif, le style interprétatif et le style de soutien à la personne supervisée.

possible, si les conditions de leur action professionnelle le permettent, de situer leur médiation dans la zone proximale de développement de leurs stagiaires.

Exercer une médiation en pédagogie, essentiellement, c'est favoriser l'établissement de bonnes relations entre un apprenant et un objet d'apprentissage (Cardinet, 1995). Pour l'étudiant universitaire qui tente de se donner une formation initiale à l'enseignement, ces relations visent le développement d'un degré minimal d'autonomie professionnelle qui le rendra apte à diriger une classe seul. Il faut aussi ajouter que ces relations s'établissent dans un contexte de sentiment d'urgence sociale d'amélioration des pratiques éducatives et en fonction de priorités constamment changeantes et ambiguës (les nombreuses réformes québécoises de l'éducation l'illustrent bien), ce qui a des incidences sur l'intervention de supervision.

La supervision-médiation doit d'une part tenir compte des 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, il lui faut également faire place à tous les savoirs nécessaires à l'enseignement. La liste des savoirs dans laquelle doivent puiser l'enseignant et l'enseignante est impressionnante. Elle a été décrite notamment par Gauthier, Mellouki et Tardif (1993) et par Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard (1997). Elle contient les éléments suivants : des savoirs disciplinaires (la matière à enseigner), des savoirs curriculaires (les programmes d'enseignement), des savoirs des sciences de l'éducation (savoirs professionnels) produits par la recherche en science de l'éducation qui ne concernent pas directement l'action pédagogique (selon Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997), des savoirs de la tradition pédagogique (issus de la coutume), des savoirs d'expérience et des savoirs d'action pédagogique (le savoir d'action pédagogique est le « savoir d'expérience des enseignants rendu enfin public et passé au crible de la preuve par la recherche qui se déroule en classe » ; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997, p. 23).

Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) proposent de regrouper en deux types les savoirs sur lesquels reposent « les compétences du maître » (p. 20) : des savoirs théoriques (« savoir à enseigner » et « savoir pour enseigner ») et des savoirs pratiques (« savoir sur la pratique » et « savoir de la pratique »).

Les travaux faits aux États-Unis au milieu des années 1980 et au début des années 1990 concernant les composantes d'un programme de formation à l'enseignement nous paraissent être les plus utiles pour définir dans toute son ampleur l'objet de la médiation exercée par le superviseur de stage. Il s'en dégage qu'un tel programme doit couvrir trois grands domaines d'étude :

- la formation générale (*general education*) : elle comprend des connaissances théoriques et pratiques issues d'études en communication, mathématiques, sciences, histoire, philosophie, littérature et arts (NCATE, 1987).
- la formation disciplinaire spécialisée (*specialty studies* ou *subject matter specialization*) : elle procure aux étudiants et étudiantes la maîtrise de la structure, des habiletés, concepts, idées, valeurs, faits et méthodes de leur champ de spécialisation (NCATE, 1987).
- la formation professionnelle (*professional education* ou *professional studies*) : c'est la partie de la formation qui est la plus spécifique à l'enseignement et qui comprend :
  - le développement des connaissances sur les fondements historiques, philosophiques et sociaux de l'éducation, sur les théories du développement et de l'apprentissage, sur les programmes d'études, sur la planification et l'évaluation des apprentissages, sur les stratégies d'enseignement, sur les styles d'apprentissage, sur le système scolaire, sur la technologie éducative ;
  - le développement d'habiletés de gestion du groupe-classe, d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves, de communication pédagogique, de jugement professionnel, d'utilisation de la technologie, de design pédagogique ;
  - le développement d'attitudes de collaboration, d'auto-évaluation, d'engagement, de respect de tous les élèves (NCATE, 1987 ; Université Laval, 1991).

Les deux pôles de la supervision-médiation étant maintenant définis, nous nous attarderons à ce qui nous semble être l'incontournable terrain sur lequel doit s'exercer la médiation entre les stagiaires et leur objet d'apprentissage, soit le terrain de leur réflexion. Puisque l'acte d'enseigner n'est pas soumis et ne peut pas être soumis à des prescriptions, même fondées sur des recherches aux résultats indiscutables, il nous faut miser sur la capacité délibérative 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 en situations de pratiques. Une meilleure articulation du lien entre théorie et pratique en formation initiale passe par la réflexion de l'étudiant sur les variables de son action didactique (Bru, 1991) en jeu dans la réalité de son intervention. Dans une telle perspective ascendante, 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. Nous décrivons ce choix comme étant celui de mettre en place un parcours de formation amorcé à partir de la pratique. Le rôle indispensable de la supervision repose sur un tel choix, le choix de placer la réflexion des stagiaires au cœur de la médiation théorie-pratique.

### **3. La réflexion des stagiaires au cœur de la médiation théorie-pratique**

L'observation d'événements émergeant des situations d'enseignement-apprentissage dans lesquels les stagiaires se retrouvent est le point de départ de leur activité réflexive. C'est dans l'expérience concrète d'enseignement que la qualité de la réflexion se développe d'abord :

À nos yeux, l'expérience de terrain ne devrait pas se limiter à un contact de l'étudiant avec la réalité [...] L'objectif de l'expérience de terrain, comme l'objectif de toute expérience clinique, est d'apprendre à devenir plus réflexif en contexte réel, de façon à ce que des théories d'action immédiatement efficaces puissent être élaborées et vérifiées. (Argyris et Schön, 1974, p. 188, traduction libre)

Les personnes superviseuses peuvent certes fournir des repères, des « lunettes », pour favoriser l'accumulation de telles observations. Cependant, leur intervention est davantage en aval de ces observations, pour soutenir l'analyse, l'interprétation et, éventuellement, la prise de décision des stagiaires dans l'action. La supervision tente de créer une distanciation propice à l'approfondissement. L'étudiant et l'étudiante doivent notamment prendre conscience des valeurs, des préconceptions et des modèles phénoménologiques qui guident son

action. Il découvre son univers de signification, ses *préstructures* (Gadamer, 1990), son *savoir tacite* (Polanyi, 1964), son *design world* (Schön, 1987). L'expression « théorie de l'action », choisie par Argyris et Schön (1974) pour désigner ce qui gouverne l'action individuelle, indique bien qu'il s'agit là d'un premier fondement théorique de l'action. En prendre conscience, c'est donc amorcer un processus de théorisation :

Les théories sont des théories, peu importe leur origine : il y a des théories pratiques, de sens commun, comme il y a des théories académiques ou scientifiques. (Argyris et Schön, 1974, p. 4, traduction libre)

Cette prise de conscience de sa théorie-de-l'action est grandement favorisée par l'échange avec d'autres. En étant interrogé sur ses choix d'action, l'individu lève le voile sur ce qui les fonde. Ce faisant, il rend explicite ce qui ne l'était pas ; il découvre également les écarts entre sa théorie-de-l'action professée, c'est-à-dire celle qu'il énonce lorsqu'on lui demande ce qu'il ferait dans telle ou telle situation, et sa théorie-de-l'action pratiquée, c'est-à-dire celle qu'il manifeste dans la situation réelle (St-Arnaud, 1992).

Ces premiers résultats d'une réflexion hors de l'action que sont l'explicitation des savoirs qui sous-tendent sa pratique et la constatation des écarts entre ses intentions (théorie professée) et ses stratégies (théorie pratiquée) préparent le terrain pour une reformulation par l'étudiant et l'étudiante de sa théorie-de-l'action, reformulation qui constitue une étape cruciale du processus de théorisation. L'étudiant ou l'étudiante qui n'y accède pas peut continuer à réfléchir, mais il demeure dans les limites de sa façon de voir les choses ; il risque alors de s'arrêter dans son parcours « pratique vers théorie » et d'aborder les nouvelles situations de pratique soit en structurant son rôle et les problèmes à traiter pour les faire coïncider avec sa théorie-de-l'action, soit en agissant à partir d'une théorie qui s'adapte au rôle qu'il se donne et aux problèmes qu'il structure. Ce moment clé du parcours réflexif, c'est donc celui d'une ouverture à d'autres visions du monde qui permet d'envisager autrement les problèmes (recadrage). Recadrer les problèmes conduit, éventuellement, à tenter de les résoudre autrement. D'action nouvelle en problème recadré se structurent de nouvelles théories de l'action.

Les personnes superviseuses ont un rôle capital à jouer dans cette ouverture à d'autres perspectives qui est indispensable au cheminement réflexif. L'état d'ouverture dans lequel se retrouve la personne supervisée est un indice du déroulement de la supervision



comme médiation plutôt que comme évaluation. La supervision-médiation s'appuie sur les trois composantes de la réflexion qui peut être faite à partir d'une expérience d'intervention (Balleux, 2000) :

- *le retour sur l'expérience*, qui peut être le rappel des événements saillants, une remise en cause de l'expérience initiale ou un relevé des autres éléments de l'expérience ;
- *la prise en compte des perceptions*, qui révèle deux aspects : d'abord l'utilisation positive des perceptions, ensuite le déblocage des perceptions qui entravent le processus ;
- *la réévaluation de l'expérience*, qui est de loin la plus importante et qui permet de réexaminer l'expérience à la lumière des intentions de l'apprenant, d'associer de nouvelles connaissances à ce qui est déjà appris et d'intégrer ses nouvelles connaissances au cadre conceptuel de l'apprenant.

L'importance de la réflexion comme forme spécifique de pensée nécessaire à l'exercice d'un acte professionnel d'enseignement (par opposition à une action routinière qui exigerait peu ou pas de réflexion) est largement reconnue (Lang, 1999). L'étroite relation entre réflexion et action experte fait également l'objet d'un accord, notamment à la suite des travaux de Schön (1987, 1992, 1994). Les personnes superviseuses peuvent et, selon nous, doivent alimenter la réflexion de chaque stagiaire d'interrogations nées dans leur action en classe et non imposer à tous un questionnement uniforme, non relié à leur expérience individuelle. En fait, la supervision comme acte de médiation n'est pas surtout questionnement ; elle est avant tout dialogue (Gadamer, 1990). Elle consiste, essentiellement, à accompagner les stagiaires dans la reconstruction de leur expérience (Gervais, 1995).

## ■ Conclusion

Apprendre à enseigner est complexe, doublement complexe. L'objet lui-même de cet apprentissage est un système complexe, celui des multiples interactions en jeu au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Quant au processus, il est imprévisible comme le sont tous les processus d'apprentissage. La supervision de cet apprentissage doit respecter cette complexité, ne pas chercher à la réduire pour servir des fins uniquement organisationnelles. Les conditions d'exercice de la supervision, comme nous les connaissons au Québec, peuvent conduire à une telle réduction : par exemple, en prédéterminant le nombre de rencontres avec les stagiaires et en planifiant pour

les personnes superviseures un horaire tel qu'il leur est difficile de tenir compte des besoins individuels, n'induit-on pas une pratique normative, insuffisamment nuancée, de la supervision ?

Respecter la complexité, pourtant, exige une grande souplesse et une grande disponibilité. Le changement souhaitable dans les pratiques observées et discutées doit pouvoir être nommé, négocié, évalué dans l'interaction entre les deux partenaires et non imposé comme un désir affirmé par la personne superviseure en son nom personnel ou en celui de l'institution de formation. Respecter la complexité, c'est aussi planifier un processus plutôt qu'un produit prédéfini en l'accompagnant suffisamment étroitement pour faire les changements nécessaires suivant le déroulement de l'expérience de stage ; les planifications à long terme, semblables pour tous les stagiaires, ne permettent pas cela. Respecter la complexité, c'est enfin tenter de construire des rétroactions qui s'insèrent dans le système de représentations de chaque stagiaire et qui réussissent à y identifier des *patterns* personnalisés plutôt que d'imposer à tous un même regard souvent déstabilisateur.

Les conditions nécessaires à l'exercice d'une telle supervision-médiation s'insérant dans la complexité de la construction d'une expertise en enseignement restent à définir. Les personnes engagées en supervision depuis plusieurs années peuvent et doivent très certainement contribuer à ce débat. Leur argument principal est l'impact d'une telle pratique de supervision sur l'amélioration des pratiques enseignantes et l'arrivée de ce que la Commission Delors (1996) a nommé « le temps d'apprendre pour la vie » : « À la veille du XXI<sup>e</sup> siècle, les missions assignées à l'éducation et les multiples formes qu'elle peut revêtir lui font englober, de l'enfance à la fin de la vie, toutes les démarches qui permettent à chaque personne d'accéder à une connaissance dynamique du monde, des autres et d'elle-même » (p. 108).

## Bibliographie

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, trad. par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- ARGYRIS, C. et D.A. SCHÖN (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass.
- BALLEUX, A. (2000). « Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVI(2), p. 263-287.

- BOURDONCLE, R. (1993). « L'évolution des sciences de l'éducation dans la formation initiale des enseignants en Angleterre », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), p. 133-152.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse, Éditions universitaires du Sud.
- BRÛLÉ, P. (1983). *Mesure du style de supervision : théorie et application*, Chicoutimi, Gaëtan Morin Éditeur.
- CARDINET, A. (1995). *Pratiquer la médiation en pédagogie*, Paris, Dunod.
- CLIFFORD, G.J. et J.M. GUTHRIE (1988). *Ed School: A Brief for Professional Education*, Chicago, University of Chicago Press.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, UNESCO/Odile Jacob.
- DEWEY, J. (1904). « The relationship of theory to practice in education », dans M.L. Borrowman (dir.), *Teacher Education in America*, New York, Teachers College Press, p. 140-171.
- GADAMER, H.G. (1990). *Herméneutique : traduire, interpréter, agir*, Montréal, Fides.
- GAUTHIER, C., M. MELLOUKI et M. TARDIF (1993). *Le savoir des enseignants : Que savent-ils ?*, Montréal, Logiques.
- GAUTHIER, C., J.F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- GERVAIS, F. (1995). « Superviseurs universitaires et formation pratique en milieu scolaire : orientation de la médiation entre théorie et pratique », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(3), p. 541-561.
- GLICKMAN, C.D., S.P. GORDON et J.M. ROSS-GORDON (2001). *SuperVision and Instructional Leadership : A Developmental Approach*, Boston, Allyn and Bacon.
- GOODLAD, J.I. (1984). *A Place Called School : Prospects for the Future*, New York, McGraw-Hill.
- LAMAUTE, D. et B. TURGEON (1999). *De la supervision à la gestion des ressources humaines : Vers une vision contemporaine et actualisée*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.
- LANIER, J.E. et J.W. LITTLE (1986). « Research on teacher education », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3<sup>e</sup> édition, New York, Macmillan.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- MEIRIEU, P. (1990). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF.
- MEIRIEU, P. (1996). « La tension compétences professionnelles-identité professionnelle », dans J.C. Ruano-Borbalan (dir.), *Savoir former : bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs*, Paris, Demos, p. 32.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*, Montréal, Direction de la formation du personnel scolaire.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations ; les compétences professionnelles*, Québec, Service des publications, Ministère de l'Éducation.
- NATIONAL COUNCIL FOR ACCREDITATION OF TEACHER EDUCATION – NCATE (1987). *NCATE Standards for the Accreditation of Professional Education Units*, Washington, D.C., NCATE.
- O'HEAR, A. (1991). « Fresh routes into teaching », *Daily Telegraph*, 18 avril, p. 7.
- PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PLUNKETT, W.R. (1994). *Supervision : Diversity and Teams in the Workplace*, Boston, Allyn and Bacon.
- POLANYI, M. (1964). *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy*, Chicago, University of Chicago Press.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Cal., Jossey-Bass.
- SCHÖN, D.A. (1992). « The theory of inquiry : Dewey's legacy to education », *Curriculum Inquiry*, 22(2), p. 119-139.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, traduit et adapté par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- UNIVERSITÉ LAVAL, FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1991). *Liste d'objectifs des activités de formation pratique sur le terrain*, Sainte-Foy, Bureau des stages en enseignement.
- ZAHORIK, J.A. (1988). « The observing-conferencing role of university supervisors », *Journal of Teacher Education*, 39(2), p. 9-16.
- ZEICHNER, K.M. et D.P. LISTON (1987). « Teaching students teachers to reflect », *Harvard Educational Review*, 57(1), p. 23-48.



# **Redéfinition des rôles du superviseur de stage**

## **Collaboration université et milieu scolaire**

**Nadia Rousseau**

*CFER et Université du Québec à Trois-Rivières,  
([nadia\\_rousseau@uqtr.ca](mailto:nadia_rousseau@uqtr.ca))*

**Liette St-Pierre**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
([liette\\_st-pierre@uqtr.ca](mailto:liette_st-pierre@uqtr.ca))*

Ce chapitre propose une redéfinition des rôles du superviseur universitaire de stage en formation initiale. Au cœur de cette proposition, on reconnaît l'expertise des enseignants du milieu scolaire ainsi que celle des formateurs universitaires. Bien que difficile à amorcer, la collaboration entre ces deux professionnels devrait favoriser le développement professionnel des futurs enseignants sous leur responsabilité, en plus de permettre une analyse critique de leurs propres pratiques et croyances pédagogiques.

## **1. L'engagement dans un processus de collaboration université et milieu scolaire**

Le concept de collaboration université et milieu scolaire, où le partenariat prend des allures de rêves éphémères lorsque évoqué, donne lieu à une multitude d'émotions, de craintes et de jugements. D'une part, le milieu scolaire tend à concevoir le superviseur universitaire comme un théoricien sans contact avec la réalité de la salle de classe (Adkins, 1999) ou comme un individu qui ne peut comprendre le quotidien de la salle de classe (Graham, Hudson-Ross et McWhorter, 1999) ou qui n'a pas bien préparé le stagiaire à la réalité de la pratique de l'enseignement (Boutin, 1993). À cela s'ajoute un sentiment d'infériorité où l'enseignant « a l'impression de ne pouvoir s'exprimer librement » (Adkins, 1999, p. 159) et « craint d'admettre certaines faiblesses » (Little, 1990) ; cela peut ensuite engendrer des émotions négatives à l'égard des superviseurs universitaires (Butler, Etheridge, James et Ellis, 1989 ; Lortie, 1975 ; Rosenholtz, 1989, cité dans Graham, Hudson-Ross et McWhorter, 1999), en plus de susciter un sentiment d'isolement (Adkins, 1999 ; Petrie, 1998). Quant au superviseur provenant du milieu universitaire, il est à la fois préoccupé par son enseignement en formation des maîtres, par ses tâches de recherche ainsi que par l'obligation de produire un certain nombre d'articles afin d'être reconnu dans son milieu (Petrie, 1998 ; Boutin, 1993). Dans la pratique universitaire, s'engager en formation des maîtres et dans le processus de supervision des stagiaires signifie une réduction du temps qu'il peut consacrer aux autres tâches et, par le fait même, conduit à une certaine marginalisation par rapport aux attentes de l'institution (Emihovich, 1998). Cependant, certains professeurs universitaires prennent plaisir à s'investir en formation initiale ainsi que dans le processus de supervision. Pour eux, concilier les exigences de recherche, d'enseignement et d'encadrement de stagiaires les oblige à restructurer les activités de recherche autour

des pratiques pédagogiques de terrain (Graham, Hudson-Ross et McWhorter, 1999 ; Emihovich, 1998). De façon similaire, plusieurs enseignants en milieu scolaire valorisent leur participation à la formation initiale de futurs enseignants lorsque le processus de collaboration est développé dans le respect des expertises de chacun (Graham, Hudson-Ross, Adkins, McWhorter et McDuffie Stewart, 1999 ; Jacobson, Emihovich, Helfrich, Petrie et Stevenson, 1998 ; Martin, Garant, Gervais et St-Jarre, 2000 ; Robillard et Saint-Louis, 1998). Mais qu'est-ce que la collaboration et pourquoi est-elle si importante ?

## **2. L'importance de la collaboration université et milieu scolaire**

Bien que les termes « collaboration université et milieu scolaire » et « partenariat » soient souvent employés indifféremment, il faudrait plutôt voir le partenariat comme étant actualisé par la collaboration des partenaires, soit les formateurs de maîtres du milieu scolaire et universitaire. Terminologie nouvelle, le partenariat met à contribution les différences de plusieurs partenaires pour assurer la réussite d'un projet d'action conjointe.

Il faut donc voir dans le partenariat, à la fois le fait que les partenaires associent leurs ressources, leur volonté ou leur savoir-faire sur la base de leurs différences et que ce faisant, il s'établit des partages d'autorité et de pouvoir qui aboutissent à des formes d'abstention réciproques délimitant des zones d'influence spécifiques au projet conjoint. (Mérini, 1999, p. 16)

La définition de partenariat de Mérini permet de mieux cerner les composantes du partenariat université et milieu scolaire dans le respect des différences des partenaires. Trois composantes retiennent notre attention : les partenaires (et leurs différences), les zones d'influence et le projet conjoint.

### **2.1. Les partenaires (et leurs différences)**

En formation initiale en enseignement, les partenaires sont plutôt faciles à identifier : le milieu universitaire et le milieu scolaire<sup>1</sup>. Une fois repérées, les différences de ces deux entités doivent être clairement

---

1. Nous excluons ici les stagiaires non pas parce que leur présence est jugée non importante, mais plutôt parce qu'ils sont au cœur du projet conjoint.

définies afin de développer un partenariat basé sur le respect de chacun et de fournir au stagiaire en formation un milieu propice à l'apprentissage.

### *2.1.1. Le milieu universitaire*

Le milieu universitaire se distingue, entre autres, par l'importance accordée aux savoirs théoriques et aux implications pédagogiques qui découlent de la recherche. De plus, depuis la réforme du ministère de l'Éducation du Québec (1994), le milieu universitaire est l'entité responsable de la certification des étudiants inscrits au baccalauréat en enseignement.

### *2.1.2. Le milieu scolaire*

Le milieu scolaire se distingue tout particulièrement par ses savoirs pratiques jumelés aux savoirs d'expérience. Tout aussi important, depuis la réforme de 1994, tout en conservant son importance dans le nouveau référentiel de compétences nécessaires à l'enseignement (MEQ, 2001), le milieu scolaire est au centre de la formation pratique puisque tous les futurs maîtres doivent être présents dans les écoles à titre de stagiaire pour une période minimale de sept cents heures avant de se voir décerner un brevet d'enseignement.

## **2.2. Les zones d'influence**

Il va sans dire que les zones d'influence des deux partenaires s'organisent autour de leurs forces respectives, forces qui les distinguent. D'une part, le milieu universitaire influence le développement des savoirs théoriques et des implications pédagogiques qui découlent de la recherche chez le stagiaire. Ces influences peuvent se manifester dans la conception qu'a un stagiaire de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que dans la compréhension qu'il acquiert des différentes clientèles avec lesquelles il aura à travailler. D'autre part, le milieu scolaire influence le développement des savoirs pratiques du stagiaire à travers l'accès encadré à la salle de classe et à sa réalité. Ces influences devraient favoriser une évaluation critique des savoirs théoriques et pédagogiques en lien avec la pratique de l'enseignement.



### 2.3. Le projet conjoint

Le projet conjoint est bien entendu une formation à la pratique professionnelle de qualité et la plus complète possible des futurs maîtres en enseignement. Ici, nous empruntons à Ayers (2001) l'analogie qu'il emploie pour parler de l'enseignement :

L'enseignement est une étoffe complexe, une courtepointe bâtie d'une variété de pièces et de matériau épars, une quantité égale d'intervention et d'imposition. Faire sa vie en enseignement suppose de trouver sa route, de suivre ce fil plutôt qu'un autre, de travailler jusqu'à ce que vos doigts soient douloureux, que votre esprit s'effiloche, que vos yeux soient épuisés, que vous fassiez des erreurs et que vous ayez à retravailler certains morceaux. C'est parfois exigeant et épuisant, incertain et confus, mais c'est aussi excitant et créateur. De grands jets de couleurs peuvent apparaître sans que l'on s'y attende ; des liens inattendus peuvent se former et donner à l'ensemble de l'œuvre une grâce, des buts et des possibilités. (Ayers, 2001, p. 1, traduction libre)

Les valeurs qui sous-tendent ce projet sont nombreuses et peuvent varier d'un milieu à l'autre (Petrie, 1998). Toutefois, on retrouve certaines valeurs essentielles qui, en quelque sorte, traduisent la finalité de l'action concertée : l'éducation, l'instruction et la socialisation des enfants qui fréquentent les écoles, et ce, tant au préscolaire, au primaire qu'au secondaire. Ces valeurs ont comme assise l'amour des enfants, le désir de favoriser leur développement et l'espoir d'avoir sur celui-ci une influence positive (Ayers, 2001). D'ailleurs, c'est cette finalité qui est responsable de la volonté, voire de l'obligation, d'établir un partenariat entre le milieu universitaire et le milieu scolaire. Pour compléter cette obligation, on doit reconnaître les expertises et les limites des deux partenaires afin que le stagiaire puisse bénéficier d'une qualité accrue de formation.

### 3. La supervision universitaire de stage dans l'esprit d'un véritable partenariat

Après avoir clarifié les termes « partenariat » et « collaboration », il est maintenant possible d'élaborer une modalité de supervision universitaire de stage dans l'esprit d'un réel partenariat. Ce partenariat doit tirer parti des expertises des deux partenaires, expertises distinctes mais complémentaires, pour en arriver à la réalisation d'un projet conjoint : la formation de la relève en enseignement. Rappelons que

les valeurs à la base de ce projet sont l'éducation, l'instruction et la socialisation de tous les enfants qui fréquentent les écoles préscolaires, primaires et secondaires. Pour enclencher ce véritable partenariat, le mode de pensée et d'agir des partenaires doit nécessairement s'adapter. Dans une perspective d'action individuelle, soit le travail universitaire versus le travail enseignant, les partenaires doivent développer un lieu commun de pensée et d'action complémentaire où les limites de l'un sont comblées par les forces de l'autre, et vice versa. Nous donnerons à ce lieu commun le nom de collaboration en action. La collaboration en action est donc au centre même de la modalité de supervision de stage proposée ici.

### 3.1. Définitions du terme supervision

C'est sans surprise qu'à l'examen de la littérature on relève un nombre impressionnant de définitions du terme « supervision », définitions qui engendrent, selon Harris (1998), une certaine controverse dans la pratique même de cette activité. D'une part, Harris note que certaines définitions mettent l'accent sur le contrôle, la gestion et l'évaluation alors qu'à l'opposé d'autres sont axées sur le soutien et l'autonomie. Les quatre définitions suivantes illustrent bien les propos d'Harris. Selon la première, il s'agit simplement du « contrôle exercé par un superviseur » (*Le Petit Larousse*, 1999, p. 975). Dans une autre, c'est « l'action, le processus et l'action de superviser ; une observation critique et d'activités ou d'actions » (*Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*, 1986, p. 1185). Une troisième propose « une activité de coopération clairement organisée destinée à l'amélioration de l'enseignement par l'inspiration, l'encouragement et, si nécessaire, la réorientation voire même la terminaison du travail enseignant [...] améliorant l'acte d'enseignement à travers une variété d'activités comprenant l'évaluation des enseignants » (Bolin, cité dans Nevill et Garman, 1998, p. 208). Une dernière définition indique qu'il s'agit de l'« ensemble des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation, par lequel l'on vérifie la cohérence entre les pratiques et la politique institutionnelle, et l'on décide des opérations à entreprendre (planification, direction, organisation, contrôle, évaluation) pour maintenir et améliorer la réalité » (Legendre, 1988, p. 533).

C'est à partir de ces quelques définitions que nous proposons ici notre conception de la supervision universitaire de stage dans un esprit de collaboration en action. Notre définition s'inspire en partie de celles de Legendre et de Bolin bien qu'elle présente une vision que

nous jugeons plus complète de cette activité. Donc, pour nous, *l'acte de supervision est une activité de coopération complexe d'observation critique, d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires dans le respect des politiques institutionnelles et des finalités de l'éducation, soit l'instruction, l'éducation et la socialisation. Cette activité de coopération doit nécessairement passer par un partenariat université – milieu scolaire où les forces de chacun sont mises à contribution. La supervision n'est pas un acte individuel ayant comme principal objectif l'évaluation sommative d'une performance, mais bien un acte de construction et de coconstruction de la pratique de l'enseignement qui repose sur l'encadrement, le mentoring et la rétroaction à saveur pratique et théorique.*

### **3.2. Retombées de l'acte de supervision**

À l'heure actuelle, dans une majorité de programmes d'éducation (tant au plan national qu'international), les superviseurs universitaires sont les principaux responsables de la réussite ou de l'échec des stagiaires lors des stages. Les décisions du superviseur ont donc des retombées importantes sur l'avenir professionnel de l'étudiant et sur la place qu'il occupera au sein de la société. Signalons en outre que certains intervenants du milieu scolaire doutent de l'efficacité de la supervision (Turney 1982, dans MacNaughton et Clyde, 1990), et qu'on reconnaît la difficulté d'associer à cette activité deux fonctions principales, souvent perçues comme contradictoires : l'encadrement et l'évaluation (Acheson et Gall, 1993). C'est pourquoi il est facile d'imaginer le sentiment d'isolement souvent exprimé par les superviseurs universitaires de stage (Anderson, Major et Mitchell, 1992). Maintenant, pour mieux illustrer la redéfinition du rôle du superviseur universitaire de stage dans une perspective de collaboration en action, nous rappellerons le rôle mieux connu et plus traditionnel du superviseur.

### **3.3. Supervision universitaire de stage : conception traditionnelle et individualiste**

Dans la perspective traditionnelle, le superviseur assume d'importantes responsabilités quant à la réussite de l'expérience d'enseignement du stagiaire. Il doit, entre autres, préparer le milieu à accueillir le stagiaire, superviser le stagiaire en milieu scolaire et faire une évaluation sommative des enseignements du stagiaire en fonction des

objectifs du stage et des attentes de l'université. Ce qui, de prime abord, semble relativement simple prend des allures beaucoup plus complexes lorsqu'on s'attarde à chacune de ces responsabilités.

Les nombreuses tâches sous-jacentes à la supervision universitaire de stage dans une perspective traditionnelle ont été répertoriées dans les travaux de Tardif et Ziarko (1997), Hopkins et Moore (1993), Waite (1993) et Anderson, Major et Mitchell (1992). Nous présentons ci-après une liste de ces tâches afin de montrer les responsabilités du superviseur universitaire.

1. Le superviseur doit s'assurer que le milieu d'accueil est prêt à recevoir le stagiaire, il doit donc veiller à :
  - privilégier la médiation des savoirs, des relations et des cultures entre le milieu universitaire et le milieu scolaire ;
  - établir le lien entre le milieu scolaire et l'activité de supervision ;
  - coordonner les diverses parties du stage ainsi que les divers acteurs impliqués dans le stage ;
  - agir à titre d'agent de liaison entre le milieu et l'université ainsi qu'entre les divers acteurs impliqués dans le stage.
2. Le superviseur doit assurer la supervision du stagiaire en milieu scolaire ; pour ce faire, il doit :
  - s'assurer d'une expérience satisfaisante pour le stagiaire ;
  - superviser l'encadrement de l'enseignant associé ;
  - renseigner le stagiaire sur les attentes de l'université ;
  - fournir de l'aide au stagiaire et à l'enseignant associé ;
  - stimuler le processus d'analyse réflexive chez les stagiaires ;
  - aider à faire le lien entre la pratique et la théorie ;
  - donner de la rétroaction au stagiaire ;
  - faciliter le choix des objectifs du stagiaire ;
  - motiver (rassurer et mettre au défi) ;
  - partager (des connaissances, des techniques, des trucs, des idées et des outils) ;
  - enseigner de façon individuelle ;
  - modeler les pratiques désirées ;
  - offrir du soutien en cas de difficultés ;
  - offrir des ateliers ou des séminaires aux stagiaires.

3. Le superviseur universitaire doit faire l'évaluation sommative des enseignements du stagiaire, ce qui lui ajoute les responsabilités suivantes :
  - renseigner le stagiaire sur les modalités d'évaluation ;
  - observer la prestation du stagiaire à l'aide d'une variété d'outils et de techniques d'observation ;
  - tenir compte des observations de l'enseignant associé ;
  - s'assurer de la justesse et de l'équité de l'évaluation.

Après avoir pris connaissance des responsabilités du superviseur universitaire, force est de constater le caractère individuel de cette tâche qui fait peu appel aux forces du milieu scolaire et, donc, au partenariat. Cette conception de la supervision universitaire semble correspondre à une vision plutôt hiérarchique de l'activité de supervision où, en plus de vivre un certain isolement, le superviseur universitaire devient le seul responsable de la réussite ou de l'échec du stagiaire. Nul n'est besoin de préciser que cette position ne favorise guère les relations de coopération avec le milieu scolaire.

### **3.4. Supervision universitaire de stage : transfert des responsabilités et collaboration en action**

Selon nous, la conception de la supervision universitaire de stage dans un esprit de collaboration en action semble mener à un partenariat souhaitable en plus de répondre aux éléments essentiels de notre définition de la supervision universitaire de stage présentée précédemment.

Comme bien d'autres avant nous (voir Acheson et Gall, 1993 ; Anderson, 1992 ; Bodoczky et Malderez, 1994 ; Cooper, 1994, dans Tardif et Ziarko, 1997 ; Gervais et Lepage, 2000 ; Graham, Hudson-Ross, Adkins, McWhorter et McDuffie Stewart, 1999 ; Jacobson, Emihovich, Helfrich, Petrie et Stevenson, 1998 ; Rikard, 1990 ; Yarrow, 1984, dans MacNaughton et Clyde, 1990), nous croyons que le rôle du superviseur universitaire de stage devrait être redéfini. Cette redéfinition suppose un changement considérable dans les responsabilités du superviseur universitaire en plus de faire du partenariat université-milieu scolaire un passage obligé, basé sur le respect mutuel des partenaires.

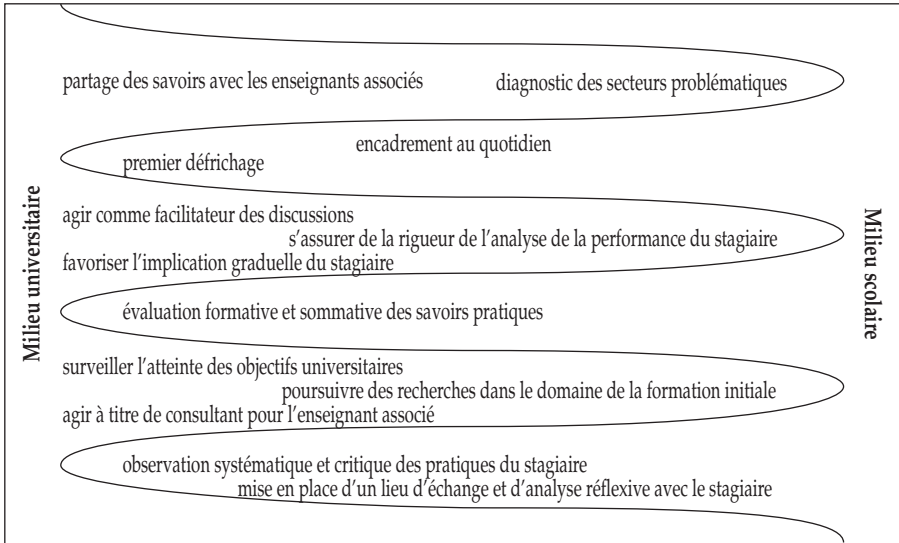
D'une part, étant donné l'expertise des enseignants du milieu scolaire dans les savoirs pratiques, nous croyons qu'ils devraient assurer l'accueil, la supervision (et le mentoring) et l'évaluation

continue du stagiaire. Le superviseur universitaire de stage, quant à lui, pourrait s'occuper de former et d'informer les enseignants-superviseurs du milieu, d'intervenir en cas de conflit entre le maître associé et le stagiaire et de participer à l'évaluation finale (Anderson, 1992 ; Bodoczky et Malderez, 1994 ; Rikard, 1990 ; Acheson et Gall, 1993 ; Cooper, 1994, dans Tardif et Ziarko, 1997 ; Yarrow, 1984, dans MacNaughton et Clyde, 1990). Dans cette optique, l'expertise des enseignants du milieu scolaire est reconnue et valorisée. L'enseignant associé, par son contact étroit et quotidien avec le stagiaire, est souvent le mieux placé et le mieux outillé pour encadrer et procéder à une évaluation formative continue au cours de son séjour dans sa classe ; il pourra aussi participer à l'évaluation sommative du stagiaire. L'enseignant associé doit donc s'assurer d'observer, de commenter et d'analyser les savoirs pratiques du stagiaire. Quant au superviseur universitaire, par sa maîtrise des savoirs théoriques et pédagogiques qui découlent de la recherche, il demeure le mieux placé pour assurer une partie de l'évaluation de ces types de savoirs en contexte de pratique. De plus, il devient une personne-ressource précieuse pour le milieu scolaire par son appui et son rôle de médiateur entre la théorie et la pratique. Enfin, si une situation conflictuelle ou problématique se présente, ce dernier, à titre de facilitateur, peut aider à la résolution de problème et à la mise en œuvre de modalités de changement.

Implication du transfert des responsabilités sur les modalités de supervision universitaire de stage

La collaboration en action, dans le respect des expertises de chacun, nécessite une restructuration des modalités de supervision universitaire de stage. La figure 1 illustre la nouvelle structure de supervision issue de cette conception ; on y retrouve les champs d'expertise des partenaires ainsi que les lieux de collaboration en action. De plus, cette figure met en relief la complémentarité des partenaires, les uns et les autres acquérant de nouveaux savoirs théoriques, pédagogiques et pratiques à l'intérieur des lieux de collaboration en action ; c'est ainsi que s'opère un mouvement de construction et de coconstruction des différents savoirs.

**FIGURE 1**  
**Structure de supervision dans un modèle de transfert des responsabilités**



Dans cette optique, le superviseur universitaire a pour mandat :

- de *diagnostiquer des secteurs problématiques* après un premier défrichage effectué par l'enseignant associé ;
- de *partager ses savoirs* avec les maîtres associés (Yarrow, 1984, dans MacNaughton et Clyde, 1990) ;
- d'*agir* comme facilitateur au cours des discussions (MacNaughton et Clyde, 1990 ; Quick et Dasovich, 1994 ; Rikard, 1990) ;
- de *s'assurer de la rigueur de l'analyse de la performance* du stagiaire avant qu'une décision le concernant ne soit rendue (MacNaughton et Clyde, 1990) ;
- de *surveiller l'atteinte des objectifs* stipulés par l'université en plus d'assurer le respect des politiques institutionnelles ;
- de *favoriser l'engagement graduel du stagiaire* dans un processus de formation continue (Quick et Dasovich, 1994) ;
- d'*être un consultant* pour l'enseignant associé en lui fournissant des séminaires continus selon ses demandes ;



- de poursuivre ses travaux de recherche dans le domaine de la formation initiale.

Quant au maître associé (le superviseur du milieu scolaire), une fois informé des exigences du programme universitaire, son mandat comprend :

- l'encadrement journalier du stagiaire dans l'ensemble des activités liées à l'enseignement ;
- l'observation systématique et critique des pratiques pédagogiques du stagiaire ;
- l'évaluation formative et sommative des savoirs pratiques ;
- l'identification de secteurs problématiques (identification des besoins de formations, d'éclaircissement, etc.) ;
- la mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec le stagiaire ;
- la collaboration et les échanges avec le superviseur universitaire.

Il importe de signaler que des expériences récentes de transfert des responsabilités semblent apporter satisfaction aux deux partenaires. En effet, Jacobson, Emihovich, Helfrich, Petrie, et Stevenson (1998) et Graham, Hudson-Ross, Adkins, McWhorter et Stewart (1999) reconnaissent qu'un tel modèle favorise indéniablement le développement d'une pratique réflexive, tant chez les stagiaires que chez les superviseurs des deux milieux. Quant à Robillard et Saint-Louis (1998), ils considèrent le partenariat comme « un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier » (p. 124). Enfin, le travail de Duckworth (1997) démontre le potentiel formateur d'une approche collaborative en formation initiale et continue. De plus, une fois le climat de confiance établi, les enseignants et les superviseurs universitaires se déclarent enchantés de l'expérience et à même d'apprécier la contribution de chacun des membres.

## ■ Conclusion

Plusieurs études et auteurs ont montré que les rôles découlant de la supervision des stages universitaires en enseignement méritent d'être redéfinis. Ainsi, nous proposons une nouvelle définition de la supervision universitaire et croyons qu'elle sera porteuse de changement. De plus, on doit poursuivre le travail de redéfinition des rôles du superviseur universitaire de stage ainsi que de ceux de l'enseignant



associé afin de parvenir à implanter un nouveau modèle de supervision mettant à contribution les qualités des personnes-ressources qui guident le stagiaire dans sa démarche d'apprentissage. Il importe de travailler dans un esprit de partenariat et de miser sur la complémentarité tout au long de la supervision du stage, et ce dans le but de garantir une utilisation optimale des différentes ressources des intervenants.

Par ailleurs, les partenaires doivent s'efforcer d'assurer une collaboration efficace basée sur le respect mutuel, sur la reconnaissance des expertises de chacun, sur la consolidation des différences et sur l'association des ressources. Le stage permettra ainsi de développer le jugement et la capacité d'analyse des personnes qui travaillent en équipe pour atteindre les objectifs de stage.

Nous croyons que la collaboration en action pourrait permettre un échange enrichissant entre les milieux et qu'il deviendra possible de faciliter l'intégration des savoirs théoriques dans le contexte scolaire et de faire en sorte que le milieu pratique continue à alimenter le domaine de la recherche en éducation.

Les stages continueront à représenter un lieu privilégié où tous pourront vivre une expérience riche en prenant conscience de l'efficacité de la collaboration en action et de réaliser son impact sur la construction des savoirs, le futur maître étant toujours au cœur même de ce partenariat.

## Bibliographie

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, traduit et adapté de *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers* (1992) par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques, coll. « Formation des maîtres ».
- ADKINS, C. (1999). « Toward an equal playing field : The role of the university faculty from a mentor teacher perspective », dans P. Graham, S. Hudson-Ross, C. Adkins, P. McWhorter et J. McDuffie Stewart (dir.), *Teacher Mentor. A Dialogue for Collaborative Learning*, New York, Teacher College Press, p. 157-162.
- ANDERSON, D.J. (1992). *A Quantitative Analysis of Student Teacher Supervision Models : Implications for the Role of University Supervisors*, Communication présentée au congrès annuel de l'Association of Teacher Educators, Orlando, St. Olaf College.
- ANDERSON, D.J., R.L. MAJOR et R.R. MITCHELL (1992). *Teacher Supervision that Works : A Guide for University Supervisors*, New York, Praeger.

- AYERS, W. (2001). *To Teach. The Journey of a Teacher*, 2<sup>e</sup> édition, New York, Teacher College Press.
- BEYNON, J. (1985). « Institutional change and career histories in a comprehensive school », dans S.J. Ball et I.F. Goodson (dir.), *Teacher's Lives and Careers*, Londres, Falmer, p. 158-179.
- BODOCZKY, C. et A. MALDEREZ (1994). « Talking shop : Preservice teaching experience and the training of supervisors », *ELT Journal*, 48(1), p. 66-73, Oxford University Press.
- BOUTIN, G. (1993). « Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignants et des enseignantes », dans H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres. Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?*, Sherbrooke, Éditions du CRP.
- BUTLER, E.D., G.W. ETHERIDGE, T.L. JAMES et S.B. ELLIS (1989). *Empowering Teachers through Collaborative Mentoring Designs : An Empirical Study*, Communication présentée au colloque de l'American Association of College for Teacher Education, Anaheim.
- DUCKWORTH, E. (1997). *Teacher to Teacher : Learning from Each Other*, New York, Teacher College Press.
- EMIHOVICH, C. (1998). « Beyond teaching : Learning to lead through action research », dans S.L. Jacobson, C. Emihovich, J. Helfrich, H.G. Petrie et R.B. Stevenson (dir.), *Transforming Schools and Schools of Education*, Thousand Oaks, Cal., Corwin Press, p. 47-70.
- GERVAIS, C. et M. LEPAGE (2000). « Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation », dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir.), *Recherches et pratiques en formation des maîtres. Vers une pratique réfléchie et argumentée*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 113-128.
- GRAHAM, P., S. HUDSON-ROSS et P. MCWHORTER (1999). « Building nets : Evolution of a collaborative inquiry community within a high school English teacher education program », dans P. Graham, S. Hudson-Ross, C. Adkins, P. McWhorter et J. McDuffie Stewart (dir.), *Teacher Mentor : A Dialogue for Collaborative Learning*, New York, Teacher College Press, p. 1-18.
- GRAHAM, P., S. HUDSON-ROSS, C. ADKINS, P. MCWHORTER et J. MCDUFFIE STEWART (dir.) (1999). *Teacher Mentor. A Dialogue for Collaborative Learning*, New York, Teacher College Press, p. 163-171.
- HARRIS, B.M. (1998). « Paradigms and parameters of supervision in education », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.
- HOPKINS, W.S. et K.D. MOORE (1993). *Clinical Supervision : A Practical Guide to Student Teacher Supervision*, Dubuque, Brown and Benchmark Publishers.
- HUDSON-ROSS, S. et P. MCWHORTER (1999). « A declaration of collaboration : In a mentor teacher's voice », dans P. Graham, S. Hudson-Ross, C. Adkins, P. McWhorter et J. McDuffie Stewart (dir.), *Teacher Mentor : A Dialogue for Collaborative Learning*, New York, Teacher College Press, p. 163-171.

- JACOBSON, S.L. (1998). «Preparing educational leaders: A basis for partnership», dans S.L. Jacobson, C. Emihovich, J. Helfrich, H.G. Petrie et R.B. Stevenson (dir.), *Transforming Schools and Schools of Education*, Thousand Oaks, Cal., Corwin Press, p. 71-98.
- JACOBSON, S.L., C. EMIHOVICH, J. HELFRICH, H.G. PETRIE et R.B. STEVENSON (1998). *Transforming Schools and Schools of Education*, Thousand Oaks, Cal., Corwin Press, p. 71-98.
- LEGENBRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville, Québec, Larousse.
- LITTLE, J.M. (1990). «The persistencial privacy: Autonomy and initiative in teachers professional relations», *Teachers College Record*, 91(4), p. 509-536.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press.
- MACNAUGHTON, G. et M. CLYDE (1990). *Staffing the Practicum: Towards a New Set of Basics through Clarifying Roles*, Communication présentée au First National Workshop on Early Childhood Practicum, Frankston, Australie.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MÉRINI, C. (1999). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*, Paris, L'Harmattan.
- NEVILL, R.F. et N.B. GARMAN (1998). «The philosophical perspective on supervision», dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook of Research on School Supervision*, New York, Macmillan.
- PETRIE, H.G. (1998). «From "my work" to "our work"», dans S.L. Jacobson, C. Emihovich, J. Helfrich, H.G. Petrie et R.B. Stevenson (dir.), *Transforming Schools and Schools of Education*, Thousand Oaks, Cal., Corwin Press, p. 23-46.
- QUICK, B.N. et J.A. DASOVICH (1994). *The Role of the Supervisor: Meeting the Needs of Early Childhood Preservice Teachers*, Communication présentée au congrès annuel de la Mid-South Educational Research Association, Nashville.
- RIKARD, G.L. (1990). «Student teaching supervision: A dyadic approach», *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61(4), p. 85-87.
- ROBILLARD, R. et F. SAINT-LOUIS (1998). «Le partenariat. Un lieu privilégié de formation continue pour l'enseignant de métier», dans D. Raymon et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale*, Belgique, De Boeck, p. 123-140.
- TARDIF, M. et H. ZIARKO (dir.) (1997). *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- WAITE, D. (1993). *Novice Supervisors' Understandings of Supervision*, Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Atlanta.





# L'évolution d'un superviseur universitaire en formation des enseignants

**Pierre Boudreau**  
*Université d'Ottawa*  
([pboudreau@uottawa.ca](mailto:pboudreau@uottawa.ca))

Le récit proposé ci-après est celui d'une recherche personnelle et professionnelle axée sur la question suivante : « Comment intervenir efficacement auprès de stagiaires comme superviseur universitaire ? » Ce récit se distingue aussi par sa forme. Il débute par une description concrète d'une « pratique » de supervision pour ensuite présenter des « théories » associées à cette pratique. Il se veut une étude de cas dans le domaine bien précis de la supervision des stages. Une telle approche se prête bien à ce que Stake (1995) appelle une généralisation naturalistique : le lecteur est invité à lire et à comprendre le récit pour ensuite décider s'il peut être appliqué à sa situation particulière. C'est dans cette optique que le présent texte a été écrit.

## 1. Une brève problématique

Durant un programme de formation à l'enseignement, c'est pendant le stage qu'on apprend vraiment à enseigner. Cette croyance largement répandue est basée sur le postulat que l'expérience directe produit l'apprentissage. Feiman-Nemser et Buchmann (1985) ont montré que cette croyance est fondée, tout en signalant que ce ne sont pas tous les apprentissages qui sont productifs ou désirables. Selon ces auteures, il est pertinent, en tant que formateur, de se poser certaines questions : voulons-nous réellement que nos futurs enseignants retiennent toutes les leçons tirées de leurs expériences concrètes ? Comment pouvons-nous rendre ces leçons vraiment éducatives ?

Selon une autre croyance largement répandue en formation des enseignants, le superviseur universitaire a une influence négligeable sur les apprentissages réalisés par les futurs enseignants en stage. Certains prônent l'abolition de cette supervision (Bowman, 1979 ; Partington, 1982) alors que d'autres veulent une reconsidération et une redéfinition de cette activité fort complexe (Stones, 1984 ; Zimpher, de Voss et Nott, 1980).

En tant que superviseur universitaire et malgré certains résultats de recherche démontrant peu d'impact de ce rôle dans les apprentissages des stagiaires, j'ai cherché, au cours des dernières années, une stratégie de supervision qui permettrait à mes stagiaires de tirer le maximum de leurs expériences de stage, sans déborder sur la place de l'enseignant associé. Je cherchais également à rendre ces apprentissages « productifs et désirables » pour employer les expressions de Feiman-Nemser et Buchmann (1985). Le récit que je vous propose relate ma recherche personnelle et professionnelle d'une telle stratégie de supervision. Il importe de mentionner dès le départ que je n'ai pas trouvé de réponse définitive et que cette recherche se poursuit, parfois à mon grand désarroi.

Voici comment sera présenté le récit. D'abord, j'exposerai le contexte dans lequel j'évolue comme superviseur pour enchaîner avec une description de ma stratégie de supervision ; un exemple de mes interventions et de travaux d'étudiants concrétisera cette stratégie. Je présenterai ensuite les cadres théoriques utilisés pour définir l'apprentissage de l'enseignement en stage et la supervision d'un stagiaire du point de vue du superviseur universitaire. Je terminerai avec une section sur l'efficacité de cette stratégie et la présentation d'hypothèses d'action pour améliorer cette efficacité.

## **2. Le contexte de la supervision**

La supervision d'un stagiaire fait partie de ma tâche de travail. Je supervise entre 13 et 15 stagiaires pendant un programme de formation à l'enseignement au secondaire d'une durée de un an (deux semestres). Chaque semestre se compose de neuf semaines de cours et d'un stage de quatre semaines dans une école secondaire. Ce programme reçoit environ 75 étudiants titulaires d'un premier baccalauréat universitaire.

Un guide de stage définit les tâches du stagiaire, de l'enseignant associé et du superviseur universitaire. De façon sommaire, le superviseur a comme tâche de rencontrer les stagiaires avant le stage pour voir à l'organisation du stage, visiter les stagiaires et observer une leçon pendant le stage, rencontrer les stagiaires après le stage et lire les rapports de stage. Ces tâches sont définies plus précisément dans un plan de cours remis aux étudiants avant le stage. Signalons que l'évaluation du stagiaire relève exclusivement de l'enseignant associé. Le superviseur universitaire transmet la note aux instances administratives sur réception du rapport de stage complet.

Presque tous les étudiants que je supervise ont comme didactique l'éducation physique et je leur enseigne ce cours de didactique ; la plupart ont comme deuxième didactique la biologie. Habituellement, environ 20 % des stagiaires sont des femmes. Le cours de didactique de l'éducation physique est centré sur une définition de l'enseignement comme étant un « système écologique » où l'influence est bidirectionnelle entre l'enseignant et les élèves (Siedentop, 1991). Les étudiants se familiarisent avec les divers concepts rattachés à cette définition et les utilisent dans des analyses de leur propre micro-enseignement pendant le cours.

## **3. Ma stratégie de supervision**

Mon intervention comme superviseur se déroule en trois étapes interreliées.

### **3.1. Avant le stage**

- a) Première rencontre de groupe : cette première rencontre sert à régler les détails d'organisation du stage et à réduire l'anxiété manifestée par certains. À la fin de la rencontre, les stagiaires

quittent avec une lecture : ils doivent lire une version française d'un texte de Feiman-Nemser et Buchmann (1985) et écrire deux commentaires sur des extraits du texte.

- b) Deuxième rencontre de groupe : les stagiaires font part de leurs commentaires sur le texte et j'ajoute des commentaires comme formateur. Cette rencontre sert également à donner des consignes sur l'écriture du journal quotidien intitulé « Les tranches de vie ». Les stagiaires rédigent leurs buts personnels pour le stage lors de cette rencontre.

### 3.2. Pendant le stage

- a) Visite à l'école : je visite chaque stagiaire et j'observe une leçon. Cette observation est suivie d'un rencontre entre le stagiaire et l'enseignant associé, si ce dernier est disponible. À la suite de cette observation, le stagiaire rédige un bilan de sa leçon et soumet une hypothèse d'action pour son prochain enseignement avec le même groupe. Je rencontre également l'enseignant associé pour parler de la performance du stagiaire et recueillir ses commentaires sur l'organisation du stage.
- b) *Coaching* à distance : à trois occasions pendant le stage, le stagiaire m'envoie ses tranches de vie par courriel ou par télécopieur. Je lis attentivement ces récits et je réponds à chacun en posant une question d'approfondissement sur la situation vécue. Les stagiaires doivent répondre à ces questions lors de leurs envois subséquents.

### 3.3. Après le stage

Une rencontre individuelle ou en sous-groupe de sept stagiaires se déroule après le stage. Le stagiaire a pris le temps de relire ses tranches de vie et d'écrire un épilogue à son journal. Il présente alors son épilogue et d'autres expériences vécues pendant le stage.

## 4. Une illustration

Un exemple de travaux rédigés par une étudiante aidera à rendre plus concrète cette stratégie de supervision. Cet exemple servira également comme « donnée de recherche » sur l'efficacité de ma stratégie de supervision.



#### 4.1. Avant le stage

La stagiaire lit le texte intitulé « Les pièges de l'expérience en formation à l'enseignement » et écrit deux commentaires sur des extraits de ce texte. Cette étudiante a écrit : « Les enseignants doivent aussi se percevoir comme des formateurs d'enseignants qui planifient pour faire apprendre un novice. »

Commentaire : Je suis tout à fait d'accord avec cet extrait. Je pense que les enseignants associés nous voient parfois comme des « assistants ». Ils peuvent être des formateurs d'enseignants de différentes façons. D'abord en nous laissant observer leur enseignement. Après, quand ils nous observent et nous donnent du feedback, ils nous montrent nos forces et nos faiblesses. En nous considérant comme des apprenants, ils peuvent compléter efficacement notre éducation.

Elle avait également choisi un autre extrait commenté.

Les buts de cette étudiante pour ce stage étaient les suivants : « Durant ce stage, j'aimerais maîtriser les concepts d'organisation de classe, de présentation des tâches d'apprentissage et des critères de performance. En d'autres mots, je veux être capable de donner des consignes claires pour que les élèves sachent quoi faire et quelles sont mes attentes. »

#### 4.2. Pendant le stage

- a) Visite à l'école : Durant cette visite j'ai observé une leçon de volleyball à une classe de 9<sup>e</sup> année. La séance de retour sur la leçon s'est déroulée immédiatement après la leçon. Après cette séance de retour, la stagiaire a écrit le bilan suivant : « L'aspect le mieux réussi a été l'organisation et le peu de temps consacré aux épisodes d'organisation. Le groupe n'a pas perdu de temps et nous avons pu voir plein de choses en plus d'avoir du temps pour une joute. L'aspect le moins bien réussi est le fait que je n'ai pas rappelé aux filles les critères pour chaque exercice afin qu'elles soient conscientes des choses à pratiquer, les choses sur lesquelles elles doivent travailler et tenter de maîtriser. »
- b) *Coaching* à distance : Une tranche de vie de l'étudiante est présentée de même que la question que je lui ai posée et la réponse donnée.

Tranche de vie : « Aujourd’hui le 28 novembre, j’ai dirigé l’échauffement de la leçon de badminton. J’ai utilisé le jeu de l’horloge : quand je disais 3, les élèves se déplaçaient à 3 heures. J’étais satisfaite et contente de mon enseignement de même que du choix de mon activité. J’étais aussi soulagée du feedback positif de mon enseignant associé. Il a beaucoup d’expérience et son feedback m’a encouragée. Cela m’amène à penser qu’avec le temps j’en arriverai à mieux connaître et redécouvrir les différents sports que j’aurai à enseigner. Alors je dois garder en tête qu’au fil des ans je vais acquérir des connaissances et que je ne devrais pas trop m’inquiéter. »

Ma question : « Je veux que tu écrives une page dont le titre est “L’enseignement : un processus bidirectionnel”. Tu illustres ce processus à l’aide d’une tranche de vie. »

La réponse de l’étudiante : « Un processus bidirectionnel, aussi appelé négociation, est un processus par lequel les élèves tentent de modifier ou de changer une activité, en utilisant des questions ou des comportements spécifiques. Le 28 novembre, j’utilisais le jeu de l’horloge. Les garçons participaient bien mais après quelques minutes, ils ont commencé à se déplacer plus lentement. J’ai interprété ce comportement comme une façon de dire qu’ils voulaient passer à une autre activité. Je crois que c’était leur façon de négocier le temps alloué à cet exercice. Ça a marché. Après avoir crié deux ou trois autres fois, j’ai passé à une autre activité, et ils ont bien participé aux autres activités proposées. La négociation est plus facile quand les élèves adoptent des comportements appropriés et sont motivés. »

### **4.3. Après le stage**

L’étudiante s’est présentée à la rencontre individuelle avec le bilan suivant : « La situation la plus significative que j’ai vécue était l’élaboration des instruments d’évaluation de ma classe de volleyball. J’ai consulté mon enseignant associé et j’ai commencé mon travail en essayant d’être cohérente avec le contenu enseigné et planifié pour les prochaines leçons. La partie la plus difficile a été de choisir les critères spécifiques pour l’évaluation. Dans l’élaboration de ces instruments, j’ai découvert que j’avais beaucoup de difficulté à trouver des critères spécifiques. J’ai aussi découvert que je ne devrais pas

évaluer un aspect qui n'est pas inclus dans les tâches d'apprentissage. C'est là une situation que je rencontrerai dans ma future carrière. Je crois que je serai meilleure la prochaine fois. »

Je vais revenir à cet exemple un peu plus loin pour une analyse.

## **5. Apprendre à enseigner en stage : quelques pistes**

Après de nombreuses années de supervision sans une vraie définition de l'expression « apprendre à enseigner en stage », j'ai lu par hasard quelques textes sur l'apprentissage expérientiel. Kolb et Fry (1975) présentent un modèle d'apprentissage expérientiel dans lequel j'ai reconnu une version structurée d'un grand nombre de mes idées sur l'apprentissage de l'enseignement en stage. Dans ce modèle, la première étape de l'apprentissage est une expérience concrète. Cependant, ce ne sont pas toutes les expériences concrètes qui contribuent à l'apprentissage. L'expérience concrète doit être significative pour la personne engagée dans ce processus et aussi lui poser un défi. Dans ma supervision, le stagiaire est alors la personne la plus apte à identifier ces expériences concrètes significatives et c'est à lui de décider de relever ou non le défi.

Les trois autres étapes de l'apprentissage expérientiel reposent sur cette expérience concrète. À l'étape 2, l'apprenant prend du recul, raconte son expérience et y réfléchit avant de passer à l'étape 3 où il met de l'ordre dans son récit et son observation en élaborant une logique qui constitue une première généralisation. Enfin, à l'étape 4, cette généralisation est utilisée pour intervenir et résoudre d'autres problèmes concrets. J'avais trouvé un cadre théorique qui convenait bien à l'apprentissage de l'enseignement en situation de stage.

## **6. Une théorie personnelle sur la supervision des stagiaires**

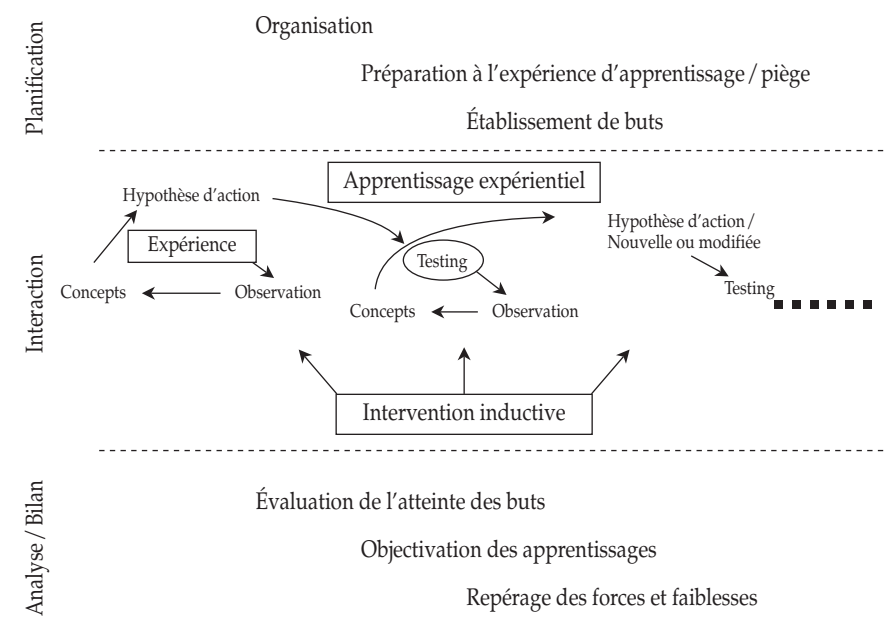
C'est à partir de la définition donnée plus haut de l'apprentissage de l'enseignement en stage que la théorie sur la supervision devait être définie et élaborée. Avant de présenter cette théorie, il convient de parler quelque peu de mon évolution comme superviseur universitaire pour mieux saisir comment j'en suis arrivé à adopter cette théorie.

L'expérience concrète de superviser des stagiaires a précédé et de loin toute identification d'une théorie bien articulée sur cette supervision. Au cours des dix dernières années, j'ai expérimenté différentes stratégies, avec plus ou moins de succès, sans nécessairement comprendre l'apprentissage à réaliser par les stagiaires ni connaître les façons efficaces de les superviser. Quelques lectures ont influencé mon choix de stratégies (Feiman-Nemser et Buchmann, 1987 ; Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani, 1991). Parmi les stratégies utilisées, la supervision de l'écriture d'un journal occupait une place privilégiée. Après quelques tentatives avec l'écriture libre d'un journal par les stagiaires, j'en étais venu à la conclusion que si le but de l'écriture était de les aider à apprendre de leur expérience, cette écriture devait être plus structurée et orientée vers une description et une analyse de leurs expériences (étape 2 de Kolb). Une autre conclusion de mes expériences passées était que je devais intervenir pendant le stage pour les aider à vivre toutes les étapes d'un apprentissage expérientiel.

Ma théorie personnelle sur la supervision d'un stagiaire a émergé de ce constant va-et-vient entre mes actions de superviseur, leur impact sur les étudiants, les travaux produits par les étudiants et des lectures sur le sujet. L'influence majeure provient de la notion de « supervision inductive » de Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani (1991) où le point de départ de la supervision est le supervisé lui-même et l'expérience qu'il vit. Ce fondement de la supervision inductive coïncide avec la première étape du cycle d'apprentissage expérientiel décrit plus haut où il est question d'une expérience concrète qui pose un défi au stagiaire, le supervisé dans mon cas.

C'est en tenant compte de mes expériences, de la notion de supervision inductive et de celle d'apprentissage expérientiel que j'ai élaboré le modèle suivant (figure 1) pour illustrer ma théorie personnelle de la supervision d'un stagiaire.

**FIGURE 1**  
**Une théorie personnelle de la supervision**



## 7. Et l'efficacité ?

Je mets maintenant ma théorie en pratique par des actions concrètes, articulées et cohérentes avec mes définitions de l'apprentissage de l'enseignement en stage. Cette stratégie est-elle efficace ? Pour pouvoir répondre à cette question, il est essentiel de connaître l'objectif visé. Mon objectif ultime est d'amener le stagiaire à apprendre des expériences qu'il vit et à apprendre de ses expériences futures. En d'autres mots, je veux qu'il passe par toutes les étapes du cycle d'apprentissage expérientiel, éventuellement par lui-même. Si c'est ce que démontre le stagiaire, mon intervention sera efficace.

Comme dans beaucoup de situations, la réponse à la question n'est pas définitive. L'exemple de la stagiaire présenté plus haut illustre probablement l'impact le plus positif de ma stratégie. L'étudiante est passée par les étapes 1 et 2 du processus d'apprentissage expérientiel. Elle a vécu une expérience significative, étape 1 de Kolb : une séquence d'enseignement jugée significative, car elle fait l'objet d'une tranche de vie. À l'étape 2, elle a écrit une observation réflexive

sur cette expérience et en a fait une analyse. Elle peut effectivement analyser son observation et utiliser un concept pour l'approfondir : sa réponse à ma question le montre bien. L'ensemble de l'activité de la tranche de vie ne démontre pas la capacité de dégager une généralisation (étape 3) ou ce que j'ai appelé « concepts » dans ma théorie personnelle. Il n'y a donc pas eu d'étape 4, ou ce que j'ai appelé « hypothèse d'action » dans ma théorie. Cette absence des étapes 3 et 4 fait ressortir l'importance d'une intervention du superviseur auprès du stagiaire, étant donné l'incapacité de ce dernier à vivre ces étapes par lui-même.

Dans le cas d'un autre stagiaire, la stratégie de supervision a produit une résistance ouverte : il ne voulait pas rédiger de tranches de vie telles qu'elles ont été définies, ni les faire parvenir comme demandé pour que je puisse le questionner et l'amener à approfondir ses observations. Il a finalement rédigé une série de tranches de vie à la fin du stage pour compléter son rapport et faire en sorte que sa note apparaisse à son dossier. Ce geste élimine toute possibilité, selon moi, de réellement apprendre par expérience ; il n'y a alors qu'une série de situations vécues plus ou moins consciemment. Comme superviseur universitaire, je ne prends pas part à l'évaluation et une partie de mes tâches consiste à transmettre administrativement la note sur réception du rapport de stage complet. Le rapport était complet. Je ne peux cependant m'empêcher de penser que cet étudiant n'a pas vraiment démontré d'habileté à apprendre par l'expérience, et je doute fort qu'il puisse réaliser cet apprentissage une fois engagé dans le système scolaire.

Devant cette réponse sur mon efficacité, une question demeure : « Comment amener mes étudiants aux étapes manquantes de l'apprentissage expérientiel ? » Le texte de Bolster (1983) est venu à ma rescousse. Cet auteur définit les enseignants comme des « décideurs situationnels » qui prennent une foule de décisions en se basant sur leurs prédictions. Les enseignants prédisent les effets de leurs actions sur l'accomplissement des tâches par les élèves à partir de leurs expériences antérieures, toujours selon Bolster. Une prédiction qui produit les effets prévus devient une partie du savoir de l'enseignant.

Expérience, apprentissage expérientiel, prédictions-généralisations, il semblait y avoir un lien entre cette description d'un enseignant présentée par Bolster et le cycle d'apprentissage expérientiel. Cette élaboration d'une prédiction basée sur une expérience antérieure représentait, pour moi, l'étape 3 du cycle d'apprentissage expérientiel. De plus, si les enseignants construisent leur savoir sur l'ensei-

nement de cette façon, alors il faut développer cette habileté de prédiction à partir d'expériences antérieures ou, à tout le moins, entreprendre l'apprentissage de cette habileté de prédiction chez les futurs enseignants.

Comment amener les futurs enseignants à faire concrètement cette prédiction, du moins à partir de l'expérience décrite à l'étape 1 ? L'idée d'un paragraphe « Quand... alors » a émergé : dans ce paragraphe, le futur enseignant aurait à reformuler son expérience concrète sous forme de généralisation/prédiction. Le futur enseignant pourrait graduellement ajouter d'autres « quand... alors » et en arriver à mieux saisir que les événements en classe sont influencés par de multiples facteurs (Bolster, 1983). Il serait alors en train de construire son répertoire de prédictions, une partie importante de son savoir.

## ■ Conclusion

J'ai présenté ici ma théorie personnelle de la supervision de stagiaires. La théorie n'est pas apparue en premier ; j'ai agi concrètement comme superviseur universitaire avant d'avoir en tête un tel cadre organisateur pour comprendre ce que je faisais dans ce rôle. L'écriture même du présent texte m'a permis de préciser ma pensée et de trouver des trous à ce cadre organisateur.

Avec le recul, je réalise que j'ai vécu un cycle d'apprentissage expérientiel comme superviseur universitaire. L'expérience concrète qui me posait un défi et que j'ai décidé de relever était de contribuer à l'apprentissage par expérience de futurs enseignants. Mes observations sur mes actions, mes lectures, mes échanges avec des collègues ont contribué à une forme de généralisation présentée ici comme une stratégie de supervision. J'en suis à tester cette stratégie dans sa forme actuelle, encore et encore, pour la raffiner sans cesse.

Le superviseur universitaire peut contribuer à l'apprentissage par expérience des stagiaires, et, pour ce faire, il doit intervenir pendant le stage au moment où le stagiaire construit son savoir. Il doit également travailler de façon inductive en se servant d'expériences significatives pour le stagiaire. Cela exige beaucoup plus qu'un bref contact lors d'une visite de stage et quelques autres échanges. En fait, cela demande un engagement à long terme du superviseur et une intention profonde d'induire des apprentissages chez de futurs enseignants.

## ■ Bibliographie

- BOLSTER, A.S. (1983). « Toward a more effective model of research on teaching », *Harvard Educational Review*, 53(3), p. 294-310.
- BOWMAN, N. (1979). « College supervision of student teaching: A time to reconsider », *Journal of Teacher Education*, 30(3), p. 29-30.
- BRUNELLE, J., A. COULIBALY, J.P. BRUNELLE, D. MARTEL et C. SPALLANZANI (1991). « La supervision pédagogique », *Éducation physique et Sport*, 227, p. 58-64.
- FEIMAN-NEMSER, S. et M. BUCHMANN (1985). « Pitfalls of experience in teacher preparation », *Teachers College Record*, 87(1), p. 53-65.
- FEIMAN-NEMSER, S. et M. BUCHMANN (1987). « When is student teaching teacher education ? », *Teaching and Teacher Education*, 3, p. 255-273.
- KOLB, D.A. et R. FRY (1975). « Toward an applied theory of experiential learning », dans C. Cooper (dir.), *Theories of Group Processes*, Londres, Wiley and Sons, p. 56-72.
- PARTINGTON, J. (1982). « Teachers in school as teaching practice supervisors », *Journal of Education for Teaching*, 8(3), p. 263-274.
- SIEDENTOP, D. (1991). *Developing Teaching Skills in Physical Education*, Mayfield, MountainView, Cal., 343 pages.
- STAKE, R. (1995). *The Art of Case Study Research*, Thousand Oaks, Cal., Sage, p. 161-167.
- STONES, E. (1984). *Supervision in Teacher Education*, Londres, Methuen, 163 pages.
- ZIMPHER, N.L., G.G. DE VOSS et D.L. NOTT (1980). « A closer look at university student teacher supervision », *Journal of Teacher Education*, 31(4), p. 11-15.





# La supervision universitaire de stage en enseignement<sup>1</sup>

## Aux grands malaises, les grands remèdes

**Micheline Ouellet, Ph.D.**  
*Université de Calgary*  
([ouellet@ucalgary.ca](mailto:ouellet@ucalgary.ca))

- 
1. Les termes « internat », « expérience de terrain » et « expérience pratique » sont aussi utilisés dans les ouvrages pédagogiques. Tout au long de cet article, nous utiliserons le vocable « stage ». De plus, dans le présent chapitre, l'utilisation du masculin pour désigner des personnes des deux sexes a comme seul but d'alléger le texte.

L'expérience évoquée dans ce chapitre repose sur des situations réelles d'intervention qui sont survenues lors de stage en immersion française et en classe française à Calgary, Alberta. Nous parlerons donc de ce qui se fait dans le contexte albertain et comment cela se fait. Le choix de la forme de cette communication écrite découle de l'intention bien arrêtée que la présente publication serve à soutenir les superviseurs, les enseignants coopérants et tout intervenant engagé dans la supervision pédagogique.

Ce chapitre comporte deux volets. La première partie offre une description du programme novateur de formation initiale des maîtres en français langue première et langue seconde, en vigueur à l'Université de Calgary. Ce programme vise le développement des savoirs « incarnés, narratifs » (Malet, 2000), aussi nommés savoirs « intégrés, en action, d'expérience ou procéduraux ». Aussi, il a pour objectif de former des « professionnels » (Holborn, Wideen et Andrews, 1993 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998), des « stratèges » ou encore des « experts » de l'enseignement parce qu'ils considèrent l'enseignement comme une occasion d'apprendre et travaillent régulièrement à se documenter et à analyser leurs expériences pédagogiques (Holborn, Wideen et Andrews, 1993, p. 34). Cette analyse comporte tout à la fois la reconnaissance de ses forces et de ses faiblesses et l'examen de ses croyances et de ses valeurs. En somme, s'y retrouvent les composantes de la réflexivité (Schön, 1994) nécessaires à la compréhension de la nature et des fondements des divers modes d'action et de pensée.

La deuxième partie du chapitre traite de la supervision de stage en enseignement et plus particulièrement des difficultés reliées aux irritants rencontrés lors d'observations et d'actions sur le terrain. Les divers intervenants trouveront plaisir, nous le souhaitons, à cette lecture et très souvent pourront se dire : « Ah ! oui cela m'est arrivé ! » Toutefois, ce que nous souhaitons surtout retrouver chez le lecteur, c'est une exclamation du genre : « C'est une bonne solution ; cela enrichit mon savoir-faire ; je vais essayer cette façon d'intervenir, etc. »

## **1. Description d'un programme novateur de formation des maîtres en français (langues première et seconde)**

Le programme français de formation initiale « B.Ed. Maître en enseignement » de la Faculté d'éducation de l'Université de Calgary a vu le jour en 1996 et consiste en une formation de deux ans dans les

champs de spécialisation élémentaire et secondaire, conduisant à la certification professionnelle de l'Alberta. L'un des principaux critères d'admission à ce programme de formation est un baccalauréat dans un autre champ d'étude. Par conséquent, ce programme attire une clientèle dont l'intérêt pour l'enseignement a déjà franchi certaines étapes et dont le choix comporte fermeté et maturité. Les étudiants sont en mesure de mieux comprendre les enjeux d'une telle option de carrière. La section anglaise du programme de formation initiale accueille environ 850 étudiants pour l'année scolaire 2001-2002 – 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années. Quant à la nouvelle section française de ce programme, elle accueille environ 30 étudiants-maîtres (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années) qui envisagent d'enseigner dans les écoles françaises et d'immersion française de l'Alberta. Mentionnons que ce n'est pas encore la totalité des cours qui sont suivis dans la langue française, ce programme est en plein développement. La figure 1 résume les composantes essentielles du programme de formation initiale des maîtres.

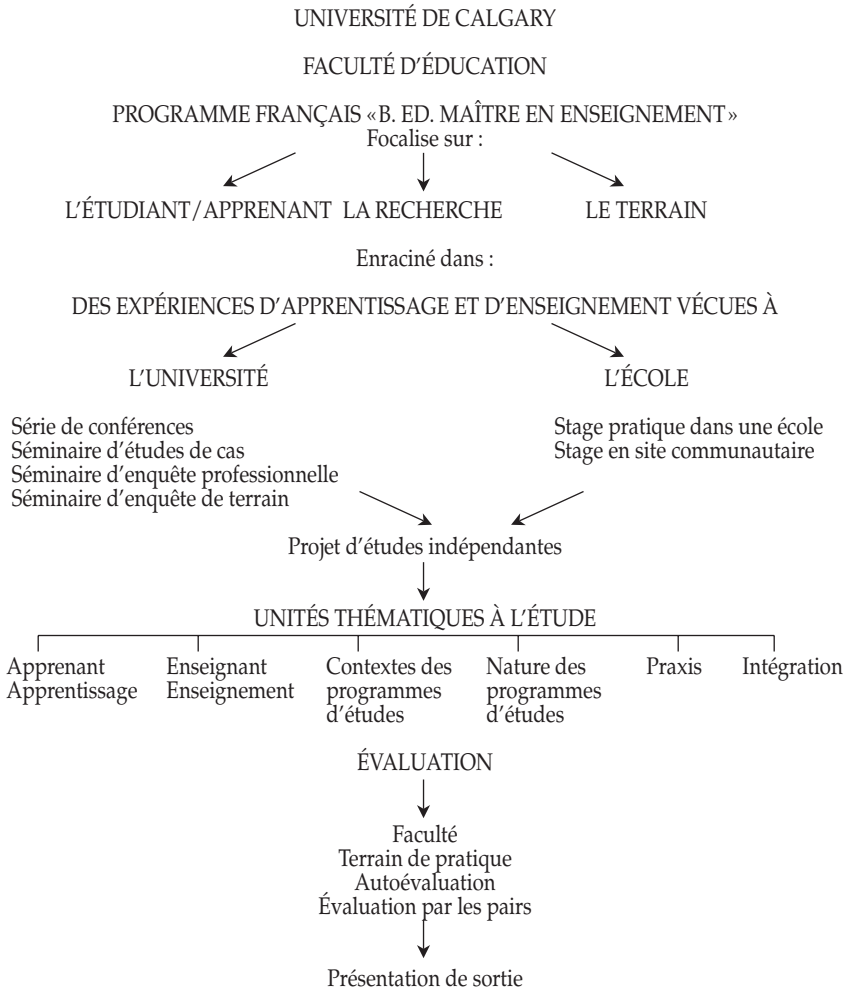
Voici les caractéristiques qui rendent ce programme de formation unique :

1. Orienté vers le « terrain » : ce programme inclut, d'une part, un apprentissage participatif, pratique et structuré et, d'autre part, des expériences d'enseignement dans des sites appropriés autant dans les écoles que dans les sites communautaires ou professionnels. La compétence en enseignement est préférablement conçue en termes d'action pratique (praxis), une action intentionnelle, situationnelle et réfléchie.
2. Basé sur une démarche de recherche : les problèmes liés à la pratique sur le terrain ou les problématiques présentées à travers des « cas » issus de la vraie vie sont privilégiés.
3. Centré sur l'apprenant : ce programme propose un apprentissage et un enseignement expérientiel, focalise sur l'apprenant et procède par induction.
4. Appuyé par des évaluations narratives : des évaluations narratives continues visent à relever les forces et les faiblesses de l'apprenant. L'évaluation par portfolio et par journal de bord est une composante essentielle de ce programme.

Les rôles des écoles et des universités ont changé. Il devient donc primordial, dans cette société devenue complexe, d'établir des relations plus ouvertes et plus nombreuses. Ainsi, ce programme novateur

de formation initiale des maîtres provoque la réflexion, suscite le débat, encourage l'action, favorise la recherche et la pensée analytique (Hargreaves et Fullan, 1998).

**FIGURE 1**  
**Les composantes du programme français**  
**« B.Ed. Maître en enseignement » de l'Université de Calgary**



Dès la première année, les étudiants-maîtres font un court stage de cinq semaines dans un site communautaire ou professionnel francophone assigné, à raison de deux jours par semaine – par exemple la

Société Radio-Canada, la Chambre économique de l'Alberta, l'Association canadienne-française de l'Alberta. Ce stage favorise l'intégration dans le milieu de la francophonie à Calgary et permet au stagiaire d'approfondir sa compréhension du monde du travail, de l'enseignement et de l'apprentissage dans un contexte socioculturel spécifique. De plus, en première année, les stages ou expériences de terrain incluent une semaine d'immersion complète plus vingt semaines d'observation participante dans une école assignée. Progressivement, le stagiaire est amené à préparer des plans de leçons et d'unités pour enfin les expérimenter lui-même dans la salle de classe.

En deuxième année, dès le troisième trimestre, la période de stage dans une école assignée s'échelonne sur quinze semaines, à raison de quatre puis cinq jours par semaine de « praxis » ; les stagiaires ont alors l'entière responsabilité d'une classe. Durant le quatrième trimestre qui est réservé à l'intégration des savoirs, les étudiants-maîtres travaillent avec le personnel de l'école assignée, deux jours par semaine, afin de trouver un sujet qui sera développé dans le cadre d'un projet de recherche-action. En résumé, les composantes du programme incluent des périodes d'observation participante dans les écoles associées, jumelées aux séminaires d'études de terrain, à une série de conférences hebdomadaires, à des études de cas portant sur l'apprenant, l'apprentissage, l'enseignant, l'enseignement et sur l'éthique en éducation. Enfin, les séminaires d'étude professionnelle, une recherche indépendante, de même qu'une recherche-action contribuent à compléter la formation des étudiants-maîtres.

Ce programme de formation suppose que les écoles associées et la Faculté d'éducation deviennent des partenaires dans une nouvelle « communauté professionnelle » (Hargreaves et Evans, 1997). Ce partenariat confère aux enseignants coopérants une plus grande reconnaissance de leur expertise et comble un peu plus le traditionnel fossé entre la formation universitaire et le milieu de travail.

Quoique très succincte, cette présentation du programme de formation initiale de notre Faculté d'éducation permet aux lecteurs de comprendre le contexte dans lequel s'exerce la supervision pédagogique et, en conséquence, de mieux circonscrire les malaises énoncés dans la deuxième partie qui s'annonce.

## **2. Reconnaissance et description des malaises reliés à la supervision pédagogique**

D'emblée, je tiens à préciser le caractère fortement contextualisé des pratiques et des expériences citées ; elles prennent sens dans le contexte socioculturel de l'Alberta. Mais celles-ci peuvent apporter un éclairage qui confirme ou infirme les expériences dans un contexte différent culturellement mais connexe dans la tâche.

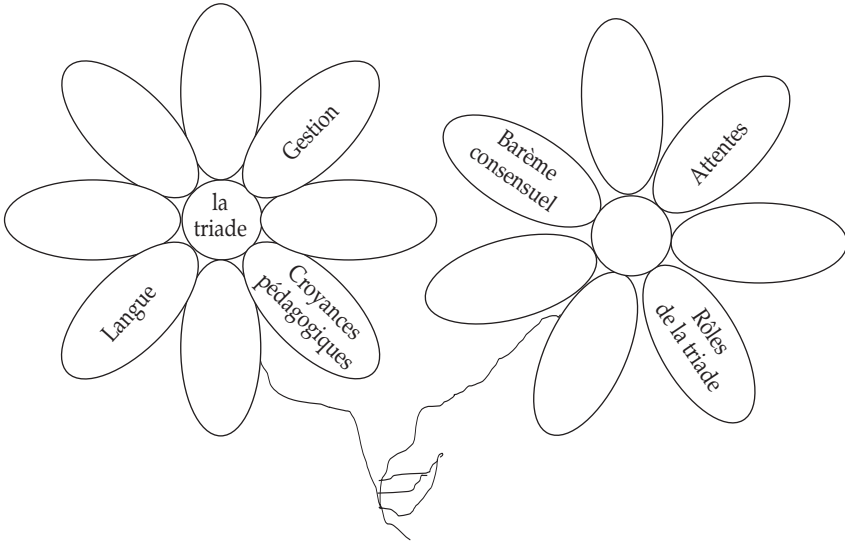
Il y a peu d'écrits qui traitent des difficultés rencontrées dans la supervision pédagogique de stage. Cette deuxième partie se concentre particulièrement sur : 1) la reconnaissance et la description de certains malaises liés à la supervision, appelés ici « irritants » ; 2) la recherche de stratégies et la présentation de quelques recettes qui ont donné de bons résultats et qui constituent des réponses ou des pistes de solutions.

Reportez-vous à l'image d'un champ de marguerites, avec ses multiples pétales (figure 2). La métaphore permet de représenter les nombreux aspects de la supervision universitaire de stage, chaque pétale représentant un aspect. Qu'ils soient un aspect irritant ou au contraire un aspect favorisant, ces pétales sont tous attachés au centre de la marguerite et, ensemble, ils constituent un fleuron que nous devons tous entretenir avec soin. À certains moments, il faut mettre de l'eau dans son vin et, en d'autres, il faut émonder. Quelques pétales s'envolent, mais les fleurs demeurent et se régénèrent sans cesse. La figure suivante illustre les principales sources d'irritants rencontrés qui sont : le barème consensuel, les outils d'évaluation et de notation, les rôles de la triade, les attentes de la triade, des interférences des croyances pédagogiques sur les processus d'évaluation, la langue et la gestion du programme de formation.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'accent est mis sur la reconnaissance et l'explication des irritants. Notre intention est de bien les cerner, non de les éliminer ; ils appartiennent à la nature même du milieu et toute tentative en ce sens serait une erreur ou une diversion inutile. Nous essayerons plutôt de nous en servir de façon dynamique pour créer un moyen de formation aux contrariétés inhérentes à la profession. Ainsi cernées, ces sources d'irritants pourront être utilisées ou contournées. La supervision pédagogique s'en portera donc mieux puisqu'elle s'exercera avec une pleine connaissance de la réalité. Ainsi, elle sera moins vulnérable aux contrariétés puisqu'elles feront

partie d'un décor mieux connu, donc mieux accepté. Les marguerites demeurent fleuries dans leur ensemble, même avec quelques pétales flétris.

**FIGURE 2**  
**Effeuillons les marguerites**



### 2.1. Difficulté d'établir un barème consensuel

Il importe de situer l'évaluation de la réussite ou de l'échec d'un stage plus en termes formatifs qu'en termes sommatifs. En effet, il n'existe pas de barème ou de table mathématique pour trancher la question. Dans ce contexte où il est difficile d'établir un cadre uniforme de référence qui pourrait servir d'outil pour sanctionner adéquatement le stage, il nous est donc ouvert un autre chemin pour apporter une consécration officielle qui soit juste et équitable.

Qu'il soit cependant bien compris, en termes d'éthique, que cette reconnaissance n'est pas une garantie à vie de la compétence acquise. En effet, chacun jouant son rôle dans sa sphère de compétences, il appartiendra au marché du travail de jouer le sien et de discriminer selon ses exigences. Quelle voie s'offre donc au superviseur de stage pour établir son évaluation? C'est le barème consensuel. Le superviseur, le stagiaire et l'enseignant coopérant forment une triade qui,

au départ, établit la liste des aspects sur lesquels porteront les évaluations formatives régulières et périodiques ; par exemple, sur le plan managérial – la quantité de travail à partager avec le stagiaire, la préparation de plans de leçon, la prestation d’enseignement, la correction, etc. – et sur le plan des qualités personnelles nécessaires à l’exercice de cette profession : les attitudes envers les élèves et la conscience de leurs besoins, les attitudes envers l’équipe-école, l’aptitude pour l’enseignement, les traits de personnalité favorables ou défavorables, la capacité de planifier et de respecter un horaire, la ponctualité, etc.

Pour éviter des problèmes d’éthique, des découragements, des surprises et des situations de non-retour, il serait prudent d’établir au départ des moments précis où les rencontres de la triade auront lieu. Elles serviront à faire le point sur la liste précédente, mais aussi à préciser sous différentes formes, y compris parfois celle d’un « Contrat de performance », les correctifs ou certaines améliorations à être apportées dans un délai établi par la triade. Le barème consensuel contient donc toutes ces dimensions et repose sur la valeur du dialogue au départ, durant le stage et aux rencontres périodiques prévues à l’avance. À défaut d’établir ce dialogue, peu importe les moyens choisis – téléphones, Internet, rencontres physiques – l’évaluation sera improvisée, suggestive et constestable. C’est selon ce barème consensuel que l’évaluation se fait à l’Université de Calgary. Et c’est grâce à un dialogue continu tout au long de la période de stage que l’évaluation prend toute sa valeur formative.

## 2.2. Outils d’évaluation et de notation trop variés

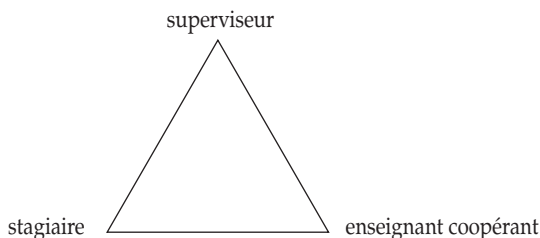
Nous avons abordé ce chapitre en nous concentrant sur trois outils principaux d’évaluation, sans négliger toutefois les entretiens nécessaires entre le stagiaire et le superviseur. Ces outils d’évaluation sont le journal de bord (utilisé en 1<sup>re</sup> et en 2<sup>e</sup> années de stage), le portfolio (utilisé en 2<sup>e</sup> année de stage) et les grilles d’annotation des observations des pratiques pédagogiques. Le stagiaire rédige un journal de bord, que l’enseignant coopérant peut annoter et que le superviseur évalue régulièrement. Cet outil demeure le moyen par excellence de confronter les perceptions de chacun à la réalité observée. C’est donc là aussi que se vérifie la capacité du stagiaire à réfléchir sur les gestes professionnels posés et les attitudes développées en salle de classe. Quant au portfolio, il constitue un outil de croissance et de développement personnel et professionnel fort efficace (Belanoff et Dickson, 1991 ; Farr et Tone, 1998). Enfin, les grilles d’annotation des observations



des pratiques pédagogiques sont exclusivement utilisées par le superviseur universitaire de stage, particulièrement en deuxième année de stage où l'étudiant-stagiaire déploie des pratiques pédagogiques plus intensives. Ces grilles ou matrices observationnelles incluent les aspects suivants : 1) la communication et la dynamique interpersonnelle et les qualités professionnelles ; 2) la planification de l'enseignement ; 3) l'exécution d'une leçon efficace ; 4) l'organisation et la gestion de la classe ; 5) la réflexion sur les forces et les faiblesses de l'étudiant-stagiaire ; 6) les commentaires et recommandations.

Sachant ou reconnaissant que la technique du journal de bord et l'utilisation des grilles d'annotation des observations ne font pas l'unanimité, nous avons choisi d'en faire un dialogue de la triade. C'est au superviseur universitaire de stage de bien informer et d'expliquer, dès le début du stage, à l'enseignant coopérant et au stagiaire que, premièrement, des canevas d'observation vont être utilisés afin de mieux commenter les pratiques pédagogiques du stagiaire et, deuxièmement, que la rédaction d'un journal de bord par le stagiaire doit dépasser la simple description. Sans être autobiographique, ce journal devrait dénoter une certaine réflexivité sur les problèmes, dilemmes et difficultés rencontrés. On devrait en outre, y retrouver des questionnements, des échos de lectures personnelles, d'influences dominantes, ou des dialogues, sources de solutions. Le superviseur n'insistera jamais trop sur la nécessité pour l'enseignant coopérant et le stagiaire d'écrire et d'enrichir de réflexions ce journal de bord, le vrai et unique témoin du cheminement parcouru lors du stage. Enfin, tous ces outils servent à construire des évaluations narratives périodiques extrêmement importantes dans le cheminement de l'étudiant-stagiaire.

### 2.3. Non-arrimage des rôles de la triade



Ce troisième irritant apparaît clairement à la lumière de ce qui précède. En effet, pour compenser le manque de temps pour arrimer les rôles de la triade, cela exige beaucoup d'imagination. Accompagner,

évaluer un étudiant-stagiaire exige des habiletés spécifiques et une bonne connaissance du rôle des responsabilités et des activités reliées à cette fonction. Très souvent, les enseignants coopérants avouent qu'ils n'ont pas reçu de notions de base en supervision, en relation d'aide ou en pédagogie, ni expérimenté le processus de résolution de problèmes (Villeneuve, 1994, p. 13). Cet irritant peut être contourné par un esprit créatif et une volonté ferme d'y arriver, si l'on veut privilégier la relation de la triade qui est au cœur du processus éducatif et de l'encadrement du stage de formation.

Pour faciliter l'arrimage des rôles de l'interface « superviseur, étudiant-stagiaire, enseignant coopérant », l'université organise au début de l'année scolaire des rencontres d'orientation et de formation à la supervision de stage qui permettent de se familiariser avec les outils de notation et d'évaluation que sont le journal de bord, le portfolio et les grilles d'annotation des observations des pratiques pédagogiques. Ces rencontres permettent de mieux comprendre la philosophie du programme de formation initiale de même que le contenu du *Guide des enseignants coopérants*.

Par ailleurs, afin de ménager plus de moments de rétroaction au sein de la triade et pour en multiplier les effets, nous avons tenté de regrouper les étudiants-stagiaires en cohorte dans un certain nombre d'écoles plutôt que de les éparpiller à la grandeur du territoire disponible. Cette stratégie suppose toutefois de bien assurer une rotation des écoles d'une année scolaire à l'autre. Cette modalité semble accroître la fréquence des rencontres de la triade et les rend plus fructueuses parce qu'elles apportent de la variété et que chacun se sent moins isolé dans son exercice professionnel. Une certaine synergie se crée et une dynamique d'entraide, de collaboration et une réalité similaire à celle de l'équipe-école sont alors favorisées.

## 2.4. Disparité entre les attentes

On a observé qu'il y avait d'énormes disparités entre les attentes des enseignants coopérants lorsqu'ils étaient seuls à recevoir un stagiaire dans leur école. La présence de cohortes de stagiaires dans les écoles associées permet d'atténuer ces disparités. Le contact avec la Faculté et le dialogue sous toutes ses formes permettent alors d'établir plus clairement les exigences/attentes et de maintenir dans la diversité un certain dénominateur commun relié aux exigences de formation sur le terrain.

Cette concertation rend plus difficile l'exploitation d'une main-d'œuvre « bon marché » que certains sont souvent enclins à utiliser et permet d'éviter que certains enseignants coopérants soient trop complaisants et pas assez exigeants. Souvent les attentes des enseignants coopérants diffèrent considérablement de celles de la Faculté d'éducation. Là aussi, il n'y a rien de statique ni d'acquis, le dialogue ne sera jamais trop abondant pour préciser les rôles et les tâches de chacun, par exemple les plans de leçons et la nature même de la formation.

## **2.5. Interférences des croyances pédagogiques sur les processus d'évaluation**

Sur tous ces irritants ou inconforts plus ou moins organisationnels se répand une rosée d'interférences sur les pétales des marguerites. « Hélas ! », diraient les doctrinaires. « Hourra ! », diraient les non-conformistes. « Merveilleux ! », dirions-nous. En effet, les croyances pédagogiques de chacun des intervenants infèrent sur l'évaluation du stage. Que ce soient les courants pédagogiques enseignés à la Faculté d'éducation, préférences de l'étudiant-stagiaire ou les convictions de l'expert, c'est-à-dire l'enseignant coopérant, toutes ces constructions théoriques ou pratiques constituent ce que nous appelions au début, la nature du milieu. Et ce milieu constitue un terrain fertile où les divers points de vue s'expriment, se confrontent, se modifient et se développent en fonction de la tâche à accomplir. Il ne sert à rien d'y jouer à l'arbitre pour déterminer la primauté de l'un ou de l'autre : il est d'ores et déjà acquis qu'il n'y a pas de primauté et que le résultat espéré est que chacun s'enrichisse de l'apport de l'autre. Une grande ouverture d'esprit est indispensable pour ne pas s'enliser dans un marécage théorique.

## **2.6. Qualité chancelante de la langue**

Trop fréquemment, on relève que la qualité des compétences linguistiques, orales et écrites, en français laisse à désirer ; on y décèle de sérieuses lacunes chez les étudiants-stagiaires. Il appert, selon le vécu en situation de langue minoritaire, que les interventions trop fréquentes pour corriger les erreurs de français deviennent accablantes et, conséquemment, entachent la relation entre l'étudiant-stagiaire et le superviseur. Cette source d'irritants doit être contournée sans pour autant affaiblir la volonté de promouvoir la qualité de la langue dans le discours de l'enseignant.

Afin de remédier à cette situation criante qu'est celle de la piètre qualité de la langue, un projet pilote a été mis sur pied, en collaboration avec la Faculté des lettres de notre université. Il s'agit du cours « Succès sur mesure », un cours optionnel, où les faiblesses linguistiques des étudiants-maîtres sont diagnostiquées et corrigées à l'aide de travaux pratiques. Dans un deuxième temps, des stratégies pédagogiques sont proposées aux étudiants-stagiaires pour qu'ils puissent eux-mêmes enseigner ces concepts grammaticaux qui ont été la source de leurs problèmes. Comme remède plus systématique que palliatif, n'aurait-il pas lieu de penser à un « traitement-choc » et continu ? Peut-être qu'une évaluation de la maîtrise de la langue à l'entrée, jumelée à une obligation d'atteindre un niveau supérieur à la sortie du programme, pourrait contribuer à l'amélioration désirée. À Calgary, nous effectuons cette évaluation de la maîtrise de la langue pour l'admission au programme français de formation initiale des maîtres.

## **2.7. Gestion**

Les irritants d'ordre administratif portent tous et partout les mêmes noms : enveloppe budgétaire, planification stratégique, ressources humaines, etc. À Calgary comme ailleurs, il faut faire plus avec moins d'argent. Cependant, en ce qui concerne les ressources humaines, nous bénéficions d'un bassin suffisant de volontaires compétents et enthousiastes. L'enveloppe budgétaire allouée aux enseignants coopérants n'est pas congruente à la tâche exigée. De plus, les visites du superviseur ne sont pas assez nombreuses et le temps accordé au stage de formation initiale ne fait pas l'unanimité. Voilà des irritants qui peuvent être éliminés par l'injection de fonds supplémentaires en éducation. Une autre forme de rémunération serait la reconnaissance en termes de crédits universitaires dans le cadre de la formation continue en développement professionnel ; ceux-ci pourraient être attribués sous forme d'équivalences reconnaissant les investissements et l'expertise des enseignants coopérants ayant une responsabilité de formation des étudiants-stagiaires dans leurs écoles. Cette idée est présentement à l'étude, corrélativement à la révision de notre programme de formation initiale.

## Conclusion

Le programme de formation initiale à la Faculté d'éducation de l'Université de Calgary tient compte du fait que l'acte d'enseigner est beaucoup plus qu'un acte cognitif : c'est aussi un acte relationnel et émotionnel. Sous ces aspects, le programme est donc perfectible et bien des irritants sont en voie d'être récupérés en tant qu'éléments dynamiques de formation. Ajoutons que la mouvance sociale actuelle invite à établir de nouveaux partenariats et que la clarification des rôles est de plus en plus nécessaire. Si nous devons redéfinir le rôle de l'université dans la société, cela nécessitera aussi un nouveau vocabulaire et un nouveau sens d'achèvement (Barnett, 1999). Les « SHA » ou les « savoirs, habiletés et attitudes » visés sont beaucoup plus complexes et ces objectifs d'apprentissage requerront la possession de grandes qualités relationnelles et humanistes qui, à leur tour, devront faire appel à un développement de nouvelles compétences éthiques et sociales de la communication.

## Bibliographie

- BARNETT, R. (1999). *Realizing the University: In an Age of Super Complexity*, Londres, Open University Press.
- BELANOFF, P. et M. DICKSON (dir.) (1991). *Portfolios: Process and Product*, Portsmouth, Heinemann Educational Books.
- FARR, R. et B. TONE (1998). *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, adaptation de P. Jalbert, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- HARGREAVES, A. et R. EVANS (1997). *Beyond Educational Reform: Bringing Teachers Back in*, Londres, Open University Press.
- HARGREAVES, A. et M. FULLAN (1998). *What's Worth Fighting for in Education?*, Londres, Open University Press.
- HOLBORN, P., M. WIDEEN et I. ANDREWS (dir.) (1993). *Devenir enseignant: À la conquête de l'identité professionnelle*, Tome 1, traduit par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- MALET, R. (2000). « Quel savoir enseignant? », *Revue française de pédagogie*, n° 132, juillet-août-septembre, p. 43-53.
- PAQUAY, L., M. ALTET, E. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.) (1998). *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies? Quelles compétences?*, 2<sup>e</sup> édition, Bruxelles, De Boeck.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*, Montréal, Logiques.
- VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Saint-Martin.





## LE CONTEXTE DE LA TRIADE

© 2002 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – [www.puq.ca](http://www.puq.ca)  
Tiré : *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1170-7 • D1170N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés







# Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade

**Marc Boutet**

*Université de Sherbrooke*

*(marc.boutet@courrier.usherb.ca)*

Lorsqu'un étudiant en formation initiale à l'enseignement se présente à la porte d'une école pour y réaliser son stage, il se retrouve dans une situation de fragile équilibre, à la frontière des deux mondes (le scolaire et l'universitaire) qui ont façonné sa conception de son rôle d'éducateur. Partagé entre des espoirs nés de ses réflexions personnelles, de ses connaissances théoriques, de ses idéaux plus ou moins explicites et articulés au cours de sa formation à l'université, et des représentations du rôle d'enseignant, engrammes de toutes ces années passées dans les écoles, il est en voie de compléter son apprentissage

initial des composantes d'un système dont il est lui-même un « produit ». Étrange position que la sienne qui peut certes évoquer plusieurs images.

À ce point de retour de la boucle de sa formation, se présente-t-il comme l'enfant prodigue à qui l'on ouvre la porte, réintégrant le giron familial sans le contester, ou l'adulte conquérant qui cherche à tout défoncer ? Faut-il le considérer comme un universitaire qui s'aventure sur un terrain expérimental ou comme un écolier d'expérience qui revient à ses sources d'apprenant pour reprendre le flambeau de la tradition pédagogique qui l'a formé ? Doit-il se modeler aux pratiques, appliquer les enseignements théoriques reçus dans ses cours universitaires ou inventer sa pédagogie ? Se fondra-t-il dans l'institution qui lui ouvre ses portes ce matin-là ou réussira-t-il à y laisser sa marque ? À la fois étranger (car elle est déjà bien loin cette époque de son enfance et de l'apprentissage des langages de base au primaire) et familier (car la profession dont il a le plus de modèles concrets est bien celle d'enseignant qu'il s'apprête à assumer) au milieu de l'enseignement, l'étudiant s'y retrouve entre l'université et le terrain. Au carrefour de multiples visions de l'enseignement (celles que lui proposent ses professeurs d'université, celles que le milieu scolaire lui offre en modèles et celles qui émergent en lui), il vivra des tensions et intégrera à travers son action en classe des jalons déterminants de sa pratique professionnelle future.

Comment l'accompagner dans ces apprentissages ? La constitution d'une triade (stagiaire, enseignant associé, superviseur de l'université) est une réponse classique dans la littérature traitant de la formation pratique des enseignants sur le terrain. Dans cette association de trois personnes en vue du développement par l'étudiant des habiletés nécessaires à l'atteinte d'un degré minimal d'autonomie de fonctionnement professionnel, toute une dynamique de relations avec les objets d'apprentissage et de relations interpersonnelles se met en branle. Même si l'on considère de plus en plus l'influence du contexte global du stage – l'insertion dans des équipes-cycles, dans des équipes-écoles, dans des cultures institutionnelles – sur l'apprentissage des stagiaires, une réflexion sur ce qui demeure au Québec le principal dispositif d'accompagnement de l'expérience de stage est utile et incontournable pour penser l'avenir de la formation pratique en enseignement. Dans ce chapitre, nous ferons d'abord ressortir les principales caractéristiques de la triade et de chacun de ses membres. Puis, nous tracerons les vecteurs de leur relation à partir des rôles qu'ils sont appelés à jouer.

## **1. Les caractéristiques de la triade et de ses membres**

Afin de mieux comprendre la situation de triade en tant que contexte de formation à la pratique professionnelle de l'enseignement, nous considérons d'abord les enjeux du maintien d'un équilibre relationnel entre les membres qui la composent, puis nous traçons un profil type de chacun.

### **1.1. L'équilibre de la triade**

La triade se trouve en équilibre lorsque l'étudiant y trouve à la fois suffisamment de distance et de proximité de l'expérience vécue en classe ; la proximité de l'enseignant associé l'aide à construire quotidiennement son savoir-enseigner alors que la distance créée par le superviseur permet d'analyser, voire de dépasser, la situation expérimentée pour éviter la fermeture prématurée sur une situation ou un modèle quelconque d'enseignement. L'étudiant se retrouve alors encadré et par le milieu universitaire et par le milieu scolaire ; une saine tension est recherchée entre les aspects théoriques et pratiques de sa formation, tension qui lui permettra d'aborder la profession avec toute l'ouverture requise par la complexité de l'intervention éducative.

Un tel équilibre n'est pas facile à établir ni à maintenir. Il y a d'abord le fait que les groupes de trois sont instables de façon inhérente du point de vue des relations interpersonnelles. Il semble également difficile d'harmoniser les contributions respectives de l'enseignant associé et du superviseur au regard des apprentissages des stagiaires en formation ; la recherche montre en effet que l'enseignant associé a une influence beaucoup plus grande que le superviseur : « jusqu'au point où les étudiants peuvent même nier la valeur de ce qu'ils ont appris à l'université, lorsque cela va à l'encontre des perspectives des enseignants associés » (Emans, 1983, p. 14-15, traduction libre). Il faut aussi considérer la difficulté de susciter en même temps un haut niveau intellectuel de discussion et un haut degré de satisfaction envers la qualité des relations humaines dans la triade ; l'un semble n'être atteint qu'au détriment de l'autre et ce n'est qu'au prix d'un certain isolement, et au risque de dissoudre la triade, que le superviseur peut se permettre d'aborder des questions controversées (Boydell et Deanne, 1986 ; Guyton et McIntyre, 1990). Enfin, le contexte social et idéologique de l'école où se déroule le stage pèse d'un poids non négligeable sur l'équilibre de la triade.

## 1.2. La personne stagiaire

Abordons le stagiaire tout d'abord sous l'angle de son inexpérience. Il a peu ou pas d'expérience d'intervention en situation de groupe-classe ; c'est essentiellement ce qu'il va chercher sur le terrain, dans la complexité d'une classe. Il va y accumuler du « kilométrage », des « heures de vol », avec, aux commandes, une personne enseignante d'expérience. Devant l'expertise de celle-ci, il est littéralement un apprenti. En effet, on peut penser qu'il va puiser au savoir de ce « maître ». Mais, ce savoir, qui n'est accessible que dans la classe, n'existe pas en tant que corpus de connaissances préétablies ; il s'agit plutôt d'un savoir d'expérience, un savoir pratique qui guide certes l'intervention, mais qui n'a pas d'existence véritable en dehors de l'individu qui le possède et l'utilise :

[...] le savoir pratique est un savoir singulier, localisé, contextualisé et la réalité dont il parle inclut l'homme avec son système de valeurs ; ce savoir est qualitatif, il s'appuie sur des repères observés dans l'environnement et constitue une vision syncrétique à propos d'un système de relations entre des actions et des signes perçus et non pas expliqués. [...] le savoir pratique est celui des artisans et, selon les observations de Delbos et Jorion, il ne se transmet que par la participation au travail en situation de travail. (Van der Maren, 1989, p. 7-8)

Cependant, on ne saurait s'arrêter à la métaphore de l'apprenti pour décrire complètement la situation de l'étudiant en stage : il faut également considérer ses acquis. D'une part, il se présente avec un bagage de diverses connaissances générales et spécialisées concernant les programmes d'enseignement, les stratégies pédagogiques, les contenus disciplinaires, la psychologie de l'enfant, etc. ; sa lecture de la réalité en est influencée. D'autre part, il a une vaste expérience d'étudiant, puisque, depuis une quinzaine d'années, il occupe la chaise de l'apprenant ; en changeant de chaise, en se situant plutôt du côté de l'émission que de la réception du message éducatif, il découvre la réalité scolaire d'un autre point de vue.

Puisque le regard de l'écolier demeure bien vivant en lui, que les connaissances acquises demeurent plutôt théoriques et que ses représentations de l'enseignement sont peu explicites, il se retrouvera souvent aux prises avec un double point de vue sur la réalité dans laquelle il est engagé. L'effort de « mise au point » de ses perceptions, en réaction à l'inconfort conceptuel de sa position d'étudiant-enseignant, le conduira, en quelque sorte, à la quête d'une nouvelle identité, professionnelle celle-là, qui se situe dans le prolongement

d'attitudes personnelles déjà présentes et qui prendra forme autour du développement de ses compétences techniques, de ses habiletés d'analyse réflexive (qui lui permettront d'établir des liens théorie-pratique), de sa sensibilité aux besoins des écoliers et de sa conscience de la dimension éthique de son rôle d'éducateur. Il aura besoin de bien plus qu'un ou même plusieurs séjours en classe pour y parvenir ; à vrai dire, ce n'est qu'après quelques années de pratique qu'il pourra y prétendre. L'important est peut-être que les expériences pratiques vécues pendant sa formation puissent lui révéler ses propres possibilités et celles de l'environnement professionnel dans lequel il évoluera.

Dans cette quête, l'étudiant se mesure. En situation de stage, lorsqu'il assume la responsabilité d'un groupe-classe, il met à l'épreuve, dans une certaine mesure, sa capacité d'enseigner. Même si cette classe demeurera toujours celle d'un autre enseignant et qu'il ne pourra jamais prétendre tirer tous les fils de la situation éducative dans laquelle il se retrouve, les stages lui permettent de vérifier la pertinence de son choix de carrière, de voir ce qu'il apporte à l'enseignement et de préciser des éléments de sa compétence (forces et limites actuelles). Développement personnel et émancipation professionnelle seront sollicités tout au long de son expérience. De réussites en difficultés, au fil de ses tentatives, il s'éloigne ou se rapproche graduellement d'une perception adéquate de lui-même comme enseignant.

En cours de route, il a besoin et désire être guidé et obtenir des rétroactions sur ses interventions (Boisvert, 1987). Calderhead (1989) décrit ainsi certains des obstacles qu'il doit surmonter pour progresser vers une capacité d'analyse réflexive :

- un haut niveau de centration sur sa performance : comme toute son attention est tournée vers sa personne, il lui est difficile de tenir compte du contexte éducatif et du déroulement réel de l'activité ;
- l'intrication de son identité personnelle et de son identité professionnelle : l'autocritique ou les remarques sur ses limites peuvent lui paraître menaçantes à cause d'un manque de confiance ;
- le manque de connaissances « en situation » des caractéristiques des écolières ou des écoliers de différents groupes d'âge, qui lui permettraient de prévoir ou d'apprécier diverses réactions, productions, etc. ;
- le manque de vocabulaire pour parler de l'enseignement ;

- la méconnaissance de ses propres processus d'apprentissage (habiletés de métacognition) ;
- les préconceptions au sujet de l'enseignement : fondée sur son vécu, sa théorie implicite influence beaucoup toutes ses perceptions.

La formation d'une triade vise à faciliter le dépassement de ces obstacles. Sans ignorer ces perspectives et préoccupations initiales des étudiants, la triade n'en demeure pas moins une structure qui pourra favoriser leur évolution vers des préoccupations de plus en plus professionnelles.

### 1.3. L'enseignant associé

L'enseignant associé accueille le stagiaire dans sa classe. Depuis plusieurs années, la recherche montre que l'enseignant associé est une personne ayant une influence déterminante sur la pratique future des stagiaires (Emans, 1983). C'est sur lui que l'étudiant prend spontanément modèle et ce sont ses attentes auxquelles il accorde la priorité (notamment par rapport à celles exprimées par ses formateurs universitaires). En contact quotidien avec un stagiaire, il doit posséder certaines caractéristiques pour être en mesure de bien remplir son rôle.

Quelles sont donc les caractéristiques d'un bon enseignant associé ? La question pourrait faire l'objet d'un long, très long débat. L'expérience occupe certes une grande place dans la réponse que l'on peut fournir. Le simple fait d'avoir mené à bien la tâche qui lui est confiée depuis plusieurs années à la satisfaction générale des parents, des enfants et des autorités scolaires confère à l'enseignant d'expérience une compétence indiscutable, puisque cela témoigne d'une maîtrise réelle d'habiletés professionnelles.

La confiance en ses moyens est également importante. En effet, le doute est une attitude fort répandue dans les milieux de l'enseignement : on doute de ses méthodes, on s'interroge sur la conformité de sa pratique aux canons théoriques des sciences de l'éducation ou aux prescriptions technocratiques liées aux réformes. Seul l'enseignant qui sait construire avec ce doute et qui est conscient de la spécificité de son propre savoir osera se présenter comme modèle (ce qui ne signifie pas qu'il imposera son modèle d'enseignement) pour l'étudiant. Ce savoir est relié à l'action et se révèle indispensable non seulement dans la gestion quotidienne de la complexité d'un groupe-

classe, mais également dans toute entreprise sérieuse de liaison théorie-pratique ; l'enseignant associé doit le valoriser à ses propres yeux s'il veut être en mesure d'accomplir la tâche qui lui revient dans le partage des responsabilités entre l'université et le milieu en matière de formation des maîtres. En somme, l'enseignant associé qui a le plus de chances d'être à l'aise sur ce terrain, c'est celui qui aborde sa profession sans se culpabiliser (il a une image positive de lui-même en tant que professionnel), qui est ouvert aux apports théoriques et à la réflexion (les attitudes envers les programmes d'études et le perfectionnement nous semblent être assez révélateurs à cet égard), tout en sachant faire face aux situations réelles.

Expérience et confiance ne suffisent cependant pas, car, dès qu'il s'associe à l'université pour la formation de futurs enseignants, l'enseignant doit de plus pouvoir transiger avec de jeunes adultes. Soumis à une observation intense, il se trouve constamment en situation de démontrer sa cohérence ; les écarts étant inévitables entre ses intentions et ses actions, il doit aussi accepter de se questionner et d'être questionné à ce sujet.

La qualité de l'intervention pédagogique ne suffit pas pour faire d'un bon enseignant un bon maître de stage. Pour être maître de stage, la recherche nous indique qu'il faut avoir développé une capacité d'explicitation de sa pensée, une capacité de travail coopératif, de partage de tâches et des qualités interrelationnelles ; il est aussi souhaitable d'avoir des capacités en supervision d'observation, d'écoute, d'attention soutenue à l'autre, de confrontation positive. (Laferrrière, 1986)

C'est l'étudiant qui demeure le véritable juge de l'expertise de l'enseignant qui l'accueille ; en effet, par-delà les critères qui pourraient être utilisés pour l'évaluer et par-delà l'opinion que le milieu scolaire a de lui, l'enseignant doit parvenir à être perçu à la fois comme modèle intéressant et comme bon formateur par l'étudiant lui-même pour véritablement contribuer à ses apprentissages.

#### **1.4. Le superviseur**

Voilà le membre de la triade le plus difficile à décrire, car, selon les conceptions que l'on a de l'activité de supervision et selon les modalités concrètes de son intervention, c'est une personne dont le profil peut considérablement changer. Chercheur spécialisé dans un domaine des sciences de l'éducation, professeur d'université en lien avec les milieux scolaires, étudiant des cycles supérieurs ayant déjà



enseigné, enseignant chevronné reconnu pour sa compétence professionnelle, tous peuvent être appelés à exercer le rôle de superviseur. Nous ne cherchons pas ici à définir le meilleur profil, mais plutôt à établir ce que ces personnes ont en commun, lorsqu'elles se retrouvent membres d'une triade à titre de superviseur. Ce qui vient immédiatement à l'esprit, c'est qu'elles sont mandatées par l'université et représentent d'une façon ou d'une autre, dans le milieu scolaire, l'approche universitaire de la formation pratique à l'enseignement.

Nous avons emprunté à Eisner le terme de « critique » pour définir la position du superviseur dans la triade :

Si l'expertise est l'art d'apprécier, la critique est l'art de la révélation, ce que vise le critique, ce n'est pas seulement de discerner le caractère et les qualités qui constituent l'objet ou l'événement [c'est là une condition nécessaire mais insuffisante de la critique] ; le critique vise aussi à fournir un compte rendu sous forme linguistique de ce qu'il a rencontré, [...] En ce sens, la critique nécessite l'expertise, mais l'expertise du connaisseur ne présuppose pas obligatoirement les habiletés propres à la critique. [...] Lorsqu'on l'applique aux phénomènes de classe, la critique est l'art de dire ce qui se déroule exactement dans ce contexte. (Eisner, 1981, p. 6-7 et 15)

Le superviseur non seulement sait voir, mais, en plus, il sait dire. Sa familiarité avec la pratique de l'enseignement (le fait d'avoir déjà enseigné est certes un atout important pour faire de la supervision) lui permet d'apprécier ce qu'il observe en classe et de percevoir, par-delà le superficiel et l'apparent, ce qui est voilé et sous-jacent. Son mandat de l'université définit en partie ce qu'il peut en dire : liens avec des théories d'enseignement ou d'apprentissage, avec l'histoire de la pédagogie, avec des objectifs de formation, avec les enjeux éthiques. Le reste de son intervention « révélatrice » s'articulera à partir de ses croyances et habiletés fondamentales (Sergiovanni et Starratt, 2002).

Double profil (théoricien-praticien) donc que celui du superviseur qui correspond à sa double expertise et qui le situe à l'interface du savoir pratique et du savoir théorique. C'est pourquoi son point de vue sur le stage diffère de celui des deux autres membres de la triade :

1. C'est à lui que revient la responsabilité de communiquer les buts à poursuivre ainsi que les attentes à combler par l'étudiant et par l'enseignant (Zimpher, de Voss et Nott, 1980). Nombre d'ensei-



gnants préfèrent d'ailleurs accueillir des stagiaires supervisés que non supervisés, soulignant ainsi la spécificité du rôle du superviseur par rapport au leur.

2. L'activité d'accueil d'un stagiaire étant considérée comme une voie de formation continue (Boutet, 2001), le superviseur apparaît alors comme pouvant instaurer la tension favorable à une réflexion de l'enseignant sur sa pratique.
3. Si possible, il entre en contact avec l'étudiant sur une base fréquente et régulière ; cela est indispensable à la compréhension du contexte (Eisner, 1981) et à l'établissement d'une relation significative avec l'étudiant (Laferrière, 1986) mais non continue. Contrairement à l'enseignant associé, il n'a pas à porter les conséquences quotidiennes de son interaction avec l'étudiant. Il doit savoir profiter de cette distance pour fournir des rétroactions de nature et de contenus substantiellement différents de celles que fournit l'enseignant associé. Sinon, ou bien l'utilité même de sa présence est mise en cause, ou bien il se retrouve en conflit avec l'enseignant associé aux yeux (et aux dépens...) de l'étudiant. Qu'il se présente comme spécialiste du curriculum, de la méthodologie ou des relations interpersonnelles, il doit faire en sorte que son point d'entrée soit l'action concrète de l'étudiant et son point de sortie, la réflexion de ce dernier. Entre les deux, un processus de définition et de résolution de problèmes, qui explicite les gestes posés et complète les perceptions de l'étudiant doit s'établir avec, selon les styles, une plus ou moins grande place accordée à une définition commune des objets de supervision.
4. Le superviseur est en interaction avec plusieurs stagiaires ; il se trouve ainsi à faire partie de plusieurs triades, dont l'ensemble constitue le groupe auprès duquel il intervient. Il a, en somme, sa propre pratique professionnelle, différente de celle des deux autres membres de la triade qui eux, intervenant auprès du même groupe-classe, ont beaucoup en commun. Cet éloignement lui permet de participer de façon plus objectivée à l'évaluation formative ou sommative de l'étudiant. Il peut, par exemple, établir des comparaisons significatives ou encore formuler des attentes prenant en considération l'individu non seulement en lui-même mais également en tant que membre d'un groupe. Il se trouve donc au centre d'un réseau d'interactions (stagiaires et

enseignants associés) dont les convergences façonnent aussi un peu l'environnement éducatif du stagiaire en situation de formation pratique sur le terrain.

## **2. La triade en action**

C'est autour de l'action de l'étudiant en classe de stage que se construit ce qui devrait être une collaboration réflexive au sein de la triade. Les trois personnes dont nous venons de décrire la position respective se retrouvent en interaction, d'une part, pour aider l'étudiant à agir et, d'autre part, pour l'accompagner dans l'interprétation et l'évaluation de ses actions. Décrire la triade en action, c'est d'abord mieux définir ses différents rôles puis s'interroger sur la manière de les exercer.

### **2.1. Les divers rôles**

L'expérience de formation pratique sur le terrain, au cœur de laquelle se situe la triade, se veut, bien entendu, une expérience d'apprentissage réussie, au profit à la fois de l'étudiant, des élèves de la classe où il séjourne et de l'enseignant associé. C'est autour de ce souci de réussite que s'activent les énergies des membres de la triade. L'étudiant doit prendre une place dans l'école et dans la classe ; il doit parvenir à contrôler le groupe, à mettre en place et animer des situations d'apprentissage adaptées, significatives et efficaces. Pour cela, il aura besoin, au plan pédagogique, de suggestions, de conseils, voire parfois de trucs, relativement aux activités à mettre en place, aux interventions à faire, au matériel à utiliser, etc. Au plan personnel, il devra être soutenu, pour maintenir sa confiance et sa motivation dans des périodes difficiles, pour faire face aux éventuels conflits interpersonnels (avec les élèves, avec les parents, avec l'enseignant associé, avec d'autres collègues). À cet égard, les deux membres experts de la triade jouent un rôle d'aide et de soutien auprès du stagiaire.

On ne doit cependant pas se satisfaire de soutenir la réussite de l'étudiant en formation ; il faut aussi l'aider à dégager une compréhension véritable des raisons et des limites de ses succès (ou de ses échecs...). La participation des personnes responsables de l'encadrement à cet effort de compréhension les conduit à exercer un rôle d'accompagnement réflexif auprès de l'étudiant. Ces personnes facilitent alors un processus par lequel l'étudiant tente de construire son

propre savoir d'enseignant dans l'exercice de sa capacité de délibération, de son jugement sur l'imprévu et de sa réflexion sur les routines observées et les théories disponibles.

À cette fin, l'étudiant peut être appelé à prendre conscience de ses propres représentations et croyances, à modifier certaines de ses perceptions, à procéder à un certain recadrage, à considérer certains aspects plus subtils, plus cachés, du contexte ou encore à mesurer les écarts entre ses intentions et ses stratégies. Il ne s'agit pas tant de résoudre des problèmes que de savoir les poser dans toute leur ampleur. Cette construction de sens, ce « dialogue réflexif » (Schön, 1988) avec la situation éducative, représente les bases de l'apprentissage d'un processus de prise de décision adaptée aux exigences de la pratique de l'enseignement.

Enfin, dans le contexte actuel et prévisible de la formation des maîtres au Québec, les activités d'apprentissage sur le terrain doivent également servir à mettre à l'épreuve les aptitudes de l'étudiant et à vérifier les acquis de sa formation. Cela confère un rôle d'évaluation à la triade. Le stagiaire devra satisfaire à des exigences minimales, démontrer un certain degré de maîtrise de compétences professionnelles et de développement d'attitudes, voire de valeurs personnelles nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant. Des contrôles seront exercés, des jugements seront portés, des difficultés seront relevées afin d'apprécier l'expérience vécue, l'aptitude ainsi que la compétence démontrées. Ce n'est certes pas le moindre des défis de la triade que de parvenir à assumer ce rôle en continuité et en harmonie avec les deux autres rôles. En fait, nous croyons que l'évaluation peut être compatible et même devenir complémentaire à l'accompagnement réflexif ainsi qu'à l'aide et au soutien quand :

- elle est clairement centrée sur les apprentissages professionnels de l'étudiant en formation et évite de s'appliquer aux caractéristiques de sa personnalité ou à ses croyances pédagogiques ;
- elle s'appuie sur des relations interpersonnelles de qualité ;
- elle se dessine sur un fond de réflexion large et consistant de la part de l'étudiant.

## 2.2. La dynamique des rôles

L'enseignant associé, en raison de sa proximité du vécu quotidien en classe, est irremplaçable dans son rôle d'aide et de soutien. Plus précisément, s'il ne fournit pas un modèle d'enseignement perçu comme

tel par l'étudiant et s'il ne l'aide pas pour les activités quotidiennes de planification, le superviseur ne peut en aucune manière le faire à sa place. Le superviseur qui s'aventurerait sur le terrain de la proposition d'un modèle précis ou d'une contribution soutenue à la planification se trouverait à s'immiscer dans le fonctionnement de la classe, ce qui ne manquerait pas de heurter l'enseignant associé responsable du groupe. Rien d'ailleurs ne saurait justifier une telle immixtion ; un climat d'affrontement entre l'enseignant associé et le superviseur place l'étudiant dans une position tout à fait défavorable à une réflexion libre et ouverte. Dans l'espace quotidien partagé avec l'enseignant (et non avec le superviseur), le stagiaire doit pouvoir compter sur son appui ; tout ce qui serait perçu comme un jugement sur la qualité de la pratique de l'enseignant viendrait fausser la dynamique de cette indispensable relation de soutien.

Le rôle d'accompagnement réflexif concerne à la fois l'enseignant associé et le superviseur. Sur le chemin l'éloignant ou le rapprochant de la situation pratique dans laquelle il est plongé, l'étudiant sera accompagné par l'enseignant ou par le superviseur selon leur position respective. La répartition des rôles dans l'accomplissement de la fonction médiation devient alors presque « géographique ». La proximité de l'enseignant associé lui donne un accès privilégié à la personne stagiaire, son regard observateur est plus facile à supporter, ses rétroactions sont mieux reçues. Pour lui, la voie de la médiation s'ouvre avant qu'elle ne le fasse pour le superviseur.

Par ailleurs, il y a une limite relativement incontournable à cet accompagnement réflexif par l'enseignant associé. Cette classe dans laquelle il coévolve avec un étudiant est la sienne et, si réflexif fût-il, il demeure omniprésent dans le contexte analysé. Ses gestes quotidiens sont, en somme, autant de réponses implicites à un questionnement sur les orientations pédagogiques ou sur les valeurs éducatives (niveaux éducatifs et éthiques de réflexion ; Zeichner et Liston, 1987). Ce n'est donc pas l'enseignant associé qui peut poser ces questions. C'est plutôt la zone du superviseur : par sa distance par rapport à la quotidienneté, son indépendance du contexte et son association (du moins aux yeux de l'étudiant) aux objectifs plus « universels » de formation universitaire, il peut donc prendre le relais et tâcher d'accompagner l'étudiant dans l'exploration d'alternatives au modèle que l'enseignant présente. Une autre limite possible est celle qui s'établit dans le cas d'une relation très étroite, teintée d'admiration ou empreinte d'amitié ; le questionnement de l'étudiant sera alors plus

difficile à faire jaillir, même pour le superviseur ; il y a là une espèce d'éblouissement affectif qui empêche le stagiaire de porter un regard critique.

Délicate tâche que celle de dévoiler, d'amener à voir autre chose, de « forcer » un peu le regard vers... les contenus de l'enseignement socialement donnés, les résultats de recherche, les enjeux éthiques, les contextes éducatifs. Nécessaire tâche aussi, car comment peut-on admettre que la question complexe de l'intervention éducative se résolve entièrement dans la réponse d'un stagiaire et de son enseignant associé ? La contribution du superviseur, on le voit bien, n'a pas de limites ; elle ouvre sur le « monde » de l'éducation. Elle introduit de l'espace dans la réflexion ; elle suscite, finalement, des interrogations plutôt que des réponses.

Quant au rôle d'évaluation, la difficulté n'est pas tant de le cerner que d'accepter de l'assumer. Selon Boisvert (1987), une revue de la littérature à ce sujet indique que l'on considère généralement l'enseignant associé comme le mieux placé pour évaluer le stagiaire. L'expérience révèle plutôt qu'il n'apprécie guère participer au volet sommatif de l'évaluation et qu'en général il surestime le degré de maîtrise des habiletés professionnelles du stagiaire.

Par ailleurs, même si l'enseignant associé parvient à surmonter cet obstacle pour accorder toute l'attention nécessaire à l'apprentissage du stagiaire et le considérer comme un apprenti plutôt que comme un collègue (les enseignants accordent volontiers et assez rapidement le statut de collègue à une personne en stage, témoignant ainsi d'une méconnaissance de leur propre savoir d'expérience), on peut honnêtement se demander s'il lui est vraiment possible de mettre en veilleuse un contexte éducatif qui lui ressemble tellement pour se centrer sur la personne de l'étudiant et juger de sa compétence au regard de ce qui est normalement attendu d'un stagiaire. Le superviseur semble beaucoup mieux placé pour accomplir cette tâche.

Imaginons donc l'étudiant se plaçant à l'avant-scène pour être évalué ; d'un côté, le superviseur ne voit pas très bien l'ensemble de sa performance, alors que l'enseignant associé, de l'autre, n'en voit pas toutes les composantes. De plus, aucune des parties ne tient à poser ce jugement évaluatif. Pourquoi ne se tourneraient-ils pas simplement l'un vers l'autre pour se consulter et compléter leurs visions respectives ? Car cet étudiant et la société ont besoin de savoir s'il est capable d'exercer la profession enseignante.

À travers cette consultation, le superviseur cherche à comprendre le contexte dans lequel l'étudiant a évolué. L'enseignant associé lui fournit des exemples et lui permet de contextualiser les compétences mesurées. Ils font ensemble le tour des objectifs visés et la froide grille d'évaluation prend vie ; un profil se dessine et correspond au cheminement réel de l'étudiant.

## Bibliographie

- BOISVERT, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maîtres-associés des stages des programmes de formation des maîtres ? Comparaison de la situation actuelle et de la situation anticipée*, Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BOUTET, M. (2001). « Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale », dans L. Lafortune, C. Deudelin, P.A Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 187-210
- BOYDELL, T. et H. DEANNE (1986). « Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature », *Teaching and Teacher Education*, 2(2), p. 115-125.
- CALDERHEAD, J. (1989). « Reflective teaching and teacher education », *Teaching and Teacher education*, 5(1), p. 43-51.
- EISNER, E.W. (1981). *Le recours à l'expertise pédagogique et à la critique pédagogique pour évaluer la vie de classe*, trad. par Jules Dumas, Sainte-Foy, Université Laval, Département de psychopédagogie.
- EMANS, R. (1983). « Implementing the knowledge base: Redesigning the function of cooperating teachers and college supervisors », *Journal of Teacher Education*, 34, p. 14-18.
- GUYTON, E et D.J. MCINTYRE (1990). « Student teaching and school experiences », dans W.R. Houston, J. Sikula et M. Haberman (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Riverside, N.J., Macmillan, p. 514-534.
- LAFERRIÈRE, T. (1986). « Le stage d'enseignement: Lieu de tensions entre théories et pratique pédagogiques », *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, XIV(1), p. 26-32.
- SCHÖN, D.A. (1988). « Coaching reflective teaching », dans P.P. Grimmett et G.L. Erickson (dir.), *Reflection in Teacher Education*, New York, Teachers College Press.
- SERGIOVANNI, T.J. et R.J. STARRATT (2002). *Supervision: A Redefinition*, New York, McGraw-Hill.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1989). *Les savoirs et la recherche pour l'éducation: Extraits des notes du cours EDU-6651 hiver 1989*, Montréal, Université de Montréal, Département d'études en éducation et administration scolaire.

- ZEICHNER, K.M. et D.P. LISTON (1987). « Teaching students teachers to reflect », *Harvard Educational Review*, 57(1), p. 23-48.
- ZIMPHER, N.L., G.G. DE VOSS et D.L. NOTT (1980). « A closer look at university student teacher supervision », *Journal of Teacher Education*, XXXI (juillet-août), p. 11-15.







# La triade

## Points de vue de stagiaires

Éric Courcy<sup>1</sup>

*Université du Québec à Trois-Rivières*  
(eric\_courcy@uqtr.ca)

En tant que stagiaires, nous poursuivons tous le même but : devenir de bons enseignants. Comme nous arrivons sans expérience, il nous faut construire une base au cours de nos premiers stages et l'améliorer avec le temps. Pour ce faire, nous disposons des stages pratiques ; un des principaux outils auxquels nous avons accès pour améliorer notre pratique est la réflexion. Celle-ci peut être stimulée par la rétroaction de ceux qui nous entourent dans la triade formée du stagiaire, de l'enseignant associé et du superviseur de stage.

- 
1. Je voudrais remercier Geneviève Héroux et Annie Crête du baccalauréat en enseignement préscolaire primaire pour leur contribution à la rédaction de ce chapitre.

« Comment les stagiaires perçoivent-ils la triade ? », voilà une question sur laquelle nous tenterons de faire un peu de lumière. Pour y arriver, nous traiterons de la réflexion et de la rétroaction qui peuvent nous alimenter ainsi que de deux apports importants pour qu'elles soient complètes : la contextualisation et la décontextualisation.

## **1. La triade : un outil pour la pratique réflexive**

Une pratique ne change pas sans réflexion et se fige avec le temps. Comme les stagiaires que nous sommes voulons améliorer la nôtre, nous n'avons d'autre choix que d'y porter un regard critique. Or, une étude des journaux de bord de certains stagiaires en enseignement (Rousseau, 2000, à paraître) révèle que ces journaux ne sont que peu utilisés pour mener une réflexion par une majorité de stagiaires, du moins dans leur facture actuelle. Ainsi, l'analyse de nos expériences de stage nous amène à constater que des points demeurent dans l'ombre.

Pour illustrer le propos, je me souviens d'un moment lors d'un stage où tout ce que je vivais dans ma vie personnelle venait interférer avec ma capacité à m'observer. J'étais trop préoccupé par cette situation. J'avais un besoin impérieux de me sécuriser, ce qui m'empêchait de voir les aspects qui pouvaient être améliorés dans ma pratique pédagogique. J'avais besoin de cela pour me donner une illusion de compétence quelque part dans ma vie. Je n'avais aucune conscience de ma manière d'être à ce moment-là et un journal de bord n'aurait pas suffi à m'en faire prendre conscience. Sans les apports du superviseur et de l'enseignante associée, j'aurais très certainement continué dans cette voie, sans rien modifier ; c'était plus sécurisant pour moi. Grâce à leur regard extérieur concordant, j'ai pu profiter de l'expérience de stage et améliorer ma pratique. Voilà pourquoi nous trouvons que la triade peut représenter un apport essentiel à la réflexion du stagiaire.

De plus, plusieurs stagiaires (d'après les synthèses réalisées dans le cadre d'un colloque sur la supervision des stages en enseignement en 2000) considèrent que la rédaction du journal de bord est une tâche inutile qui demande beaucoup de temps pour le peu qu'ils en retirent, préférant une forme plus près de l'oral. Il faut donc un autre outil qui permette au stagiaire de réfléchir sur son action et ses choix en enseignement. En ce sens, la triade, encore une fois, se rapproche beaucoup plus de cette forme de communication. Et même si le journal de

bord était un outil efficace, un regard extérieur peut toujours contribuer à élargir notre champ perceptif, nos mécanismes de défense nous empêchant de nous observer objectivement, et ce, surtout dans les domaines qui demandent le plus d'amélioration. Ainsi, lorsque je réfléchissais à ma pratique sur l'aspect « discipline de classe », j'avais tout un ensemble de justifications qui me permettaient de maintenir ma position débonnaire. Pour moi, je n'étais pas débonnaire mais simplement juste et sans abus de pouvoir. En revanche, lorsqu'une enseignante associée m'a présenté cet aspect sous un autre jour – « les élèves se sentent plus en sécurité lorsqu'il y a une plus grande discipline » –, je n'ai pu rester réfugié derrière mes justifications, et un changement s'est amorcé vers l'amélioration de ma pratique.

La rétroaction d'un tiers nous fait prendre conscience de nos difficultés inavouées. Aussi, ces points particuliers qui demandent amélioration, mais qui demeurent cachés, sont précisément nos points sensibles. C'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons parfois de la peine à les reconnaître. La rétroaction doit donc être faite avec un certain tact, c'est-à-dire présentée de telle manière que nous nous sentions capables d'améliorer ces aspects de notre pratique. Ainsi, on doit veiller à ce que ce ne soit pas l'ensemble de notre personnalité qui soit remis en cause mais bien un comportement précis, une manière d'être bien définie. La rétroaction doit donc viser un point précis et ne pas constituer un jugement général. Tant le superviseur que le maître associé doivent en être conscients. D'ailleurs, une étude sur les perceptions des différents acteurs engagés dans les stages (Rousseau, Boutet, Courcy, soumis) fait ressortir que les stagiaires accordent une très grande importance à cet aspect de la personnalité des superviseurs. Nous nous attendons à ce qu'un superviseur soit précis mais aussi attentif à la façon dont nous pouvons recevoir le commentaire.

Cette mise en garde faite, la rétroaction peut vraiment favoriser notre pratique réflexive. Nous suggérons toutefois de nous laisser le soin d'amorcer la discussion dans la triade. Ainsi, nous pourrions faire part des lacunes que nous sommes en mesure de relever par nous-mêmes, exposer les conceptions erronées que nous entretenons et laisser aux deux autres membres de la triade le soin de nous signaler les aspects auxquels nous n'avons pas accès. La triade devient ainsi un soutien à notre introspection.

## **2. Contextualisation et décontextualisation**

Dans une triade, le but commun de chacun des membres devrait être l'amélioration de la pratique du stagiaire. Bien sûr, une partie de la tâche consiste en l'évaluation du stagiaire et de sa pratique ; nous y reviendrons plus loin. Pourtant, bien que les rôles des acteurs de la triade aient des similitudes, des différences importantes apparaissent. Ce qu'apportent les acteurs n'est pas identique ; autrement, il serait inutile d'avoir deux intervenants en plus du stagiaire, un seul suffirait.

Le rôle du maître associé consiste à lier la réflexion du stagiaire au vécu très contextuel de la classe dans laquelle le stage se vit. C'est l'expert en ce qui a trait à l'application fine des concepts et à la prise en compte des particularités du milieu. Ainsi, les observations touchant aux spécificités de la classe d'accueil devraient être faites par la personne en meilleure position pour les faire ressortir et ainsi amener la réflexion vers des pistes méconnues du stagiaire. Par exemple, les particularités des élèves peuvent être mieux soulignées par le maître associé que par le superviseur. Aussi, le maître associé est le mieux placé pour tenir compte des conditions de la pratique dans le milieu observé. On n'a qu'à penser aux ressources matérielles disponibles qui peuvent varier considérablement d'un milieu à l'autre, modifiant du fait même les possibilités qui en découlent. On pourrait dire que ces deux aspects constituent les champs de spécialisation du maître associé.

Pour sa part, le superviseur universitaire est le plus près des savoirs théoriques, de la pratique décontextualisée. Son rôle devra être différent de celui du maître associé ; il sera celui qui amènera le stagiaire à prendre un recul plus important par rapport à sa pratique pour en tirer des apprentissages transférables à d'autres milieux. C'est la partie des principes d'enseignement qui vient avec le superviseur, les modèles plus globaux. Aussi, le superviseur ajoute à la réflexion du stagiaire une nouvelle dimension : les conditions du transfert de ce qu'il apprend dans le milieu. Il s'agit des conditions générales d'application des grands principes mis de l'avant par le stagiaire et des raisons qui fondent ses choix. Des questions du genre « Pour quelle raison as-tu ... ? » ou encore « Serait-ce applicable dans d'autres contextes ? » peuvent inciter le stagiaire à pousser plus loin sa réflexion.

Il s'agit d'une partie plus difficile pour moi : lorsque je suis en stage, j'ai tendance à me concentrer sur ce qui s'y vit sans trop penser à ce que ce pourrait être dans un autre milieu, à voir les effets de mes

actions dans le milieu et à en tirer des conclusions. Si telle action a porté des fruits, c'est bon. Je pourrais alors faire des transferts abusifs si je n'essayais pas de découvrir ce qui a fait que, dans ce contexte, c'était approprié.

Le superviseur a aussi pour mandat d'animer les retours en séminaire. Ces retours n'ont que peu d'intérêt pour une grande partie des stagiaires : lorsqu'ils sont tenus trop loin du retour à l'université, tout ce que nous avons à dire, nous l'avons déjà raconté à ceux et celles qui nous sont proches. En outre, nous avons déjà reçu leurs commentaires qui ont pu pousser notre réflexion plus loin ; c'est de manière informelle que tout cela s'est fait, mais le cœur des questionnements y était. Jusqu'à un certain point, il ne reste plus rien à discuter pour le séminaire : ce qui nous tracassait, on l'a déjà mis sur la table ; ce qui n'a pas été mis sur la table, ce n'est pas en grand groupe que nous le ferons. Deux solutions s'offrent alors : tenir le séminaire le premier matin de retour à l'université ou en modifier le contenu. Par exemple, un premier séminaire avant le stage devrait nous aider à fixer nos objectifs de stage, à préciser les modalités de stage, etc., et un second séminaire, après le stage, pourrait nous aider à dresser un bilan de notre expérience tout en faisant ressortir des objectifs pour un futur stage.

Ce qui nous amène à discuter d'un autre point lié au superviseur : continuité ou multiplicité des points de vue. Certains stagiaires proposent qu'un même superviseur nous accompagne tout au long de notre formation pour assurer un suivi, développer une meilleure relation et connaissance de notre stage et pouvoir mieux attester de l'amélioration de notre pratique avec le temps. D'autres proposent au contraire de changer de superviseur à chaque stage pour assurer une vision plus large de l'enseignement plutôt que de se confiner dans une seule orientation. Pour notre part, bien que les deux options aient des avantages, nous croyons que la continuité aurait une répercussion marquée sur notre développement professionnel en nous permettant d'aller plus en profondeur. De la même façon que les stages ne sont pas quatre moments exclusifs de formation pratique pour nous – nous continuons à nous développer en lien avec ce que nous avons déjà vécu –, le suivi ainsi possible serait garant d'un meilleur approfondissement. La possibilité de changer de superviseur pourrait tout de même être offerte en cas de conflit ouvert entre un superviseur et un stagiaire, mais la base en serait une de continuité.

Il va sans dire que les rôles de ces deux acteurs ne sont pas mutuellement exclusifs et qu'il peut y avoir certains recoupements. Cependant, des positions diamétralement opposées peuvent entraîner une confusion chez le stagiaire. Le stagiaire en formation, avec son bagage d'expériences relativement limité, ne parvient pas toujours à se faire une opinion très solide sur un sujet et peut facilement être ébranlé par des arguments contradictoires. C'est pourquoi une certaine cohésion et une certaine vision commune de l'enseignement devraient exister entre les membres de la triade. L'enseignement est un domaine où il n'existe pas de formule toute faite pour assurer un fonctionnement optimal contrairement à d'autres domaines plus techniques. Devant des points de vue divergents, la question reste à savoir de quel côté nous allons pencher... les pressions sont parfois très fortes : pencher du côté de l'enseignant avec qui l'on vit jour après jour, du côté du superviseur qui accorde la majorité de la note ou, encore, ne tenir compte d'aucun des deux et s'en tenir à sa propre définition de l'enseignement ? Nous nous retrouvons parfois, dans ces situations, coincés entre l'arbre et l'écorce. Bien que ces déséquilibres cognitifs puissent stimuler la pensée du stagiaire et révéler ses convictions premières, une conception de l'enseignement relativement stable, une entente globale sur ce que devrait être un bon enseignement favorisent, selon nous, la création d'une base plus solide à la prise de décisions pédagogiques.

### **3. Au sujet de l'évaluation**

Une partie de la tâche qui est commune aux maîtres associés et aux superviseurs est l'évaluation. Selon les conceptions, c'est l'un ou l'autre qui devrait avoir une partie plus importante de la note à donner. Ainsi, pour certains, le superviseur devrait attribuer la plus grande partie de la note pour s'assurer que la note du maître associé n'est pas affectée par un trop grand engagement dans sa relation avec son stagiaire. Toutefois, ce que nous pouvons souvent remarquer en tant que stagiaire, c'est que pour la visite du superviseur, une leçon spéciale est préparée, alors qu'en cours régulier de stage, une planification minimale est faite et que les grands principes si chers aux superviseurs ne sont pas appliqués systématiquement. D'une certaine façon, nous lui donnons ce qu'il veut avoir, mais cela n'est pas exigé du maître associé. Ainsi, le superviseur se trouve à évaluer quelque chose qui n'est pas représentatif de notre pratique au cours du stage. Cela nous porte à réfléchir sur ce qui est véritablement évalué par le

superviseur et à penser que l'évaluation de la pratique en stage devrait être réservée au maître associé, le superviseur n'intervenant que pour valider une note accordée par le maître associé.

## ■ Conclusion

En somme, nous avons vu que la triade, lorsqu'elle respecte certaines conditions comme le tact et la cohésion d'ensemble et qu'elle poursuit un objectif commun, peut très bien répondre à nos besoins en tant que stagiaire. C'est un outil puissant pour améliorer la pratique professionnelle en poussant plus loin la réflexion sur notre pratique. En revanche, en ce qui concerne le rôle du superviseur dans la triade, nous croyons qu'une nouvelle définition serait souhaitable : il pourrait se concentrer sur la pratique réflexive, laissant la pratique spécifique au maître associé.

## ■ Bibliographie

- ROUSSEAU, N. (2000). « Student teachers' reflective inquiry as reflected in their field journals », *Journal of Professional Studies*, 8(1), p. 53-59.
- ROUSSEAU, N. et É. COURCY (à paraître, printemps 2002). « Le journal de développement professionnel en stages d'enseignement : analyses de contenus », *Book Education*.
- ROUSSEAU, N., M. BOUTET et É. COURCY (soumis). « Les maîtres associés en adaptation scolaire sont-ils prêts à la mise en place d'un modèle de supervision de stage dans l'optique d'un transfert des responsabilités de l'université vers le milieu scolaire ? », *Revue de la pensée éducative*.







## Un trio d'enfer...

**Christiane Bruyère**

*Commission scolaire des Navigateurs<sup>1</sup>*  
*(mousserons@cnavigateurs.qc.ca)*

Ce chapitre présente les satisfactions et les insatisfactions d'enseignants et d'une directrice d'école à l'égard du fonctionnement de la triade. La question de la participation des enseignants associés à l'évaluation et celle de leur formation à l'accompagnement des stagiaires sont également discutées.

- 
1. Brigitte Baron, Sébastien Champagne, Jean-Yves Collette, Irène Courtemanche, Michel Gagné, Marie-Josée Lamy et Chantal Plante, enseignantes et enseignants, ont contribué à la discussion entourant la rédaction de ce chapitre.

## 1. Définition de la triade

Le *Larousse* définit la triade comme étant un « groupe de personnes ou de choses étroitement associées » ; c'est aussi un « groupe de trois divinités associées dans un même culte ». Pour notre part, nous aurions tendance à définir la triade comme étant un groupe de trois personnes étroitement associées dans un même culte : l'éducation et la réussite des élèves.

## 2. Fonctionnement

Composée habituellement de l'étudiant, de l'enseignant associé et d'une personne de l'université qui est chargée de la formation pratique, la triade fonctionne de différentes façons selon les croyances et les exigences des universités. La pratique la plus courante est la suivante : la personne chargée de la formation pratique annonce sa visite en classe à une date qui convient à tous. Elle observe l'étudiant et fait une rencontre de rétroaction avec ou sans l'enseignant associé. En effet, l'enseignant associé peut être rencontré une ou deux fois en cours de stage, pour des périodes plus ou moins brèves lorsque le stage se déroule bien. Cependant, ces rencontres peuvent être plus fréquentes ou plus longues dans le cas d'un stagiaire en difficulté. Une enseignante utilise la supervision par téléphone et une autre a tenté une expérience par vidéoconférence. Il s'agit bien sûr de stages dans des régions éloignées, mais cela nous a laissée sceptique quant à la valeur de ce genre de supervision, car rien ne peut remplacer le contact direct, l'observation en classe, un climat de classe étant difficile à percevoir au téléphone... Il arrive aussi que la direction de l'école soit sollicitée pour observer l'étudiant en classe et être associée à la triade pour porter un jugement définitif lors du dernier stage, mais cette participation n'est pas demandée par toutes les universités.

## 3. Satisfactions à l'égard de la triade

Unanimement, la formule de la triade est appréciée à cause de la richesse et de la diversité des personnes qui la composent : formations différentes, compétences différentes et expériences différentes font de la triade un moment privilégié d'échanges pour les personnes qui la composent. C'est aussi le lieu de réflexion, d'auto-analyse et de création. La triade permet en outre de partager la responsabilité de l'éva-

luation des compétences acquises par le stagiaire, de même que de son aptitude à devenir un professionnel de l'enseignement. Les rencontres sont plus ou moins longues avec l'enseignant associé selon les besoins manifestés et la performance de l'étudiant.

#### **4. Insatisfactions à l'égard de la triade**

Cependant, nous déplorons qu'il n'y ait pas plus de rencontres de supervision. En effet, il serait souhaitable d'avoir trois ou quatre rencontres, en variant les formules. Parfois, l'étudiant saurait la date, l'heure et les objets de la supervision et parfois, seuls les objets de supervision et une date approximative lui seraient communiqués ; cela éviterait une surpréparation de l'étudiant lors de la venue de la personne chargée de la formation pratique. Tout ce qui mérite d'être fait mérite d'être bien fait, donc toutes les préparations devraient être de bonne qualité. Et puisque c'est une évaluation formative, si une situation préparée par l'étudiant tourne mal, c'est peut-être la meilleure leçon de tous les stages qui sera apprise lors de cet apparent échec. Toute personne a droit à l'erreur et surtout le droit d'apprendre de ses erreurs... Il est possible alors de faire preuve d'imagination et de jugement et de remettre à plus tard le déroulement de certaines activités prévues. Effectivement, s'il y a une profession où il faut être vite sur ses patins, c'est bien l'enseignement.

#### **5. L'évaluation du stage, une responsabilité partagée**

Nous croyons fermement à la nécessité d'avoir un troisième et même un quatrième regard sur l'acte d'enseigner d'un stagiaire avant de porter un jugement définitif sur la réussite du stage. En région éloignée, toute forme de supervision devrait être confiée à une personne présente dans le milieu de stage pour qu'un vrai regard se pose sur l'acte d'enseigner de l'étudiant. Comme l'enseignant associé peut témoigner de la qualité au quotidien de l'ensemble du travail de l'étudiant, il va de soi que son point de vue compte autant que celui de la personne superviseuse pour évaluer avec justesse la performance de l'étudiant lors de son stage.

La triade est importante lorsque le stage se déroule bien, mais elle l'est encore plus lorsque l'étudiant est en difficulté. Tant pour l'enseignant que pour le superviseur, c'est l'occasion d'appuyer son

jugement, de discuter avec quelqu'un qui a un autre regard, une autre expertise, un plus large bassin de stagiaires donc une aptitude à « jauger » avec plus de nuances le rendement d'un étudiant. Théorie et pratique viennent se compléter pour une meilleure évaluation des compétences de ces futurs enseignants. Il ne faut pas oublier qu'il n'y a plus de probation et que les stages sont la seule façon de connaître la personne que l'on engage. Le rôle de la triade est donc capital pour assurer une relève compétente, dynamique et engagée.

Lorsqu'on rend le jugement final, on devrait pouvoir répondre aux questions suivantes : « Est-ce que j'aimerais travailler avec cette collègue ? Est-ce que je lui confierais mes enfants ? » Pas seulement sur le *feeling*, mais en consultant les rapports de stage. Ces rapports doivent être éloquentes et pas trop nuancés. Ils devraient nous permettre de trancher, de sélectionner les meilleurs candidats. Il faudrait trouver une façon de prévenir une direction d'école et de lui demander d'intervenir lorsqu'une situation est problématique et surtout de ne pas attendre à la quatrième année de stage pour remettre en question l'orientation d'un étudiant. Humainement parlant, il est impossible pour une direction d'école de s'engager avec tous les stagiaires lorsque son école en accueille un grand nombre. C'est pour cela que son intervention est limitée aux situations problématiques.

## **6. La formation des enseignants associés**

Si tous s'entendent sur la nécessité et la pertinence de recevoir de la formation lorsqu'on devient un enseignant associé, on peut remettre en question l'obligation de cette formation et surtout le temps que cela peut prendre. Il y a des termes parfois trop « universitaires » qui ne sont compris que des seuls initiés. Nous visons ici les termes qui ne font pas de sens pour des enseignants habitués à utiliser un bon niveau de langage qui, en même temps, est accessible à des jeunes du primaire ou du secondaire. Il importe donc que les personnes chargées de la formation pratique à l'université puissent établir la correspondance entre les termes utilisés et les lier à la pratique de l'enseignant dans la classe. De cette façon, cela devient une occasion de formation continue puisque les enseignants associés s'approprient un nouveau langage.

Ce que les enseignants associés souhaitent avant tout, c'est d'avoir de la formation, de l'information et des outils qui les aident à bien définir et à bien assumer leur rôle auprès des étudiants dans la

classe mais aussi à l'intérieur de la triade. Ils s'engagent dans une démarche professionnelle essentielle à l'avenir de la profession puisqu'il n'y a plus de probation lorsque les nouveaux enseignants entrent en fonction. Ils ont besoin de savoir le quoi et le comment évaluer, les différentes façons d'entrer en relation avec les stagiaires, comment rétroagir avec justesse et justice sans avoir l'impression de faire une thérapie. Il faut dépasser le « comment t'es-tu senti ? » et regarder les faits, les analyser, amener l'étudiant à poser un regard critique sur sa pratique, l'aider à accepter les erreurs de parcours et surtout dégager avec lui les leçons essentielles qui lui permettront d'éviter certains écueils.

Il ne faut pas négliger non plus les échanges avec les autres enseignants en tant que source de formation satisfaisante et enrichissante. Ces échanges d'expériences devraient être favorisés lors des moments de formation offerts par l'université. Cela est d'autant plus pertinent lorsque les enseignants reçoivent des stagiaires depuis plusieurs années. Ils ont déjà reçu plusieurs formations à la supervision de stage, formations qui devraient d'ailleurs être différentes pour les nouveaux enseignants associés et ceux qui comptent plusieurs années d'expérience dans ce domaine. Il serait intéressant d'offrir aux enseignants chevronnés des perfectionnements adaptés à des besoins spécifiques : la gestion mentale, l'actualisation du potentiel intellectuel, la modélisation dans l'enseignement du discours écrit, l'enseignement de la nouvelle grammaire. Autrement, les enseignants ont l'impression de perdre un temps précieux et ils reviennent insatisfaits des rencontres de formation ; ce n'est certes pas le but visé. Il y a ce que les universitaires croient pertinent pour la formation des enseignants associés, mais il y a aussi ce que les enseignants attendent de l'université en retour de leur engagement.

Autre source de formation et non la moindre, c'est la formation et l'énergie qu'apportent les stagiaires que nous accueillons dans les écoles. Ces jeunes arrivent avec leur propre savoir théorique et pratique, ils ont des idées, ont déjà réalisé des projets qui peuvent faire l'objet d'un exposé lors d'une assemblée du personnel. Ils amènent avec eux leur portfolio déjà bien garni et les enseignants associés y trouvent une mine d'activités bien montées, une source d'inspiration pour créer leurs propres situations d'apprentissage.

Il y a aussi un aspect sur lequel nous nous entendons : c'est la qualité et la maîtrise de la langue écrite et parlée à un très bon niveau. Si nous pouvons parfois utiliser des expressions à la mode, il faut aussi faire la démonstration d'un vocabulaire étendu et d'une certaine

culture si nous voulons rehausser le niveau de nos élèves. Cette maîtrise devrait être une condition sine qua non pour obtenir le permis d'enseigner.

## ■ Conclusion

**Oui** à la triade pour le consensus qui se forme à partir de quatre ou cinq opinions. Nous croyons que le jugement de l'enseignant associé doit avoir autant de valeur que celui de la personne superviseure au moment de l'évaluation finale. Le savoir de l'école et le savoir de l'université sont le reflet de deux mondes et, selon nous, il y a place pour la pratique et pour la théorie. Les échanges n'en seront que meilleurs puisque les perspectives sont à la fois différentes et complémentaires.

**Oui** à la triade, car c'est une garantie qu'il n'y aura pas de laxisme ni de conflit de personnalité de part et d'autre qui pourrait fausser l'évaluation d'un étudiant. Dans cet esprit et dans la perspective où il y a plusieurs stagiaires dans une école, nous proposons que les enseignants associés puissent aller observer tous les stagiaires.

**Oui** à la triade pour donner de la valeur au diplôme obtenu. Plus il y a de personnes qui regardent, jugent et discutent, plus il y a de chances que l'évaluation soit juste. Nous espérons donc que les évaluations faites pendant les quatre années de formation soient plus utilisées au moment de l'engagement du nouveau personnel. Il nous semble qu'elles donnent une information plus complète sur la qualité des candidats que la petite entrevue de sélection. Afin de vérifier la justesse de notre point de vue, il serait intéressant, lors d'une prochaine recherche, de vérifier si l'évaluation faite lors des stages se confirme ou s'infirme en début de carrière, permettant ainsi d'établir des facteurs de prédiction.

En terminant, nous ne pouvons que souligner l'importance de l'accompagnement en début de carrière afin de faciliter l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants.



# La triade en supervision pédagogique

## Point de vue d'une superviseure

**Monique Dufresne**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(monique\_dufresne@uqtr.ca)*

La supervision pédagogique est une action comprenant trois personnes : le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur ; ils travaillent ensemble pour accompagner un étudiant stagiaire dans la réalisation d'une expérience déterminante sur le chemin de sa formation initiale en pédagogie.

La collaboration des différents acteurs dans la réalisation d'une tâche est essentielle au bon fonctionnement de celle-ci. À trois, les acteurs ne travaillent pas toujours dans le modèle le plus simple de la communication. Servons-nous d'une analogie du domaine scientifique pour introduire le sujet qui nous intéresse, soit la triade en

supervision pédagogique. La physique nous explique que, dans la nature, lorsqu'une force à deux corps s'exerce, l'interaction entre ces deux corps est prédictible ; en revanche, la réaction à trois corps l'est beaucoup moins. Nous ne pouvons tendre vers une solution approchée et ces trois corps possèdent des comportements imprévisibles qui nous apparaissent parfois inattendus et même saugrenus. En supervision pédagogique, il en est de même. L'interaction des trois acteurs est une entreprise délicate et complexe du fait que chacun a un rôle très particulier à jouer et que le jeu suppose des codes et des règlements propres à chacun. Cette triade, à travers des situations parfois compliquées, évolue, régresse et doit être porteuse de fruits « signifiants » pour le stagiaire en apprentissage de son futur métier.

La triade est incontournable et doit s'enrichir des expériences de chacun ; elle permet de voir à trois ce qui sous-tend nos prises de décision respectives concernant le déroulement et l'évolution du stage. Pourtant, nous constatons que les sources d'instabilité sont nombreuses et ne favorisent pas toujours le bon fonctionnement de cette triade en pleine exploration. La triade virtuelle et/ou factuelle doit, dans la mesure du possible, établir des liens constants et clairs dès le début du stage. Nous remarquons que lors du premier séminaire, la qualité de la relation entre le stagiaire et le superviseur est déterminante pour créer une confiance mutuelle. Notre premier contact avec l'étudiant, la façon de l'écouter et de recevoir ses propos le place dans un climat de confiance face au superviseur qui l'évaluera. En outre, si l'étudiant manifeste de l'intérêt, questionne le superviseur sur sa façon de travailler, d'observer, celui-ci accumule plus d'informations et apprivoise lentement cet étudiant avec qui il établit un lien privilégié tout au long du stage.

## **1. Les diverses réalités d'un stage**

Notre expérience nous a montré que l'étudiant vit un stress « normal » et « sain » avant de commencer un stage. Il connaît peu le superviseur, c'est pourquoi, s'il exprime ses inquiétudes à l'égard de celui qui l'évalue, cela tend à démythifier ses peurs et à modifier les jugements de valeurs qu'il peut porter sur son superviseur. Nous insistons sur le fait que le superviseur doit lui aussi faire preuve d'ouverture, de compréhension et d'accueil envers le stagiaire. Le superviseur doit en outre posséder des compétences relationnelles adéquates pour pouvoir établir un lien significatif entre lui et le supervisé. Il doit être



attentif tout au long du stage, et non seulement lors des rétroactions, aux mécanismes complexes de l'interaction. Nos exemples de « mauvais » départs confirmant une relation confuse ou fermée entre le superviseur et le supervisé se concrétisent lorsque ce dernier demande rapidement de changer de superviseur. Un dialogue difficile lors des premières rencontres signale que le départ d'un stage pourrait être problématique et exige plus de vigilance de la part du superviseur. Nous croyons que c'est d'abord au superviseur que revient le rôle de coordonner et de gérer de bonnes relations entre les acteurs concernés.

Nous inscrivons l'autre composante de la relation dans la tâche de l'enseignant associé. Lui aussi doit s'intégrer dans la triade de façon satisfaisante ; il se doit d'accueillir l'étudiant et de prendre le temps avec lui de préparer ses futures interventions pédagogiques. Encore là, si l'étudiant est laissé à lui-même dès le début de son stage en classe ou encore si l'enseignant associé a des exigences trop élevées par rapport à ce qui est demandé dans le stage, l'étudiant est déstabilisé et, s'il n'a pas le courage d'aborder la question ni avec l'enseignant associé ni avec le superviseur, son stage peut devenir une expérience parfois douloureuse.

Un autre exemple où il apparaît difficile d'intervenir est lorsque la dyade enseignant associé et stagiaire est fermée au superviseur, c'est-à-dire que l'enseignant associé, dans un trop grand souci d'encadrer le stagiaire, le « maternel » au point de perdre de vue les responsabilités que l'étudiant doit assumer réellement. Le prétexte évoqué peut-être l'inexpérience de l'étudiant dans le monde de l'enseignement. Dans ce cas, nous nous préoccupons du travail de conscientisation auprès de l'enseignant associé et du stagiaire pour recentrer le stagiaire sur la tâche à réaliser afin de satisfaire aux exigences réelles du stage : travail délicat à exécuter dans un temps limité, travail nécessaire, si nous voulons exercer une évaluation équitable.

Nous ajoutons un deuxième volet aux sources d'instabilité de la triade : les valeurs pédagogiques. Les trois personnes concernées dans la triade possèdent toutes des valeurs pédagogiques bien campées : l'enseignant avec son bagage d'expérience, l'étudiant avec sa formation universitaire à l'appui et le superviseur avec le large éventail de supervisions qu'il a assumées. La façon qu'a chacun de comprendre l'enfant, ses convictions en éducation, le soutien à apporter à l'élève tout au long de l'apprentissage, sa présence en classe, la discipline, l'importance du travail coopératif, etc., seront des occasions plus ou moins enrichissantes ou conflictuelles de traiter le stage.

Prenons l'exemple de la discipline en classe. Combien d'étudiants nous ont rapporté leur malaise à l'égard du système disciplinaire instauré dans la classe, sans qu'ils puissent en changer le moindre élément. Ou, au contraire, le stagiaire qui ne sait pas s'imposer devant son groupe d'élèves et laisse se dégrader le climat de la classe dans un chahut incontrôlable. La gestion d'une classe varie selon l'optique de celui qui l'envisage. Un autre exemple de divergence pédagogique peut résider au sein même de notre conception de l'enfant et de son développement. Il existe de nombreuses écoles de pensée et il est facile de se convaincre que nous possédons la vérité. Mais c'est lorsqu'on doit travailler ensemble que les actes d'humilité et le respect des différences sont plus difficiles à vivre. Un superviseur qui arrive dans un tel contexte doit faire preuve d'une grande capacité d'observation et d'analyse de la situation pour aller chercher tous les éléments dans la recherche de solutions équitables.

Le troisième volet que nous jugeons tout aussi important concerne les valeurs professionnelles des gens engagés dans la triade. Dans ces valeurs professionnelles, nous plaçons les exigences du stage définies par l'université, les aspects didactiques du cours de stage et les problématiques éthiques.

Nous observons qu'il y a parfois une compréhension très nuancée des exigences que doit remplir le stagiaire en ce qui a trait à la réalisation de son stage. L'enseignant qui reçoit plusieurs stagiaires, de différentes institutions, de divers niveaux, doit s'adapter aux attentes de chacun de ces stages pour poser un diagnostic juste sur le stagiaire. Il se doit de bien comprendre les demandes des milieux universitaires. La responsabilité appartient au stagiaire et au superviseur de bien le renseigner au sujet des devis de chaque stage.

En revanche, les attentes du milieu scolaire sont parfois aussi très bien définies et ne s'harmonisent pas toujours avec celles du stage en cours. Nous constatons que cet écart crée des incompréhensions, voire des frustrations, que le superviseur doit relever et clarifier avec les intervenants du milieu scolaire.

Donc, nous avons constaté que des tensions variables s'exercent sur la triade tout au long du stage. Celui-ci se complique lorsque le stagiaire établit un rapport tendu avec l'enseignant associé et ne va pas chercher l'aide indispensable auprès du superviseur. Les ingrédients sont ici réunis pour concocter des relations difficiles qui peuvent influencer la qualité du déroulement du stage et son évaluation si les problèmes ne se règlent pas. Un autre cas complexe que nous rencontrons parfois est celui où l'enseignant associé et le super-

viseur n'établissent pas une communication efficace et se contentent d'interpréter des paroles et des actes, ce qui mène à la confusion des rôles et des responsabilités. Et lorsque, de surcroît, la troisième personne, soit l'étudiant, tend à influencer les deux autres dans le but d'obtenir une note respectable, le portrait de famille pédagogique s'en trouve grandement altéré et la photographie risque d'être floue...

Quand les canaux de communication sont à ce point fragiles, l'ouvrage du superviseur est long et ardu et le travail en triade est difficile. Le superviseur devra faire preuve de patience, de compréhension, de discernement pour rendre à chacun ce qui lui appartient. Encore faut-il qu'il soit conscient de lui-même, de ses propres résistances et jugements à l'égard des deux autres personnes. Il doit posséder une grande capacité de communication, d'empathie et de médiation pour calmer les esprits échauffés et remettre le portrait pédagogique à l'endroit, et nous permettre de distinguer les trois personnages ainsi que le rôle dévolu à chacun, une tâche d'expert qui exige de grandes qualités humaines de la part du superviseur.

Lorsque nous pensons à négocier l'évaluation sommative en collégialité, il appert que de nombreux préalables doivent être respectés. Il faut éviter d'en faire le nœud gordien à trancher pour régler les conflits « personnels » ou « professionnels ». Lors des rencontres de rétroaction, le travail devient délicat et nous confirme dans chacun de nos rôles. La crainte d'être jugé par le superviseur entrave aussi la bonne communication autant avec le stagiaire qu'avec l'enseignant. Le stagiaire, parfois trop préoccupé par sa note, a tendance à se justifier à la suite des commentaires du superviseur et il peut avoir une écoute biaisée lors de l'échange suivant la supervision. Quelquefois l'enseignant désireux de prouver que la pratique vaut bien des théories insiste sur le contraste « énorme » entre l'université et l'école. Il peut même protéger le stagiaire contre ce « grand écart », en lui prodiguant les mises en garde essentielles afin d'éviter les égarements théoriques qui font perdre bien du temps dans la classe.

## **2. La triade et ses avantages**

Pourtant la triade, si elle fonctionne « bien », devrait favoriser un déroulement harmonieux du stage ; nous avons tous en tête la triade idéale. Prenons la situation exemplaire d'un stagiaire motivé, travaillant, engagé dans un travail sérieux et rigoureux dont la réalisation est encadrée par un enseignant associé accueillant, intéressé et

apte à aider cet étudiant durant son expérimentation et d'un superviseur présent, disponible, ayant un esprit ouvert à l'échange et à l'analyse. Dans ce cas, le stage a de bonnes chances d'être une expérience enrichissante pour chacun des acteurs concernés. Dans une telle situation, la triade prend différentes formes, considérant que ces trois personnes sont également motivées par la réussite du stage. Les moments d'échanges sont fluides et facilitants. L'enseignant associé, l'étudiant et le superviseur vivent une confiance mutuelle. Ils se rencontrent parfois à trois lors des rétroactions et en dyade pour approfondir tel ou tel aspect du stage. Quotidiennement, l'enseignant associé et le stagiaire font des retours sur la journée, développent des éléments d'une situation vécue en classe et les commentent. L'étudiant démontre de l'ouverture à l'égard de la critique et l'enseignant associé fait preuve de diplomatie et de respect dans ses remarques. Le superviseur entre dans une dyade saine où le plaisir de la découverte devient un enchantement pour tous. Celui-ci a un regard plus global sur le stage, il questionne le stagiaire et l'enseignant associé sur l'évolution du stage et vérifie auprès de l'étudiant sa capacité d'analyse de l'expérience en cours. Ces moments d'échanges se font lors de rétroactions à l'école, par téléphone, par courrier électronique et par des rencontres à l'université lors des séminaires.

Cette forme de travail à trois peut être grandement formatrice pour chacun. Le stagiaire, bénéficiant de l'expérience et du soutien de l'enseignant associé et du superviseur, est plus encouragé dans sa démarche. L'enseignant associé collaborant avec le superviseur se sent moins seul dans la perspective d'évaluation et peut s'enrichir de l'expertise du superviseur et vice versa. Le superviseur a une optique plus large de la supervision, car il en effectue auprès de nombreux étudiants dans différents milieux scolaires. Il a une vision différente et complémentaire de l'analyse de la pratique pédagogique du stagiaire. De son côté, par la nature même de son travail, celui-ci peut susciter une réflexion chez le superviseur, dans ses valeurs, dans ses conceptions théoriques et pratiques de la pédagogie et remettre en question la qualité de son regard sur les progrès du stagiaire et de l'évaluation finale de celui-ci. C'est donc, dans ce cas, une exploration, voire une expédition pleine de sens, d'apprentissage et de plaisir pour les trois personnes concernées.

Comment trouver l'équilibre pour instaurer une collaboration entre les trois joueurs ? Il n'y a probablement pas de modèle unique, car les situations comportent de multiples particularités. Une bonne capacité d'adaptation de part et d'autre est donc une condition sine qua non à la réussite du travail.

Dans certains cas, il sera préférable de rencontrer l'étudiant seul lors de la rétroaction, car il sera plus à l'aise pour parler. D'un autre côté, nous avons pu observer à la suite de la rencontre à trois que la triade a ses limites. L'enseignant demande aussi quelquefois de rencontrer le superviseur seul, car la présence du stagiaire peut l'empêcher d'aborder certaines questions. Reportons-nous dans un contexte de stage où l'enseignant et l'étudiant ont des attentes, des exigences, voire des frustrations non exprimées et un superviseur peu conscient de ce qui se passe, soit parce qu'il n'a pas été informé ou qu'il pose un regard peu introspectif sur la problématique. Dans des situations aussi délicates, il vaut mieux répondre aux besoins immédiats des partenaires en dyade plutôt qu'en triade.

## **Conclusion**

Le travail en triade comporte son lot d'avantages et d'inconvénients. Il est très difficile de l'éviter en supervision pédagogique ; au contraire, c'est impératif. La triade se révèle très utile si les éléments qui la composent sont en harmonie avec eux-mêmes et entre eux. Une sensibilisation de chacun des membres concernant le rôle qu'il doit jouer pendant tout le stage est aussi le gage d'un bon déroulement. Si, au départ, le stagiaire comprend bien les objectifs du stage, si l'enseignant en est bien informé et si le superviseur coordonne les échanges et le travail de chacun, on se donne des chances d'avoir une meilleure ouverture relationnelle lors des rencontres en triade.

Revenons à notre analogie du début. Dans l'exercice de la supervision, nous pouvons approcher de la solution, mais il y aura toujours des comportements inattendus ou imprévisibles et, parmi ceux-là, de réelles surprises. La triade en supervision pédagogique est une entité incontournable, remplie d'imprévus, d'exploration, d'analyses et de découvertes. Les personnes engagées font généralement des apprentissages qu'elles n'avaient pas prévu faire, mais qui ont un sens lorsque recadrés dans l'ensemble de l'expérience.



# 10

## **La triade en supervision universitaire des stages en enseignement** **Point de vue des agents de stage**

**Denise Bertrand**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(denise\_bertrand@uqtr.ca)*

**Charles Sleigher**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(charles\_sleigher@uqtr.ca)*

**André Veilleux**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(andre\_veilleux@uqtr.ca)*

En tant qu'agents de stage, responsables de l'organisation des stages en enseignement de l'Université du Québec à Trois-Rivières, nous sommes régulièrement en contact avec les gens engagés dans la formation pratique tant dans le milieu scolaire que dans le milieu universitaire. Ainsi, nous sommes au carrefour de la triade stagiaire, enseignant associé et superviseur universitaire ; cela nous donne sans doute un point de vue particulier. Comme nous l'avons dit précédemment, nos contacts avec les gens œuvrant dans la formation pratique nous permettent de recueillir une multitude d'informations qui alimentent notre réflexion. Cela permet aussi de saisir la complexité des tâches et à constater qu'il existe souvent un écart entre la perception des rôles de chacun.

Dans le cadre de notre réflexion, il apparaît primordial de rappeler que le but premier de la triade est d'offrir à l'étudiant la meilleure formation pratique possible. Les actions de toutes les personnes concernées par les stages devraient converger dans ce sens en tenant compte des particularités de leur rôle et des limites de leur propre champ de compétence. Les prochaines lignes traceront d'abord notre conception des rôles des membres de la triade. Par la suite, nous présenterons quelques facteurs qui peuvent influencer l'équilibre de cette triade.

Le stagiaire est l'apprenti de la pratique professionnelle. Il est celui qui acquiert, en plus d'une formation théorique solide à l'université, une formation pratique sur le terrain. Il devrait faire preuve d'une grande disponibilité, démontrer son ouverture à la critique, rechercher la rétroaction, afficher son dynamisme et s'investir sans compter. Cela lui permettrait de développer sa capacité d'analyse réflexive et de profiter au maximum de l'expertise de son enseignant associé comme de celle de son superviseur. Il est important que l'étudiant prenne conscience qu'il est le premier responsable de sa formation.

Confronté à des situations réelles, le stagiaire met en application les connaissances acquises à l'université en tenant compte de l'expérience de son enseignant associé et des particularités du milieu. Les stages lui offrent l'opportunité d'acquérir une expérience pratique et de bâtir sa propre conception de l'enseignement à partir des modèles rencontrés. Il importe que le stagiaire respecte les méthodes de travail et la façon de faire de l'enseignant qui l'accueille, tout en faisant preuve de créativité. Il partage ses expériences et analyse sa pratique avec son enseignant, son superviseur et ses collègues étudiants.



L'enseignant associé est l'expert de la pratique professionnelle. Ainsi, il est celui qui, par son expérience au quotidien, est le plus apte à guider l'étudiant dans les actions pratiques de sa future profession. C'est la personne de terrain à qui l'on reconnaît le savoir-faire. En plus de ses compétences comme enseignant, il serait très important qu'il possède les qualités requises pour bien encadrer le stagiaire et qu'il ait la capacité de lui transmettre ses compétences.

L'enseignant associé joue le rôle de modèle professionnel pour le stagiaire. Il lui transmet son savoir de son mieux et en fonction de ses expériences. L'encadrement et le soutien qu'offre l'enseignant à son stagiaire est inévitablement imprégné de sa propre conception de l'enseignement. Il est cependant important qu'il l'aide à développer sa propre personnalité comme enseignant.

L'enseignant associé a besoin d'un certain recul pour objectiver l'évaluation qu'il fait du stagiaire. Les échanges qu'il aura avec le superviseur pourront l'aider à prendre ce recul et à tenir compte de l'influence que son attitude et ses moindres faits et gestes peuvent avoir sur le stagiaire.

Le superviseur est, quant à lui, le spécialiste de l'application de la théorie. Il connaît l'ensemble des habiletés que le stagiaire doit développer et il est en mesure d'évaluer leur degré d'atteinte. Il possède des habiletés d'observation systématique qui lui permettent de faire une bonne analyse des situations d'enseignement. Sa maîtrise des éléments théoriques lui permet d'amener l'étudiant à s'y référer pour analyser les situations vécues. Il a aussi la responsabilité de l'évaluation sommative.

Par son expérience et ses connaissances du champ théorique, le superviseur est certainement le mieux placé pour faire le pont entre la théorie et la pratique. Il possède une vue d'ensemble de la formation pratique, donc de la progression des exigences dans les stages d'un programme. Comme il a la responsabilité de plusieurs stagiaires et que, souvent, il n'en est pas à sa première expérience, sa position lui permet d'apprécier de façon plus juste l'atteinte des objectifs du stage.

Il joue un rôle de soutien auprès du stagiaire et de l'enseignant associé tout au long du stage. Il assure auprès du stagiaire un suivi régulier sur les événements vécus en classe; il l'aide à faire la part des choses et à construire sa propre identité d'enseignant. Il aide

l'enseignant à préciser ses attentes en fonction des objectifs du stage et, dans le cas d'un étudiant en difficulté, il appuiera l'enseignant dans les stratégies d'intervention qu'ils auront choisies.

Le superviseur tente de développer avec l'enseignant une relation de confiance qui leur permettra, ensemble, de soutenir de façon adéquate le stagiaire. La qualité de cette relation est tributaire du degré de respect entre les personnes et de leur engagement.

Il apparaît essentiel que chacun connaisse bien son rôle et son champ de compétences ainsi que ceux des autres acteurs composant la triade. Le respect des rôles distincts et la reconnaissance de leur complémentarité constituent la pierre angulaire de la recherche d'équilibre dans la triade.

Connaître et respecter les rôles de chacun ne suffit pas à garantir une triade efficiente. Nous croyons que l'équilibre de la triade repose aussi sur la fréquence et la qualité des rapports entre les différents acteurs. Étant donné que le stagiaire et l'enseignant associé sont en contact quotidien pendant le stage, le superviseur devrait multiplier les occasions d'échanges avec le stagiaire et l'enseignant associé, et ce, par tous les moyens existants (séminaires, appels téléphoniques, visites du milieu, courriels, etc.). Peu d'interactions entre le superviseur et l'enseignant associé ou entre le superviseur et le stagiaire dresse une barrière au niveau de la communication et renforce l'image du superviseur exclusivement évaluateur.

Voici maintenant quelques facteurs qui, selon nous, devraient faire l'objet d'une réflexion quant à l'influence qu'ils ont sur l'équilibre de la triade.

## **1. L'accueil d'un stagiaire, un choix volontaire**

Le goût de partager son expérience professionnelle et de participer à la formation d'un futur enseignant devrait constituer, pour un enseignant, la principale motivation pour accueillir un stagiaire. Les enseignants associés disent aussi qu'il est très enrichissant d'être en contact avec quelqu'un en formation; cela alimente leur réflexion sur leur propre pratique. Ce choix volontaire de l'enseignant est une condition fondamentale pour assurer à l'étudiant le meilleur encadrement professionnel possible.

## **2. Des outils pédagogiques adéquats**

La qualité des outils pédagogiques est très importante. Entre autres, le *Guide de stage* doit présenter clairement les objectifs du stage ; cela permet au superviseur, à l'enseignant associé et au stagiaire de planifier dans le même sens le déroulement du stage. Il doit en outre comporter une description précise des rôles et responsabilités de chacun. Nous avons souligné précédemment l'importance de bien connaître son propre rôle et celui des autres acteurs. Cela permet à chacun de mieux définir ses attentes. Quant aux outils d'évaluation, il apparaît nécessaire qu'ils soient clairs et correspondent aux objectifs définis dans le Guide. De plus, un échange préparatoire au stage entre l'enseignant et le superviseur permettrait une meilleure utilisation des outils pédagogiques

## **3. Des activités de ressourcement professionnel**

L'acceptation et le respect du rôle d'autrui commencent par l'appropriation et la bonne connaissance de son propre rôle. Un programme de ressourcement professionnel sur les rôles et responsabilités de chacun, dans la perspective d'une plus grande efficacité de la triade, ne pourrait qu'être bénéfique.

Il pourrait s'agir, entre autres, d'échanges entre enseignants associés, entre superviseurs et entre enseignants et superviseurs. Le but étant de bien saisir la complémentarité des rôles pour se donner les moyens d'offrir le meilleur encadrement possible au stagiaire.

## **4. La mise en place d'un mécanisme de placement « intelligent »**

Par placement « intelligent », nous entendons un placement qui tient compte du profil de l'étudiant, des caractéristiques et exigences particulières d'un enseignant associé et des particularités d'un milieu. Un meilleur suivi du cheminement de l'étudiant en stage par la tenue rigoureuse d'un portfolio remis à une autorité compétente permettrait de rechercher le milieu correspondant le mieux à ses besoins de formation. Dans le même sens, la connaissance de traits particuliers ou attentes particulières de certains enseignants favoriserait un meilleur pairage.

Pour atteindre cet objectif, il serait essentiel de préciser les besoins de formation particuliers de tel étudiant ainsi que les caractéristiques de tel enseignant et du milieu dans lequel il travaille. Ces informations étant connues des trois membres de la triade, il sera plus facile pour tout le monde de travailler dans le même sens.

## **5. La valorisation de la formation pratique des maîtres**

La formation pratique des futurs maîtres devrait constituer une préoccupation fondamentale autant pour le milieu scolaire que pour le milieu universitaire. L'université a la responsabilité de valoriser le travail et le développement de la formation pratique si elle veut donner aux étudiants la meilleure formation possible et garder sa crédibilité aux yeux des gens du milieu scolaire. Le milieu scolaire, quant à lui, devrait prendre conscience du rôle déterminant qu'il joue dans la formation pratique et en assumer sa part de responsabilité.

La valorisation de la formation pratique est une condition essentielle pour amener la mise en place de conditions plus favorables à une plus grande efficacité de la triade.

## **6. Une politique de placement**

Permettre à l'étudiant de faire ses stages dans sa région lui donne l'occasion de se faire connaître par son futur employeur et d'acquérir une meilleure connaissance du milieu dans lequel il aura à travailler. En revanche, cela entraîne un placement éclaté et rend plus difficile la réalisation de certaines activités comme l'offre d'un programme de ressourcement pour les enseignants associés et les visites du superviseur dans le milieu scolaire. Il est cependant de plus en plus facile de surmonter les contraintes d'éloignement par une utilisation judicieuse des nouvelles technologies des communications.

D'un autre côté, un regroupement de stagiaires dans une école permet une présence plus constante du superviseur dans le milieu. Il connaît donc davantage ce milieu et a des contacts plus fréquents avec les enseignants. De plus, les enseignants sont plus familiers avec les stages d'un programme de formation, ils en voient mieux la progression et ont probablement des attentes plus justes à l'égard des stagiaires. Quant aux stagiaires, ils se sentent mieux accueillis par

l'ensemble de l'école et ils ont plus d'occasions d'échanger avec leurs collègues. Dans un tel contexte, il est peut-être plus facile de réunir les conditions pour améliorer l'efficacité de la triade.

## ■ Conclusion

Nous avons tracé notre conception des rôles des membres de la triade ainsi que de certains facteurs d'influence. Étant donné la complexité des tâches, l'exigence du travail à accomplir et les rôles de chacun, on comprend la difficulté pour la triade d'exceller et d'apporter au stagiaire le soutien et l'encadrement voulus pour qu'il obtienne la meilleure formation pratique possible et améliore ses habiletés de réflexion.

On aura beau instaurer des mécanismes et réunir des conditions idéales, le succès de la triade est directement relié à l'intérêt, à l'engagement et au professionnalisme des individus concernés. Nous croyons que nous parviendrons à l'équilibre, à condition de consacrer les énergies et les volontés nécessaires à développer de façon appropriée une triade où les rôles et les attentes de chacun seront bien connus et surtout bien compris de tous.





# LES CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES LIÉES À LA SUPERVISION PÉDAGOGIQUE

© 2002 – Presses de l'Université du Québec

Édifice Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bureau 450, Québec, Québec G1V 2M2 • Tél. : (418) 657-4399 – [www.puq.ca](http://www.puq.ca)  
Tiré : *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, Marc Boutet et Nadia Rousseau (dir.), ISBN 2-7605-1170-7 • D1170N

Tous droits de reproduction, de traduction ou d'adaptation réservés







# La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation

**Marie-Paule Desaulniers**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(marie-paule\_desaulniers@uqtr.ca)*

En tant que forme de régulation des comportements, l'éthique tient compte des valeurs nécessaires dans les interventions portant sur les personnes et place la question du sens des interventions au centre de la réflexion personnelle ou professionnelle. Les étudiants stagiaires sont confrontés à des questionnements ou même à des dilemmes éthiques relatifs au sens ou aux limites acceptables de leurs interventions au moment où ils élaborent leur identité professionnelle. Le rôle des superviseurs est d'aménager un espace de développement professionnel pour les étudiants en formation dans lequel la réflexion

éthique peut s'insérer. Cette réflexion peut alors s'orienter autour de trois axes principaux : celui des relations interpersonnelles, celui du rapport au savoir et celui de la relation à la société. La question des relations interpersonnelles liée à l'acte de supervision concerne tout d'abord les relations entre le superviseur et l'étudiant, avec tous les dérapages possibles à connaître et surtout à reconnaître. Mais elle concerne aussi la relation de l'étudiant avec son maître associé dans la mesure où la réflexion est favorisée ou non par le superviseur à partir du travail que l'étudiant effectue avec ce dernier. L'éthique a également sa place dans les relations interprofessionnelles entre le maître associé et le superviseur, à la fois dans leur partage du pouvoir et dans leur reconnaissance de la complémentarité des savoirs universitaires et pratiques. La supervision amène, de plus, l'étudiant à prendre conscience de ses responsabilités de vecteur culturel. En somme, la supervision de stage comprend de nombreux enjeux éthiques en tant que moment de formation professionnelle ; elle ne peut ignorer la nécessité d'une réflexion sur l'éthique professionnelle du métier d'enseigner.

Tant les formateurs que les étudiants ressentent que le moment des stages est particulier dans le cursus de formation à l'enseignement. Cette étape cruciale permet de passer progressivement de la théorie à la pratique, du milieu universitaire au milieu scolaire et ce passage pourrait difficilement s'effectuer sans la médiation de la personne significative qu'est le superviseur<sup>1</sup>. Si les recherches en éducation analysent de plus en plus finement les gestes professionnels et la constitution de l'identité professionnelle des enseignants, peu d'entre elles s'attardent aux compétences éthiques des enseignants et aux composantes éthiques de leur identité professionnelle. Il semble que si les stages sont des moments privilégiés de contact avec la réalité du métier d'enseignant, ils sont aussi, par le fait même, l'occasion de vivre des conflits de valeurs, des questionnements fondamentaux et des dilemmes éthiques. À l'occasion des stages se pose concrètement la question des valeurs liées au métier d'enseigner, des défis liés au respect des personnes et des finalités éducatives, des devoirs et des limites de la profession enseignante. La supervision des stages a une fonction éducatrice dans la mesure où elle participe à la constitution de l'identité professionnelle des futurs enseignants au cœur de laquelle se trouvent des valeurs professionnelles. Il faut rappeler ici qu'aucun

---

1. Les termes de superviseur, étudiant et futur enseignant sont utilisés à titre épïcène.

groupe professionnel ne peut se passer de valeurs partagées et assumées pour se constituer et pour se faire reconnaître. Les stages peuvent être des moments privilégiés pour développer l'éthique professionnelle des futurs enseignants et les superviseurs peuvent jouer à cet égard un rôle déterminant.

Mais quelles sont les problématiques éthiques vécues lors de la supervision des stages ? Quelles sont les valeurs professionnelles en cause ? Comment ces dernières pourraient-elles éclairer la résolution de ces problématiques ? Quel pourrait être le rôle des superviseurs dans ces situations ? Répondre à ces questions nécessite d'abord une analyse des valeurs liées aux relations interpersonnelles vécues pendant les stages puisque l'essentiel du travail réalisé par le stagiaire est effectué avec et sur des personnes et que l'essentiel de la supervision porte justement sur l'adéquation et la qualité de ces relations. Dans un deuxième temps, les valeurs liées au savoir méritent une attention particulière dans la mesure où le métier d'enseignant vise l'acquisition par les jeunes d'un savoir et d'une culture et que la supervision permet de vérifier l'utilisation du savoir précédemment acquis par le stagiaire à l'université. Dans un troisième temps, ce sont les valeurs liées au rôle de l'école, à sa mission sociale qui sont examinées puisque la compréhension de cette mission oriente les gestes pédagogiques des enseignants et leur donne tout leur sens. De ces trois types de relations, il est possible de dégager successivement des valeurs morales, des valeurs intellectuelles et des valeurs sociales dont la compréhension et l'intégration sont essentielles aux futurs enseignants. En évitant quelques écueils prévisibles, le superviseur peut favoriser chez le stagiaire une compréhension des valeurs professionnelles et une réflexion à leur sujet en établissant une continue médiation entre les personnes, les savoirs et les milieux sociaux.

## **1. L'éthique comme dimension essentielle de la supervision des stages**

Il serait regrettable de considérer l'éthique comme une responsabilité qui s'ajoute à la liste déjà imposante des tâches professionnelles imposées aux superviseurs. L'éthique se présente plutôt comme un regard particulier, une préoccupation des valeurs en jeu dans le travail de supervision. Le philosophe Ricoeur (1990) parle fort à propos de « souci éthique » essentiel dans toute intervention auprès des personnes. Cela constitue une dimension fondamentale du travail de supervision pour plusieurs raisons.

La première raison en est que les relations humaines sont constitutives de la supervision des stages, qu'il s'agisse des relations avec le stagiaire, avec le maître associé, avec les autres enseignants ou les autres éducateurs. Dans ces relations surgissent des tensions, des conflits, des questionnements sur ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire pour respecter ces différentes personnes tout en assumant son rôle professionnel. L'éthique n'existe, en effet, que dans l'altérité et la recherche des meilleures relations possibles, celles qui respectent la dignité des personnes et favorisent leur développement.

La deuxième raison réside dans la tâche de formation de futurs enseignants qui est celle des superviseurs. Les superviseurs ne se contentent pas d'évaluer des apprentissages. Ils transmettent des valeurs, favorisent des attitudes, agissent comme modèle auprès des stagiaires ; en un mot, ils participent à leur savoir-être. Pas plus que d'autres formateurs, ils ne peuvent se passer de valeurs, ni d'éthique, car ces dernières sont constitutives de toute démarche éducative (Reboul, 1992). La seule particularité est que, dans le cas de la supervision, ces valeurs sont professionnelles. C'est dans la confrontation à l'action que les stagiaires prennent conscience de l'importance d'une éthique professionnelle. Et c'est en s'appuyant sur cette action que les superviseurs aident les étudiants à développer leur professionnalisme.

La troisième raison tient aux attentes sociales considérables à l'égard des enseignants. Parmi celles-ci, les qualités morales ne sont pas des moindres : honnêteté, justice, courage, engagement, responsabilité, respect. Les récents États généraux de l'éducation ont montré que ces attentes étaient largement partagées. Elles sont exprimées avec force par les parents, au nom du respect et de la protection de leurs enfants (Fédération des Comités de parents de la province du Québec, 1999).

La dernière raison concerne la mission même de l'école. Les finalités de l'école sont de nature éthique ; en effet, l'école vise le développement des personnes en les instruisant, en les socialisant, en les qualifiant (MEQ, 2000). Le superviseur de stage a comme tâche de faire percevoir et de conserver cet horizon de sens dans la pratique des futurs enseignants.

En somme, l'éthique se présente globalement comme la conscience des valeurs nécessaires dans les interventions sur les personnes. Plutôt qu'une simple obéissance aux règlements et aux lois, l'éthique est une préoccupation de la dignité des personnes. L'éthique professionnelle des enseignants, bien qu'elle soit appelée de tous leurs vœux par certains formateurs (Gohier, 1999), reste à nommer et

à préciser. Même si les questions éthiques imprègnent le quotidien des enseignants, elles restent généralement au niveau de l'implicite, de l'informel, de l'individuel. Une éthique professionnelle pour les futurs enseignants ? « Cela va sans dire ! », s'entend-on répondre... Notre avis est que cela va beaucoup mieux en essayant, justement, de le dire et de la dire, le plus tôt possible dans la formation des enseignants. Et cela, d'autant plus que le mouvement actuel de professionnalisation des enseignants insiste tant sur la valorisation de la profession que sur la nécessité d'une éthique professionnelle partagée. Dans les sections qui suivent, nous proposons quelques éléments éthiques de la supervision de stage dans la mesure où elle est considérée comme une réelle formation et non pas seulement comme une évaluation de compétences acquises. Notons que ces éléments auraient tout avantage à être présentés et discutés dès le début du travail de supervision, non seulement avec l'étudiant, mais aussi avec le maître associé et le milieu scolaire. Préciser les rôles de chacun, les exigences réciproques, les attentes respectives permet d'établir les termes d'une sorte de contrat moral et professionnel, un engagement partagé. L'explication de ces divers éléments dissipe l'angoisse, désamorce les tentatives de chantage et de manipulation, tout en permettant au superviseur de jouer pleinement son rôle en assumant un pouvoir légitimement lié à sa fonction, mais sans en abuser (Valiquette, 1997).

## **2. L'éthique dans les relations interpersonnelles**

Les relations interpersonnelles sont essentielles dans la supervision des stages ; elles sont aussi personnalisées et chargées affectivement. Il est important de faire passer ces relations personnelles à un statut professionnel en étant conscient de certains risques que l'on pourrait appeler « les risques du métier de superviseur ». Mieux vaut nommer ces risques, les analyser de façon rationnelle et les assumer que de les oublier pudiquement.

La foncière inégalité des relations interpersonnelles est une caractéristique commune à toutes les relations éducatives qui sont, par définition, « asymétriques », selon l'expression de Meirieu (1991). En tant que relation éducative, la supervision comprend des relations interpersonnelles inégalitaires par le savoir, l'âge, le statut et l'expérience des personnes engagées, et ce, tout à l'avantage du superviseur. Cette inégalité amène des relations de pouvoir entre les personnes qui sous-tendent des obligations, des devoirs et des limites dans l'usage du pouvoir. Il faut rappeler ici la fragilité affective, la

plasticité intellectuelle, la dépendance structurelle et le manque d'expérience pratique des étudiants en formation ; ces caractéristiques les rendent particulièrement vulnérables à tout abus de pouvoir. Il n'est guère étonnant que les relations interpersonnelles puissent mener, dans la supervision des stages, à quelques regrettables dérives. Citons, par exemple, l'abus de pouvoir (harcèlement sexuel, acharnement pédagogique, intrusion dans la vie privée des stagiaires), la négligence ou le laxisme (refus d'observer ou d'évaluer le travail accompli), la fusion et la confusion dues à une sorte « d'éblouissement affectif » (Rousseau et Boutet, 2000, p. 37) entre superviseur et futur enseignant. Il ne faudrait pas trop vite en conclure que ces relations interpersonnelles sont trop risquées et que la supervision de stages doit se limiter à une pure intervention technique ou administrative. Des relations interpersonnelles significatives sont nécessaires au futur enseignant pour construire son identité professionnelle, à condition de ne pas constituer une fin en soi. Entre la démission due à l'absence de véritables relations et la fusion due à une relation trop étroite, il existe une distance qui permet au futur enseignant d'apprendre son métier en toute sécurité affective. Cette proximité que l'on pourrait qualifier d'optimale respecte les personnes membres de la triade constituée par le superviseur, l'étudiant et son maître associé. Il reste que trouver ou rétablir cette distance idéale n'est pas la responsabilité de la personne en formation ; c'est celle de la personne en autorité, donc du superviseur.

Trois types de relations interpersonnelles se vivent dans les stages avec un certain nombre d'ambiguïtés et de tiraillements quand ce n'est pas sous le signe du conflit ; elles comportent aussi certaines exigences éthiques.

## 2.1. La relation superviseur-étudiant

La relation entre le superviseur et l'étudiant en est une d'encadrement, de soutien et de confiance qui favorise le partage d'informations professionnelles et personnelles. C'est aussi une intervention qui vise des changements chez l'étudiant, dans ses actions, dans ses perceptions, dans ses réflexions. De plus, c'est une relation d'autorité qui entraîne une évaluation de la part du superviseur, autrement dit, un pouvoir exercé et assumé par celui-ci. Cette relation semble bien posséder plusieurs caractéristiques reconnues aux relations professionnelles par le *Code des professions du Québec* comme la compétence du professionnel, le pouvoir issu de cette compétence et la relation de

confiance avec le client (dans le cas de la supervision des stages, le professionnel est le superviseur et le client, le stagiaire). C'est justement pour éviter les abus de pouvoir des professionnels et protéger le public contre de tels abus que les professions ont été encadrées au Québec par le *Code des professions* depuis 1974 (Legault, 1996). Les futurs enseignants ont tout avantage à connaître cet encadrement s'ils désirent devenir des professionnels de l'enseignement, que ce soit en dehors ou à l'intérieur d'un ordre professionnel. Des dérapages éthiques peuvent survenir dans ces relations entre le superviseur et l'étudiant ; les connaître permet de les reconnaître et peut-être de les éviter. Pensons, par exemple, à l'encadrement qui peut devenir abusif et se révéler un contrôle total de l'étudiant, une manipulation, un endoctrinement relatif à une seule façon d'enseigner. Le soutien peut aussi manquer, par exemple lors d'un conflit entre l'étudiant et son maître associé. La confiance peut amener à écorcher la confidentialité des informations échangées avec d'autres stagiaires ou d'autres enseignants. La séduction peut trouver sa place dans la relation, la rendant personnelle et affective et lui ôtant son caractère professionnel. L'évaluation peut devenir totalement subjective, centrée sur l'allure et la personnalité du stagiaire plutôt que sur l'accomplissement de sa tâche professionnelle. Dans tous ces cas, le pouvoir est assumé avec une considération insuffisante des personnes et de leur développement professionnel.

## 2.2. La relation étudiant-maître associé

Dans la relation entre l'étudiant et le maître associé, le superviseur est absent physiquement mais présent symboliquement de diverses façons : par son attitude par rapport au maître associé, par ce qu'il laisse paraître à son sujet (le non-verbal est particulièrement éloquent lors des rencontres et conversations), par la place qu'il laisse ou non à cet autre éducateur professionnel qu'est le maître associé. Le superviseur, qu'il respecte ou non une éthique interprofessionnelle, est un modèle pour le futur enseignant. Lorsque le superviseur réfléchit avec le stagiaire au travail que ce dernier a effectué avec son maître associé, il agit comme médiateur (Rousseau et Boutet, 2000). Il favorise la réflexion de l'étudiant par son attitude autant que par ses paroles. Par sa présence et par ses interventions, il instaure une distance affective, encourage un autre regard sur les événements, à la fois nuancé et critique. En étant lui-même une personne significative pour l'étudiant et en évitant la fusion et l'imitation inconsciente par désir de plaire, il permet de grandir.



### 2.3. La relation superviseur-maître associé

Dans la relation entre le superviseur et le maître associé, c'est au tour de l'étudiant d'être physiquement absent, mais toujours symboliquement présent puisqu'il est l'objet des rencontres de ces deux professionnels et que c'est à son développement professionnel qu'ils collaborent. Le partage essentiel des tâches entre éducateurs ne permet pas de tout prévoir même s'il évite certains empiétements regrettables. Ce qui est proprement éthique, c'est plutôt la réflexion de chacun sur sa marge de manœuvre dans son utilisation du pouvoir. La question est alors la suivante : jusqu'où le superviseur peut-il aller pour assumer son rôle et respecter les personnes en cause ?

Le superviseur est investi d'un certain pouvoir, comme son nom l'indique. Non seulement supervise-t-il le déroulement des stages, mais il est aussi chargé par son université de former les maîtres associés. Son pouvoir, par rapport au maître associé, est donc réel. Il est fondé sur la reconnaissance de sa maîtrise d'un savoir expert dont pourront bénéficier à la fois les stagiaires et les maîtres associés. Il revient au superviseur, comme à tout autre professionnel, d'utiliser ce savoir de façon judicieuse et responsable. Et ce d'autant plus que le superviseur engage dans ses jugements professionnels l'université qu'il représente. Si le superviseur partage l'évaluation des stages avec le maître associé, c'est finalement à travers l'université qu'il représente que s'effectue la qualification des stagiaires et qu'ultimement ces derniers obtiennent leur diplôme. C'est une grande responsabilité qui peut parfois amener le superviseur à prendre des décisions difficiles et à les assumer auprès des maîtres associés et des étudiants.

## 3. L'éthique dans la relation au savoir

Le rapport au savoir est constitutif de l'identité professionnelle de l'enseignant. Les enseignants ont en effet un rapport professionnel au savoir ; ils le transmettent aux élèves et leur font découvrir. Comme la supervision vise à former des enseignants, il est essentiel que le rapport au savoir soit considéré dans cette formation. Bien que, de prime abord, le rapport au savoir paraisse moins évidemment lié à l'éthique que les relations interpersonnelles, il n'en contient pas moins des enjeux éthiques importants.

Dans la mesure où le savoir universitaire est représenté par le superviseur, le rôle symbolique de ce dernier est essentiel. Le superviseur est garant du recours à un savoir théorique en éducation,



identifié, reconnu et garanti par des recherches scientifiques. Selon l'expression de Gauthier, le superviseur s'assure que le stagiaire a recours à « une réserve de savoirs » acquis pendant sa formation universitaire (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Sa fonction est, de la même façon que dans les relations interpersonnelles, d'établir une médiation non plus entre différentes personnes mais entre différents savoirs. En effet, le superviseur agit comme médiateur entre le savoir universitaire et le savoir de l'école, entre un savoir théorique et des savoirs d'expérience validés par le maître associé, entre un savoir général acquis pendant les études et un savoir personnalisé acquis sur le terrain. Cependant, ce rôle de médiation ne peut être assuré qu'en respectant pleinement ces différents types de savoirs. Si le savoir théorique n'est pas considéré, le superviseur ne joue plus son rôle universitaire et ne favorise pas chez le stagiaire l'appropriation de ses connaissances théoriques. Si le savoir pratique n'est pas considéré, le superviseur ne permet pas au stagiaire de bénéficier des apports du stage et de l'expérience de son maître associé ; il ne l'aide pas non plus à s'intégrer dans le milieu scolaire et dans le groupe social des enseignants. En revanche, lorsque le superviseur joue ce rôle de médiateur par rapport aux savoirs, il forme un enseignant qui ne devient ni un technicien de l'éducation limité à des savoir-faire, ni un chercheur en éducation limité à des savoirs théoriques. Ce faisant, il prépare le futur enseignant à jouer lui-même ce rôle de médiateur du savoir par rapport à ses élèves. Il favorise l'apprentissage de l'utilisation du savoir nécessaire pour enseigner.

Respecter le savoir, c'est aussi reconnaître certaines valeurs comme le sens de la recherche, la curiosité, le sens de l'effort et l'honnêteté intellectuelle qui font partie de l'éthique du travail intellectuel et du travail enseignant. Plus précisément encore, l'éthique professionnelle de l'enseignant l'amène à utiliser son savoir théorique et pratique non pour son bénéfice personnel, par exemple en séduisant son auditoire et en gardant toute l'attention centrée sur sa personne, mais pour favoriser le développement des élèves. Les étudiants en formation initiale sont généralement peu conscients de cet aspect de l'éthique enseignante, car ils sont surtout centrés sur la relation pédagogique et préoccupés par les difficultés de cette relation (Jutras et Boudreau, 1997). Pour eux, les problèmes éthiques se situent à l'intérieur des relations maître-élèves. Il appartient souvent au superviseur de leur rappeler la dimension de leur professionnalisme lié à leur rôle social par rapport à la culture et au savoir. Le superviseur peut

d'autant mieux le faire qu'il est mandaté par une institution, l'université, dont le rôle est d'accroître et de diffuser le savoir et que, d'une certaine manière, il représente ce savoir.

#### **4. L'éthique dans la relation à la société**

La supervision de stages s'inscrit dans un contexte particulier qui permet de prendre conscience du rôle social de l'école et de l'éducation. Là encore, le superviseur a un rôle de médiateur entre divers mondes. Il est de ceux qui favorisent la socialisation des futurs enseignants en leur facilitant la compréhension du monde scolaire. En effet, le superviseur établit continuellement un relais entre deux mondes intellectuels, celui de l'université et celui de l'école; entre deux mondes professionnels, celui des futurs enseignants et celui des enseignants en exercice; entre deux mondes de sensibilité, celui de l'individu qu'est l'étudiant et celui de la collectivité éducative avec ses diverses composantes : personnel enseignant, direction, personnel non enseignant et parents.

En ce qui concerne la société scolaire, le rôle du superviseur est d'aider le stagiaire à prendre conscience de son intégration dans une communauté éducative et à y réfléchir. Alors que le rôle du maître associé est d'organiser concrètement l'intégration du stagiaire à l'école, celui du superviseur est plutôt de ménager un temps de réflexion sur le fonctionnement du milieu scolaire. Le futur enseignant perçoit généralement son travail comme une tâche individuelle; le superviseur peut l'amener à considérer un partenariat éducatif avec les autres éducateurs de l'école. Cette intégration professionnelle peut prendre la forme de l'entraide, d'une certaine collégialité et du respect des autres enseignants malgré des expériences et des méthodes d'enseignement parfois différentes. Ce qui compte n'est pas tant que cette intégration se concrétise par du travail d'équipe ou par la collaboration à des apprentissages transversaux, mais que le futur enseignant soit progressivement sensible à une « éthique de la collégialité » (Bisaillon, 1993). On a pu parler à ce sujet d'une sorte de professionnalisme collectif dans lequel l'enseignant se sent partie prenante des orientations de l'école, participe au projet éducatif de l'établissement, respecte et fait respecter ses règlements, partage les valeurs de l'école. Là encore, l'attitude du superviseur par rapport au milieu scolaire est déterminante pour le futur enseignant, tout autant que le soutien qu'il offre au maître associé pour que ce dernier intègre vraiment le stagiaire dans son école.

Autant que dans l'école, c'est devant la société tout entière et pour elle que l'enseignant travaille. La supervision des stages permet de favoriser la prise de conscience par le stagiaire des finalités de l'école. L'enseignant joue un rôle social et les attentes sont immenses à son égard. En tant que fonctionnaire, il est soumis comme tous les autres fonctionnaires à une « éthique du service public » (Bisaillon, 1993) qui exige de lui le respect de certains règlements et même d'une loi spécifique, celle de l'Instruction publique. Le superviseur peut aider le stagiaire non seulement à s'approprier les valeurs collectives du corps enseignant, c'est-à-dire à acquérir une éthique professionnelle enseignante, mais aussi à adhérer à la valeur de l'école elle-même comme institution. Ce qui signifie croire à l'école, croire à l'éducation comme progrès et croire au développement des jeunes. L'ensemble de ces convictions généralement intimes et implicites constitue le cœur de l'éthique professionnelle enseignante et le centre de l'identité professionnelle enseignante. Le partage, avec le superviseur autant qu'avec le maître associé, de convictions profondes relatives au rôle de l'école et au sens de l'éducation est fondamental pour le stagiaire au moment où il est confronté à la vie professionnelle. Parce qu'il n'est pas immédiatement mêlé à l'action, le superviseur peut prendre le temps de provoquer chez le stagiaire une réflexion sur le sens de l'éducation, sur les finalités poursuivies, sur le métier d'enseignant. C'est alors qu'il amène le stagiaire à effectuer une véritable réflexion éthique définie par Meirieu comme « l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes » (Meirieu, 1991, p. 11).

Par sa fonction, le superviseur se trouve dans une délicate situation de médiation par rapport aux personnes, aux savoirs et aux institutions. Son rôle est assurément celui d'un éducateur favorisant le passage des stagiaires du monde universitaire au monde scolaire dans lequel les problématiques éthiques sont fréquentes. La façon dont le superviseur négocie la résolution des situations problématiques avec le stagiaire et parfois avec le maître associé ne peut qu'influencer la sensibilité éthique des futurs enseignants, les amener vers une plus grande conscience des dimensions éthiques de leur rôle d'enseignants. C'est dire, encore une fois, que la tâche des superviseurs est exigeante, comme toute tâche éducative. Mais peut-être plus que toute autre, elle doit se soucier de lier la formation à l'enseignement à une réflexion éthique portant sur la mission sociale de l'école et le sens de l'éducation. La formation professionnelle des enseignants ne peut faire l'économie d'une démarche explicite en éthique professionnelle.

## **Bibliographie**

- BISAILLON, R. (1993). « Pour un professionnalisme collectif », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX(1), p. 225-232.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1991). *La profession enseignante*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- FÉDÉRATION DES COMITÉS DE PARENTS DE LA PROVINCE DU QUÉBEC (1999). « Faut-il créer un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes du Québec ? », dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et enseignants au Québec ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 93-97.
- GAUTHIER, C., J.F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherche contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- GOHIER, C. (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bernarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC. *Code des professions*, L.R.Q., Québec, Éditeur officiel, chapitre C.26.
- JUTRAS, J. et C. BODREAU (1997). « La dimension éthique dans la relation pédagogique selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire », dans M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 155-170.
- LEGAUT, G.A. (1996). « Vous avez dit... professionnel ? », *Ethica*, 8, p. 91-101.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEIRIEU, P. (1991). *Le choix d'éduquer : Éthique et pédagogie*, Paris, ESF.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- ROUSSEAU, N. et M. BOUTET (2000). *Colloque Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement : Programme et pistes de réflexion*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- VALIQUETTE, M. (1997). *Le pouvoir sans abus, pour une éthique personnelle dans la relation d'autorité*, Montréal, Logiques.

# 12

## **Problèmes suscitant une réflexion éthique en supervision universitaire de stage en enseignement**

**Nadia Rousseau**

*CFER et Université du Québec à Trois-Rivières  
(nadia\_rousseau@uqtr.ca)*

**Monique Brodeur**

*CRIE et Université du Québec à Montréal  
(brodeur.monique@uquam.ca)*

**Alain Cadieux**

*Université du Québec à Hull  
(cadieux@uqah.quebec.ca)*

Tout d'abord, il convient de préciser que nous ne sommes pas des spécialistes de l'éthique. Attentifs à cet aspect correspondant à une compétence à développer dans le cadre de la formation enseignement (Ministère de l'Éducation, 2001a), nous sommes intéressés par le développement et la mobilisation de cette compétence chez les étudiants et chez les professeurs et chargés d'enseignement. Notre sensibilité aux questions éthiques découle notamment de nos activités professionnelles liées à la supervision de stagiaires, à la formation pratique et à la gestion de conflits qui résultent d'une expérience de stage difficile et problématique. Plus d'une fois, nous avons été confrontés à des problèmes pour lesquels il n'y avait pas de réponse ou de solution facile et où nos décisions pouvaient avoir un impact important sur la relation des membres de la triade, sur la réussite ou l'échec de stages, parfois même sur la qualification de certains étudiants. Nos préoccupations éthiques nous ont donc menés, avec l'appui du Fonds de développement académique du Réseau de l'Université du Québec (FODAR), à élaborer une unité d'enseignement par les technologies de l'information et de la communication (TIC) ayant pour principal objectif l'éveil aux questions éthiques chez les étudiants en enseignement en adaptation scolaire. Ce faisant, nous avons constaté le peu de recherches expérimentales se rapportant à ce domaine, et ce, tant dans la littérature francophone qu'anglophone. Signalons toutefois l'ouvrage de Reiman et Thies-Sprinthall (1998) dont l'un des chapitres porte sur l'éthique et la supervision. L'étude exploratoire présentée ici constitue une première étape vers une meilleure identification et compréhension des problèmes suscitant une réflexion éthique en contexte de supervision de stages en enseignement.

## **1. Problématique**

Depuis la réforme de 1994, tout en conservant son importance dans le nouveau référentiel de compétences nécessaires à l'enseignement (MEQ, 2001a), la formation pratique des stagiaires est au centre des programmes universitaires québécois de formation en enseignement. Bien qu'il existe bon nombre de modalités et de conceptions de l'activité de supervision universitaire de stages (Rousseau, 2000 ; Reiman et Thies-Sprinthall, 1998), il ne semble pas y avoir de composante éthique clairement définie à cette activité (Reiman et Thies-Sprinthall, 1998). Pourtant, depuis déjà plus d'une décennie, on reconnaît la présence de problèmes éthiques dans la pratique éducative (AVTES, 1999 ; De Lorimier, 1991 ; Desaulniers, 2000 ; Imbert, 1987). Dans le

contexte de la supervision universitaire de stage en enseignement, les membres de la triade – stagiaires, enseignants associés et superviseurs universitaires – sont eux aussi confrontés à une variété de problèmes (Acheson et Gall ; 1993 ; Caroll, 1997).

Dans la pratique de la supervision, nous croyons que certains problèmes se révèlent plus délicats que d'autres ; c'est le cas des problèmes reliés aux croyances et aux valeurs individuelles et collectives et où les enjeux se révèlent cruciaux pour les membres à l'intérieur ou à l'extérieur de la triade. Les personnes constatent alors qu'elles sont en présence d'un problème moral qui demande une réflexion avant d'entreprendre quelque action. Ce type de problème suscite ainsi une réflexion éthique. Mais qu'est-ce que l'éthique ? Et qu'est-ce qu'une réflexion éthique ?

## **2. Éthique et réflexion éthique**

Au sens étymologique, l'éthique se définit comme « l'étude et la réflexion sur les comportements de l'être humain » (Meirieu, 1992). Au sens appliqué, l'éthique « [...] étudie des problèmes moraux auxquels nous faisons face, individuellement ou collectivement et tente de les résoudre ou d'en faire progresser l'analyse » (Blackburn, 1996, p. 4). Quant à la réflexion éthique, il s'agit d'une prise de conscience sur un sujet et des possibilités d'action qui respectent une certaine morale (Legendre, 1993). Langlois (1999) propose quelques caractéristiques de problèmes soulevant une réflexion éthique. Bien que les extraits présentés ici se rapportent à l'administration scolaire, il est possible de les transposer à la supervision de stages. Ainsi, les problèmes qui soulèvent un questionnement éthique sont ceux qui engendrent chez la personne un dilemme moral important, mettant en cause les valeurs, les politiques en vigueur et les pratiques établies par l'organisation. Devant ce type de problème, plusieurs intervenants se posent des questions telles les suivantes : Telle décision est-elle vraiment la meilleure dans cette situation particulière ? Y a-t-il un groupe qui sera désavantagé par cette décision ? Quelles sont les valeurs à privilégier dans telle situation (Langlois, 1999) ? Conséquemment, encourager une démarche éthique réflexive adaptée à la gestion de l'éducation nécessite l'intervention de trois notions importantes : la réflexion, le respect d'autrui et le sens des responsabilités (Langlois, 1999, p. 9). Dans les rapports avec les autres, il peut survenir des conflits, des contradictions ou des différences d'ordre moral. Ces problèmes suscitent alors une réflexion éthique en ce sens



qu'ils incitent les acteurs à réfléchir sur les intentions de certains actes dans un système de normes à un moment donné. Une réflexion éthique vise donc à amener la personne à poser des actions morales responsables et respectueuses d'autrui.

L'activité d'encadrement des stagiaires en milieu scolaire par la supervision universitaire de stages représente indéniablement un lieu où les rapports avec les autres revêtent une grande importance. En effet, la supervision est d'abord et avant tout une activité humaine (Anderson, Major et Mitchell, 1992 ; Reiman et Thies-Sprinthall, 1998 ; Tracy, 1998). Comme le soulignent Reiman et Thies-Sprinthall (1998), cette activité se caractérise par un processus interpersonnel intense qui comprend la compréhension et le respect des expériences, des aspirations et des besoins de l'enseignant novice. Toujours selon ces auteurs, le superviseur doit orienter ses actions et ses décisions dans l'optique d'une amélioration des compétences professionnelles et du développement personnel des futurs enseignants. En outre, il y aurait une faible relation entre la présence d'un code d'éthique et un comportement éthique, car ce dernier serait plus lié au degré de jugement moral des personnes. Reiman et Thies-Sprinthall (1998) affirment à ce propos que la théorie la plus appropriée pour étudier l'éthique est celle du jugement moral de Kohlberg. Ils font référence aux travaux de Rest et Navaez (1994) sur la relation entre le développement du jugement moral et la prise de décisions éthiques. Ils citent enfin Goodlad (dans Rest et Narvaez, 1990, p. 315, traduction libre) : « Si nous pouvons éduquer les éducateurs à réfléchir au sujet de leur rôle, à être conscients de leurs responsabilités morales et à utiliser leur jugement, nous pouvons commencer à considérer l'enseignement comme une profession. » Conséquemment, le rôle de superviseur oblige à résoudre des problèmes éthiques par la réflexion morale et l'action morale. Mais quels sont ces problèmes qui suscitent une réflexion éthique chez les superviseurs et comment réagissent-ils lorsqu'ils y font face ? Voilà l'objet de notre étude exploratoire.

### **3. Buts visés par la recherche**

Afin que les personnes engagées dans la supervision de stages – superviseurs universitaires, enseignants associés, stagiaires – puissent parvenir à mieux résoudre les problèmes suscitant une réflexion éthique, il importe de cerner ces problèmes et de tenter de les comprendre. La présente étude avait donc pour objectifs : 1) de cerner des problèmes suscitant une réflexion éthique chez les superviseurs ;



2) de décrire les impacts perçus de ces problèmes ; 3) de comprendre les actions des superviseurs pour résoudre les problèmes. Dans cette étude exploratoire, nous nous sommes limités au point de vue des superviseurs, mais nous reconnaissons que la perception des enseignants associés et celle des stagiaires pourraient contribuer à tracer un portrait plus global de l'état de la question et améliorer notre compréhension.

#### **4. Méthode de recherche**

Il s'agit d'une étude exploratoire réalisée à partir d'un questionnaire en ligne sur le Web. C'est à partir de la littérature portant sur l'éthique appliquée à l'éducation que le questionnaire informatisé a été élaboré. Afin de nous assurer de la validité du questionnaire, nous avons demandé à deux spécialistes de l'éthique appliquée à l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières de commenter le questionnaire. Par la suite, nous avons effectué les modifications suggérées. Voici les quatre questions de notre questionnaire :

1. Décrivez une situation de supervision de stage dans laquelle vous avez vécu un dilemme moral et qui a suscité chez vous une réflexion éthique.
2. Pourquoi cette situation a-t-elle suscité chez vous une réflexion éthique ?
3. En lien avec cette situation, décrivez les émotions ressenties de même que les valeurs qui sont intervenues dans votre réflexion.
4. Quelle a été la solution retenue pour résoudre la situation problématique et qu'est-ce qui vous a amené à choisir cette solution ?

Quinze superviseurs d'expérience ont été sollicités et huit d'entre eux ont répondu au questionnaire en ligne. Les participants provenaient de trois universités québécoises, soit l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université du Québec à Montréal et l'Université du Québec à Hull, et œuvraient dans les programmes de formation des maîtres en adaptation scolaire ou en enseignement au préscolaire et primaire.

L'analyse des données a été effectuée au moyen du logiciel *Atlas* selon des catégories émergentes (regroupement d'unités). Après le codage des données, tous les codes ont été triés et regroupés en unités de sens par codes ; des catégories ont émergé de ce regroupement.

Une analyse par réseau a permis de dégager des thèmes à partir de ces catégories. D'après Cohen et Manion (1994), le développement d'un système élaboré de catégories incluses dans une analyse de réseau préserve « la complexité essentielle et la subtilité du matériel analysé » (p. 213).

Nous tenons à relever trois limites de cette étude. Premièrement, les résultats font état de la perception des superviseurs uniquement ; il est donc impossible de généraliser ces résultats aux enseignants associés et aux stagiaires. Deuxièmement, le nombre de participants restreint ne permet pas de généraliser les résultats de cette étude à l'ensemble des superviseurs universitaires de stages bien qu'ils permettent de cerner des éléments de réponses communs à ces intervenants. Troisièmement, le questionnaire comportait un nombre restreint de questions. L'utilisation d'entrevues semi-dirigées, en plus du questionnaire, aurait sans aucun doute alimenté et enrichi notre compréhension des problèmes suscitant une réflexion éthique dans le domaine de la supervision universitaire de stages en enseignement.

## **5. Résultats et interprétation**

L'analyse des données a permis de relever quatre thèmes, soit la nature des problèmes rencontrés, les émotions ressenties, les valeurs en cause et les moyens de résoudre les problèmes.

### **5.1. La nature des problèmes rencontrés**

La nature des problèmes décrits par les superviseurs touche à l'évaluation, aux relations difficiles entre les membres de la triade puis à l'engagement et à la discrétion des stagiaires. Au plan de l'évaluation, les superviseurs font parfois face à un rendement inégal du stagiaire. Par exemple, un stagiaire réussit le volet scolaire de sa formation, mais montre d'importantes lacunes sur le plan de la pratique de l'enseignement, ou vice versa. De façon similaire, on relève le cas d'un stagiaire qui omet de remettre ses travaux à la fin du stage.

De plus, on accorde une place importante aux relations difficiles et au manque de discrétion de la part d'un des membres de la triade. Il semble que le manque de discrétion du stagiaire soit particulièrement visé : « une petite enquête auprès des élèves pour savoir que la stagiaire leur avait donné des informations privilégiées ». Parfois, c'est l'enseignant associé qui est mis en cause : « sans l'avouer,

l'étudiante n'est pas très à l'aise avec ces intimidations verbales et préfère ne pas en parler avec son enseignante associée », « quoi répondre à son enseignante qui l'oblige à donner les cours d'enseignement religieux seule alors qu'elle [l'enseignante] va à la salle du personnel rencontrer ses collègues pour jaser ».

Enfin, on considère le manque d'engagement d'un stagiaire comme étant un problème important : « Dès le début, celle-ci s'implique peu et prend peu d'initiatives. »

## 5.2. Les émotions ressenties

Les superviseurs ressentent une panoplie d'émotions lorsqu'ils sont aux prises avec un problème suscitant une réflexion éthique. Les sentiments les plus fréquemment évoqués étant la déception (« J'ai été déçu par cette étudiante »), la frustration (« une certaine frustration que des examens d'entrée, [...], ne discriminent pas mieux que cela »), le mécontentement (« profond mécontentement ») et dans quelques cas l'impuissance (« Je me suis senti quelque peu démuni devant ce genre de situation »).

## 5.3. Les valeurs en cause

Les valeurs que l'on pourrait qualifier de « professionnelles et humaines » (respect, professionnalisme et justice) priment sur les valeurs à caractère plutôt « académique » (compétence en français). Les propos des superviseurs sont similaires et précis (« le respect de la dignité et de l'intégrité de l'enfant [...] », « je ne pouvais laisser passer un tel comportement non professionnel »). Il semble que les valeurs en cause soient l'élément qui sert à la prise de décision des superviseurs quant à la solution (ou aux solutions) à retenir pour résoudre le problème. Ce lien entre les valeurs heurtées et la prise de décision semble cohérent avec l'importance considérable accordée aux valeurs. À ce propos, Legendre (1988, p. 627) écrit :

La valeur est plus qu'une croyance. Elle ne laisse que peu ou pas de place au doute ; elle est une adhésion totale de l'esprit à un objet considéré comme absolument vrai. De ce fait, la valeur transcende de beaucoup l'opinion, cette dernière faisant une grande place à la subjectivité et au doute. Issue d'une mûre réflexion, la valeur s'impose à l'esprit comme une certitude objective et commune à plusieurs êtres humains.

## 5.4. Les moyens de résolution de problèmes

Afin de résoudre les problèmes qui se sont posés, trois moyens sont cités par les superviseurs. Le moyen auquel les superviseurs font davantage référence est le processus consultatif. Les superviseurs consultent leurs collègues, le responsable du programme, le stagiaire ou l'enseignant associé. En deuxième lieu, ils disent avoir recours au dialogue réflexif avec l'un ou l'autre des membres de la triade. Ce faisant, ils tentent d'explicitier et d'analyser les causes possibles du problème et de conscientiser les membres de la triade à la portée du problème et aux conséquences qu'il entraîne. Enfin, pour résoudre le problème, les superviseurs auront recours aux normes institutionnelles, aux règlements explicites de leurs institutions. Notons que, dans plusieurs cas, la résolution du problème entraîne l'échec du stagiaire dans son cours de stage.

## 6. Discussion

Les résultats, bien que sommaires, montrent néanmoins l'existence de problèmes suscitant une réflexion éthique chez les superviseurs universitaires de stages. De nature évaluative, relationnelle ou relevant de la confidentialité, ces problèmes engendrent des émotions « négatives » chez les superviseurs, notamment la frustration, la déception et le sentiment d'être démunis. La perception des superviseurs place les stagiaires et les maîtres associés au cœur du problème. Bien entendu, n'ayant ici que la perception du superviseur, nous ne pouvons présenter une image complète à ce sujet. Se pourrait-il que les résultats du même questionnaire rempli par les stagiaires et les maîtres associés reconnaissent le superviseur comme élément du problème? À cet effet, précisons qu'un problème de nature éthique en éducation n'est pas attribuable à une personne mais bien à la nature relationnelle d'une activité, de personne à personne ou de personne à un objet (p. ex., l'éthique dans la relation maître-élève, l'éthique dans la relation maître au savoir; voir Desaulniers, 2000, et Desaulniers, au chapitre 11 de cet ouvrage).

Au-delà de la nature du problème et des émotions qu'il suscite chez le superviseur, les valeurs en cause ont un impact majeur sur la résolution du problème en soi. En effet, l'analyse des données montre clairement que les émotions qu'engendre le problème ne résultent pas de la nature du problème en soi, mais bien des valeurs mises en cause dans le problème. Comme il a été mentionné précédemment, la valeur

a une importance telle chez l'être humain que sa violation impose et dirige les actions décisionnelles du superviseur. Ces actions sont réfléchies et résultent souvent d'un processus consultatif auprès de collègues ou de personnes responsables au sein de l'institution. Ces actions en lien avec les normes institutionnelles, sont entreprises après un entretien avec l'un des membres ou l'ensemble des membres de la triade.

Ces résultats nous portent à croire que les superviseurs universitaires de stages, confrontés dans leur pratique professionnelle à des problèmes suscitant une réflexion éthique et obligés par leurs fonctions de poser des gestes pouvant avoir d'importantes conséquences sur l'expérience d'un stagiaire, devraient être plus sensibilisés à cette question. Tout comme Reiman et Thies-Sprinthall (1998), nous croyons que l'activité de supervision gagnerait à être dirigée par certaines règles déontologiques. Nous adhérons aux suggestions de ces auteurs quant aux règles qui devraient régir cette activité. Au nombre de six, elles contribueraient à assurer une certaine rigueur dans la prise de décision en plus d'offrir aux superviseurs un point de référence. Elles permettraient d'atténuer leur sentiment d'impuissance devant un problème de nature éthique. Enfin, ce faisant, elles fourniraient aussi aux autres membres de la triade un cadre de référence dans la poursuite du dialogue inhérent au processus de résolution de problèmes. Voici ces six règles (Reiman et Thies-Sprinthall, 1998, p. 321-323).

1. La **confidentialité** est au cœur de l'efficacité de l'activité de supervision. Les relations qui prennent forme par l'activité de supervision sont fondées sur le respect et la sécurité.
2. La **compétence** du superviseur est essentielle pour assurer un encadrement de qualité. Bernard et Goodyear (1992, cités dans Reiman et Thies-Sprinthall, 1998) recommandent donc de :  
*a) limiter ses champs d'expertises ; b) participer à des activités de développement continue afin d'être à la fine pointe des nouvelles orientations dans le domaine ; c) favoriser les activités de consultation avec d'autres collègues afin de réduire l'isolement qui peut mener à la diminution des compétences.*
3. Un stagiaire insatisfait de la qualité de son encadrement doit avoir certains **recours** (p. ex., la révision de notes).
4. Le **consentement à l'activité de supervision** suppose que le superviseur et le stagiaire ont échangé sur le processus de supervision et que le stagiaire connaît bien les différentes activités

comprises dans l'activité de supervision (séminaire mi-stage, observation, journal de bord, etc.). Ce type d'information figure souvent dans un plan de cours ; ces informations doivent nécessairement être communiquées aux stagiaires avant le début des stages en milieu scolaire.

5. L'activité de supervision comprend **deux types de relations** :
  - a) la relation de supervision entre le superviseur et le supervisé
  - et b) la relation à caractère personnel entre le superviseur et le supervisé. Sur ce dernier point, on souligne la fragilité de la relation éthique lorsqu'il y a relation personnelle. Les superviseurs doivent donc être vigilants à cet égard.
6. La préparation des superviseurs à **la prise de décision éthique** est cruciale au bon déroulement de l'activité de supervision. En effet, l'apprentissage de la réflexion éthique se fait sur le terrain, d'où l'importance de développer chez les superviseurs et les futurs enseignants des habiletés de réflexion. La prise de décision éthique est donc ancrée dans la relation de confiance et la réflexion guidée.

## ■ Conclusion

Cette étude avait pour but d'explorer la nature, les impacts et la résolution de problèmes suscitant une réflexion éthique qui se posent aux superviseurs universitaires de stages de programme de formation en éducation. Les résultats révèlent que ces problèmes ne sont pas rares et qu'ils font partie du cheminement de bon nombre de situations de supervision auprès de stagiaires.

Les retombées pratiques de cette étude nous amènent à réfléchir à plusieurs aspects de la formation pratique. En premier lieu, dans un contexte où le référentiel des compétences ministérielles reliées à l'éthique occupe une place reconnue au sein de tous les programmes de formation en enseignement, il est crucial de sensibiliser non seulement les stagiaires mais également tous les membres concernés par le processus de supervision de stages, à la réflexion éthique dans le cadre des activités de formation pratique. En deuxième lieu, les superviseurs, les maîtres associés et les stagiaires doivent être vigilants à l'égard de ce type de problèmes afin d'amener le plus rapidement possible les acteurs à s'engager dans un processus de discussion et de résolution de problèmes. En effet, ces problèmes déclenchent de vives réactions et émotions, car ils touchent à des valeurs professionnelles

ou personnelles qui peuvent interférer avec le processus de supervision. En l'absence d'un code de déontologie en matière d'attitudes ou de comportements professionnels en enseignement, ces valeurs ne sont pas forcément uniformes entre les parties. Par ailleurs, il faut rappeler que le stagiaire est au tout début de sa formation et qu'il aura à s'engager dans un processus de formation continue une fois ses études terminées, tout comme les superviseurs et les maîtres associés. Ainsi, bien que la résolution de conflits suscitant une réflexion éthique débouche souvent sur la sanction d'échec de stage, il importe de réfléchir à l'intégration de mécanismes d'analyse et de résolution de problèmes à caractère formatif, entre autres, afin d'amener les stagiaires à approfondir et à intégrer des comportements professionnels éthiques.

## ■ Bibliographie

- ACHESON, K.A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, traduit et adapté de *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers* (1992) par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- ANDERSON, D.J., R.L. MAJOR et R.R. MITCHELL (1992). *Teacher Supervision that Works : A Guide for University Supervisors*, New York, Praeger.
- AVTES (1999). *Document pour une réflexion sur l'éthique professionnelle des éducateurs spécialisés*, Commission de déontologie de l'AVTES.
- BLACKBURN, P. (1996). *L'éthique : fondements et problématiques contemporaines*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- CAROLL, D.H. (1997). *A Comparison of Clinical Supervision and Evaluation*, Communication présentée au congrès annuel de la Southwest Educational Research Association, Austin, University of Southern Mississippi.
- COHEN, L. et L. MANION (1994). *Research Methods in Education*, 4<sup>e</sup> édition, New York, Routledge.
- DE LORIMER, J. (1991). « La compétence éthique : un apprentissage fondamental », *Vie pédagogique*, n° 73, p. 8-9.
- DESAULNIERS, M.-P. (2000). « L'éthique appliquée en éducation », *Revista Portuguesa de Educaçao*, 13, p. 299-317.
- IMBERT, F. (1987). *La question de l'éthique*, Vigneux, France, Éditions Matrice, p. 7- 79.
- LANGLOIS, L. (1999). « Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires », *Perspectives d'avenir en éducation*, 27(1), p. 1-11.
- LEGENDRÉ, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- LEGENDRÉ, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2<sup>e</sup> édition, Montréal, Guérin.



- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001a). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire 1<sup>er</sup> et 2<sup>e</sup> cycles, mars 2000*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MEIRIEU, P. (1992). « Éduquer : un métier impossible ? » ou « Éthique et pédagogie », *Pédagogie collégiale*, 6(1), p. 32-40.
- REIMAN, A.J. et L. THIES-SPRINTHALL (1998). *Mentoring and Supervision for Teacher Development*, New York, Longman.
- REST, J.R. et D.F. NARVAEZ (dir.) (1994). *Moral Development in the Professions : Psychology and Applied Ethics*, New York, Erlbaum.
- ROUSSEAU, N. (2000). « Développer une méthodologie de supervision universitaire de stage : quelles responsabilités », *Pedagogica Experimentalis*, 37, Université de Gent.
- TRACY, S.J. (1998). « Models and approaches », dans G.R. Firth et E.F. Pajak (dir.), *Handbook School Supervision*, New York, Macmillan, p. 80-108.



# 13

---

## Quelques pistes pour analyser et résoudre des problèmes éthiques en supervision des stages

**Marie-Paule Desaulniers**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(marie-paule\_desaulniers@uqtr.ca)*

Les stages sont des moments privilégiés pour faire prendre conscience aux futurs enseignants des aspects pratiques du métier d'enseigner, pour les analyser avec l'aide des éducateurs expérimentés que sont les superviseurs et les maîtres associés et pour apprendre à les résoudre. Parmi ces aspects, on retrouve un certain nombre de problématiques éthiques liées à l'exercice du pouvoir, aux limites de ce pouvoir et aux valeurs en cause. Pour les superviseurs, de même que

pour les maîtres associés et les stagiaires, la réflexion relative à la résolution d'un problème éthique peut devenir une façon privilégiée de prendre conscience des enjeux de la profession enseignante.

## **1. L'apport de l'éthique appliquée et de l'éthique professionnelle**

Le domaine de l'éthique se développe actuellement selon deux voies distinctes. La première, issue de la philosophie morale, est l'éthique fondamentale (Etchegoyen, 1993 ; Jonas, 1990 ; Lipovetsky, 1992 ; Ricoeur, 1990) et la seconde, qui est plus pragmatique, est l'éthique appliquée. Alors que l'éthique fondamentale détermine des principes généraux relatifs à la dignité des personnes et à ce qui permet leur développement, l'éthique appliquée s'attarde à analyser des cas concrets où se jouent des relations de pouvoir au sein desquelles des personnes spécifiques sont concernées ou même menacées. Ainsi, l'éthique professionnelle examine les relations des professionnels avec leurs clients, avec leurs collègues et avec la société, de façon à indiquer des balises qui respectent à la fois les rôles professionnels, les valeurs de la profession et les personnes en cause (Bourgeault, 1989). L'éthique appliquée a des ambitions modestes ; elle ne prétend pas proposer de méthode infaillible pour résoudre théoriquement tous les problèmes. Procédant toujours à partir de cas particuliers, elle tente de trouver la solution la meilleure dans telle situation, celle qui respecte le mieux les personnes. On peut dire qu'elle est circonstancielle, ce qui ne l'empêche pas de chercher rationnellement une solution en s'appuyant sur des valeurs et des méthodes particulières.

Il est clair que l'analyse des problèmes éthiques en supervision des stages ressort de l'éthique professionnelle enseignante qui est un domaine actuellement en émergence en sciences de l'éducation. Une telle analyse peut avantageusement prendre appui sur les travaux effectués par des éthiciens québécois à propos de diverses pratiques professionnelles. Les ouvrages de Fortin (1995) sur l'éthicologie et ceux de Legault (1999) sur la délibération éthique fournissent des indications méthodologiques précieuses en ce qui concerne l'analyse des problématiques éthiques ; nous nous sommes largement inspirée de ces travaux dans la proposition d'analyse et de résolution qui suit. Les superviseurs auront tout avantage à développer leur réflexion et leur compétence pratique à ce sujet en consultant les ouvrages cités à la fin de ce chapitre.

## **2. Les principales étapes de l'analyse d'un problème éthique**

Les principales étapes de l'analyse d'un problème éthique peuvent être parcourues individuellement ou en équipe de collègues ou de collaborateurs. Dans ce dernier cas, on parlera de dialogue et de délibération éthiques plutôt que de simple décision éthique. Dans tous les cas, il s'agit de dépasser la pure réaction émotive ou instinctive devant une situation difficile, d'aménager un temps et un espace de réflexion pour prendre une décision éclairée, autonome et responsable.

### **2.1. L'inconfort et l'interrogation éthiques**

L'inconfort et l'interrogation éthiques désignent le malaise d'une personne qui, dans une situation donnée, ressent que « cela ne va pas » ; ce qui l'amène à se poser la question suivante : « Que dois-je faire ? » Il s'agit toujours d'une incertitude devant une décision à prendre dont les enjeux sont indéterminés, mais dont on sait qu'elle pourrait avoir un impact sur autrui. La situation crée un sentiment d'inconfort, de doute quant à la conduite à tenir dans les circonstances. Dans certains cas, le sentiment peut être plus net, car plus directement lié à des valeurs qui sont perçues comme n'étant pas respectées. C'est le cas, par exemple, de la colère ressentie devant une injustice ou de l'indignation devant un manque de respect. Cependant, ni la colère, ni l'indignation n'indiquent quoi faire pour résoudre le problème...

Certes, les problématiques éthiques ont le pouvoir de toucher et d'émouvoir. Cependant, il est important de ne pas se contenter de ces réactions émotives et de passer à l'étape suivante qui consiste à analyser la situation avant d'intervenir de quelque façon. Le rôle de superviseur peut être, à cette étape, autant d'écouter un stagiaire submergé par ses réactions émotives que d'en sensibiliser un autre qui n'a manifestement pas conscience de se trouver devant un problème éthique.

### **2.2. la nature éthique du problème**

Il s'agit de déterminer si le problème en cause est de nature éthique, c'est-à-dire s'il est lié au pouvoir exercé sur autrui (donc aux limites nécessaires de ce pouvoir) et s'il concerne des valeurs : ce sont les deux critères qui permettent de reconnaître un problème éthique.

Dans la pratique enseignante, de multiples problèmes surgissent qui ne sont pas de nature éthique, même si des personnes sont toujours concernées.

Ainsi, certains problèmes sont plutôt administratifs et se règlent en appliquant les normes en usage. La correction de fautes de français est un exemple de norme à appliquer en suivant les politiques de pénalisation en usage. Dans la mesure où cette norme est appliquée également pour tous et qu'elle est connue de tous, son utilisation ne pose pas de problème éthique, même si elle peut amener un échec à un cours ou à un stage.

D'autres problèmes sont plutôt de nature pédagogique et se règlent par des actions de gestion de classe ou le choix de méthodes pédagogiques adaptées. Par exemple, un stagiaire qui éprouve des difficultés à contrôler une classe agitée a besoin de conseils sur la gestion de classe ou de suggestions de méthodes pédagogiques plus actives. À moins de devenir violente, la conduite du stagiaire ne pose pas, en soi, de problème éthique. Cependant, l'abandon de ce stagiaire et de ses élèves à leur triste sort pourrait constituer un réel problème éthique.

### **3. L'analyse de la situation**

L'analyse de la situation permet de considérer attentivement les caractéristiques éthiques de celle-ci comme les valeurs en cause, le pouvoir à exercer et ses limites, les droits et obligations, afin de prendre une décision.

#### **3.1. La détermination des valeurs en cause**

Les valeurs en cause peuvent être assez diverses et avoir des portées plus ou moins étendues. La supervision est exercée par une personne (le superviseur) et sur des personnes (les stagiaires) qui ont leurs propres valeurs, au sein d'une structure (l'école) et dans une société qui sont aussi porteuses de valeurs. Il importe donc de savoir à quel niveau on se situe lorsqu'on parle de valeurs.

##### *3.1.1. Les valeurs personnelles*

Les valeurs personnelles sont celles en lesquelles une personne croit et qu'elle considère comme telles. Ces valeurs influencent considérablement les interventions éducatives ; elles sont autant liées à la

personnalité qu'à l'éducation reçue ou aux croyances religieuses des individus. La valorisation actuelle de l'expression de soi amène parfois à confondre les valeurs qui fondent et légitiment les actions et les simples opinions qui restent à un niveau superficiel de réflexion et d'argumentation. Une valeur personnelle a tout avantage à être nommée, précisée, justifiée pour orienter les actions de façon significative.

Les valeurs personnelles les plus souvent relevées par les enseignants sont le respect, l'amour, la justice, l'authenticité et la responsabilité.

### 3.1.2. Les valeurs institutionnelles

Chaque école a sa propre couleur et les projets éducatifs mis en place par les conseils d'établissement ont justement pour effet de mettre en évidence les valeurs choisies par chacune d'elles. Ainsi, une école pourra être plus traditionnelle, une autre plus libérale et la place que ces écoles feront à la liberté individuelle sera alors différente. Certaines écoles se distinguent en choisissant des valeurs éducatives particulières, par exemple les écoles religieuses, les écoles alternatives ou les écoles vertes Brundland. Il ne faudrait pas oublier que l'université est aussi une institution d'enseignement qui a ses valeurs propres comme l'intégrité scientifique, la rigueur intellectuelle, le respect du savoir et la liberté d'enseignement.

Les enseignants travaillent dans un milieu imprégné de valeurs explicites et implicites qu'ils peuvent percevoir dans les relations interpersonnelles, le type de leadership, les coutumes, les règlements et les choix pédagogiques.

Voici quelques exemples de valeurs scolaires institutionnelles : la coopération, le leadership, l'excellence, la protection de l'environnement et la créativité.

### 3.1.3. Les valeurs professionnelles

Chaque groupe professionnel se définit par des compétences, des rôles et des valeurs particulières. Bien que les enseignants québécois ne soient pas des professionnels au sens du *Code des professions*, ils se définissent néanmoins comme des « professionnels de l'enseignement ». Le fait que les enseignants québécois ne fassent pas partie d'un ordre professionnel suppose qu'ils ne sont pas obligés de se doter d'un code de déontologie et de s'y conformer (Desaulniers, 2000). Mais cela ne signifie nullement que les enseignants n'ont pas

de valeurs professionnelles collectives. Le travail bien fait (cours préparés et évalués), la ponctualité, la politesse, la coopération, l'engagement auprès des élèves et de leurs parents sont reconnus comme des valeurs importantes dans les milieux scolaires. Ces actions et ces attitudes expriment à la fois un respect du métier d'enseigner et des élèves auxquels ils enseignent.

Cependant, les valeurs professionnelles des enseignants restent souvent implicites et informelles, fondées sur l'habitude ou l'imitation et limitées à l'appréciation individuelle de chaque enseignant ; elles sont assez difficiles à saisir. Les chercheurs en éducation tentent de les préciser en les analysant sous l'angle de la compétence éthique (Desaulniers, Jutra, Lebus et Legault, 1997), de la compétence professionnelle (Martineau, Gauthier et Desbiens, 2000) ou des qualités des enseignants (Gohier, 1999, Hare, 1993). Pourtant, ce sont ces valeurs qui fondent l'éthique professionnelle des enseignants, valeurs intermédiaires entre leurs valeurs personnelles et celles de leur environnement socioprofessionnel.

Les valeurs professionnelles les plus souvent nommées par les enseignants sont le respect des élèves, l'exigence, la cohérence et la compétence professionnelle.

#### *3.1.4. Les valeurs sociales*

La société québécoise a opté depuis plusieurs années pour une promotion des droits et libertés individuels encadrés par une Charte qui a force de loi. C'est une société qui se distingue par sa tolérance et par son grand respect des personnes. Bien que le milieu éducatif soit structuré par ses propres règles, il reste influencé par la valeur de respect qui colore la société québécoise et concerne tous ses citoyens. De plus, le ministère de l'Éducation choisit les finalités éducatives de l'école qui sont d'informer, de qualifier et de socialiser des jeunes (MEQ, 2000). Ce faisant, il détermine certaines valeurs de base dont les enseignants doivent tenir compte : informer suppose le respect du savoir et de l'effort intellectuel, qualifier suppose le respect des personnes et de leurs limites, la responsabilité de toutes les clientèles scolaires. La socialisation des élèves, quant à elle, favorise l'intégration de valeurs sociales comme le respect et la responsabilité individuelle, par exemple en faisant de la prévention de la violence à l'école.

Les valeurs sociales qui orientent le rôle des enseignants sont généralement le respect et la responsabilité.

Lorsqu'on a affaire à un problème éthique, il importe de ne pas se limiter aux valeurs individuelles souvent présentées de façon superficielle, ni aux valeurs sociales qui sont perçues comme assez éloignées de la pratique concrète et de prendre le temps de préciser les valeurs professionnelles en cause.

### **3.2. Le choix d'une valeur prioritaire**

Dans la plupart des problématiques éthiques, plusieurs valeurs sont en cause et semblent même contradictoires. Le cas le plus fréquent de dilemme est l'opposition qui paraît de prime abord irréductible entre une valeur individuelle et une valeur collective, qu'elle soit scolaire, professionnelle ou sociale. Ainsi la liberté perçue comme une valeur individuelle peut se trouver confrontée à l'obligation de coopérer à des activités collectives. Il arrive aussi que des valeurs de même niveau semblent contradictoires, par exemple deux valeurs scolaires comme le respect et l'excellence ou deux valeurs sociales comme l'autonomie et la solidarité.

La décision éthique suppose que l'on privilégie une valeur. Cependant, il convient de tenir compte des autres valeurs en cause également, afin de ne pas se sentir mal à l'aise ou coupable d'avoir négligé un aspect important dans la prise de décision. Tenir compte des autres valeurs en présence prend la plupart du temps la forme d'un accommodement pratique ou d'une limite imposée à la décision prise à la lumière de la valeur privilégiée.

### **3.3. La prise en compte des réglementations en usage**

Le milieu scolaire est doté de règles de fonctionnement particulières qui orientent et limitent les interventions des enseignants. Elles indiquent autant ce qu'il faut faire que ce qui est interdit de faire et, dans ce cas, elles s'assortissent de mesures de contrôle et de mesures de pénalisation.

Des plus larges aux plus précis, on peut retrouver les textes suivants :

- Les règlements du ministère de l'Éducation qui définissent les orientations éducatives (finalités, objectifs et compétences), le contenu de l'enseignement (programmes d'enseignement), proposent des pédagogies particulières (guides pédagogiques).

- Les lois scolaires comme la Loi de l’instruction publique, dont une partie indique les devoirs et responsabilités des enseignants. Notons que malgré sa brièveté et son caractère très général, c’est actuellement le seul texte qui pourrait être utilisé pour reconnaître un manque d’éthique professionnelle enseignante.
- Les conventions collectives qui définissent les tâches des enseignants, des directions d’écoles, du personnel non enseignant, leurs droits et devoirs respectifs.
- Les politiques locales sur des problématiques sociales (violence, sida, harcèlement sexuel, abus sexuel) qui permettent au personnel scolaire d’être protégé et informé et aux élèves de bénéficier d’interventions préventives.
- Les règlements et codes de vie qui établissent des règles de vie dans l’école.
- Des usages et habitudes informels relèvent de la tradition de l’école et sont acceptés comme tels, sans analyse critique. Une réflexion éthique permet de les examiner et soit de les fonder au point de vue éthique, soit de les remettre en cause.

Les superviseurs disposent, en plus, d’ententes de collaboration avec le milieu scolaire. Ces textes précisent les rôles des membres de la triade tout en donnant des indications sur les devoirs et responsabilités de chacun. Certains guides de stages vont indiquer, par exemple, des éléments relatifs à l’éthique professionnelle chez les stagiaires portant sur la confidentialité, la propriété intellectuelle, le lien de parenté, le caractère professionnel de la relation avec les élèves ou l’utilisation des rapports de stages (Université du Québec à Trois-Rivières, 1997).

Mis à part les textes du ministère de l’Éducation qui ont une fonction indicative et incitative, tous les autres ont surtout une fonction coercitive et fonctionnent sur le mode légal de la faute et de la punition ou sur le mode technique et administratif. Il importe d’en tenir compte tout en les considérant comme des cadres réglementaires et non pas comme des indications éthiques.

### **3.4. La prévision de l’impact des décisions possibles**

Quelle que soit la décision prise, elle aura des conséquences pour les membres de la triade superviseur-stagiaire-maître associé qu’il faut impérativement analyser et évaluer. Elle aura aussi des impacts indirects sur les élèves, les enseignants de l’école, les autres stagiaires, les



parents et la direction d'école ; de nombreuses personnes sont en cause. À cette étape de l'analyse, il est important de prendre le temps d'envisager les scénarios possibles et les impacts de chacun d'entre eux sur ces diverses personnes. Signalons que si l'action est difficile, l'inaction est un scénario-catastrophe qui peut aussi avoir de grandes conséquences sur les personnes en cause.

### **3.5. La prise de décision**

À la lumière des considérations précédentes, il s'agit de décider quelle action entreprendre. L'éthique professionnelle est une éthique qui se traduit par des actes. Elle ne peut éviter l'engagement et les responsabilités qui en découlent. Cette décision, une fois prise, devra être expliquée et justifiée. Une décision éthique est très différente d'une réaction émotive spontanée, d'une habitude acquise ou d'une norme appliquée de façon technique ou routinière : c'est une décision réfléchie, justifiée et responsable.

### **3.6. La communication de la décision**

La décision prise est communiquée à la personne directement concernée. Il importe qu'elle soit alors expliquée, avec le rationnel éthique qui la soutient. Si la décision est présentée clairement, avec les valeurs qui l'ont inspirée, elle peut devenir, de même que l'analyse qui l'a précédée, un moment privilégié de prise de conscience des enjeux éthiques de l'enseignement.

## **4. Quelques problèmes éthiques rencontrés lors des stages**

À la suite d'un sondage informel effectué auprès des superviseurs de stages, certaines situations problématiques rencontrées lors des stages ont été répertoriées. Il faut noter que ces situations ont toutes été rapportées comme étant le fait de stagiaires, de maîtres associés, d'autres intervenants scolaires ou d'autres superviseurs.

Dans une première lecture du réel, il semble assez difficile de considérer que l'éthique professionnelle concerne chaque intervenant scolaire, à commencer par soi-même. L'éthique serait-elle, comme l'accent, toujours l'affaire de l'autre ? Quoi qu'il en soit, les situations rapportées donnent une idée de la diversité et de l'ampleur des

questions éthiques posées lors de la supervision de stages. Elles concernent les stagiaires, les élèves, les enseignants en exercice autant que les superviseurs qui peuvent en être aussi bien les victimes que les auteurs. Selon la typologie présentée dans le chapitre sur les aspects éthiques de la supervision (voir Desaulniers, chap. 11), ces situations relèvent des relations interpersonnelles (situations 3, 4, 6, 8), de la relation au savoir (situation 5) et de la relation à la société (situation 1, 2 et 7) tout en esquissant, par la négative, les contours d'une éthique professionnelle enseignante.

La description de ces situations est très limitée, se contentant d'un bref énoncé suffisamment général pour que chacun puisse reconnaître des situations vécues mais pour que personne, bien évidemment, ne puisse être reconnu. Elle ne comprend volontairement aucun jugement sur les personnes en cause et n'indique pas non plus le travail qui serait à faire pour y remédier. Ce travail à construire et à inventer pourrait être élaboré à partir des étapes d'analyse de situation éthique qui ont été précédemment présentées.

#### **4.1. Incompétence ou tâche non assumée**

Dans cette catégorie se trouvent des situations où les personnes ne jouent pas leur rôle professionnel attendu, que ce soit en raison d'incapacités personnelles ou d'une participation insuffisante. Les personnes qui devraient recevoir les services professionnels requis sont donc lésées dans cette situation où elles ne reçoivent pas leur dû.

#### **4.2. Laxisme ou tâche mollement assumée**

Le laxisme ou la tâche mollement assumée constitue une forme nuancée de la situation précédente. Le rôle professionnel est assuré minimalement, tout juste pour correspondre à sa description la plus restreinte. Une lecture purement technique d'une loi ou d'un règlement peut parfois s'accommoder de cette situation, mais pas une réflexion éthique sur les responsabilités liées à l'éducation.

#### **4.3. Indiscrétion ou communication induue à un tiers d'une information privilégiée**

La communication, le plus souvent orale, de renseignements personnels ou professionnels indus relatifs à une personne entre dans cette catégorie. Il faut en exclure les renseignements nécessaires pour

effectuer une tâche d'évaluation, par exemple. Cette information privilégiée influence le jugement que l'on portera ensuite sur cette personne ; jugement qui peut lui nuire ou l'avantager injustement par rapport à d'autres personnes.

#### **4.4. Diffamation ou communication d'une information fautive altérant la réputation d'une personne**

Si la communication d'une information peut parfois être justifiée, l'utilisation du mensonge ne peut jamais l'être, d'autant plus que ce dernier est rarement employé pour mettre en valeur une personne. La diffamation atteint non seulement une personne ciblée, mais du même coup ses collègues et toute sa profession. Pour cette raison d'atteinte à la réputation, une telle indécatesse est fortement pénalisée dans les codes de déontologie.

#### **4.5. Malhonnêteté ou appropriation de documents appartenant à autrui ou attribution à soi-même d'un travail effectué par autrui**

La malhonnêteté ou l'appropriation de documents appartenant à autrui représentent des atteintes à la propriété intellectuelle. Ils ne sont possibles que dans des milieux où le transfert des connaissances fait partie intégrante de la tâche professionnelle, ce qui est le cas de la recherche et de l'enseignement. Dans de telles situations, une personne risque d'être surévaluée et de se trouver qualifiée pour une tâche qu'elle est incapable d'accomplir, ce qui la ramène à la première situation liée à l'incompétence.

#### **4.6. Demande excessive à une personne subalterne**

Une demande excessive doit aller au-delà de ce qui est exigé pour accomplir sa tâche professionnelle ; elle constitue un abus de pouvoir de la part d'une personne en position de supériorité hiérarchique. Notons que cette demande peut prendre diverses formes : travail supplémentaire hors de proportion avec les exigences de l'évaluation, horaires prolongés, services personnels, aide à d'autres personnes, obligation d'effectuer des tâches qui dépassent sa compétence.

#### **4.7. Manque de respect d'une fonction, d'une personne, d'une institution**

Le manque de respect d'une fonction, d'une personne ou d'une institution peut être personnel ou institutionnel. Il manifeste un refus de reconnaître la compétence d'une personne, mais surtout le pouvoir que cette personne détient par sa fonction au sein d'une institution comme l'école ou l'université. C'est une forme de mépris qui empêche toute relation de confiance et paralyse toute intervention éducative.

#### **4.8. Violence ou sévérité excessive d'une sanction**

La violence ou la sévérité excessive d'une sanction a été rapportée comme concernant exclusivement les élèves. Pourtant, il pourrait théoriquement s'appliquer à toute personne en autorité, autorisée à évaluer des compétences ou des comportements. L'intensité justifiée d'une sanction est difficile à évaluer. Cependant, certains critères reconnus en éducation permettent de porter un jugement sur la nécessité et la sévérité d'une sanction ; relation significative avec la faute ou l'erreur, adaptation à l'âge et à la maturité des personnes, adaptation à la gravité de la faute, application équitable à tous, communication préalable des consignes et des conséquences de non-respect, présence d'avertissement et absence de violence physique.

Finalement, les situations problématiques au point de vue éthique auxquelles les superviseurs font face pendant les stages ne sont pas différentes de celles de la vie ordinaire des enseignants. Elles constituent le quotidien du métier d'enseignant. Mais pour les stagiaires et pour ceux qui ont charge de les accompagner pendant leurs premières incursions dans la pratique pédagogique, ces situations sont doublement préoccupantes. Elles marquent leurs premières confrontations à la réalité du métier et, de plus, leur font prendre conscience du fait que bien peu de choses dans leur formation universitaire les a préparés à évaluer des situations éthiques. Les stages sont l'occasion de prises de conscience parfois douloureuses mais toujours salutaires. Parmi celles-ci, celles du pouvoir des enseignants, du bon usage de ce pouvoir et de la nécessité d'adhérer à des valeurs professionnelles pour exercer ce pouvoir sont fondamentales. C'est grâce à ce genre de réflexions que le stagiaire devient responsable de sa pratique.

Le temps est venu (en fait il a toujours été là, nous l'avons seulement oublié) de proposer aux futurs enseignants de développer leur compétence éthique non seulement lors des stages mais aussi pendant leur formation initiale à l'université. C'est dans ce sens, qui est

celui de la professionnalisation du métier d'enseignant, que vont également les autorités éducatives en établissant une compétence éthique spécifique à développer chez tous les futurs enseignants, pour « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de leurs fonctions » (MEQ, 2001).

## Bibliographie

- BOURGEAULT, G. (1989). « Depuis le serment d'Hippocrate... des codes, des modèles, des repères », dans « Éthique professionnelle », *Cahiers de recherche clinique*, 13, Montréal, Fides.
- DESAULNIERS, M.P. (2000). « L'éthique appliquée en éducation » dans *Revista portuguesa de educação*, 13(1), p. 299-317, Instituto de Educaco e Psicologica, Université du Minho, Portugal.
- DESAULNIERS, M.P., F. JUTRA, P. LEBUIS et G.A. LEGAULT (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- ETCHEGOYEN, A. (1993). *Le temps des responsables*, Paris, Julliard.
- FORTIN, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER, C. (1999). « Mise en échec de la séduction » dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 124-135.
- HARE, W. (1993). *What Makes a Good Teacher*, Ontario, Althouse Press.
- JONAS, H. (1990). *Le principe de responsabilité : une éthique pour la civilisation technologique*, Paris, Éditions du Cerf.
- LEGAULT, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LIPOVETSKY, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*, Paris, Gallimard.
- MARTINEAU S., C. GAUTHIER et J.F. DESBIENS (2000). « Ce n'est pas toujours la faute à El Niño. À propos de l'incompétence en enseignement », dans C. Lessard et C. Gervais (dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, Montréal, Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, p. 299-332.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation à l'école québécoise, Préscolaire-primaire*, Québec, Gouvernement du Québec
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement, Les orientations, Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, p. 131-134 et p. 159.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES (1999). *Cahier administratif et technique. Application de l'entente de collaboration en vue de la formation à la pratique professionnelle des futurs enseignantes et enseignants*, Trois-Rivières.





# Vers un dispositif de formation des enseignants favorable à la réflexion et au développement de compétences transférables

**Annie Presseau**

*CRIFPE et Université du Québec à Trois-Rivières  
(annie\_presseau@uqtr.ca)*

**Stéphane Martineau**

*CRIFPE et Université du Québec à Trois-Rivières  
(stephane\_martineau@uqtr.ca)*

**Jean-Marie Miron**

*GREDEF et Université du Québec à Trois-Rivières  
(jean-marie\_miron@uqtr.ca)*

Les enseignants font continuellement face à des situations nouvelles, peu définies et complexes (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996) pour lesquelles la solution la plus appropriée est rarement évidente et comporte un faible degré de certitude (Durand, 1996 ; Perrenoud, 1996). Dans ce contexte, il est crucial de développer un vaste répertoire de stratégies d'intervention et de pouvoir recourir aux acquis antérieurs, qu'ils soient de nature théorique ou expérientielle. Au cours des dernières années, chercheurs et formateurs en sciences de l'éducation ont toutefois observé un écart entre les visées des programmes de formation initiale des maîtres et le développement effectif de compétences transférables dans la pratique professionnelle des futurs enseignants. Afin de contrer cette inertie des savoirs, une importance croissante a été accordée aux stages comme lieu d'intégration théorie-pratique en formation initiale. Dans ce cadre, le rôle de la supervision de stagiaires occupe une place de choix. Par ailleurs, la pratique réflexive comme outil de mobilisation, de production et de transfert des apprentissages développés en formation initiale a suscité un intérêt grandissant. Relativement à cette facette, il semble également que la supervision de stagiaires puisse jouer un rôle clé. Malgré ces intentions louables, il apparaît que la formation à l'enseignement pose toujours problème sur ces deux plans. Afin de surmonter les difficultés rencontrées, quelques conditions à la création d'un dispositif de formation axé sur le développement de compétences transférables sont esquissées, et ce, à la lumière d'un cadre de référence intégrant diverses facettes : le paradigme d'apprentissage, une conception de l'articulation théorie-pratique et, enfin, les savoirs et les compétences à l'enseignement. Par la suite, nous proposons une solution partielle au problème de la formation des maîtres, notamment au regard des considérations éthiques qui nous paraissent devoir être considérées ; c'est sur un système expert mettant à profit les technologies de l'information et de la communication que la proposition s'appuie. Cette solution peut fournir des pistes d'intervention intéressantes en contexte de supervision de stagiaires. Quelques limites liées à l'utilisation de cet outil pédagogique sont finalement exposées.

## **1. Problématique**

L'imposition par le ministère de l'Éducation (1996) d'un minimum de sept cents heures accordées à la formation pratique lors de la formation initiale semble être perçue par plusieurs acteurs dans le



domaine comme étant une amélioration notable. Néanmoins, la formation à l'enseignement pose encore aujourd'hui des défis de taille. Plusieurs critiques acerbes lui sont adressées. Parmi les principales caractéristiques des dispositifs de formation mis en place dans plusieurs des programmes de formation à l'enseignement au Québec, soulevons d'abord la prédominance d'une logique disciplinaire par rapport à une logique de compétence ou à une logique professionnelle; celle-ci se traduit par diverses décisions pour le moins discutables d'un point de vue pédagogique. Parmi celles-ci, il y a la préséance des savoirs théoriques sur les savoirs pratiques. Les cours dits « théoriques » précèdent systématiquement les stages<sup>1</sup>. Fréquemment, aussi, des apprentissages décontextualisés de principes ou de règles sont privilégiés dans le cadre des cours universitaires. La conception selon laquelle les apprenants vont pouvoir les réutiliser au moment opportun et de leur propre initiative, notamment en stage, semble prévaloir. Or, il est de plus en plus reconnu que cette croyance n'est pas fondée (Prawat, 1992). Une autre caractéristique des programmes a trait à la compartimentation des apprentissages. Très rarement les apprenants sont placés dans des situations d'apprentissage qui les contraignent à mettre en relation leurs acquis disciplinaires, didactiques, pédagogiques, liés à la gestion de classe, etc., chacune de ces facettes de la tâche de l'enseignant étant abordée isolément, par des formateurs différents travaillant peu en collaboration les uns avec les autres. Également, notons la rareté des occasions offertes aux étudiants de réutiliser les compétences développées, que ce soit en stage ou dans les cours. Régulièrement, le choix d'aborder plus d'éléments de contenu nouveau est fait, qu'il se solde ou non par un apprentissage réutilisable par la suite. Sans prétendre que des dispositifs particuliers de stage et de supervision puissent pallier l'ensemble des lacunes de la formation des enseignants que nous avons relevées, il est vraisemblable de penser que plusieurs d'entre elles pourraient être comblées.

- 
1. Si cette position se défend sur le plan éthique, ce dont nous discuterons ultérieurement dans ce chapitre, elle se place néanmoins en situation d'incohérence par rapport à ce que livrent les théories de l'apprentissage les plus actuelles.

## 2. Cadre de référence

Outre l'importance accordée aux stages, il semble que d'autres conditions devraient être remplies pour que les dispositifs de formation des maîtres favorisent mieux le développement de compétences transférables et la réflexion des apprenants. Celles que nous proposons reposent sur un cadre de référence intégrant diverses composantes. Elles ont été retenues en raison de leur complémentarité et de leur pertinence pour poser les jalons d'une formation à l'enseignement qui permette le développement professionnel.

### 2.1. Le paradigme d'apprentissage

Le paradigme d'apprentissage fournit aux apprenants la possibilité de répondre à des questions complexes, de créer des liens et de développer des compétences qu'ils pourront transférer à d'autres situations (Tardif, avec la collaboration de Presseau, 1998). Étant donné l'importance que revêtent les acquis antérieurs des apprenants dans la construction de nouvelles connaissances et dans le développement de compétences inédites, ceux-ci sont constamment mis à contribution afin d'être raffinés, complexifiés, mais parfois aussi déconstruits. L'erreur joue ainsi un rôle central, comme le souligne Astolfi (1997), à l'intérieur du processus d'apprentissage ; tel est le cas en formation à l'enseignement. Les activités les plus valorisées et les plus susceptibles de permettre le développement de compétences professionnelles sont celles qui encouragent la réalisation de projets, de recherches, la résolution de problèmes complexes et les études de cas. La logique qui prévaut à l'intérieur de ce paradigme n'est pas celle des disciplines mais plutôt celle des compétences. Ces dernières peuvent fréquemment entraîner la mobilisation de ressources, tant internes qu'externes (Le Boterf, 2000, 2001), qui proviennent de plusieurs disciplines, qui les transcendent ou qui les lient. Dans le cadre de ce paradigme, l'apprenant joue un rôle actif dans son apprentissage tandis que l'intervenant éducatif, qu'il s'agisse d'un enseignant, d'un superviseur ou d'un enseignant associé, a la responsabilité de le placer en situation de déséquilibre cognitif, c'est-à-dire de le déstabiliser par rapport à certaines de ses croyances ou savoirs. Par cette intervention, il lui fait prendre conscience des limites de son bagage actuel et de la nécessité d'amorcer un processus de recherche de nouvelles réponses. Il n'a donc pas à répondre aux questions que l'apprenant ne se pose pas mais tend plutôt à susciter des questions. Le transfert des

apprentissages figure parmi les préoccupations centrales de ce paradigme. L'intervention éducative en faveur du transfert des apprentissages correspond à un ensemble de pratiques pédagogiques et organisationnelles qui aident les apprenants à réutiliser leurs apprentissages dans de nouveaux contextes, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, développer de nouvelles compétences ou pour accomplir des tâches inédites (Presseau, 1998). Bien que les recherches sur le transfert soient influencées par divers courants de recherche, dans le présent chapitre, le courant contextualiste retient l'attention en ce qu'il insiste sur l'importance de la planification de moments de contextualisation, de décontextualisation et de recontextualisation (Tardif et Meirieu, 1996 ; Tardif, 1999). Cette proposition requiert donc que les apprenants soient fréquemment placés dans des contextes d'un degré élevé d'authenticité, qu'ils soient amenés à réutiliser les apprentissages qu'ils ont réalisés (recontextualisations multiples), mais également à extraire ces apprentissages de leur contexte d'acquisition. Dans le cadre de la supervision de stagiaires, cela pourrait par exemple se traduire par des questions du superviseur qui amènent les stagiaires à cerner les similarités entre les divers contextes à l'intérieur desquels ils ont eu recours à telle sanction disciplinaire et à juger, a posteriori dans ce cas-ci, de la pertinence des choix faits en fonction des caractéristiques des différents contextes et de ce qu'ils ont dégagé des théories abordées dans les cours touchant de près ou de loin la gestion de classe.

## **2.2. L'influence d'une conception de l'articulation théorie-pratique : la pratique réflexive**

La compétence réflexive est inscrite en filigrane dans les formations qui veulent favoriser le transfert, notamment dans la conceptualisation mentale de la tâche à réaliser comme l'illustrent Laroche et Haccoun (1999). Pourtant, il semble que peu d'attention lui ait été accordée directement.

La pratique réflexive a pour origine contemporaine les travaux de Dewey (1910, 1916, 1938) qui posent les fondements d'une éducation centrée sur l'expérience, la réflexion et la communication. L'apprentissage que propose Dewey s'appuie sur l'expérience initiée par l'intérêt ; l'effort y est présent et constitue une invitation à la réflexion. Les idées de Dewey ont été reprises notamment par Lewin,

Argyris et Schön<sup>2</sup>. Une part importante de la contribution de Schön réside dans ses travaux sur la formation à la pratique réflexive. La formation que Schön (1987) propose prend la forme d'ateliers dirigés par un superviseur qui aide le praticien à réfléchir aux savoirs implicites à l'action qu'il a posée. Cet atelier est un monde virtuel qui doit développer sa propre culture, son langage, ses normes et ses rituels, sous peine d'être submergé par la culture universitaire et professionnelle qui l'entoure<sup>3</sup> (Schön, 1987). On comprendra d'autant mieux ce danger, en formation des maîtres, que l'apprentissage de l'enseignement requiert un aller-retour constant entre la théorie et la pratique et qu'aucune des deux cultures universitaire et professionnelle ne peut prévaloir sur l'autre. Avec l'aide du superviseur, le praticien (ou le stagiaire) peut développer sa capacité de cadrer la situation et de percevoir ce cadrage à la fois de l'intérieur et de l'extérieur, en « l'objectivant » à travers le regard de l'autre. La compétence du superviseur réside dans sa capacité à remettre en question sa pratique et celle des autres tout en adhérant « le mieux possible au mode de compréhension ou d'apprentissage par l'action de l'étudiant » (Schön, 1996, p. 221). Il s'agit d'un monde virtuel d'expérimentation même si les données du problème et du contexte sont réels. La solution recherchée vise la modification du réel où se pose le problème : elle est cependant testée et évaluée préalablement à l'action par un examen réflexif se déroulant dans un contexte virtuel qui tend à refléter le plus fidèlement possible l'action professionnelle. On peut exprimer cette expérimentation virtuelle par « qu'arriverait-il si... » et la discussion qui s'ensuit.

Les stages fondés sur une telle conception de pratique réflexive favorisent l'apprentissage par la réflexion sur ce qui a fonctionné et a produit le résultat souhaité et ce qui a bloqué l'action, et par le transfert des résultats de la réflexion à des situations comparables, processus apparenté à la généralisation et que Schön (1996) nomme « transfert réflexif ». Il va sans dire que le superviseur peut, au moyen de questions appropriées, soutenir les stagiaires en enseignement afin qu'ils tirent profit de leurs expériences en réfléchissant sur ces dernières.

- 
2. Pour une analyse des origines de la pratique réflexive, on peut consulter J.-M. Miron et A. Presseau (2001). « Les origines du concept de pratique réflexive », dans D. Fablet et C. Blanchard-Laville (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Montréal, L'Harmattan.
  3. L'un des dangers serait ici un retour au paradigme « applicationniste » théorie-pratique, paradigme que dénonce justement Schön.

Comme le note Schön (1983, 1991, 1996), ce ne sont pas tous les praticiens qui ont une pratique réflexive et qui arrivent à résoudre des problèmes complexes par des solutions originales et pratiques, faisant ainsi appel au transfert des connaissances apprises ou tirées de l'expérience. De plus, ajoutons que les pratiques des superviseurs ne s'inscrivent pas forcément dans une approche réflexive, car ils sont trop souvent orientés vers l'évaluation des gestes posés en fonction d'un modèle implicite de l'enseignement. L'intégration théorie-pratique, par une attention portée aux stratégies réflexives et de transfert, est pourtant au cœur du développement des compétences professionnelles. On peut aussi constater qu'une formation à la réflexion favorise l'approfondissement de la réflexion (Galvez-Martin et Bowman, 1998). Malgré le fait que les formations actuelles fassent amplement appel à la pratique réflexive, on peut s'interroger sur la façon dont le développement de compétences réflexives et plus fondamentalement l'apprentissage de la réflexion, sont intégrés aux objectifs à atteindre, sur la manière dont certaines stratégies réflexives (l'étude de cas, le journal de bord, le portfolio, par exemple) sont utilisées ainsi que sur la mise en place de stratégies originales qui peuvent être mises en œuvre pour y arriver (voir Taggart et Wilson, 1998, par exemple). On peut aussi douter de l'articulation théorie-pratique dans les pratiques réflexives actuelles (Gauthier, Raymond, Martineau, 1998). Comme l'illustrent les travaux de Fenstermacher et ses collaborateurs, la faiblesse de la pratique réflexive inspirée de Schön réside dans la prise en compte restreinte de l'apport des savoirs issus de la recherche en enseignement. Au moyen de l'argument pratique, ces chercheurs ont conçu une approche de recherche et de formation qui accorde une grande importance aux savoirs issus de la recherche lors de la pratique réflexive.

### **2.3. Les savoirs et les compétences à l'enseignement**

Les enseignants possèdent des savoirs multiples, savoirs acquis dans des lieux divers et à des moments différents (Tardif, Lessard et Lahaye, 1991). Par ailleurs, ces savoirs ne sont pas valorisés de manière égale : l'expérience est de loin la source privilégiée et, par conséquent, le milieu scolaire apparaît comme le lieu par excellence d'apprentissage du métier (Tardif et Lessard, 1999). Les stages sont des moments critiques où se joue le sens des savoirs de la formation. Or, si savoir, c'est croire, croire que quelque chose est vrai et avoir de bonnes raisons de croire que ce quelque chose est vrai – comme nous

l'apprend une certaine tradition philosophique – le savoir existe donc à une triple condition : de croyance, de véracité et d'argumentation. Par le fait même, la formation pratique en enseignement devrait concourir à la consolidation des savoirs en respectant cette triple condition. Elle permettrait alors au novice de prendre conscience de ses croyances, d'en vérifier la véracité et d'étayer les arguments qui les soutiennent. Ainsi que le propose Fenstermacher (1994), la validation des savoirs des étudiants maîtres gagne à se faire en recourant de façon continue à la théorie. En ce sens, la formation pratique est le moment où les différents savoirs en enseignement peuvent s'intégrer harmonieusement. Sur cette assimilation cohérente des savoirs utiles à l'enseignement reposent, en partie à tout le moins, les compétences professionnelles.

En pratique professionnelle, savoir ne signifie pas être *ipso facto* compétent, car connaître et agir sont deux activités humaines dont les logiques ne sont pas isomorphes. Les compétences sont de l'ordre du « savoir mobiliser » en contexte d'action professionnelle. Par ailleurs, elles ne relèvent pas de l'ordre de la simple application mais renvoient plutôt à l'acte d'interpréter et, en conséquence, elles mobilisent le jugement. Pour simplifier, être compétent dans une pratique professionnelle c'est savoir agir (maîtriser les connaissances nécessaires à une pratique adéquate), pouvoir agir (être en mesure de mobiliser les savoirs dans des actions professionnelles) et vouloir agir (développer et maintenir l'intention d'agir professionnellement). Dans chacun de ces trois cas, le contexte d'exercice et de formation offre un cadre structurant qui peut favoriser ou nuire à la construction ou à la mobilisation de compétences.

Afin de formuler des propositions qui pourraient contribuer à l'élaboration d'un dispositif de formation plus axé sur la réflexion et sur le développement de compétences transférables, des conditions qu'il apparaît important de considérer sont formulées, dans un souci de cohérence avec le cadre qui précède.

### **3. Conditions**

Une première condition qu'il paraît important de retenir pour permettre aux apprenants de développer des compétences professionnelles transférables, dont des compétences réflexives, est l'appropriation, par les deux milieux (milieu scolaire et milieu universitaire), des pratiques et des théories véhiculées. Plus précisément, les professeurs

et superviseurs universitaires auraient avantage à cerner les théories et les pratiques actuelles d'enseignement auxquelles on se réfère dans le milieu scolaire. Et de la même manière, les enseignants associés du milieu scolaire gagneraient à connaître les théories et les pratiques auxquelles on se réfère dans le cadre de la formation universitaire des stagiaires. Une réflexion commune des milieux de pratique et universitaire, dont les occasions sont à créer, pourrait conduire à établir les savoirs et compétences que les futurs enseignants devraient acquérir et à déterminer où ces savoirs et compétences pourraient être développés. Il est pertinent de se demander s'il ne pourrait pas incomber en partie aux superviseurs universitaires, dans la structure actuelle, de favoriser la médiation entre ces deux milieux en créant un espace de réflexion partagée où l'expérience des étudiants pourrait s'insérer. Les superviseurs pourraient par exemple soutenir les stagiaires en reliant autour d'un incident survenu en stage des savoirs didactiques, pédagogiques et de gestion de classe et en sollicitant des occasions de réutilisations des connaissances et des compétences construites. Il s'agirait là d'un effort pour éviter la compartimentation des apprentissages et leur inertie.

Offrir des possibilités nombreuses et variées aux étudiants de construire des connaissances et de développer des compétences au moyen de situations d'apprentissage contextualisées constitue la deuxième condition. Cela peut vouloir dire s'assurer qu'un rapport dialectique s'installe entre des cas spécifiques et des savoirs théoriques. Une conséquence pédagogique de cette condition se traduit par l'intérêt de présenter aux apprenants des tâches qui représentent un défi pour eux, qui sont intégratives (par opposition à morcelées), autant que possible transdisciplinaires, qui sont le plus authentiques possible et qui sont complexes. Il importe toutefois de garder en mémoire que la mise en place de cette condition, si elle peut contribuer au transfert et à la réflexion, ne les garantit aucunement.

La troisième condition répond, quant à elle, à la nécessité que soient proposées des possibilités nombreuses et variées d'apprendre aux maîtres en formation à réfléchir sur leurs acquis. Que savent-ils ? Que savent-ils faire ? Il y a là un écart considérable. De plus, comment faire en sorte que les aspects émotifs (par exemple, le besoin d'être reconnu et valorisé, la peur d'être évalué, de faire des erreurs...) inévitablement imbriqués à l'expérience face à de futurs collègues et employeurs, ne viennent pas freiner cette réflexion ? Quelles sont les conditions d'utilisation des compétences développées en vue de pouvoir les réutiliser ultérieurement de façon judicieuse ?



Quelle est la portée et quelles sont les limites de leurs acquis ? Finalement, il serait pertinent leur donner des moyens de dépasser leurs limites, en recourant notamment à la théorie.

Une quatrième condition, dans la même veine que la précédente, consiste à fournir des occasions multiples de recontextualiser les apprentissages réalisés. Nul ne devient compétent en un jour... Pour faire ce qu'il faut au bon moment, dans une situation complexe et incertaine comme l'est forcément l'acte pédagogique, il faut s'exercer, comme nous l'avons déjà mentionné, mais il faut également disposer d'un répertoire d'expériences et avoir eu à déterminer quand et pourquoi il est judicieux de poser tel choix... Or, « apprendre à faire ce qu'on ne sait pas faire en faisant », en stage, par exemple, peut être une option intéressante, qui rend probable le caractère viable des savoirs et compétences développés, mais qui comporte aussi des enjeux éthiques non négligeables... Car être stagiaire, c'est intervenir, pas toujours de la meilleure façon qui soit, auprès de vrais élèves !!! Quelles peuvent en être les conséquences ?

#### **4. Une solution partielle**

C'est dans le prolongement de l'invitation du Conseil supérieur de l'éducation (1990) de considérer la compétence éthique comme étant l'une de celles qui apparaît essentiel de développer chez les futurs enseignants que nous cherchons à intégrer à l'intérieur d'un dispositif de formation initiale des maîtres des considérations de cet ordre. En effet, il importe de rappeler que la préoccupation de fournir des occasions de recontextualisation aux apprenants vise à amener les futurs professionnels de l'enseignement à évaluer leurs actions, à porter sur elles un jugement.

Lebuis (1997) pose quelques jalons pour une formation des enseignants qui cherche à développer une compétence éthique. Sans traiter de façon exhaustive l'essentiel de la pensée de cet auteur, relevons quelques caractéristiques qui semblent relativement faciles à prendre en considération à l'intérieur d'un dispositif de formation qui s'appuie sur le cadre de référence présenté. D'abord, Lebuis (1997) souligne la nécessité que les formateurs universitaires utilisent des modalités d'enseignement qui accordent une importance considérable au questionnement, à la délibération et à l'argumentation. Ensuite, il aborde l'intérêt d'amener l'étudiant à cerner son rôle d'éducateur en se reconnaissant en tant que sujet moral. Afin de l'inciter à se situer personnellement et à exercer son jugement, l'auteur propose de soumettre



l'apprenant à des exercices qui l'amèneront à clarifier ses valeurs et à participer à des débats sur des enjeux éthiques liés ou non au monde scolaire. Enfin, le troisième élément sur lequel nous portons notre attention et qui est susceptible de toucher directement les stagiaires a trait à la réflexion éthique appliquée au contexte scolaire. Ainsi que le note Lebuis (1997), en s'interrogeant sur les enjeux sous-jacents à la gestion de classe, tels que l'exercice de l'autorité, le sens de la démocratie et le respect des différences, l'auteur a bon espoir que cela atténue ce qu'il appelle « l'obsession pour la gestion de classe », laquelle, écrit-il, « se traduit trop souvent par une approche technique axée sur le comment faire » (Lebuis, 1997, p. 117).

Il va sans dire que nous sommes conscients que les quelques pistes de réflexion pointées ici ne vont pas résoudre cette épineuse question de l'éthique dans la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, nous voyons la nécessité d'être vigilants à ce sujet et d'envisager des modalités diversifiées et opérationnelles de formation des maîtres qui soient en accord avec les jalons proposés par Lebuis (1997). Parmi les modalités possibles, l'une mérite selon nous que nous lui portions une attention particulière : le programme TTIPPS (A Computer-Based System for Training Problem Solving and Educational Planning). Ce programme s'inscrit, comme nous l'illustrons, en relation de cohérence avec le cadre de référence que nous avons brossé à larges traits.

Une solution partielle aux problèmes d'ordre éthique envisagés est proposée par le recours à des systèmes experts. À ce titre, un exemple d'initiative de cette nature est fourni. Il s'agit du programme TTIPSS (Mioduser et Margalit, 1997 ; Mioduser, Waldman et Neventzal, 1997), un système expert interactif, utilisant les technologies de l'information et de la communication, axé sur le soutien à la résolution de problèmes liés à la prise de décisions dans le cadre d'interventions pédagogiques adaptées. Ce système comporte une description de divers cas (provenant de l'expérience d'enseignants experts), à partir desquels les étudiants apprennent. Ces derniers ont notamment *a*) à formuler des hypothèses ; *b*) à prendre conscience de l'insuffisance de leur bagage actuel pour intervenir de la façon la plus professionnelle possible auprès des élèves ; *c*) à déterminer de quelles informations supplémentaires ils ont besoin et à les rechercher auprès de différentes sources virtuelles : observations, entrevues avec des parents, rapport d'un psychologue, dans la littérature scientifique... Ils ont également *d*) à planifier une intervention et *e*) à en évaluer l'effet sur différents plans. Comme autres caractéristiques de ce

système, notons que des experts virtuels (enseignants et chercheurs) sont mis à contribution lors de la validation des choix posés par les étudiants. En outre, des niveaux de difficulté et de complexité différents de cas sont présentés en fonction de la progression individuelle mais aussi en fonction du cheminement universitaire. Finalement, les simulations peuvent être « décomposées » pour permettre une analyse approfondie et permettre une réflexion sur les choix posés, sur les options possibles et sur les conséquences des choix. Si le programme TTIPSS rejoint en partie les ateliers de pensée réflexive mis sur pied par Schön, il rejoint également les préoccupations de Fenstermacher quant à la place importante qu'occupent les savoirs issus de la recherche dans l'exercice du jugement, aspect fondamental de la profession enseignante.

Parmi les nombreux principes du TTIPPS sous-jacents à sa conception et cohérents avec les pratiques pédagogiques qui découlent du cadre de référence que nous avons présenté, soulignons la reconnaissance du rôle central de l'erreur dans l'apprentissage, mais sans que des conséquences en découlent sur de vrais élèves. On relève aussi l'insistance sur la réflexion, soutenue par divers moyens de communication. Cette réflexion, en plus de soutenir le jugement et la prise de décisions, contribue à amener les apprenants à percevoir les similarités entre divers cas et la pertinence ou non d'interventions auxquelles ils auraient déjà recouru. Par l'attention accordée à l'évaluation des choix posés, notamment en se référant à des savoirs qui proviennent du milieu de la recherche, les maîtres en formation sont également accompagnés afin de tirer des leçons transférables à d'autres situations.

## ■ Conclusion

Bien que l'exemple du système expert présenté permette de tenir compte de plusieurs des paramètres que nous avons retenus dans l'élaboration du cadre de référence, il n'en demeure pas moins que l'utilisation de tels systèmes experts ne constitue pas, selon nous, une solution miracle au problème lié à la formation des enseignants ciblé plus haut. Parmi les critiques que nous pouvons formuler à l'égard de ces systèmes, mentionnons le fait qu'ils ne tiennent pas compte – ou peu – des éléments affectifs de l'apprentissage du métier d'enseignant où l'étudiant doit devenir maître tout en restant étudiant. En outre, malgré le degré d'authenticité élevé des cas que le système permet de traiter, il n'en demeure pas moins qu'il s'agit de cas virtuels

et que, conséquemment, une part de la réalité – et de sa complexité – est forcément échappée. À cet égard, il semble que l'intervention véritable auprès d'élèves ne puisse être complètement remplacée. Par ailleurs, pour que des compétences à l'enseignement transférables, dont les compétences réflexives, puissent se développer, on doit offrir un soutien particulier, lequel requiert la participation continue et concertée des différents acteurs des milieux de pratique et universitaire.

## ■ Bibliographie

- ASTOLFI, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle. Rapport annuel 1989-1990 sur l'état des besoins de l'éducation*, Québec, Publications du Québec.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*, Boston, MA, D.C. Heath & Co.
- DEWEY, J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and Nature*, New York, Dover.
- DURAND, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- FENSTERMACHER, G.D. (1994). « The knower and the known. The nature of knowledge in research on teaching », dans L. Darling-Hammond (dir.), *Review of Research on Education*, Washington, D.C., American Educational Research Association, 20, p. 1-54.
- GALVEZ-MARTIN, M.E. et C. BOWMAN (1998). *Reflection and the Preservice Teacher*, Communication présentée au congrès annuel de l'Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Dallas, TX.
- GAUTHIER, C., J.-F. DESBIENS, A. MALO, S. MARTINEAU et D. SIMARD (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, Québec, Presses de l'Université Laval ; Bruxelles, De Boeck.
- GAUTHIER, C., D. RAYMOND et S. MARTINEAU (1998). « Le concept d'argument pratique de Fenstermacher : pertinence, limites et possibilités en formation initiale et continue des enseignants », *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1-2), p. 7-29.
- LAROCHE, R. et R.R. HACCOUN (1999). « Maximiser le transfert des apprentissages en formation : un guide pour le praticien », *Revue québécoise de psychologie*, 20(1), p. 9-22.
- LE BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Éditions d'Organisation.
- LE BOTERF, G. (2001). *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation.

- LEBUI, P. (1997). « La réflexion éthique à l'école : projet scolaire et formation du personnel enseignant », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 103-119.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1996). *La formation à l'enseignement. Les stages*, Québec, Gouvernement du Québec.
- MIODUSER, D. et M. MARGALIT (1997). « TTIPSS – A computer-based system for training problem solving and educational planning », *Journal of Special Education Technology*, 13(2), p. 1-13.
- MIODUSER, D., S. WALDMAN et Y. NEVENTZAL (1997). « Development and evaluation of the expertise module of a system for training teachers in adapting alternative communication to disabled children », *Innovation in Education and Training International*, 35(1), p. 36-48.
- MIRON, J.-M. et A. PRESSEAU (2001). « Les origines du concept de pratique réflexive », dans D. Fablet et C. Blanchard-Laville (dir.), *Sources théoriques et techniques de l'analyse des pratiques professionnelles*, Paris, L'Harmattan.
- PAQUAY, L., M. ALTET, É. CHARLIER et P. PERRENOUD (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.
- PERRENOUD, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, Éditions sociales françaises.
- PRESSEAU, A. (1998). *Le transfert de connaissances en mathématiques chez des élèves de première secondaire : le rôle des interventions et des interactions sociales*, Thèse de doctorat inédite, Montréal, Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- PRAWAT, R.S. (1992). « Teacher's beliefs about teaching and learning : A constructivist perspective », *American Journal of Education*, 100(3), p. 354-395.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, Cal., Jossey Bass.
- SCHÖN, D. A. (1991). *The Reflective Turn*, Cambridge, Mass., MIT press.
- SCHÖN, D. A. (1996). « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes », dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses universitaires de France, p. 201-222.
- TAGGART, G.L. et A.P. WILSON (1998). *Promoting Reflective Thinking in Teachers*, Thousand Oaks, Cal., Corwin Press.
- TARDIF, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques.
- TARDIF, J. et P. MEIRIEU (1996). « Stratégie en vue de favoriser le transfert des connaissances », *Vie pédagogique*, 98, p. 4-7.
- TARDIF, J., avec la collaboration de A. Presseau (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?*, Paris, Éditions sociales françaises.

TARDIF, M. et C. LESSARD (1999). *Le travail enseignant au quotidien*, Québec, Presses de l'Université Laval.

TARDIF, M., C. LESSARD et L. LAHAYE (1991). « Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant », *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.



## 15

## Quelques jalons pour une supervision éthique

**Lyse Langlois**

*Université du Québec à Trois-Rivières  
(lyse\_langlois@uqtr.ca)*

Tout d’abord, une précision s’impose au lecteur qui lira ce chapitre : nous ne nous considérons pas spécialiste du domaine de la supervision scolaire. Ce chapitre cherche plutôt à mettre en évidence quelques expériences personnelles qui sont analysées à la lumière des récents développements en éthique. Il est vrai que nous avons vécu au cours de notre expérience passée de stagiaire et d’enseignante différentes émotions heureuses (Quick et Dasovich, 1994 ; Villeneuve, 1994 ; Anderson, Major et Mitchell, 1992) et parfois malheureuses (Acheson et Gall, 1993 ; Pelpel, 1996) d’un acte de supervision universitaire et scolaire. Toutefois, nous devons reconnaître que les supervisions dites malheureuses étaient pour la plupart associées à des modèles de supervision majoritairement axés sur le contrôle. C’est

lors de notre expérience en enseignement en Ontario que nous avons pu vivre une supervision profitable à tous les points de vue. Cette supervision nous a fourni les idées pour rédiger ce chapitre. Nous avons tenté d'en comprendre les facettes mais surtout les bases qui en faisaient une expérience enrichissante dans le développement de notre carrière d'enseignante. Nous avons constaté que la supervision que nous avons vécue reposait en grande partie sur des fondements éthiques (Quick et Dasovich, 1994 ; Yarrow, Millwater et Foster, 1994 ; Devlin, 1995 ; Jacobs, 1991). C'est donc à partir de ce vécu et des récents développements en éthique que nous tenterons de présenter quelques jalons éthiques pouvant guider une situation dans laquelle surgit un conflit moral dans le processus de supervision.

Ce texte comprend trois parties. Dans la première, nous examinons les courants éthiques contemporains. Nous avons choisi d'accorder une attention spéciale aux écrits de Gilligan (1993) parce que cette auteure a influencé plusieurs disciplines par ses recherches. Nous croyons que ses travaux peuvent contribuer à améliorer le climat de la supervision et les relations interpersonnelles des individus concernés. Dans la deuxième partie, nous examinons un cadre éthique pouvant guider la supervision. Dans la troisième partie, nous esquissons l'application d'un tel cadre dans la pratique en prenant un exemple fictif. En conclusion, nous donnons un aperçu des différents moyens pouvant servir à développer la réflexion éthique dans la pratique de la supervision.

Nous sommes d'avis que si notre rôle en tant qu'universitaire en éducation est de bien préparer aujourd'hui les leaders de demain, le tout doit commencer dans la préparation des futurs enseignants. « Si les futurs maîtres ont des expériences positives en enseignement, ils ont plus de chances de devenir des enseignants qui réussissent (ou qui connaissent du succès) et des leaders dans leur salle de classe » (Bulach, Pickett et Boothe, 1999, p. 3, traduction libre).

## **1. Les développements récents en éthique**

Tout d'abord, une précision s'impose quant à l'utilisation des termes éthique et moral. Plusieurs auteurs font une différence entre les mots « éthique » et « moral ». Mais selon Ricoeur, « rien dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin et les deux renvoient à l'idée intuitive de mœurs » (Ricoeur, 1990). Bien que certains les distinguent, nous utiliserons indifféremment les deux termes.



## 1.1. Une définition de l'éthique

L'éthique se rapporte à l'agir humain qui se construit dans l'interrelation avec les individus. La source de ce type d'agir se retrouve dans la dimension du savoir-être, pour reprendre un terme utilisé par Ardoino en 1969 et aussi dans la dimension du savoir vivre-ensemble (Delors, 1996). Ces deux dimensions du savoir sont constituées de tout ce qui façonne un individu. Ses lieux d'apprentissage sont donc variés : la famille, l'école, la religion, le sport, les arts, la culture, le contact avec la nature, etc. Ils représentent autant de chemins possibles pour l'amélioration qualitative de l'agir d'une personne.

La conception de l'éthique discutée ici ne repose pas sur une approche matérialiste ni utilitariste ; elle sous-entend une démarche d'apprentissage tant personnelle que collective. Dans son rapport de 1989-1990, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a déjà proposé une définition de l'éthique qui va dans ce sens :

L'éthique est un questionnement radical : Que faut-il faire ? Que faut-il choisir ? [Que faut-il dire ?] Que voulons-nous devenir ? dans le contexte de la présente mutation sociale. C'est aussi une démarche en profondeur car elle s'ouvre sur des choix fondés sur des valeurs et sur des actions délibérées qui visent finalement l'accomplissement de la personne et de la collectivité. La démarche éthique est celle d'une conscience qui choisit d'agir dans des situations, individuellement et collectivement, en référence à des valeurs qui visent l'accomplissement de l'être humain. (CSE, 1989-1990, p. 9)

Ce qui ressort de la définition du CSE est l'idée de choix reposant sur des valeurs qui servent de points de repère pour le bien-être de l'individu, mais aussi pour celui de la collectivité. L'éthique concerne à la fois la sphère privée et la sphère publique.

Si l'éthique n'est pas une panacée sociale, elle offre toutefois une avenue qui mérite d'être analysée. Selon Engelhardt, « l'éthique se définit par la volonté de résoudre les conflits de façon non violente, sans recours à la force, en respectant la liberté de l'autre et généralement par la négociation raisonnée » (Engelhardt, 1986, p. 86-87).

## 1.2. Des visions contemporaines de l'éthique

Plusieurs domaines d'étude se sont intéressés au concept éthique : la sociologie (Weber et Durkheim), la psychiatrie (Freud et Skinner), la psychologie (Kohlberg et Gilligan), la morale (Noddings), etc. ; et bien

sûr, des philosophes contemporains tels que Appel, Habermas, Ricoeur et Rawls. À ces contributions les plus enrichissantes au domaine de l'éthique, nous ajoutons l'apport du courant féministe relationnel avec en tête des chercheuses rattachées au domaine de la psychologie (Gilligan, Lever, Lyons) et de la philosophie (Noddings, Tronto, Fraise). Ces auteures ont affirmé que les théories de la justice et du droit qui prévalent actuellement ne reflètent que des priorités intellectuelles dites rationnelles et oublient tout un pan du développement moral orienté vers la sollicitude. L'apport des théories féministes restructure les théories éthiques et d'éducation morale en révélant une « voix » que font entendre différemment les concepts clés du discours moral, tels que la notion de soi, l'idée de relation à autrui et la notion de responsabilité (Gilligan, 1993, p. 208).

Les travaux de Gilligan et de ses collaboratrices ont permis d'intégrer un cadre théorique qui prend en considération les deux voies morales actuellement acceptées et qui traduisent une façon de concevoir, d'aborder ou de résoudre un conflit moral. Selon Tappan (1992), « le fonctionnement moral est un processus psychologique suscité par l'individu pour résoudre un problème spécifique, un conflit ou un dilemme qui requiert une décision ou une action morale – c'est-à-dire lorsqu'un individu doit répondre à la question : Quelle est la bonne chose à faire dans cette situation ? »

Pour expliquer les deux voies morales actuellement reconnues, nous allons utiliser les termes de fonctionnement moral, conflit ou dilemme moral qui interpellent pour l'individu une décision morale de l'ordre de la sollicitude ou de la justice (Tappan, 1991, 1992). Un conflit ou un dilemme moral signifie que lorsque la personne élabore son jugement, elle se retrouve devant un argument qui offre un choix entre deux (ou plusieurs) options souvent insatisfaisantes (*Encyclopédie philosophique universelle*, 1990). Selon Decoster (1999), 92 % des conflits chez les jeunes adultes sont de nature relationnelle.

### 1.3. Le conflit moral selon l'éthique de la sollicitude

Dans ce type de fonctionnement, le conflit moral se cristallise autour des besoins de l'autre et du souci d'y répondre avec sollicitude. Selon Garant et Bureau (1991, p. 46), « Il y a problème moral quand on se demande comment répondre à l'autre dans une situation particulière, comment promouvoir son bien-être, soulager ses blessures, ses souffrances, ou des charges trop lourdes ». Dans cette perspective, la

démarche de la personne vivant un conflit moral de sollicitude consiste à trouver la solution la plus apte à promouvoir le bien-être et l'épanouissement des personnes concernées dans cette situation.

Cette éthique se concentre sur les exigences des relations interpersonnelles, non pas d'un point de vue contractuel ou légal, mais du point de vue de la connexion avec l'autre. Pour Starratt, cette éthique :

[...] considère que chaque personne représente pour l'autre une valeur absolue ; aucune ne peut servir comme moyen pour arriver à une fin ; chacune bénéficie d'une dignité et d'une valeur intrinsèques et si on lui en donne la chance, elle démontrera de belles qualités authentiques. Une éthique de la sollicitude exige d'être fidèle aux autres, la volonté de reconnaître le droit de chacun d'être ce qu'il est, une ouverture pour accueillir chacun dans son individualité authentique, une loyauté dans la relation. (Starratt, 1991, p. 195)

Dans cette optique, une organisation préoccupée par une éthique de la sollicitude veillera à établir une culture spécifique qui encouragera le développement de rapports harmonieux selon des valeurs de respect, de confiance et de sécurité.

Toutefois, ce type d'éthique comporte certaines faiblesses. Lorsqu'une certaine familiarité existe entre les individus concernés, il peut être difficile d'annoncer une décision qui risque de blesser ou de faire de la peine. Par exemple, un superviseur de stage qui sait qu'un futur maître vit une situation personnelle complexe peut hésiter à lui faire part des insatisfactions relatives à son comportement en classe et qui ont été relevées par le maître associé. Ce rapport de familiarité entre les individus peut également empêcher de percevoir plus globalement une situation. Malgré cette faiblesse, l'éthique de la sollicitude est caractérisée par cette faculté empathique à saisir l'autre.

#### **1.4. Le conflit moral selon l'éthique de la justice**

Selon cette dimension, le conflit moral est organisé autour du devoir de traiter tous et chacun de manière juste et égale dans le respect des droits inaliénables. Pour une personne qui se situe dans cette perspective, il y a un problème moral lorsqu'il y a un conflit de droits et d'intérêts. Selon Lyons (1983), la démarche de cette éthique consiste à évaluer le plus objectivement possible les différentes avenues en se basant sur des règles, des normes et des principes tout en adoptant

une pensée logique et abstraite. La particularité de ce mode de pensée sera de se distancer le plus possible du contexte dans le but de dégager une solution universelle, c'est-à-dire pouvant s'appliquer à tous.

Les faiblesses de cette éthique peuvent venir de l'effort qui doit être fait entre les droits collectifs et les droits individuels. Pour certains, il est difficile de déterminer les revendications en conflit. Ce qui est juste pour une personne ou un groupe peut ne pas l'être pour une autre personne ou un groupe. Une autre difficulté de cette éthique est l'embourbement dans des considérations minimalistes. Quelles sont les conditions minimales à respecter pour satisfaire aux revendications de la justice ? Une autre faiblesse consiste à ne considérer que les faits sans les rattacher au contexte dans lequel ils se sont produits.

Le langage de justice est en lien avec un mode de relation marqué par un souci d'égalité et d'impartialité alors que le langage de sollicitude peut se traduire par un souci pour l'attachement aux autres et le maintien des liens interpersonnels.

### **1.5. L'éthique dans l'acte de supervision**

Au cours de notre réflexion, nous avons pu noter que la supervision est l'une des situations dans le développement professionnel d'un individu qui sollicitent son éthique, la déontologie de sa profession mais aussi son jugement. Suivant le modèle de supervision retenu par l'organisation, il est facile de découvrir les valeurs qui sont privilégiées mais aussi le type d'éthique favorisé.

Le processus d'accompagnement, l'exposé du cas par le superviseur et l'esquisse de compréhension par le superviseur, le stagiaire et le maître associé nécessitent un cadre où il serait intéressant de mettre à contribution la narration de l'expérience morale réellement vécue au cours de cet accompagnement. Dans toute supervision, il arrive un moment où la personne est aux prises avec un conflit moral. La question sera de savoir si le cadre de supervision permet de s'arrêter à ce conflit moral ou tente de l'évacuer. Notre expérience en Ontario nous a permis de constater que nous avons la possibilité d'exprimer les conflits vécus sans crainte et sans jugement, ce qui a permis de consolider notre jugement moral dans notre pratique professionnelle. Cette expérience confirme l'importance d'avoir un lieu de discussion qui aide le futur professionnel à cheminer vers la pleine actualisation de sa capacité de jugement.

## **2. Des propositions pour un cadre multidimensionnel éthique**

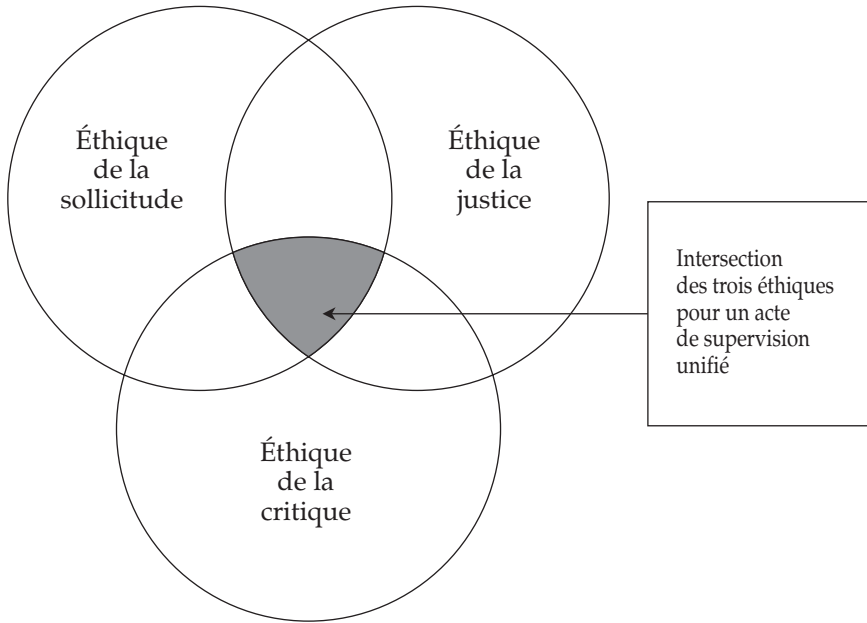
La plupart des chercheurs en théorie morale ont développé un cadre qui se rapproche soit de l'éthique de la justice (Kolhberg, 1981), soit de l'éthique de la sollicitude (Gilligan, 1982) ou intègre les deux (Tappan et Brown, 1988 ; Lyons, 1990). En réfléchissant à notre expérience vécue en Ontario, nous avons constaté que le cadre de supervision se déroulait à partir de repères éthiques très proches d'un modèle théorique proposé par Starratt (1991). Ce modèle prend en considération les récents développements en éthique mais intègre une autre dimension que nous jugeons importante, soit l'éthique de la critique.

Selon l'auteur, les trois dimensions se présentent dans une séquence logique, mais elles sont interactives ; elles exercent une influence les unes sur les autres. Starratt n'a jamais validé son modèle ; il est le produit de pures spéculations théoriques. Nous avons réaménagé le modèle initial en nous référant à des recherches que nous avons effectuées sur le terrain. Cet ajustement a été fait en collaboration avec l'auteur (Langlois, 1997 ; Langlois et Starratt, 2001a et b).

Notre intention en présentant ce modèle est de fournir aux superviseurs, aux stagiaires et aux maîtres associés des jalons qui permettent de distinguer différentes facettes éthiques lors d'un dilemme moral. Ces jalons peuvent aider à prévoir les conséquences dans le futur de certains gestes et d'évaluer différentes options possibles dans la vie des personnes concernées.

Les éthiques présentées aux sections 1.4 et 1.5 font partie du modèle initial de Starratt. À ce modèle s'ajoute une troisième dimension, soit l'éthique de la critique. Cette éthique puise sa force dans la théorie critique, courant de pensée qui provient de l'école de Francfort, (Habermas, 1986 ; Ardoino, 1969). Dans ce type de raisonnement éthique, la personne cherche à découvrir les injustices parfois présentes dans les relations sociales ou engendrées par des lois, par la structure d'une organisation ou encore par l'utilisation d'un langage visant à camoufler le vrai problème ou à dominer une relation. Le but de cette éthique est de découvrir s'il y a une domination et à essayer de voir d'où provient cet état de choses, et ce dans le but de corriger les injustices. L'exercice de cette éthique vise à sensibiliser les autres afin d'obtenir un meilleur équilibre dans la répartition des bénéfices sociaux.

**FIGURE 1**  
**Modèle éthique multidimensionnel**



Dans une relation de supervision, les exemples ne manquent pas pour illustrer la perspective de l'éthique de la critique : le sexisme qui peut exister dans les dyades, les préjugés envers d'autres cultures et religions, le langage sexiste, les abus de pouvoir, la domination, etc. Toutefois, le danger de cette éthique est que la critique peut devenir exagérée et destructrice et aboutir à une tendance à se dresser contre toutes les décisions.

Comme nous venons de le voir, le modèle multidimensionnel doit être vu en interdépendance ; cette interdépendance vise à combler les faiblesses de chacune des éthiques. L'éthique de la justice a besoin de la reconnaissance profonde de la dignité de la personne que l'on retrouve dans l'éthique de la sollicitude. L'éthique de la sollicitude demande d'accorder une attention plus grande à l'ordre social et à l'équité que prône l'éthique de la justice. L'éthique de la critique doit s'accompagner de l'éthique de la sollicitude afin d'éviter les commentaires cyniques et souvent déprimants des éternels mécontents. Et l'éthique de la justice exige l'analyse sociale en profondeur que permet l'éthique de la critique si elle veut aller au-delà d'une mise au point naïve des arrangements sociaux.

Chaque dimension n'est pas indépendante, mais complémentaire des deux autres ; les trois éthiques s'enrichissent les unes les autres pour former une approche plus complète. Pour Starratt, cela représente une tentative visant à utiliser les forces authentiques et le potentiel de chacun des points de vue proposés dans le but de construire un environnement éthique riche et varié (Starratt, 1991).

### **3. Les possibilités d'application dans la pratique**

L'utilisation des trois lentilles éthiques dans le processus de supervision s'actualise dans une démarche de prise de décision. En effet, que ce soit le superviseur, le maître associé ou le stagiaire, chacun fait face à un moment donné à un conflit moral réellement vécu. Et dans une telle situation, les questions suivantes surgissent : Qu'est-ce que je fais ? Suis-je en contradiction avec mes croyances ? Comment devrais-je réagir à ces paroles, ces actes ? Devrais-je en parler ?

Les recherches de Walker, Pitts Hennig et Matsuba (1995) ont démontré que les deux tiers des conflits moraux s'élaborent au sein de relations interpersonnelles, les autres conflits étant de nature intrapersonnelle (sujet lui-même). Ce questionnement peut très bien être analysé selon le modèle éthique proposé.

Pour illustrer cet état de fait, nous allons utiliser un exemple qui peut, selon toute probabilité, survenir au cours d'une supervision (voir encadré).

C'est le cas d'un stagiaire rempli d'idées et enthousiaste qui, au cours de sa dernière année d'études en enseignement, désire explorer plusieurs expériences pédagogiques. Lors de son intégration en classe, il constate que son enseignante associée privilégie un enseignement plus traditionnel. Il tente de proposer quelques nouveautés mais sans succès. Il désire prendre sa place dans la classe, mais l'enseignante ne lui laisse pas cette possibilité. À ce moment, le stagiaire vit un conflit moral. Il désire plaire à son enseignante, car son évaluation en dépend, mais il se sent frustré de ne pouvoir essayer, au cours de sa formation, les activités pédagogiques qu'il avait planifiées. Avec l'aide de son superviseur, il tente d'en discuter avec l'enseignante, mais celle-ci refuse de peur de désorganiser sa classe et de dévier de l'ordre qu'elle a établi depuis le début de l'année.

Reprenons l'exemple et situons-le selon le modèle éthique proposé. Le conflit se passe plutôt entre l'enseignante et le stagiaire, le superviseur peut jouer le rôle d'un guide dans cette démarche. Nous allons nous concentrer sur les deux personnes concernées.



Au cours d'une discussion entre les deux personnes concernées, le stagiaire peut relever l'injustice qu'il ressent à l'égard de sa difficulté à prendre sa place dans la classe et à essayer ses propres projets pédagogiques. Il n'arrive pas à s'affranchir du maître associé. Les dimensions suivantes d'injustice, d'émancipation, de trouver sa place font partie de l'éthique de la critique. La difficulté ici est d'arriver à discuter sans attaquer l'autre, ni l'abaisser. C'est pour cette raison que les caractéristiques de l'éthique de la sollicitude amalgamée à la critique peuvent atténuer cette vulnérabilité. À la lumière de l'éthique de la sollicitude, l'enseignante associée manifeste de l'empathie à l'égard du stagiaire ; elle comprend cette volonté de réaliser diverses expériences en enseignement. Toutefois, lors de cette consultation, l'enseignante peut exprimer ses craintes à l'égard de certaines initiatives proposées par le stagiaire.

Au cours de ce dialogue, le stagiaire peut apporter quelques modifications pour ne pas changer de manière radicale la gestion de classe déjà établie par l'enseignante. Ces caractéristiques d'écoute, de consultation franche et ouverte, d'empathie sont rattachées à l'éthique de la sollicitude. Le glissement à éviter sera *a)* pour le stagiaire, d'abandonner ses projets afin de maintenir sa relation « harmonieuse » avec l'enseignante et *b)* pour l'enseignante, d'accepter tous les projets afin de faire plaisir au stagiaire. C'est ici que l'éthique de la justice apporte un éclairage qui peut permettre de sortir de cette impasse. À la suite de cette consultation, le stagiaire et l'enseignante associée décident d'un commun accord que sur les dix projets proposés, seulement cinq seront mis à l'essai ; l'ordre dans lequel ces projets auront lieu sera planifié ensemble. Pour le bien-être et de l'enseignante et du stagiaire un compromis sera accepté. Des éléments tels qu'un commun accord, l'ordre des projets et la participation démocratique du stagiaire à la vie de la classe sont associés à l'éthique de la justice.

Il est évident que cette résolution de problèmes représente une situation idéale. Plusieurs éléments peuvent intervenir tels que l'ego, la peur, la difficulté à ressentir les besoins de l'autre, etc. Toutefois, notre intention était de démontrer qu'il est possible d'avoir quelques jalons éthiques dans un processus de supervision. Le rôle du superviseur n'a pas été développé dans ce scénario, mais il n'en demeure pas moins que ce dernier peut s'intégrer à la discussion et tenter de prévenir les culs-de-sac en guidant les personnes concernées vers une autre dimension éthique.



Pour comprendre nos décisions, nos résistances, nos choix et notre vision, nous ne pouvons éviter de nous référer à nos valeurs et à nos croyances. Et c'est ici que les jalons de sollicitude, de justice et de critique peuvent aider à mieux éclairer nos prises de décisions.

## ■ Conclusion

La supervision telle qu'elle est entendue dans ce chapitre n'est pas un contrôle mais un accompagnement ; elle est en quelque sorte une « remise en forme » du supervisé. L'éthique ne suffit pas à transformer la supervision, car trop de variables peuvent intervenir dans une telle transformation. Toutefois, le modèle présenté peut offrir des jalons à l'exercice du jugement moral et servir à mieux clarifier les conflits de valeurs qui sont en cause. À mesure que nous abandonnons notre système actuel fondé sur les règles et les procédures, c'est le respect de valeurs essentielles et éthiques qui nourrira cet accompagnement qu'est la supervision.

Le modèle éthique multidimensionnel se rapporte à un cheminement et non à une destination. L'instauration d'une supervision éthique est une entreprise à long terme qui, une fois réalisée, doit en favoriser l'institutionnalisation. Ce cadre peut contribuer à gérer et à assurer un vivre-ensemble juste et bon.

Il revient aux personnes concernées de consacrer le temps et l'énergie nécessaires pour intégrer l'éthique dans cet acte professionnel. Le superviseur et le maître associé sont des personnes clés qui sont là pour accueillir et appuyer le stagiaire dans ses difficultés professionnelles actuelles, pour le guider et lui ouvrir des portes. Cela s'inscrit dans un processus d'amélioration de la vie au travail et exige de reconnaître rapidement les nouveaux problèmes d'ordre éthique, de prendre le temps d'y réfléchir, d'en discuter et d'aider ainsi les personnes concernées à poser dès le départ les gestes qui conviennent.

## ■ Bibliographie

- ACHESON, K. A. et M.D. GALL (1993). *La supervision pédagogique : Méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*, traduit et adapté de *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers* (1992) par J. Heynemand et D. Gagnon, Montréal, Logiques.
- ANDERSON, D.J., R.L. MAJOR et R.R. MITCHELL (1992). *Teacher Supervision that Works : A Guide for University Supervisors*, New York, Praeger.

- ARDOINO, J. (1969). *Propos actuel sur l'éducation*, Paris, Gauthier-Villars.
- BULACH, C., W. PICKETT et D. BOOTHE (1999). « Behaviors that adversely affect the supervisory climate of student teachers », dans *Southern Regional Council on Educational Administration 1999 Yearbook, Leadership for the 21st Century*, Kochan, F.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989-90). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel de 1989-1990, Québec, Gouvernement du Québec.
- DECOSTER, J. (1999). *Une étude phénoménologique de l'expérience morale telle que vécue par des adolescents du deuxième cycle du cours secondaire*, Thèse de doctorat inédite, Université Laval.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport soumis à la commission de l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle, Paris, UNESCO, Éditions O. Jacob.
- DEVLIN, L. (1995). « The mentor », dans D. Glover et G. Mardle (dir.), *The Management of Mentoring*, Londres, Kogan, p. 64-80.
- Encyclopédie philosophique universelle* (1990). Tome 1 et 2, S. Auroux (dir.), Paris, Presses universitaires de France.
- ENGELHARDT, T. (1986). *The Foundations of Bioethics*, New York, Oxford University Press.
- GARANT, C. et L. Bureau (1991). « Une perspective émergente : la sollicitude », *Arri-mages* (7-8), p. 42-53.
- GILLIGAN, C. (1993). *In a Different Voice* (éd. rev. 1993), Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- HABERMAS, J. (1986). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*, Paris, Éditions du CERF.
- JACOBS, C. (1991). « Violations of supervisory relationship : An ethical and educational blind spot », *Social Work*, 36(2), p. 130-135.
- KOLHBERG, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*, San Francisco, Harper et Row.
- LANGLOIS, L. (1997). *Relever les défis de la gestion scolaire d'après un modèle de leadership éthique : une étude de cas*, Thèse de doctorat inédite, Québec, Université Laval.
- LANGLOIS, L. et J. STARRATT (2001a). « What we know and how we know it : Ethical decision-making of superintendents », *AERA*, Seattle, avril, 2001, 30 p.
- LANGLOIS, L. et J. STARRATT (2001b). *Identification of Superintendent and School Commissioners, Ethical Perspective. A Case Study and Overlapping Ethical Framework : Data Talking to the Model*, Charlottesville Conference on Ethics and Leadership, Virginia University, octobre.
- LYONS, N. (1983). « Two perspectives : One self, relationships and morality », *Harvard Educational Review*, 53, p. 125-145.
- LYONS, N. (1990). « Listening to voices we have not heard », dans C. Gilligan, N. Lyons, et J. Trudy (dir.), *Making Connections : The Relational Worlds of Adolescent Girls at Emma Willard School*, Cambridge, Harvard University Press, p. 30-72.

- PELPEL, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*, Paris, Les Éditions d'Organisation.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- STARRATT, J. (1991). « Building an ethical school : A theory for practice in educational leadership », *Educational Administration Quarterly*, 27(2), p. 85-202.
- TAPPAN, M. (1991). « Narrative, language and moral experience », *Journal of Moral Education*, 20, p. 243-256.
- TAPPAN, M. et L. BROWN (1989). « Stories told and lessons learned : Toward a narrative approach to moral education », *Harvard Educational Review*, 59, p. 182-205.
- TAPPAN, M. (1992). « Texts and contexts : Language, culture, and the development of moral functioning », dans L. Winegar et J. Valsiner (dir.), *Children's Development within Social Context*, vol. 1, Metatheory and theory, Hillsdale, N.J., Laurence Erlbaum, p. 93-117.
- QUICK, B.N. et J.A. DASOVICH (1994). *The Role of the Supervisor : Meeting the Needs of Early Childhood Preservice Teachers*, Communication présentée au congrès annuel de la Mid-South Educational Research Association, Nashville.
- VILLENEUVE, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*, Montréal, Éditions Saint-Martin.
- YARROW, A., J. MILLWATER et B. FOSTER (1994). *University Practicum Supervisors : Marching to a Different Drummer ?*, Communication présentée à la XXIV<sup>e</sup> Conférence annuelle de l'Australian Teacher Association, Brisbane, Australie.
- WALKER, L., R. PITTS, K. HENNING et M. MATSUBA (1995). « Reasoning about morality and real-life moral problems », dans M. Killen et D. Hart (dir.), *Morality in Everyday Life : Development Perspectives*, New York, Cambridge University Press, p. 371-407.



## 10

# La question éthique en supervision de stage en enseignement

## Quelle éthique et pour qui ?

**Yves Lenoir**  
*CRIE-CRIFPE et Université de Sherbrooke*  
*ylenoir@videotron.ca*

Si ce texte s'adresse d'abord aux superviseurs de stage, aux enseignants associés qui accueillent des stagiaires et aux stagiaires eux-mêmes, la question de l'éthique ne peut se restreindre à cette seule triade ; elle concerne également les formateurs universitaires, les parents, les directions d'école, les conseillers pédagogiques, les cadres scolaires et tout autre acteur intervenant directement ou non dans le système scolaire, incluant les fonctionnaires gouvernementaux et les politiques. Il a pour objet de proposer une réflexion sur la place de

l'éthique en éducation, car la question est incontournable pour quiconque agit dans la formation à l'enseignement – la question éducative constituant l'horizon de toute action éducative – et, plus spécifiquement, sur le ou les types d'éthique et leurs caractéristiques auxquels tout intervenant est confronté dans le champ de la formation à l'enseignement.

Le système scolaire québécois, dans la foulée des transformations qui agitent actuellement le monde occidental dans l'ensemble de ses composantes, vit un bouleversement qui n'a peut-être pas de précédents. La réforme des curriculums, à tous les ordres d'enseignement et dans la formation elle-même à l'enseignement, s'appuie sur de nouvelles conceptions qui ont pour visée de modifier radicalement les pratiques de formation et d'enseignement : approche par compétences, professionnalisation, obligation de résultats, contrat de performance, reddition de comptes, recherche d'efficacité et d'efficience, rendement, exigence de flexibilité, responsabilisation, ne sont que quelques-uns des maîtres-mots qui ne peuvent avoir, même si leur impact sur l'organisation scolaire et sur les pratiques demeurerait relatif, que des effets irréversibles sur l'actualisation de la formation et de l'enseignement.

Si, comme le relevait Legrand, dès 1991, l'école a toujours eu pour souci de mettre en œuvre un enseignement qui puisse recourir à la dimension éthique, il paraît aujourd'hui, les sensibilisations sociales étant de plus en plus exacerbées dans le contexte d'un individualisme croissant (Lenoir, 2001), le poids du néolibéralisme et de la mondialisation aidant, que la question éthique est considérée au cœur de la question éducative. À preuve, si besoin est, le rapport annuel de 1990 du Conseil pédagogique de l'éducation et l'introduction d'une compétence éthique dans les nouvelles orientations de la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001)<sup>1</sup>. De plus, la fonction primordiale de l'institution scolaire est en train de glisser, comme plusieurs travaux, par exemple, ceux de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques, 1995, 1997) le mettent en exergue, d'une centration sur l'acquisition de savoirs à une

- 
1. Sur la question de la compétence éthique, en plus des deux ouvrages mentionnés, voir différents textes dans Desaulniers, Jutras, Leblais et Legault (1997), dont ceux de Bégin et de Turgeon. Nous attirons particulièrement l'attention sur l'analyse critique de Bégin (1998) de la conception de « compétence éthique » prônée par le Conseil supérieur de l'éducation (1990).

préoccupation dirigée vers des questions plus spécifiquement d'éducation et de socialisation, ce qu'illustrent bien les orientations présentes du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2000). Indéniablement, l'éducation scolaire est en train d'adopter des finalités plus étroitement liées au néolibéralisme dominant, plus en lien avec des perspectives techno-instrumentales et ayant un souci de socialisation. La question éthique est, quoi qu'on en dise ou qu'on veuille faire croire, devient de plus en plus centrale dans un univers éducatif de plus en plus prescriptif et normatif.

On ne peut donc plus, en tout cas en Amérique du Nord, en rester à un questionnement sur le savoir éthique, qui était au cœur des débats jusqu'à ces dernières années en Occident (Morandi, 1999) – et qui doit le demeurer : il importe, du point de vue éthique, d'examiner l'acte éducatif sur ses autres dimensions constitutives, celles entre autres qui renvoient à la relation psychopédagogique enseignant-élève(s), à la relation au contexte scolaire et au milieu social. Ce qui se passe dans une classe n'est pas indépendant de la réalité sociale de contexte et ne peut donc se réduire aux aspects psychologiques et cognitifs. Cela est d'autant plus fondamental que l'encadrement des futurs enseignants durant leurs stages se produit dans un contexte socio-organisationnel qui concerne de nombreuses sphères : la classe, certes, mais aussi l'école, la commission scolaire, le milieu d'insertion dans la communauté locale, l'université, le ministère de l'Éducation, etc.

Le cheminement ici adopté sera le suivant. D'abord, nous nous arrêterons aux concepts d'éthique et d'éthique appliquée, cette dernière étant directement en jeu dans l'activité de supervision de stages. Puis, l'attention portera sur différentes conceptions de l'éthique et sur certains effets pervers qui peuvent en émaner sur le plan de la pratique. Enfin, sur la base d'une conception de l'éthique plus dialogique et dialectique, nous aborderons, d'un point de vue interrogateur, quelques enjeux et incidences relatifs à la supervision de stages en enseignement.

## **1. Un rappel : qu'est-ce que l'éthique ? Et l'éthique appliquée ?**

La notion d'éthique, autrefois strictement réservée au champ de la philosophie, s'est aujourd'hui répandue dans toutes les sphères de l'activité humaine et a droit de cité dans le discours et les pratiques

des organisations et des institutions modernes. Il existe des codes d'éthique pour les différentes professions, en recherche, en enseignement, etc. Par exemple, en recherche au Canada, pour des raisons évidentes de dérapages observés et appréhendés, les trois organismes subventionnaires fédéraux ont élaboré un énoncé de politique conjoint portant sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (Conseil national d'éthique en recherche chez l'humain, 1998) et les universités canadiennes ont toutes été contraintes, dans le même mouvement, à produire un code d'éthique institutionnel en recherche ou à réviser celui qu'elles possédaient déjà. Ainsi, l'Université de Sherbrooke (1995) a produit le sien où l'éthique a été définie comme « l'énoncé des principes [traitant] de la conduite humaine » (Caillé, Fournier, Larochelle, Lenoir, Malherbe et Marcos, 1995, p. 3). Et elle a constitué, comme tous les autres établissements universitaires canadiens, un Comité d'éthique de la recherche (CER). Dans les organisations publiques et privées, comme dans la société civile plus largement, la question de l'éthique est à l'ordre du jour : on entend développer le sens éthique des citoyens et des travailleurs au regard de leur patrie, de leurs institutions, de leurs entreprises, etc. Mais s'agit-il là, en réalité, de questions éthiques ou, plus exactement, de questions morales ou, carrément, de manipulations idéologiques ? Et comment celles-ci, si tel est le cas, en tant que morale ou idéologie, sont-elles traitées et distillées au sein de la société ?

Encore faut-il savoir de quoi on parle lorsqu'il est question d'éthique. Il importe au départ de clairement distinguer éthique et morale. Plutôt que d'accepter la définition aussi communément répandue que simpliste du *Petit Robert* (1973), pour qui l'éthique est assimilable à « la science de la morale » et constitue « un art de diriger la conduite » (p. 632), il faut voir dans l'éthique, non le recours à un impératif catégorique, normatif, qui relève effectivement de la morale et qui prescrit ce qu'est le « bien » et ce qu'il faut faire pour l'atteindre, ou éviter de faire (dans ce cas, ce qu'il faut faire et ne pas faire est du ressort de la déontologie), mais un impératif hypothétique, c'est-à-dire une réflexion critique, de type universaliste, sur les valeurs – et les conflits de valeurs – qui prévalent socialement et qui influent sur les pratiques individuelles et collectives, une réflexion qui a pour raison d'être d'orienter – et non de déterminer – la conduite humaine dans un contexte socioculturel donné. Bref, si la morale renvoie à des obligations, l'éthique renvoie, quant à elle, à des valeurs (Legault, 2001).



Pour Enriquez (1993), cet appel constant à l'éthique et la position centrale qu'elle occupe aujourd'hui comme question capitale relève de deux facteurs principaux : il s'agit, d'une part, du « signe d'un malaise profond affectant nos sociétés occidentales et, d'autre part, [d'] une tentative de traitement de ce dernier soit en tentant de transformer le symptôme en signe de guérison, soit en s'efforçant d'en découvrir les racines et les significations » (p. 25). Ces deux facteurs se retrouvent, nous semble-t-il, dans le questionnement éthique qui anime le champ de l'éducation. À ce titre, il est plus juste de le considérer ainsi que le font Legault (2001), Lacroix (2000) et Malherbe (2000). Ces auteurs parlent d'éthique appliquée, par opposition à une éthique fondamentale ou, plus exactement, en complément à une telle conception de l'éthique, car ce qui est au fondement de la pratique éthique, c'est bien la question du libre choix éclairé et réfléchi, ce qui pose le problème du sens de l'agir.

L'éthique fondamentale, nous dit Legault (2001), consiste à réfléchir, sur la base de la connaissance des règles, des normes et des principes qui sous-tendent l'agir social, à la manière de les appliquer dans la vie quotidienne. On pourrait dire qu'elle procède selon une démarche théorique, déductive et généralisante. C'est l'inverse en ce qui regarde l'éthique appliquée, car elle relève d'une démarche pratique, inductive et singulière : « C'est la situation qui occupe la première place. Les questions éthiques y apparaissent toujours dans le feu de l'action, au cœur de la pratique, c'est-à-dire en situation. C'est dans une situation complexe – personnelle, institutionnelle et sociale – que se pose le choix d'agir. Il faut choisir une solution et la décision prise aura des conséquences sur soi, sur les autres et sur l'environnement » (p. 74). Legault ajoute avec à propos que « l'éthique renvoie à la manière d'exercer l'autonomie dans et par les décisions » (p. 74). Elle requiert également, comme le souligne O'Neill (1998), « une connaissance du réel vécu, des éléments concrets qui conditionnent l'agir humain » (p. 31). Lacroix (2000) va dans le même sens que Legault lorsqu'il définit l'éthique appliquée comme la construction d'une réponse « aux problèmes soulevés à partir de la réalité qui nous est donnée à voir. [...] [Elle] nous permet en fait de parler de la réalité en tâchant d'apporter une réponse qui soit conceptuellement et socialement fondée » (p. 15). Dans ce sens, l'éthique appliquée est une pratique éducative tendue vers l'émancipation des sujets humains, car elle convoque les acteurs concernés à réfléchir ensemble sur le sens et sur les conditions de leurs actions et de leur vivre-ensemble. Elle vise une coréflexion critique, une coconstruction du sens, « une autonomie du jugement » (Malherbe, 2000, p. 11). Mais elle est aussi

une pratique politique, en ce qu'elle a « le souci du bien commun » (Malherbe, 2000, p. 13), en ce qu'elle pose la question des rapports entre la sphère du privé, relevant de chaque sujet, et l'espace public géré par un système normatif (lois, règles, normes et morale sociales, droits et libertés, devoirs et responsabilités, etc.). Enfin, l'éthique appliquée est aussi, si l'on veut bien suivre Malherbe, une pratique philosophique, car, en tant que jugement prudentiel, elle est « une pratique critique, systématique et créatrice articulée à la méditation sur l'excellence de l'humanité » (Malherbe, 2000, p. 19).

De toute évidence, l'éthique appliquée, ainsi définie, s'applique parfaitement à la supervision des stages et concerne l'ensemble des acteurs qui y interviennent directement ou non. Elle porte plus directement sur l'intervention, celle du superviseur et celle du stagiaire supervisé, et par là, sur des situations chaque fois singulières qui découlent des interactions réalisées en classe et des interactions entre le superviseur et le stagiaire, mais aussi, comme nous le relèverons plus loin, des interactions entre le superviseur, le stagiaire et les autres acteurs intervenant indirectement. Elle est confrontée à la logique de l'action, par la mise en forme discursive de la réflexion sur l'action, et à un contexte d'incertitude, face à la complexité de l'intervention éducative de l'enseignant et aux caractéristiques hautement problématiques d'une formation à l'enseignement, car cette double intervention ne repose pas sur le « vrai », mais bien sur le « possible », le « probable », le « relatif », l'« approximatif ». Nous reviendrons sur ces attributs de l'éthique appliquée dans la dernière section de ce chapitre, lorsqu'il sera question des enjeux et incidences relevant de l'éthique au regard de la supervision de stages en enseignement.

## **2. Différentes conceptions de l'éthique**

Retenir comme guide directeur l'éthique appliquée n'élimine cependant pas la question du choix de la ou des conceptions de l'éthique auxquelles se référer pour réfléchir sur les orientations de l'action. Il existe en effet plusieurs conceptions. Ainsi, Morandi (1999) mentionne entre autres l'éthique du jugement, éthique de type fondamental décrite par Kant (1946) qui agit comme principe rationalisant d'intelligibilité universalisante de l'expérience humaine. Il se réfère également à Arendt (1996) qui met en avant une éthique de la conscience. Celle-ci, qui recourt à une perspective phénoménologique, promeut le développement de la conscience humaine comme apprentissage à penser de façon autonome.

Les deux conceptions de l'éthique qui prédominent renvoient aux travaux de Weber (1959). D'une part, l'éthique de la conviction (*Gesinnungsethisch*) justifie le recours aux moyens par la fin poursuivie. La poursuite d'une finalité n'a dès lors que faire de la conséquence des actes posés pour y parvenir. Ses partisans, animés d'un sentiment d'obligation à l'égard de ce qu'ils considèrent comme leur devenir, défendent des principes qu'ils estiment irréductibles et incontournables. D'autre part, l'éthique de la responsabilité (*Verantwortungsethisch*) suppose la prise en compte des actions réalisées, intentionnelles et même non sciemment voulues. Au contraire de l'éthique de la conviction, elle relie les fins poursuivies et les conséquences des actions menées pour y parvenir. Les tenants de ce type d'éthique prennent alors en considération les possibilités existantes et évaluent la pertinence des moyens à appliquer pour parvenir à la fin désirée. Ainsi, à la limite, si l'éthique de la conviction, éthique du « tout ou rien », privilégie l'affirmation inébranlable des convictions à la réussite, l'éthique de la responsabilité sacrifie les convictions à l'atteinte des buts retenus. Cependant, cette distinction entre les deux éthiques n'exclut nullement qu'elles se combinent de manière à intervenir avec conviction et avec responsabilité en vue d'atteindre la fin poursuivie.

## 2.1. Les effets pervers d'une éthique organisationnelle

Ces deux conceptions classiques de l'éthique peuvent être source de biais sérieux dans le cadre de la supervision de stages en enseignement, surtout lorsque la conception de la formation à l'enseignement ne tient pas ou peu compte, ni des référentiels de formation issus de la pratique – ce qui est largement le cas dans les curriculums de formation à l'enseignement au Québec – ni, d'un point de vue critique, du contexte social dans lequel s'inscrit aujourd'hui la réforme de la formation à l'enseignement. Il importe en effet d'aller voir ce qui se passe derrière le miroir, au-delà de l'action de supervision et de la pratique enseignante. L'éthique fondamentale et même l'éthique appliquée requièrent de questionner non seulement le geste technique de l'enseignant, de ne pas en rester à la dimension expérientielle de son action, mais elles demandent aussi d'examiner les enjeux sociaux des rapports au savoir, au curriculum, aux élèves, aux conditions sociales environnementales, aux finalités éducatives. Trois questions nous semblent incontournables : Quelles sont les fins de la supervision ? Quelles sont les fins de la formation à l'enseignement ? Quelles sont les fins de l'éducation scolaire ? Les réponses à ces questions

formeront la base d'une grille d'analyse pouvant guider la réflexion éthique au regard de la supervision de stages, car elles obligent à considérer, au fondement de l'intervention, celles du superviseur, du stagiaire et des autres acteurs concernés, les enjeux socioéducatifs de la formation des enseignants et de leur activité professionnelle.

Etchegoyen (1991) constate – et nous croyons que ce constat peut aisément s'appliquer à la supervision de stages – que ce qu'on qualifie aujourd'hui d'éthiques ne sont fréquemment que des « pratiques préventives et rapidement bricolées » (p. 30) et il ajoute que « très souvent l'éthique a pour première finalité d'être communiquée [et imposée] plus que d'être partagée » (p. 83). Il est important de relever que cet auteur emploie le terme au pluriel. En cela, il rejoint les travaux d'Atlan (1986, 1991) pour qui la réflexion éthique est incompatible avec l'unidimensionnalité d'un discours de vérité unique posé a priori. La réflexion éthique qui, dans nos démocraties, s'appuie sur les concepts de liberté et de responsabilité individuelle, requiert, ainsi que le souligne Atlan, la mise en œuvre d'un système éducatif héritant de l'idéal humaniste, en lequel les citoyens, en tant qu'êtres humains libres et autonomes, se déterminent par leur raison et non par leurs croyances. « Ceci implique, souligne Atlan (1991, p. 228), une confiance *a priori* dans le système éducatif qui a permis aux citoyens adultes de devenir qui ils sont. »

« En fait, poursuit Atlan, mettant en quelque sorte la charrue avant les bœufs, le système démocratique admet d'abord le principe de ce droit et même son égalité pour tous les citoyens. Et, ensuite, le système éducatif doit [...] être organisé pour que la réalité se rapproche le plus possible de cet idéal d'une capacité de "bien" juger également répartie chez tous les hommes » (p. 228-229). Or, nous constatons que cet idéal démocratique bat sérieusement de l'aile, qu'il est mis aujourd'hui entre parenthèses et que les processus néolibéraux de mondialisation actuels visent la mise en place de normes et de valeurs éducatives et culturelles les plus standardisées, unidimensionnelles et uniformisatrices possible, en conformité avec une gestion des organisations qui le réclameraient et des visées utilitaristes de production d'un « capital humain » immédiatement fonctionnel dans les organisations sociales. Bref, la différence se porte plutôt mal et conduit, dans un système scolaire ainsi organisé, à l'exclusion. Il n'est donc pas étonnant de voir se développer dans l'école qui « profite aux dominants et contribue ainsi à la reproduction de l'inégalité sociale » (Charlot, 1999, p. 1) un nombre croissant de mesures

palliatives ou de « récupération » s'adressant à des jeunes de plus en plus nombreux qui n'acceptent pas, qui ne comprennent pas, qui abandonnent, qui se font déclasser de diverses manières.

Enriquez (1993), analysant les enjeux éthiques pour les organisations, met en exergue la dérive dont a été l'objet la raison fondatrice de nos systèmes démocratiques, en constatant que la question du « comment » (des procédures) a escamoté celle du « pourquoi » (des finalités), ce qui conduit à l'adoption du modèle de la performance, la raison économique l'emportant ainsi sur les valeurs démocratiques, telles que la solidarité ou la sociabilité, dorénavant considérées désuètes du fait qu'elles ne peuvent être mesurées et comptabilisées. Au Québec, en conformité avec les tendances nord-américaines anglo-saxonnes, la question du « comment », c'est-à-dire des procédures, des modalités d'application, surdétermine, sinon escamote celles du « pourquoi » et du « quoi », c'est-à-dire la question des orientations, des visées, des finalités et celle des contenus qui en découlent. « Comment faire » prime sur « pourquoi faire », « pourquoi le faire ». Dit autrement, la question de la fonctionnalité l'emporte sur celle du sens (Lenoir, 2001).

La question éthique s'est mise dès lors au service des organisations. Et l'école est devenue une organisation, au même titre qu'une manufacture, qu'une structure gouvernementale ou qu'une quelconque unité de production ou de distribution de biens. L'évolution socioéconomique occidentale a progressivement imposé ce modèle organisationnel. Mais cette éthique, dont l'entreprise s'est emparée, ne peut être qu'une éthique travestie, montre Enriquez (1993), car il s'agit bien davantage d'une éthologie qui « emprunte ses canons à la science du comportement animal pour mettre en place des dispositifs de servitude volontaire assurant l'adhésion aux objectifs exclusifs de l'entreprise et des organisations » (Enriquez, 1993, p. 28, citant Le Guyader). Et cette éthique organisationnelle opère à la fois sur le registre sociétal et sur le registre entrepreneurial. Considérons ces deux registres.

D'une part, l'entreprise, en tant que prototype des structures organisationnelles, se présente comme le modèle social par excellence, comme une organisation avant tout socialement engagée dans le développement de citoyens responsables – des héros positifs – et chef de file dans la conception de la « vision du devenir social » (Enriquez, 1993, p. 29) et dans la mise en œuvre du développement non seulement économique, mais aussi social, psychologique et

civique. D'autre part, l'adhésion des êtres humains au sein de l'entreprise – et des organisations – requiert la mise en œuvre « d'une éthique de la conviction et d'une éthique de la responsabilité » (Enriquez, 1993, p. 29), ces deux éthiques, conceptualisées à l'origine par Weber (1959), ainsi que nous venons de le rappeler, étant indispensables à son bon fonctionnement. Comme le montre Enriquez (1993), « dans bien des cas l'entreprise parvient à faire croire à ses membres qu'elle est vertueuse, qu'elle tient compte des hommes, de leur avis et de leur vie et qu'elle peut donc être le pôle idéalisé par excellence » (p. 31) et elle y parvient en présentant l'organisation comme une communauté rassemblant des acteurs participants – le *management* participatif – et en promouvant le culte de l'excellence où la performance et le dévouement font de tous les acteurs qui y adhèrent des « héros débiles », selon l'expression qu'Enriquez emprunte à Nietzsche<sup>2</sup>.

Peters, Marshall et Fitzsimons (2000) vont dans le même sens qu'Enriquez en mettant en évidence le fait que le nouveau *management*, sur lequel repose la restructuration des systèmes scolaires occidentaux et dont le discours promeut la dévolution, l'autogestion, l'automotivation, le choix autonome et le *self-management* des écoles, et cherche à ce que ces notions deviennent crédibles et acceptées, requiert une éthique qui nécessite que chaque sujet humain assure sa propre gouvernance, au sens proposé par Foucault<sup>3</sup> (1991). L'approche par compétences, ainsi que le montrent Ropé et Tanguy (1995) et Tanguy (1994, 1996) ou, encore, l'appel à la responsabilité constituent de bons exemples d'une tendance à l'exacerbation de l'individualisme dans un contexte de compétitivité. La réforme du système scolaire québécois tend à s'inscrire largement dans cette perspective, d'autant plus, ainsi que le relève Apple (2000), que l'accroissement du soutien financier aux écoles par l'État et le privé ne se réalise que dans la mesure où « les écoles satisfont aux besoins exprimés par le capital. Donc, les ressources sont rendues accessibles seulement aux réformes

- 
2. Enriquez (1993) cite Nietzsche en exergue de son article : « L'homme des civilisations tardives et de la clarté déclinante sera, en gros, un individu plutôt débile » (p. 25).
  3. Pour Foucault (1991), la gouvernance (*governmentality*) « est la forme spécifique du pouvoir gouvernemental fondée sur la "science" de l'économie politique » (Peters, Marshall et Fitzsimons, 2000, p. 112) et elle suppose non seulement la gouvernance des autres, mais aussi celle de soi, de la dimension privée de chaque être humain par lui-même (Foucault, 1991).



et aux politiques qui relie davantage le système éducatif au projet qui consiste à rendre notre économie plus compétitive » (p. 62, traduction libre). Les contrats de performance exigés des universités québécoises et les plans de réussite réclamés des milieux scolaires par le gouvernement québécois illustrent bien cette tendance. Dans la perspective de l'obligation de résultats, les exigences imposées pervertissent en profondeur l'éthique de la responsabilité, la corrompent en faisant de tout responsable que l'État voudra bien désigner (cadres scolaires, enseignants...) « la cible de toute sanction, tout en se voyant départi de toute possibilité d'évaluation de sa propre action [...] un suspect constant et un coupable probable » (Enriquez, 1993, p. 31).

Si ces deux éthiques, de la conviction et de la responsabilité, se situent sur le plan organisationnel, les responsabilités politiques et sociales ne sont toutefois pas prises en compte au niveau éthique sous l'angle de la recherche du bien collectif, ainsi qu'en témoignent de nombreux cas ici et là dans le monde. La question des rapports aux réalités extérieures à l'organisation, culturelles, sociales, politiques, etc., n'est pas considérée, sinon du seul point de vue interne de l'organisation. Ainsi appréhendée, l'éthique organisationnelle ne peut que susciter des effets pervers sur le plan éducatif. Les finalités éducatives réduites à des fins économiques et organisationnelles, et l'absence de prise en compte des questions politiques, sociales et culturelles dans une perspective qui privilégierait la société globale conduisent à réduire l'éducation à un processus de techno-instrumentalisation associé à un processus subtil d'asservissement social : ce qu'on appelle élégamment la socialisation.

## **2.2. Les effets pervers de l'éthique de la conviction**

Dans ce contexte, comme plus généralement, les effets pervers de l'éthique de la conviction sont facilement repérables. L'éthique de la conviction, éthique du « tout ou rien », se marie bien au culte de l'excellence, comme le montre Enriquez (1993), car elle est à la source de l'héroïsme et du « jusqu'au-boutisme. » Dans l'histoire, ce ne sont pas ses figures qui manquent : de Jésus à Gandhi, en passant par Mahomet, les apôtres et les martyrs chrétiens, Martin Luther King, Norman Bethune, Vincent van Gogh, le dalaï-lama, Louis Riel ou Antonio Gramsci, toutes sont fondamentalement animées par l'investissement de tout leur être dans un projet. Cependant, les illustrations de dérives catastrophiques fondées également sur l'éthique de la conviction sont tout aussi nombreuses. Il n'est qu'à penser à Staline, à

l’Inquisition catholique, à Mao, aux purifications ethniques, à Hiroshima, à Pol Pot, au comte Dracul, au djihad islamique actuel, etc. Il en est de même des réformes actuelles en éducation, qu’elles portent sur le curriculum de l’enseignement primaire ou sur le curriculum de la formation à l’enseignement : les uns sont convaincus que ces réformes sont salvatrices, alors que les autres sont tout aussi convaincus du contraire et que les pratiques antérieures sont bien meilleures. Ces convictions, conscientes ou non, explicitées ou non, conduisent les acteurs à modeler leurs pratiques – de supervision, d’enseignement, d’encadrement, de direction, etc. – en se fondant sur elles.

Comme le remarque Weber (1959), « lorsque les conséquences d’un acte fait par pure conviction sont fâcheuses, le partisan de cette éthique n’attribuera pas la responsabilité à l’agent, mais au monde, à la sottise des hommes ou encore à la volonté de Dieu qui a créé les hommes ainsi » (p. 187). Sa responsabilité se limite à la nécessité de maintenir l’option qu’il a choisie dans sa pureté originelle et sa justification première repose sur l’idée aussi simpliste qu’erronée que l’intention du « bien » ne peut engendrer que le bien, et l’intention du mal engendrer le mal. Il ressort cependant plus aisément que la justification des moyens par les fins voue l’éthique de la conviction, prise isolément, à l’échec (Weber, 1959, p. 187) ou, du moins, qu’elle doit souvent faire appel à « des moyens moralement malhonnêtes ou pour le moins dangereux » (Weber, 1959, p. 188) ; de plus, elle ignore « l’éventualité des conséquences fâcheuses » (Weber, 1959, p. 188). Animés d’une éthique de la conviction, le superviseur, le stagiaire, l’enseignant associé, la direction, etc., voudront légitimer leurs actes, leurs orientations, en les posant comme justifiés, conformes à l’idéal poursuivi, au modèle prescrit ou adopté, etc. Une éthique responsable socialement se doit pourtant de considérer avec le plus grand soin les conséquences des actions envisagées.

### 2.3. Les effets pervers de l’éthique de la responsabilité

Les effets pervers de l’éthique de la responsabilité sont, quant à eux, beaucoup moins faciles à déceler. Ils sont toutefois bien réels lorsque la responsabilité organisationnelle prend le dessus sur la responsabilité sociale et lorsqu’elle étouffe cette dernière et la détourne du « bien » collectif, sous l’effet d’un discours idéologique au service d’intérêts économiques particuliers. Il est à cet égard tout à fait intéressant de relever la présence depuis plus de quarante ans d’un



discours annonçant la fin des idéologies (Aron, 1955 ; Bell, 1967 ; Lipset, 1963 ; Mannheim, 1943 ; Shils, 1958). Mais, curieusement, à la lecture des ouvrages prônant une telle conception, on découvre que l'annonce de ce déclin et de sa disparition du monde occidental ne concerne dans les faits que les idéologies d'inspiration marxiste, car dans les sociétés occidentales fondées sur l'une ou l'autre forme capitaliste, il ne pourrait être question, selon ces prophètes, d'idéologie. Le « vrai » s'y énoncerait dans la transparence et, surtout, comme l'avancent Aron et Bell, le monde occidental reposerait fondamentalement sur un consensus social qui le mettrait à l'abri de dérives idéologiques. Si, éventuellement, un certain consensus a pu exister au sein de la « société globale », ce qui n'a aucunement empêché, heureusement, l'existence de débats idéologiques, nous devons rappeler que maintes analyses font aujourd'hui le constat que cette « société globale » s'est effondrée ou est pour le moins sérieusement ébranlée (Bourque, Duchastel et Kuzminski, 1997 ; Thériault, 1997 ; Tremblay, 1997). Qui plus est, selon Aron et Bell toujours, ainsi que l'évoque Birnbaum (1975), « seules les utopies "empiriques" trouvent grâce à leurs yeux, c'est-à-dire des projets précis, mesurables et réalisables » (p. 27). Or, ces « utopies empiriques » sont actuellement en cours d'actualisation à l'échelle planétaire sous l'action bien réelle de l'idéologie néolibérale (Anderson, 1996 ; Dostaler, 2001 ; Pasche et Peters, 1997), car le néolibéralisme est bien une idéologie procédant à la fois à une présentation déformée de la réalité et à l'occultation de contradictions inhérentes à la vie collective et d'intérêts particuliers, de manière à diffuser des méconnaissances, à projeter des illusions, à créer une fausse conscience sociale et à transformer les attitudes et les pratiques par la persuasion, bref, à faire intégrer des schèmes représentatifs et interprétatifs dans la banalité de l'évidence et du quotidien, et à inculquer un imaginaire collectif opérationnel (Bellon et Robert, 2001 ; Brune, 2000 ; Lenoir, 2001 ; Petrella, 2000 ; Warnier, 1999). Le propre d'une idéologie, comme le montre Ansart (1974), est justement de se présenter comme l'antithèse d'une idéologie, comme l'expression de la réalité, comme le discours légitimé désignant des finalités auxquelles aspire le peuple tout entier : « C'est l'une des occultations communes du discours idéologique que de voiler cette exploration des fins et de prétendre que les fins proclamées ne sont que la volonté commune [...]. Or, précisément, cette volonté générale n'est pas un fait et c'est la première tâche des idéologues que de débattre de ces fins et d'amener une collectivité à approuver les fins et les moyens proposés » (p. 109). On comprend dès lors beaucoup mieux comment l'éthique organisationnelle, entrepreneuriale, agit en

faisant appel à la fois à la conviction et à la responsabilité. L'objectif poursuivi serait d'assurer l'unification idéologique, c'est-à-dire qu'« on verrait [...] la domination complète d'une idéologie particulière intériorisée à tel point par tous, que les citoyens des sociétés industrielles occidentales ne la considéreraient plus comme une vision du moins spécifique » (Birnbaum, 1975, p. 33).

Au contraire de l'adepte de l'éthique de la conviction, le tenant d'une éthique de la responsabilité dira que « ces conséquences sont imputables à ma propre action » (Weber, 1959, p. 187). La question de la responsabilité en éducation est cruciale ; elle ne peut donc être ni ignorée ni rejetée. Cependant, détournée à des fins partisans et singulières, négligeant de ce fait le contexte social et les conséquences qui dépassent l'immédiateté de la fin poursuivie, une telle conception de l'éthique de la responsabilité conduit elle aussi à des effets pervers. Ainsi, si la responsabilité d'un enseignant est, entre autres, de mettre en œuvre les conditions les plus favorables pour que ses élèves puissent entreprendre et poursuivre des processus d'apprentissage adéquats, il importe qu'il s'interroge sur ce qu'il faut entendre par « conditions les plus favorables. » Et il en est de même pour un superviseur de stages, pour qui la responsabilité ne se résume pas ni à porter un regard évaluateur sur la pratique enseignante, ni à le soutenir de quelque manière que ce soit pour lui permettre d'améliorer sa pratique. Bien plus profondément, sa responsabilité est de dépasser les aspects organisationnels et instrumentaux et de retourner au sens de sa fonction d'intervenant en se mettant au clair au moins par rapport aux trois questions déjà mentionnées précédemment : Quelles sont les fins de la supervision ? Quelles sont les fins de la formation à l'enseignement ? Quelles sont les fins de l'éducation scolaire ?

### **3. À quelle forme d'éthique convoquer alors les acteurs œuvrant en supervision de stage ?**

Comment, alors, se situer d'un point de vue éthique face à la supervision de stage ? Plutôt que de saisir le système scolaire comme une entreprise qui doit être rentable grâce à sa productivité, à son efficacité, à son efficience, par là à son obéissance aux « lois du marché », plutôt que de le réduire à un vaste supermarché<sup>4</sup>, un centre de

4. Dans cette perspective, pour Apple (2000), « l'éducation est vue tout simplement comme un produit au même titre que du pain, des autos ou la télévision » (p. 60, traduction libre).

services où les êtres humains, incluant les futurs enseignants, viennent chercher, en tant que consommateurs, des compétences leur permettant de fonctionner harmonieusement (Apple, 2000), plutôt que d'accepter l'éthique organisationnelle dominante, de la conviction et de la responsabilité, qui tend à légitimer les orientations éducatives imposées, il importe d'adopter une autre conception qui repose sur une éthique sociale. Celle-ci pourrait s'inspirer de l'éthique communicationnelle mise en avant par Habermas (1978; 1991).

Une telle éthique sociale, de la communication humaine, peut être comprise comme une discussion entre les acteurs concernés, d'où le fait qu'on la nomme également éthique de la discussion. Lorsque la délibération, menée par des êtres humains libres et autonomes se reconnaissant dans leur altérité respective, conduit « à un consensus sur la recommandation d'accepter une norme et que ce consensus est le résultat d'une argumentation, autrement dit se fonde sur des justifications proposées à titre hypothétique et qui admettent des alternatives, ce consensus exprime une "volonté rationnelle" » (Habermas (1978, p. 150). Ainsi, le résultat d'une réflexion éthique, menée par le biais du dialogue et de la confrontation, qui prend en compte à la fois la « passion humaine » (l'éthique de la conviction) et le « devenir humain » (l'éthique de la responsabilité), qui admet l'existence d'ambiguïtés de sens ne pouvant être éliminée et qui fait appel à la raison comme outil soutenant l'argumentation et la communication, relève d'une volonté rationnelle « parce que, nous dit Habermas, les propriétés formelles de la discussion et de la situation de délibération garantissent suffisamment qu'un consensus ne peut naître que des intérêts universalisables interprétés de façon appropriée, [...] par des besoins qui sont partagés de façon communicationnelle » (p. 150). Une telle éthique, nous dit Enriquez (1993, p. 37) :

[...] demande des hommes doués de passion sans laquelle l'imagination ne peut émerger, de jugement, sans lequel aucune réalisation n'est possible, de référence à un idéal, sans lequel le désir ne quitte pas sa forme archaïque, d'acceptation du réel et de ses obligations, sans lesquels les rêves les plus ambitieux se transforment en cauchemar collectif. Elle demande aussi aux organisations d'être un lieu d'où la manipulation serait bannie et où les efforts de tous à la construction de l'organisation et à l'édification du social seraient reconnus.

Ainsi, si éduquer, c'est rendre libre, il faut accepter l'existence d'une pluralité de voies pour atteindre et exprimer cette liberté.

Sur la base d'une conception d'une telle éthique, dialogique, participative et dialectique, il est des enjeux et des incidences à considérer lors de la supervision de stages en enseignement. Est-il éthique que les stagiaires soient « balottés » entre les exigences et contraintes du milieu scolaire et celles de l'université ? Entre des pratiques fondées sur le frayage, le modelage auxquelles les stagiaires s'associent pour diverses raisons et un discours exposant des conceptions relevant de perspectives psychologiques, épistémologiques, sociologiques, didactiques, pédagogiques, etc., fondées sur les résultats de la recherche ? Est-il éthique, ainsi que le relève Martin (à paraître) en se référant à divers travaux, que les contenus curriculaires et les apprentissages des enfants soient souvent esquivés au cours des conversations entre les enseignants associés et leurs stagiaires, que ces échanges procèdent souvent d'un rapport de neutralité plutôt que d'un rapport de formation, que les superviseurs n'axent leur attention que sur la discipline dans laquelle ils ont été formés, qu'ils n'interpellent que rarement les stagiaires au regard des « petites matières », que les apprentissages réalisés à l'université soient peu réinvestis au cours des stages, etc. ? Est-il éthique que formateurs universitaires et superviseurs ne travaillent pas étroitement de concert, qu'ils ne se rencontrent presque jamais, qu'ils s'ignorent dans les faits, ce qui maintient une rupture dramatique entre la formation en milieu universitaire et la formation en milieu de stages ? Est-il éthique que les enseignants associés quittent leur classe lorsque les stagiaires enseignent, qu'ils ignorent ou négligent les contenus de formation dispensés à l'université ? Est-il éthique que les universitaires ne soient pas présents dans les milieux de stages et n'interagissent pas systématiquement avec les enseignants associés et les superviseurs ?

Arrêtons ici les interrogations. Inutile de fournir des réponses : elles vont de soi. Une formation professionnalisante requiert un professionnalisme de chacune des parties concernées. Elle exige, sur le plan éthique que les valeurs qui fondent la pratique professionnelle soient clairement et explicitement énoncées et respectées. La perspective ici développée sur le plan éthique conduit à retenir une « approche de la délibération dialogique » (Legault, 2001, p. 244) comme inspiration de la démarche de formation des stagiaires, démarche qui s'actualise à travers l'analyse des situations concrètes d'enseignement, en recourant à l'éthique appliquée : « La délibération dialogique prend son point de départ dans la situation et elle devient une "quête" de la "meilleure solution". Il n'y a pas, au départ, de norme générale d'action. La raison pratique s'élabore lentement en

comprenant la situation, en clarifiant les valeurs efficientes et en hiérarchisant les valeurs à partir de ce qui est le plus “raisonnable” dans la situation » (Legault, 2001 p. 245), de ce qu’il est « possible » et « acceptable » de faire. L’analyse conduit ainsi à une option qui ne dit pas le « vrai », à faire ce qui est « prescrit », mais à une conception relative et nuancée de ce qui « doit » être fait, compte tenu de l’analyse réalisée. Ce qui « doit » être fait ne peut cependant découler de méconnaissances ou d’ignorances. Éthiquement, les acteurs sont tenus de se donner une formation professionnelle de haut niveau et de se tenir à jour par une formation continue.

L’éthique appliquée, en tant que processus de délibération entre les différents acteurs œuvrant au sein de la supervision de stages, se doit toutefois, à notre avis, d’être éclairée par des savoirs professionnels assurés et des principes généraux, fondamentalement par les finalités<sup>5</sup> débattues sur le plan de l’éthique fondamentale. À côté donc de la nécessité d’une mise en œuvre d’une intercompréhension entre tous les acteurs concernés (une intersubjectivité) – ce qui exige l’établissement d’un véritable partenariat en premier lieu entre les stagiaires, les enseignants associés, les superviseurs et les formateurs universitaires, qui puisse assurer une actualisation continue du dialogue –, elle requiert qu’au cœur même de la réflexion éthique soit posée la question du sens de la supervision. Et la question du sens renvoie, comme l’explique bien Fabre (1999) en s’inspirant de Deleuze (1969), à trois dimensions qui doivent être considérées lors d’une délibération dialogique entre les acteurs. Premièrement, est-ce que l’orientation de l’action de supervision fait sens pour la connaissance, c’est-à-dire quel est le caractère propositionnel du savoir en cause ? Permet-il de faire progresser la compréhension, le rapport du stagiaire aux concepts et aux notions de divers ordres, tant disciplinaires, didactiques que pédagogiques ? Il s’agit de la perspective épistémologique dont ne peut faire fi une intervention de supervision. Deuxièmement, est-ce que l’orientation de l’action de supervision fait sens pour la réalité sociale, c’est-à-dire quel rapport au monde, aux dimensions, questions et enjeux sociaux ouvre-t-elle ? Il s’agit de la perspective sociologique en lien avec le contexte social. Troisièmement, est-ce que l’orientation de l’action de supervision fait sens pour l’enseignant, c’est-à-dire quel est le rapport du sujet à sa pratique et à son analyse ? Il s’agit de la perspective psychologique et affective.

---

5. Voir les trois questions déjà énoncées.

Cette question du sens de l'intervention éducative, à laquelle est directement liée l'action de supervision, ne peut donc faire fi de ces trois perspectives interdépendantes, épistémologique, sociale et psychologique, car elle vise la situation dans sa concrétude (l'éthique appliquée) et la traite en fonction des finalités cognitives, sociales et individuelles.

## ■ Bibliographie

- ANDERSON, P. (1996). « Histoire et leçon du néolibéralisme. La construction d'une voie unique, *Page deux, Octobre* (téléaccessible à l'adresse URL [http://www.fastnet.ch/Page2/p2\\_neolib\\_anderson.html](http://www.fastnet.ch/Page2/p2_neolib_anderson.html)).
- ANSART, P. (1974). *Les idéologies politiques*, Paris, Presses universitaires de France.
- APPLE, M. (2000). « Between neoliberalism and neoconservatism : Education and conservatism in a global context », dans N.C. Burbules et C.A. Torres (dir.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*, New York, Routledge, p. 57-77.
- ARENDET, H. (1996). *Considérations morales*, Paris, Payot.
- ARON, R. (1955). *L'opium des intellectuels*, Paris, Calmann-Lévy.
- ATLAN, H. (1986). *À tort et à raison. Intercritique de la science et du mythe*, Paris, Seuil.
- ATLAN, H. (1991). *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*, Paris, Seuil.
- BÉGIN, L. (1998). « La compétence éthique : une notion à contenu variable », dans M.-P. Desautniers, F. Jutras, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- BELL, D. (1967). *The End of Ideology*, Glencoe, Free Press.
- BELLON, A. et A.-C. ROBERT (2001). *Un totalitarisme tranquille. La démocratie confisquée*, Paris, Syllepse.
- BIRNBAUM, P. (1975). *La fin du politique*, Paris, Seuil.
- BIZOT, F. (1990). *Le portail*, Paris, La Table ronde.
- BOURQUE, G., J. DUCHASTEL et A. KUZMINSKI (1997). « Présentation : Les grandeurs et les misères de la société globale au Québec », *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, p. 7-17.
- BRUNE, F. (2000). *Sous le soleil de Big Brother. Précis sur « 1984 » à l'usage des années 2000. Une relecture d'Orwell*, Paris, L'Harmattan.
- CAILLÉ, A., R. FOURNIER, N. LAROCHELLE, Y. LENOIR, J.-F. MALHERBE et B. MARCOS (1995). *Commentaires sur le code d'éthique en recherche et en création*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris, Anthropos.
- CONSEIL NATIONAL D'ÉTHIQUE EN RECHERCHE CHEZ L'HUMAIN (1998). *Énoncé de politique des trois conseils : Éthique de la recherche avec les êtres humains*, Ottawa, CNERH.



- CONSEIL PÉDAGOGIQUE DE L'ÉDUCATION (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, Les Publications du Québec.
- DELEUZE, G. (1969). *Logique du sens*, Paris, Minuit.
- DESAULNIERS, M.-P., F. JUTRAS, P. LEBUIS et G.A. LEGAULT (1997). *Les défis éthique en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- DOSTALER, G. (2001). *Le libéralisme de Hayek*, Paris, La Découverte.
- ENRIQUEZ, E. (1993). « Les enjeux éthiques dans les organisations modernes », *Sociologie et sociétés*, XXV(1), p. 25-38.
- ETCHEGOYEN, A. (1991). *La valse des éthiques*, Paris, François Bourin.
- FABRE, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- FOUCAULT, M. (1991). « Governmentality », dans G. Burchell, C. Gordon et P. Miller (dir.), *The Foucault Effect : Studies in Governmentality*, Hemel Hempstead, Harvester Wheatsheaf, p. 87-104.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2000). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire (1<sup>er</sup> cycle), version approuvée. Enseignement primaire (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> cycles), version provisoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la formation générale des jeunes.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- HABERMAS, J. (1978). *Raison et légitimité. Problèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, Paris, Payot.
- HABERMAS, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Éditions du Cerf.
- KANT, E. (1946). *Critique de la raison pratique*, Paris, Presses universitaires de France.
- LACROIX, A. (2000). *L'humain au centre d'une éthique de société*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke et CGC Éditions, Chaire d'éthique appliquée (Document n° 6).
- LEGAULT, G.A. (2001). *Professionnalisme et délibération éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- LEGRAND, L. (1991). « Enseigner la morale aujourd'hui », *Revue française de pédagogie*, 97, p. 53-64.
- LENOIR, Y. (2000). *La recherche en éducation : quelques enjeux à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*, Conférence d'ouverture, XIII<sup>e</sup> Congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) / World Association for Educational Research (WAER), Sherbrooke, 26 juin (texte téléaccessible sur le site Web du CRIE, <http://www.educ.usherb.ca/crie>).
- LENOIR, Y. (2001). *Logiques européenne francophone et nord-américaine et conceptualisation de l'éducation : de la différenciation dans le cadre des États-nations à une tendance à la dissolution dans le contexte de la mondialisation*, Notes de cours, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation, Licence de sciences de l'éducation.
- LIPSET, S.M. (1963). *L'homme et la politique*, Paris, Seuil.

- MALHERBE, J.-F. (2000). *Qu'est-ce que l'« éthique appliquée » ? Leçon inaugurale*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke et CGC Éditions, Chaire d'éthique appliquée (Document n° 1).
- MANNHEIM, K. (1943). *Diagnosis of Our Time*, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- MORANDI, F. (1999). « Mise en œuvre d'un savoir éthique à l'école : représentations professionnelles », *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*, p. 89-106.
- O'NEILL, L. (1998). *Initiation à l'éthique sociale*, Montréal, Fides.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1995). *Le dernier cycle de l'enseignement obligatoire : quelle attente ?*, Paris, OCDE.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT / ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1997). *Prepared for Life? How to Measure Cross-Curricular Competencies. Prêts pour l'avenir ? Comment mesurer les compétences transdisciplinaires*, Paris, OECD / OCDE.
- PASCHE, C. et S. PETERS (1997). « Les premiers pas de la Société du Mont-Pèlerin ou les dessous chics du néolibéralisme », dans D. Le Dinh (dir.), *L'avènement des sciences sociales comme disciplines académiques, XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*, Lausanne, Antipodes.
- PETERS, M., J. MARSHALL et P. FITZSIMONS (2000). « Managerialism and educational policy in a global context : Foucault, neoliberalism, and the doctrine of self-management », dans N.C. Burbules et C.A. Torres (dir.), *Globalization and Education. Critical Perspectives*, New York, Routledge, p. 109-132.
- PETRELLA, R. (2000). *L'éducation, victime de cinq pièges. À propos de la société de connaissance*, Montréal, Fides.
- ROBERT, P. (1973). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Dictionnaire Le Robert.
- ROPÉ, F. et L. TANGUY (1995). « La codification de la formation et du travail en termes de compétences en France », *Revue des sciences de l'éducation*, XXI(4), p. 731-754.
- SHILS, E. (1958). « The intellectual and the power », *Comparative Studies in Society and History*, p. 5-15.
- TANGUY, L. (1994). « Compétences et intégration sociale dans l'entreprise », dans F. Ropé et L. Tanguay (dir.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris, L'Harmattan, p. 205-235.
- TANGUY, L. (1996). « Les usages sociaux de la notion de compétence », *Sciences humaines*, 12, p. 62-65.
- THÉRIAULT, J.-Y. (1997). « La société globale est morte... vive la société globale ! », *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, p. 19-35.
- TREMBLAY, A. (1997). « Feu la société globale et les méthodes quantitatives : de nouveaux termes pour un ancien débat ? », *Cahiers de la recherche sociologique*, 28, p. 63-88.
- UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE (1995). *Code d'éthique en recherche et en création*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- WARNIER, J.-P. (1999). *La mondialisation de la culture*, Paris, La Découverte et Syros.
- WEBER, M. (1959). *Le savant et le politique*, Paris, Plon.





# La supervision et la théorie des sphères de justice

## L'équité coincée entre l'arbre et l'écorce

**Violaine Lemay**

*juriste, chercheure en droit et société*

Il m'arrive encore parfois d'être étonnée devant mon propre parcours disciplinaire. Qui aurait pu prédire qu'une juriste spécialisée en droit et société, passionnée de droit public fondamental et jadis affairée devant les tribunaux, une toge noire sur le dos, s'intéresserait un jour aux sciences de l'éducation au point de consacrer sept années à lire ses spécialistes ? Écrire au sujet de la supervision des stages en enseignement m'apparaît aujourd'hui, et de loin, la plus inusitée et la plus imprévue des aventures occasionnées par ce long périple effectué aux côtés des éducateurs et pédagogues. A priori, bien peu de chose me mène du côté de la réalité des stagiaires en enseignement. Mon travail, à ce jour, a consisté à contribuer à une théorie du droit où apparaissent enfin les liens intimes qu'entretiennent la justice sociale

et l'évaluation scolaire (sommativ), le tout grâce à une perspective suffisamment globale et un souci épistémologique accru. Cependant, comme l'ont à juste titre compris les responsables de cet ouvrage, la supervision des stages suppose un exercice d'évaluation destiné à sélectionner, en toute équité, lesquels des candidats en lice méritent l'accès à la profession d'enseignant. En d'autres termes, la supervision comprend ce que j'appelle une épreuve de tri social, ce qui constitue le cœur de mon approche théorique de l'évaluation. Il me fait donc plaisir de consentir à cet exercice d'application du concept d'effet cul-de-sac au domaine d'action restreint que constitue la supervision de stages<sup>1</sup>, un concept que j'ai forgé pour mieux appliquer la théorie des sphères de justice du philosophe américain Walzer (1997) au domaine de l'éducation.

En fait, l'application de la théorie de Walzer et la conclusion de transgression des sphères à laquelle elle mène constituent un module théorique au potentiel étonnant, qui révèle sans cesse de nouvelles utilités. Il permet de découvrir d'autres façons d'envisager de vieux problèmes, il va même jusqu'à dénouer des impasses théoriques si vieilles que des spécialistes ont commencé à les croire éternelles. Il se révèle précieux dans un nombre impressionnant de domaines, touchant des intérêts aussi variés que ceux des agents scolaires (administrateurs, enseignants, etc.), des spécialistes de l'éducation, des juristes, des milieux des sciences politiques ou de l'activisme étudiant. Le texte qui suit s'attache à en montrer l'intérêt dans le domaine particulier de la supervision des stages en enseignement, en intégrant certains éléments d'une riche discussion entamée à la suite d'une communication avec un auditoire exceptionnel composé de spécialistes universitaires et de praticiens associés à la supervision de stages. Le tout sous la perspective habituelle de l'auteure, qui n'est ni celle du spécialiste de l'éducation, ni celle du juriste classique occupé à décrire l'état du droit, mais celle d'une théorie du droit caractérisée par l'approche droit et société. Il n'est donc aucunement question de proposer une norme en matière de supervision de stages à partir d'un point de vue spéculatif et abstrait typique de la philosophie éthique, mais plutôt d'énoncer ce qui est susceptible de satisfaire le sens de

- 
1. Le présent texte répond à une demande d'application du contenu d'un texte précédent au domaine particulier de la supervision des stages en enseignement ; il se restreint volontairement à cette application. Pour les détails de la théorie des sphères de justice de Michael Walzer (1997) et de son impact sur les questions de justice scolaire en général, le lecteur est invité à consulter le texte de Lemay (2002) ou le dernier ouvrage de l'auteure (Lemay, 2000).

justice contemporain en tant que donnée observable. Ainsi, par exemple, les textes de droit constitutionnel deviennent-ils des indicateurs parmi d'autres du caractère prioritaire de certaines valeurs collectives.

La volonté historique d'une justice plus égalitaire dans la distribution des privilèges sociaux explique la création relativement récente d'une épreuve de mérite et d'aptitude en milieu scolaire : pour contrer le modèle féodal de répartition des privilèges sociaux, qui consistait à réserver l'ascension sociale aux seuls individus de sang noble, nous avons un jour imaginé de distribuer ces privilèges d'une façon plus démocratique, aux individus les plus « aptes » et les plus « méritants ». C'est l'origine des examens que nous connaissons. À notre insu, cette situation nouvelle a réalisé une transgression des sphères de justice à travers un cumul de fonctions incompatibles. Cette transgression nous oblige à distribuer systématiquement des privilèges et des biens éducatifs à l'aide d'une seule règle de distribution, alors que pour satisfaire notre sens de justice contemporain, il faudrait utiliser deux règles de distribution différentes, voire opposées. Cette situation nous fait vivre ce que j'appelle « l'effet cul-de-sac » : nous sommes obligés de nous assurer de la sauvegarde de deux valeurs sociales jugées d'égale importance en une seule action, d'une seule et unique façon, alors que ces deux valeurs supposent des actions effectuées séparément parce que radicalement opposées. Fatalement, alors, une des deux valeurs doit être sacrifiée pour sauvegarder l'autre. Pourtant, les deux nous sont chères, les deux font partie de nos priorités. Nous sommes donc constamment appelés à faire d'inéluctables et douloureux compromis<sup>2</sup>. La recherche d'équité dans l'évaluation des stagiaires en enseignement se heurte forcément au même écueil puisque la situation de transgression fait partie d'un a priori généralisé en matière d'éducation occidentale<sup>3</sup>. Deux types

2. Pour un constat de l'invariable présence du compromis de justice dans les théories scolaires contemporaines, voir par exemple l'ouvrage de Derout consacré à la justice scolaire (1992).
3. Plusieurs pays de l'Europe occidentale font cependant exception. En Allemagne, par exemple, la transgression des sphères ne fait pas invariablement partie des a priori éducatifs. Ainsi, l'enseignant y enseigne, il réalise des évaluations strictement formatives et il peut ne jamais avoir à évaluer à des fins de tri social. L'épreuve de certification et l'épreuve d'identification du mérite justifiant l'ascension sociale ne sont pas considérées comme faisant par nature partie du domaine de l'enseignement. Les problèmes du tri social et ses coûts multiples (économiques, administratifs, politiques, humains, etc.) échouent donc à un autre univers que celui de l'éducation.

d'objectifs, relevant de rationalités opposées, sont simultanément poursuivis par les mêmes personnes. Ainsi, on reconnaît au superviseur en provenance du milieu universitaire le devoir d'évaluer le plus objectivement possible la compétence des stagiaires, mais on lui reconnaît aussi des responsabilités en matière de formation des stagiaires, par exemple de faire en sorte que ces derniers établissent « des liens entre théorie et pratique » ou que soit stimulée leur réflexivité (Boutet et Rousseau, 2001). De la même façon, on reconnaît aux enseignants associés une fonction de formation du stagiaire en plus d'une fonction d'évaluation qui doit, là aussi, être accompli avec un maximum « d'objectivité ». Tout le problème vient du fait que la fonction de formation et celle de certification requièrent la poursuite de deux catégories différentes d'objectifs. Ces fonctions supposent l'exercice de deux types d'autorité différents qui, pour satisfaire notre sens de justice contemporain, pour nous sembler « équitables » ou « justes », ont besoin d'environnements normatifs contradictoires.

De toute évidence, l'exigence de stages préalables à l'obtention du diplôme pour les futurs professionnels de l'enseignement s'explique en partie par la volonté que ces derniers aient une meilleure préparation. On souhaite probablement guider les stagiaires aux premiers moments d'une mise en application des acquis de la formation universitaire, de façon à ce que l'articulation théorie et pratique se fasse d'une façon jugée acceptable par les maîtres de la question. De plus, conformément à l'idéal d'éducation démocratique qui nous est si cher, le souci pédagogique se veut certainement en partie tourné vers l'aide donnée à ceux pour qui l'apprentissage universitaire et la tâche d'enseigner se révèlent moins spontanément faciles. L'agent formateur souhaite vraisemblablement compenser le plus possible les inégalités de départ entre les stagiaires et, grâce à ses efforts, servir l'idéal de l'égalité des chances en menant un maximum de stagiaires vers la réussite qu'est l'accès à la profession. L'atteinte de tels objectifs, d'ordre formatif, suppose un choix d'attitudes et de comportements appropriés. Il s'agit d'aider quelqu'un à apprendre, à s'améliorer. Il faut donc le plus rapidement possible établir un diagnostic professionnel sur la nature des faiblesses et des problèmes rencontrés et y trouver remède. Pour établir ce diagnostic préliminaire, l'agent formateur ne peut se fier qu'à son « flair », son expérience, son intuition professionnelle : on a reconnu sa compétence en la matière, il doit avoir toute latitude de s'y fier.

Pour cerner les faiblesses du stagiaire, l'agent formateur a besoin d'observer ce dernier en action, mais sans jamais quitter la pure rationalité d'aide qui est la sienne. Des premiers instants traumatisants, marqués par la tension et la certitude angoissante que la moindre erreur pourra être retenue contre soi, ne sont pas de nature à accroître la confiance du stagiaire. Pour aider chacun à se dépasser, il faut aider aussi ceux qui doutent de leurs capacités, qui sont timides, stressés, etc., à développer une attitude susceptible de leur permettre de tirer le meilleur d'eux-mêmes ; il faut créer des conditions favorables à de premiers contacts positifs et sereins avec l'expérience d'enseignement. Le but de l'agent formateur est de déceler le plus grand nombre des lacunes existantes afin de les combler au maximum. Le diagnostic éclairé qui doit être posé ne peut donc l'être que par la culture d'un climat de confiance, où le stagiaire se permet d'être lui-même, sans quoi ce dernier développera le réflexe de dissimuler ces points faibles qu'il s'agit de débusquer. Une observation constante, marquée par une attitude de jugement destinée à statuer sur la qualité d'une formation, est de nature à décourager l'initiative du stagiaire, voire à freiner sa progression, l'entraînant dans une compréhensible et prudente fuite du risque d'être recalé. Quantité de spécialistes de l'évaluation ont depuis longtemps observé cet effet néfaste d'une attitude à l'affût de « fautes » méritant la suppression de « points ». Comme l'a expliqué Cardinet (1988, p. 51), évaluer dans l'objectif d'aider à apprendre, « ne présuppose ni jugement de valeur, ni échelle de valeur. C'est celui qui reçoit cette information qui peut l'utiliser comme il lui plaît ».

Évidemment, l'exigence des stages en enseignement s'explique aussi par des objectifs de tout autre ordre : on souhaite s'assurer que le futur professionnel de l'enseignement possède, en plus d'une formation classique de type universitaire, un « savoir-enseigner » (Boutet et Rousseau, 2001), une aptitude minimale à mettre en pratique les acquis universitaires et à faire face aux exigences de l'expérience professionnelle. La tâche convoitée par les candidats est d'une haute importance ; il s'agit d'assumer la responsabilité des plus importants capitaux d'une société : ses enfants. Il s'agit de leur enseigner, de les éduquer et de modeler les jeunes générations comme un potier modèle la glaise, de construire l'avenir d'une nation. L'éducation est un domaine d'action collective crucial qui figure parmi nos valeurs prioritaires. En conséquence, n'accède pas qui veut à cette fonction, mais bien qui le peut. Les candidats doivent faire l'objet d'une sélection serrée, de façon à restreindre l'accès à ce poste de confiance aux seules personnes vraiment aptes à l'occuper. Un tri responsable doit

être effectué par des personnes éminemment conscientes de la grande importance de ce contrôle. Enfin, puisque de toute manière, le nombre de candidats intéressés risque constamment d'excéder le nombre de postes disponibles, il convient de sélectionner les candidats les plus dignes d'y accéder<sup>4</sup>.

Pour obtenir de telles garanties de qualité, il faut établir un système de certification rigoureux, en lequel une société peut être fondée à placer sa confiance. Une liste des exigences minimales auxquelles doit satisfaire tout candidat avant d'accéder à la profession doit être établie par des experts reconnus capables d'en juger. Cette liste de critères doit ensuite faire l'objet d'un consensus pour l'ensemble du territoire concerné, afin de pouvoir exiger de tous les « agents certificateurs » qu'ils s'y réfèrent exclusivement. Pour que la certification accordée soit le gage d'un niveau de qualité invariable, cette liste doit aussi être interprétée de la façon la plus uniforme possible. À ce sujet, les juristes et les spécialistes de l'évaluation sont arrivés aux mêmes conclusions : une seule phrase (qu'elle provienne d'un texte de loi ou d'un barème de correction) peut être interprétée de dizaines de manières différentes. Dans le cas des évaluations, des expériences docimologiques célèbres le démontrent clairement. À partir d'un barème commun, 200 professeurs de mathématiques anglais ont noté la même copie et les notes attribuées ont varié de 16 % à 96 % (Piéron, 1965). L'uniformité dans l'activité de certification constitue un objectif de la plus haute importance puisque chaque accroc à cette procédure signifie un risque potentiel ou un manque à gagner pour nos enfants : un individu inapte peut se voir confier une fonction qu'il remplira mal, un candidat médiocre peut se voir attribuer un poste pendant qu'un autre de grande valeur sera au chômage. Les intervenants de l'éducation sont d'ailleurs conscients de l'importance de cet objectif d'uniformité lorsqu'ils évoquent la nécessité « d'efforts de concertation », de « formation commune », ou de l'adoption d'une « procédure » ou « méthode » commune en matière d'évaluation (Boutet et Rousseau, 2001). Pour appliquer le droit le plus uniformément possible, les juristes ont recours à la technique de la jurisprudence.

- 
4. Je me contente ici de ne considérer que deux ordres probables de finalités poursuivies à travers l'activité d'évaluation des stages. Cependant, là comme ailleurs, les finalités revendiquées sont fort probablement supérieures à ce nombre. Mentionnons seulement la fonction historique, souvent oubliée, de tri social à des fins de justice égalitaire dans la répartition des privilèges sociaux qui, pour des raisons de concision dans le cadre de ce chapitre, est rangée du côté de la fonction de certification.

Pour arriver à certifier la qualité des formations avec un minimum d'uniformité, les agents certificateurs doivent aussi trouver leur technique : la concertation en est une.

L'importance de l'uniformité procédurale est accentuée par l'introduction du souci d'équité dans le traitement des candidats stagiaires. Force est de reconnaître que ces derniers ont déjà beaucoup investi (temps, argent, efforts, etc.) à l'atteinte de leurs objectifs professionnels d'enseignement. L'attribution d'une certification des compétences requises, dont dépend le diplôme et l'accès à la profession, équivaut à la délivrance d'un permis de travail. Par conséquent, il convient d'exercer cette tâche en étant conscient de l'ampleur des conséquences sur la vie des stagiaires, en s'assurant d'exercer un tel pouvoir de façon responsable. En pareil contexte, l'équité passe nécessairement par l'uniformité de traitement des candidats. Tous doivent être mis à l'épreuve de la même façon, à l'aune des mêmes critères, dans la plus grande impartialité. Il nous semble hautement injuste qu'un candidat voie ses ambitions de carrière se réaliser parce qu'il tombe par chance sur un agent certificateur qu'il connaît, pendant qu'un autre voie au contraire tous ses espoirs s'effondrer parce qu'il tombe sur un agent très sévère, qui interprète de façon trop restrictive les critères formels. En d'autres termes, il s'agit de garantir aux candidats que l'autorité à qui est confiée la tâche de certifier l'aptitude à accéder à la profession enseignante ne s'exerce pas de façon arbitraire, c'est-à-dire, par exemple, au gré des hasards, des préférences individuelles ou dans l'abus de pouvoir.

Pour contrer l'arbitraire, en plus d'interpréter le plus uniformément possible la liste de critères qu'on lui a donnée, chaque agent certificateur doit éviter toute relation personnalisée avec les candidats, afin de préserver son essentielle impartialité. Tout contact répété avec une personne est susceptible d'engendrer un favoritisme coupable. Toute information obtenue avant le moment ultime de l'épreuve risque d'influer indûment sur sa décision finale ; dans un tel esprit, on limite l'information reçue par les jurés avant un procès. Et l'agent certificateur doit se récuser s'il connaît les parties en présence, comme le fait un juge. Comme l'a compris depuis longtemps l'univers juridique, qui se passionne depuis toujours pour de telles questions<sup>5</sup>, l'impartialité n'est vraiment possible qu'à ce prix. De toute

---

5. Les juristes et les spécialistes de l'éducation s'intéressent très souvent aux mêmes questions, à cette différence près : ce qui est un thème central chez les uns est toujours secondaire chez les autres, et vice versa.



évidence, certains intervenants en éducation l'ont aussi deviné, car ils signalent le risque de diminution de l'objectivité en raison du « lien qui se développe entre l'enseignant [... et] son stagiaire » (Boutet et Rousseau, 2001, p. 46). Bref, il ne s'agit plus de tout mettre en œuvre pour construire une relation personnalisée avec le stagiaire, de construire un climat de confiance, il faut au contraire le fuir pour éviter tout risque de partialité. La psychosociologie du sentiment de justice a montré que la création d'une relation entre deux personnes fait naître des normes nouvelles dans leurs interactions (Kellerhals, Coenen-Huther et Modak, 1988), des normes dites d'ordre relationnel. Par exemple, un acheteur potentiel se sentira plus obligé d'acheter s'il connaît le vendeur. De la même façon, l'agent certificateur peut se sentir intérieurement obligé d'accorder la certification s'il a créé des liens significatifs avec le stagiaire. Il ne s'agit plus de former des liens avec une personne pour l'aider à se dépasser, il s'agit de témoigner impartialement d'un niveau objectif de qualité. Ce dernier ne doit pas délivrer la certification parce qu'il trouve le candidat sympathique, parce qu'il veut l'aider ou parce que ce dernier a fait beaucoup d'efforts : il garantit à la société que le candidat mis à l'épreuve est digne de sa confiance. Il importe de comprendre que la fiabilité du système dépend de la capacité de l'agent certificateur à refuser toute autre rationalité.

Actuellement, probablement à cause d'une situation de transgression des sphères à laquelle nous sommes trop habitués, nous ne prenons pas suffisamment le soin de distinguer les types d'autorité en jeu dans le domaine scolaire. Lorsqu'une personne est chargée de la formation d'un stagiaire, elle exerce une autorité de type spécialisé, au sens de la typologie d'Airaksinen (1988). Cette autorité s'apparente à celle de l'expert ou du maître d'un domaine ; elle a la particularité d'être indissociable de la personne de son détenteur, de lui appartenir en propre, et elle s'exerce en conséquence comme bon lui semble. Einstein et Picasso étaient détenteurs d'une autorité de type spécialisé. Sur une question en physique ou au sujet d'une toile, nous sommes avisés de tenir compte de leurs avis : ils ont fort probablement eu raison. Cependant, des êtres comme Einstein et Picasso, si grands soient-ils, ne détiennent pas le pouvoir de donner des ordres aux autres. À l'extérieur de leur domaine de compétence respectif, ils ne sont que des citoyens comme les autres, tenus de concilier et de négocier avec leurs concitoyens. L'autorité exercée en matière d'évaluation des stagiaires est historiquement d'un autre type. Lorsqu'une personne reçoit d'une collectivité la charge de prendre des décisions



auxquelles la puissance publique attache d'importants effets, par exemple l'accès à une profession ou à des postes influents, l'autorité exercée n'est plus de type spécialisé, elle est de type normatif. Les avis émis ont des effets obligatoires auxquels les autres doivent se soumettre. En conséquence, le détenteur de cette autorité n'est plus un citoyen comme un autre : il agit au nom de la collectivité, il détient un pouvoir qu'il exerce sur autrui au nom de l'intérêt général, dans un rapport asymétrique. Lorsqu'un agent certificateur émet un avis au sujet de la qualité de la formation d'un stagiaire, il exerce une autorité de type normatif : les stagiaires, comme la société tout entière, doivent s'y soumettre. Cette autorité est plutôt comparable à celle d'un juge ou d'un policier ; elle n'est pas indissociable de la personne de son détenteur mais transférable d'une personne à l'autre. Elle n'appartient pas en propre à son détenteur, elle n'est que prêtée par la collectivité à qui il doit rendre des comptes. En démocratie, ce type d'autorité ne peut pas s'exercer en toute liberté, au gré de la volonté de son détenteur. L'autorité normative doit être exercée exclusivement pour servir l'objectif pour lequel on l'a confiée, sinon, il y a problème. Manifestement, Cardinet (1988), pourtant spécialiste de l'éducation, a pressenti cette faille en disant ceci de l'évaluation scolaire sommative : « Juridiquement, elle est indéfendable, parce que contradictoire avec les finalités déclarées de l'entreprise éducative » (p. 49). L'arbitraire ou l'abus de pouvoir, dans le cas de l'exercice de l'autorité de ce type normatif, appelle des précisions d'ordre juridique.

Notre droit constitutionnel s'insère dans le cadre historique d'un vaste projet moderne de révolution démocratique. Le droit féodal était caractérisé par l'entière liberté laissée aux détenteurs d'autorité de type normatif. Par exemple, les seigneurs, que l'on voulait bienveillants, exerçaient l'autorité sur leurs inférieurs en toute liberté, dans les seules limites de leur bon vouloir et de leur propre conscience. Malheureusement, beaucoup de ces détenteurs d'autorité en ont abusé, servant d'abord leur propre intérêt, leurs caprices et plaisirs, ne daignant que rarement tenir compte de l'intérêt des autres dans leurs décisions : ils ont exercé leur autorité de façon arbitraire. Ces comportements, on le sait, ont excité la colère des révolutionnaires. Nous avons appris des fautes du passé, voire de ses horreurs. Notre législateur a voulu remédier aux failles du droit féodal et combattre les injustices criantes auxquelles elles ont donné lieu. Il a adopté des dispositions destinées à protéger notre société contre la résurgence de travers juridiques féodaux. C'est, entre autres, pour quoi notre droit constitutionnel consacre l'égalité de droit de toute

personne, de façon à ce qu'il ne soit plus possible de dire que les intérêts des uns ne sont pas dignes d'être considérés. Et notre société, à travers le droit constitutionnel, promet à toute personne de la protéger contre l'exercice arbitraire de l'autorité qui a le pouvoir d'affecter ses droits et son existence. Nous nous sommes assurés, grâce à un mécanisme juridique, que personne ne soit plus laissé à la merci d'un pouvoir de type normatif comme l'était jadis un pauvre paysan devant son seigneur. Par exemple, si quelqu'un fait la demande d'un vulgaire permis (de construction, de conduire, etc.) et qu'on le lui refuse de façon arbitraire (sans donner de motifs, sans obéir à des règles claires, etc.), il peut sur-le-champ demander protection auprès des tribunaux : ses droits constitutionnels sont bafoués. Bref, l'arbitraire dans l'exercice de l'autorité de certification, en matière de stages, n'est pas un problème de nature à être pris à la légère. des droits fondamentaux sont en cause.

Le caractère dramatique de la transgression des sphères de justice tire son origine de l'existence de ces droits fondamentaux. Pour assurer leur sauvegarde, il faut toujours, fatalement, y sacrifier d'autres droits, tout aussi fondamentaux. L'effet cul-de-sac, on l'aura compris, n'a rien de réjouissant. Là, l'agent formateur, « l'expert qu'il est, en tant que pédagogue », a besoin de liberté de mouvement pour être efficace. Il doit diagnostiquer des problèmes et prescrire des remèdes adaptés aux aléas quotidiens. Il n'a que faire des carcans complexes de règles prédéterminées qui, de toute façon, l'entraveraient et mineraient son efficacité. Il doit être libre, dans les seules limites des standards professionnels de l'enseignement : il en va de sa liberté fondamentale d'expression professionnelle. En revanche, l'agent certificateur, en tant que détenteur d'une autorité de type normatif, a nécessairement besoin de règles à suivre, de façon stricte, pour agir équitablement. En démocratie, son activité doit être soigneusement encadrée et faire l'objet d'un possible contrôle judiciaire destiné à protéger contre l'arbitraire potentiel : il en va des droits fondamentaux de ceux sur qui s'exerce cette autorité<sup>6</sup>. L'agent formateur se doit d'établir un climat de confiance et une relation d'aide personnalisée avec le stagiaire, de façon à produire les meilleures formations possibles et d'aider chacun à progresser au maximum : il en va de la noble cause pédagogique et de l'accès démocratique à l'éducation. À

---

6. À l'intérieur des structures actuelles, une reconnaissance judiciaire des droits fondamentaux en jeu n'est pas une amélioration, mais équivaut simplement à « changer le mal de place ». (Lemay, 2000, p. 289)

l'opposé, l'agent certificateur doit éviter tout contact répété avec le stagiaire hors de l'épreuve ; en fait, il doit fuir la relation personnalisée pour juger convenablement, impartialement, d'un niveau objectif de qualité : il en va de la protection du public et de l'intérêt de nos enfants.

Demander à une seule personne d'être à la fois agent formateur et agent certificateur consacre la transgression des sphères de justice. En pratique, cette personne n'a d'autre choix que de privilégier l'une des deux tâches qui lui sont confiées au détriment de l'autre. Dans les circonstances, certains se font sans doute les défenseurs de la cause pédagogique, préconisant la relation de confiance et développant des relations formidables, humaines et productives avec le stagiaire. Mais ce faisant, ils se transforment inévitablement en piètres agents certificateurs : il leur est impossible de cultiver une fraction de l'impartialité nécessaire à l'exercice d'une telle fonction. À l'inverse, d'autres se font vraisemblablement les défenseurs de la protection du public et du maintien d'un niveau d'excellence, privilégiant des rapports d'autorité impersonnels qui préservent tant bien que mal l'impartialité de leur décision finale. Malheureusement, cela en fait inévitablement de piètres pédagogues : ils gaspillent un potentiel d'apprentissage en omettant de tout mettre en œuvre pour le développer, ils privent le stagiaire d'une aide différenciée à laquelle il a droit. L'effet cul-de-sac consacre le règne détestable du compromis permanent : aucune solution vraiment satisfaisante n'est applicable tant que dure la situation de transgression, et seules différentes situations d'impasse constellent l'horizon.

L'effet cul-de-sac suppose aussi que chaque maison d'enseignement, et partant chaque enseignant/évaluant, est implicitement sommée d'atteindre simultanément des objectifs contradictoires. La mission confiée est donc impossible à remplir, mais notre méconnaissance du phénomène de transgression nous porte à les rendre injustement responsables des inévitables ratés du système. Cette situation alimente un certain mouvement d'ingratitude à l'égard de l'action pédagogique. Il en résulte un climat normal de tension chez les agents des systèmes d'éducation, conscients d'être injustement accusés sans trop pouvoir dire pourquoi. Certains développent alors, en légitime défense, une attitude de « cécité » ou de « surdité » devant le discours critique des spécialistes de l'évaluation : « Oui, je sens que l'évaluation scolaire soulève de grandes questions de justice sociale et d'équité, mais je sais aussi qu'à chaque fois qu'on en parle, je suis critiqué alors que je fais pourtant de mon mieux. Quelque chose ne tourne pas rond,

mais ça ne vient pas de moi. Alors je préfère ne plus entendre parler de ces questions d'équité et me dire que ces problèmes ne sont probablement pas aussi graves que ça. C'est une question de survie professionnelle. » Le concept de transgression des sphères permet de mettre le doigt sur la cause des ratés, il permet d'aider ceux qui ont pris l'habitude de fermer les yeux, pour se protéger, à les rouvrir et à oser voir les problèmes de justice sans craindre d'être à nouveau attaqués. L'actuelle gestion de l'évaluation à des fins de tri social (examens, notes, bulletins, etc.) néglige toujours au moins une de nos priorités sociales, ce qui explique l'inconfort grandissant d'une grande partie des évaluateurs. De Peretti va jusqu'à parler d'un « malaise mondial » de l'évaluation (1983). Mais les agents du système scolaire ne sont pas en cause. Il s'agit d'un problème de fond, de structure, il s'agit d'un problème de société : seule la transgression des sphères de justice est coupable. En conséquence, toute réforme localisée en superficie est vouée à l'échec et renforce l'illusion fataliste qu'on ne peut rien y faire.

À partir d'ici, il peut devenir intéressant d'imaginer à quoi pourrait ressembler une démarche de déconstruction de la transgression des sphères de justice en matière de stages en enseignement. Bien sûr, à cette étape, il n'est guère possible de faire plus que de poser des questions, que de tenter de dresser un inventaire des possibilités. Le premier mouvement, le seul obligatoire, est de dissocier la fonction de certification de la fonction de formation, et de les confier à deux entités distinctes. Chacune de ces entités devient ainsi libre d'adhérer sans compromis à la rationalité qui lui sied parfaitement. Par la suite, un flot de questions surgit. Où situer le pouvoir de certification ? À partir du moment où les responsables de la formation ne sont plus ceux à qui échoit automatiquement la fonction de certification, force est de remarquer que l'université n'est plus le site obligé de l'épreuve. Ce pouvoir peut, par exemple, passer aux mains d'une institution distincte, à créer (corporation professionnelle ? organisme d'état ?, etc.), voire à inventer. L'épreuve peut constituer un préalable à l'embauche, mais elle peut aussi se situer à l'entrée du marché, au moment de l'embauche. Les maisons d'enseignement, en tant que futurs employeurs, peuvent aussi en être responsables, à charge alors pour elles de garantir l'uniformité de traitement des candidats et la qualité constante des professionnels certifiés. Une structure du type de l'assurance qualité, dont la popularité va croissant, peut même être envisagée. Rappelons qu'il ne s'agit pas de prendre position, mais de prendre conscience du fait que des possibilités nouvelles sont ouvertes en grand nombre.

La question du site de l'épreuve de certification sous-tend en fait celle de l'identité des agents formateurs et des agents certificateurs. Qui possède les compétences nécessaires, qui sont les mieux placés pour remplir chacune de ces fonctions? Comment effectuer le partage, notamment entre le milieu universitaire et le milieu des praticiens de l'enseignement? Signalons qu'il n'est pas impossible de continuer de partager les deux fonctions entre ces deux milieux comme on le fait actuellement. Dans cette hypothèse, il devient cependant impératif de transformer la « triade » actuelle en un quatuor, voire en un quintette. Si un praticien de l'enseignement est chargé de la formation d'un stagiaire, il devient de ce fait inapte à certifier la qualité du résultat final, fruit de son propre travail. Un autre doit s'en charger, peu importe qu'il provienne du milieu praticien ou du milieu universitaire. Et de la même façon, si un représentant du milieu universitaire reçoit la charge d'évaluer le savoir pratique d'un stagiaire, de certifier la satisfaction des exigences nécessaires pour accéder à la profession, il ne peut pas prétendre à un souci pédagogique digne de ce nom sans entraver son devoir d'impartialité; d'autres que lui doivent se charger de la formation. En toute logique, dans cette hypothèse, la solution de deux stages consécutifs (pas nécessairement de même durée), l'un destiné à parfaire la formation, l'autre, à l'évaluer, présente quelques vertus. Le premier stage met en place deux agents formateurs, provenant des deux milieux, le deuxième, deux autres agents, certificateurs cette fois. La manœuvre présenterait l'avantage, qu'il faut rechercher d'après Cardinet (1988, p. 36), de « faciliter l'apprentissage avant de le certifier ». Mais quelle que soit la solution envisagée, l'important est d'éviter la situation de transgression. Il s'agit surtout de comprendre que plusieurs autres possibilités existent et qu'il suffit de les imaginer.

## ■ Conclusion

De l'application de la théorie des sphères de justice à la problématique des stages en enseignement, il résulte qu'en chargeant les mêmes personnes d'une fonction de formation des stagiaires et d'une fonction additionnelle de certification du résultat final de cette formation, on leur demande de poser simultanément des gestes contradictoires. L'équité recherchée de part et d'autre des deux fonctions se retrouve coincée entre l'arbre et l'écorce, les responsables devant sacrifier à l'une ce qu'ils accomplissent pour l'autre. On leur confie

implicitement une mission impossible, en risquant constamment de les rendre injustement responsables d'avoir échoué à la remplir. Déconstruire la transgression des sphères actuelles, en matière de formation et d'évaluation des stages en enseignement, veut donc dire confier les deux fonctions à deux entités distinctes, qui deviennent ainsi libres d'obéir aux rationalités opposées qu'elles commandent. Cette entreprise de déconstruction peut prendre de multiples visages. Cependant, en émettant une série d'hypothèses de réformes, il devient aisé de prévoir l'ampleur des débats qu'elles peuvent susciter. De multiples luttes de pouvoir, non nécessairement avouées, non nécessairement conscientes, sont susceptibles de prendre place et d'envenimer les discussions. Il appartient alors à l'universitaire, au praticien de l'enseignement, mais aussi à tout acteur concerné, de réfléchir sur lui-même, sur sa position, sur ses priorités. Avec honnêteté et lucidité. Il est si facile, en tout domaine, de brandir le drapeau d'une noble cause pour servir en secret ses propres intérêts. Il est si facile de se leurrer soi-même, en matière scientifique et intellectuelle comme ailleurs. Tout l'univers épistémologique est là pour nous le rappeler.

Si les promesses de solidarité que nous avons un jour collectivement prononcées à travers notre droit constitutionnel nous importent vraiment, si elles sont véritablement prises au sérieux, si le souci d'une pédagogie efficace et égalitaire nous est vraiment aussi cher que nous l'affirmons, alors la voie de la déconstruction de la transgression des sphères s'impose, quels qu'en soient les coûts en termes de modifications de nos habitudes. Autrement, si nous refusons cette avancée, il nous faudra bien arriver à regarder en face ce que cela fait de nous : un peuple qui brandit de façon ostentatoire le drapeau de la démocratie, mais qui le met de côté dès que l'application de cette démocratie exige de véritables efforts...

## Bibliographie

- AIRAKSINEN, T. (1988). *Ethics of Coercion and Authority: A Philosophical Study of Social Life*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.
- BOUTET, M. et N. ROUSSEAU (2001). « Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement : aspects éthiques et modes d'évaluation », *Programme et pistes de réflexion*, Université du Québec à Trois-Rivières.
- CARDINET, J. (1988). *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- CARDINET, J. (1989). « Évaluer sans juger », *Revue française de pédagogie*, 88(1), p. 41-60.
- DE PERETTI, A. (1983). *Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative*, Paris, Institut national de recherche pédagogique, t. I.
- DEROUET, J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- KELLERHALS, J., J. COENEN-HUTHER et M. MODAK (1988). *Figures de l'équité. La construction des normes de justice dans les groupes*, Paris, Presses universitaires de France.
- LEMAY, V. (2000). « Évaluation scolaire et justice sociale », *Droit, éducation et société*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique.
- LEMAY, V. (2002). « Débat sur la nécessité des notes et bulletins : l'impact des questions de droit et de justice », dans Y. Lenoir, C. Lessard, F. Larose et A. Cleaver (dir.), *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- PIÉRON, H. (1965). *Examens et docimologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- WALZER, M. (1997). *Sphères de justice : une défense du pluralisme et de l'égalité*, Paris, Seuil.







# Trousse de survie pour la vie quotidienne

## Destinée aux formateurs de maîtres

La trousse de survie se veut un clin d’œil à vous, superviseurs, qui êtes parfois confrontés à des difficultés dans vos pratiques de supervision. À titre d’exemples, pensons à l’encadrement des stagiaires en difficulté, aux triades difficiles sur le plan relationnel et à l’impact du geste du superviseur sur l’avenir professionnel du futur maître. Lorsque vous faites face aux situations précédentes, nous vous invitons à utiliser votre *trousse de survie* ; elle devrait vous rappeler à la fois l’importance de votre rôle et les limites humaines de chacun d’entre nous.

Les nombreux commentaires du milieu scolaire nous ont permis de constater l’appréciation de cette trousse et son utilisation dans les activités de formation tant chez les superviseurs que chez les maîtres associés.

**Cure-dents**

S'en servir pour piquer et cueillir les qualités de ceux et celles qui vous entourent, comme autant de hors-d'œuvre qui agrémentent vos journées.

**Élastique**

Pour vous rappeler d'être souple ; les choses ne se passent pas toujours comme vous le souhaitez, mais, en fin de compte, tout finit par bien se dérouler.

**Bandage**

Pour vous rappeler de panser les sentiments qui font mal (les vôtres ou ceux des autres).

**Crayon avec gomme à effacer**

Le crayon pour vous inviter à écrire ce qui va bien à chaque jour ; la gomme à effacer pour vous rappeler que tout le monde fait des erreurs et que c'est bien ainsi.

**Gomme à mâcher**

Pour vous faire penser de toujours coller et de vous accrocher à vos objectifs ; vous êtes capable de réussir n'importe quoi.

**Sachet de thé**

Pour vous inviter à relaxer quotidiennement et à réfléchir aux aspects positifs de votre vie.

**Chocolat**

Pour vous rappeler, en vous suçant le bec, que tout le monde a besoin d'être embrassé chaque jour ; demain est incertain, démontrez votre tendresse dès aujourd'hui.

**Graine de tournesol**

Une si petite graine qui produit une immense fleur tournée vers le soleil, pour vous faire penser à tout le potentiel et à tous les espoirs de chaque être humain.

## **Épingle à linge de bois**

Comme souvenir :

- pour vous permettre de suspendre et laisser s'évaporer vos peines de superviseur,
- et, surtout, pour y accrocher vos joies et vos réussites et les relier à celles de toutes les personnes œuvrant en formation des maîtres, comme dans une danse qui célèbre nos efforts de former la relève enseignante.





# Notices biographiques

**Denise Bertrand** est agente de stage à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1985. Elle s'est occupée des stages en psychoéducation, en génagogie, en enseignement en adaptation scolaire et, depuis 1991, elle s'occupe des stages du baccalauréat d'éducation au préscolaire et d'enseignement au primaire.

denise\_bertrand@uqtr.ca

**Pierre Boudreau** est professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts de recherche portent sur les stages dans la formation initiale des enseignants et la pédagogie en éducation physique scolaire.

pboudrea@uottawa.ca

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

marc.boutet@courrier.usherb.ca

**Monique Brodeur** a été professeure en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, puis à l'Université du Québec à Montréal; elle y est actuellement adjointe à la direction du programme en adaptation scolaire et sociale. Elle a d'abord étudié à l'Université de Montréal en orthopédagogie, avant d'obtenir sa maîtrise et son doctorat en psychopédagogie à l'Université Laval. Chercheure associée au Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE), ses intérêts de recherche portent sur l'autorégulation de l'apprentissage en lien avec le développement professionnel, notamment, en adaptation scolaire.

brodeur.monique@uquam.ca

**Christiane Bruyère** est à la direction d'écoles primaires depuis 1982. L'accueil et l'encadrement de stagiaires, qu'elle considère comme des ressources pour l'école, ont toujours fait partie de ses priorités. Elle est également étudiante à la maîtrise en administration scolaire. Elle anime son équipe-école autour d'un projet de recherche-formation sur le travail des enseignants en équipe-cycle et d'une démarche de perfectionnement sur les intelligences multiples dans une perspective de pédagogie différenciée.

mousserons@csmavigateurs.qc.ca

**Nérée Bujold** est professeur retraité et maintenant professeur associé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il a été trois ans directeur du baccalauréat en éducation préscolaire et en

enseignement au primaire. Il donne encore des cours sur les dimensions affectives en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il anime des ateliers sur la communication, la gestion créative et la résolution de problèmes. Il fait aussi de la médiation sur la réduction du stress dans les organisations.

neree.bujold@fse.ulaval.ca

**Alain Cadieux** est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull depuis 1992. Il détient un doctorat de l'Université Laval en psychopédagogie et ses travaux portent, entre autres, sur l'intervention précoce, impliquant la famille, en lecture auprès d'élèves à risques, et l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) à la pédagogie universitaire à l'intérieur des programmes de formation en enseignement.

cadieux@uqah.uquebec.ca

**Éric Courcy** est étudiant de 2<sup>e</sup> cycle au Département d'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, étudiant-chercheur à la chaire de recherche Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), auxiliaire de recherche au Département d'éducation de la même institution, et enseignant en insertion sociale et professionnelle des jeunes à Trois-Rivières. Il a obtenu un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire en 2001.

eric\_courcy@uqtr.ca

**Marie-Paule Desaulniers** est philosophe et pédagogue. Elle est professeure en fondements de l'éducation et en éducation sexuelle au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1993. En outre, elle est membre du Réseau interuniversitaire Éthique et Pratiques sociales comprenant des chercheurs en éthique appliquée de cinq universités québécoises. Son domaine de spécialité est l'éducation sexuelle, en particulier sa relation avec les valeurs et l'éthique appliquée en éducation. Ses recherches actuelles concernent l'identité et l'éthique professionnelles des enseignants et des sages-femmes du Québec.

marie-paule\_desaulniers@uqtr.ca

**Monique Dufresne** est chargée de cours au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est superviseuse de stages et elle s'intéresse particulièrement aux différentes approches de supervision, à l'analyse réflexive du superviseur dans l'exercice de ses fonctions et à la recherche d'équité dans l'évaluation.  
monique\_dufresne@uqtr.ca

**Lyse Langlois** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières et titulaire de la chaire de recherche Centre de formation en entreprise et récupération (CFER) de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses champs d'intérêts sont l'administration scolaire, le leadership moral, les organisations scolaires innovatrices et la culture organisationnelle.  
lyse\_langlois@uqtr.ca

**Violaine Lemay** est juriste spécialisée en théorie du droit. Ses travaux en droit et société valorisent invariablement le dialogue interdisciplinaire. Elle travaille maintenant du côté de l'application de la Loi sur la protection de la jeunesse, menant ses recherches sous l'angle d'un concept commun aux pédagogues, intervenants sociaux et juristes : le contrat en contexte d'autorité.

**Yves Lenoir**, détenteur d'un doctorat en sociologie de la connaissance de l'Université Paris VII, est professeur titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et titulaire de la chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative. Professeur associé à la Faculté des études supérieures à l'Université Laval, il préside actuellement l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) ou World Association for Educational Research (WAER). À l'Université de Sherbrooke, il dirige le Centre de recherche sur l'intervention éducative (CRIE) qui est membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses travaux de recherche abordent l'intervention éducative dans l'enseignement et dans la formation à l'enseignement sous l'angle des dispositifs de formation utilisés, dont l'usage des manuels scolaires, la perspective interdisciplinaire, les TIC, etc. Il est l'auteur de plusieurs livres et de nombreux articles publiés dans différents pays.  
ylenoir@videotron.ca



**Stéphane Martineau** est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, chercheur régulier du Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) ; vice-président externe et directeur administratif de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Il détient un doctorat en fondements de l'éducation de l'Université Laval.

stephane\_martineau@uqtr.ca

**Jean-Marie Miron** est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Paris X et de l'Université de Montréal (option psychopédagogie). Ses intérêts de recherche portent sur la famille et le soutien des parents dans les milieux d'éducation de la petite enfance, ce qui l'a amené à se pencher sur diverses formes d'analyse des pratiques, dont la pratique réflexive.

jean-marie\_miron@uqtr.ca

**Micheline Ouellet** est professeure adjointe et coordonnatrice du programme français « B.Ed. Maître en enseignement », à la Division de la formation des maîtres de la Faculté d'éducation, Université de Calgary. Elle est diplômée de l'Université Laval (M.A., linguistique appliquée) et de l'Université McGill (Ph. D., éducation). Outre ses expériences d'enseignement, elle a participé à des projets d'étude au Centre international de recherche sur le bilinguisme (CIRB) de l'Université Laval. Ses intérêts de recherche portent particulièrement sur la formation des maîtres, l'enseignement-apprentissage du français comme langue maternelle et langue seconde, la littératie, les stratégies pédagogiques et l'analyse du discours enseignant.

ouellet@ucalgary.ca

**Annie Presseau** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est membre du Centre de recherche interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, elle s'intéresse particulièrement à la question du transfert des apprentissages et du soutien à l'apprentissage et au transfert, notamment chez les jeunes en difficultés d'apprentissage.

annie\_presseau@uqtr.ca

**Nadia Rousseau** est professeure en adaptation scolaire et responsable académique des stages à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1998. Détentrice d'un doctorat en psychopédagogie et d'une maîtrise en éducation spécialisée de l'Université de l'Alberta, elle a commencé sa carrière universitaire à l'Université de l'Alberta dans les domaines de la supervision de stage et de la pédagogie de l'inclusion scolaire. Membre de la chaire de recherche Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), elle a mené des recherches sur les modalités de supervisions de stages ; l'impact des stages non traditionnels sur la conception de l'enseignement, de l'apprentissage et des élèves en difficultés d'adaptation et d'apprentissage ; l'expérience scolaire et la connaissance de soi des jeunes en troubles d'apprentissage.  
nadia\_rousseau@uqtr.ca

**Liette St-Pierre** est présentement agente de recherche à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle possède une expérience d'enseignante au secondaire et au collégial. Elle a œuvré de nombreuses années dans le domaine préhospitalier où elle a travaillé à des dossiers de formation continue, à la reconnaissance des acquis expérimentiels et à la gestion de situations de crise. Son principal champ d'intérêt est la supervision de la formation à la pratique professionnelle. Elle s'intéresse aussi à l'utilisation des technologies de l'information en tant que support pour aider les futurs maîtres en stage à gérer le stress vécu lors de leur séjour dans les écoles en tant que stagiaire.

liette\_st-pierre@uqtr.ca

**Charles Sleigher** est agent de stage en adaptation scolaire et pour les programmes de spécialités à l'Université du Québec à Trois-Rivières depuis 1997. Il possède un baccalauréat d'enseignement en éducation physique de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Il a enseigné durant neuf ans au sein de la commission scolaire de Trois-Rivières à différents niveaux de l'adaptation scolaire. En 1996, il est devenu spécialiste en science de l'éducation au Département des sciences de l'activité physique.

charles\_sleigher@uqtr.ca

**André Veilleux** est devenu agent de stage à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1994 après un séjour de dix ans dans le milieu scolaire à titre d'enseignant en activité physique. Il s'occupe des programmes d'adaptation scolaire, enseignement secondaire, anglais et spécialités jusqu'en 1996. Depuis, il occupe le poste d'agent de stage en enseignement secondaire.

andre\_veilleux@uqtr.ca