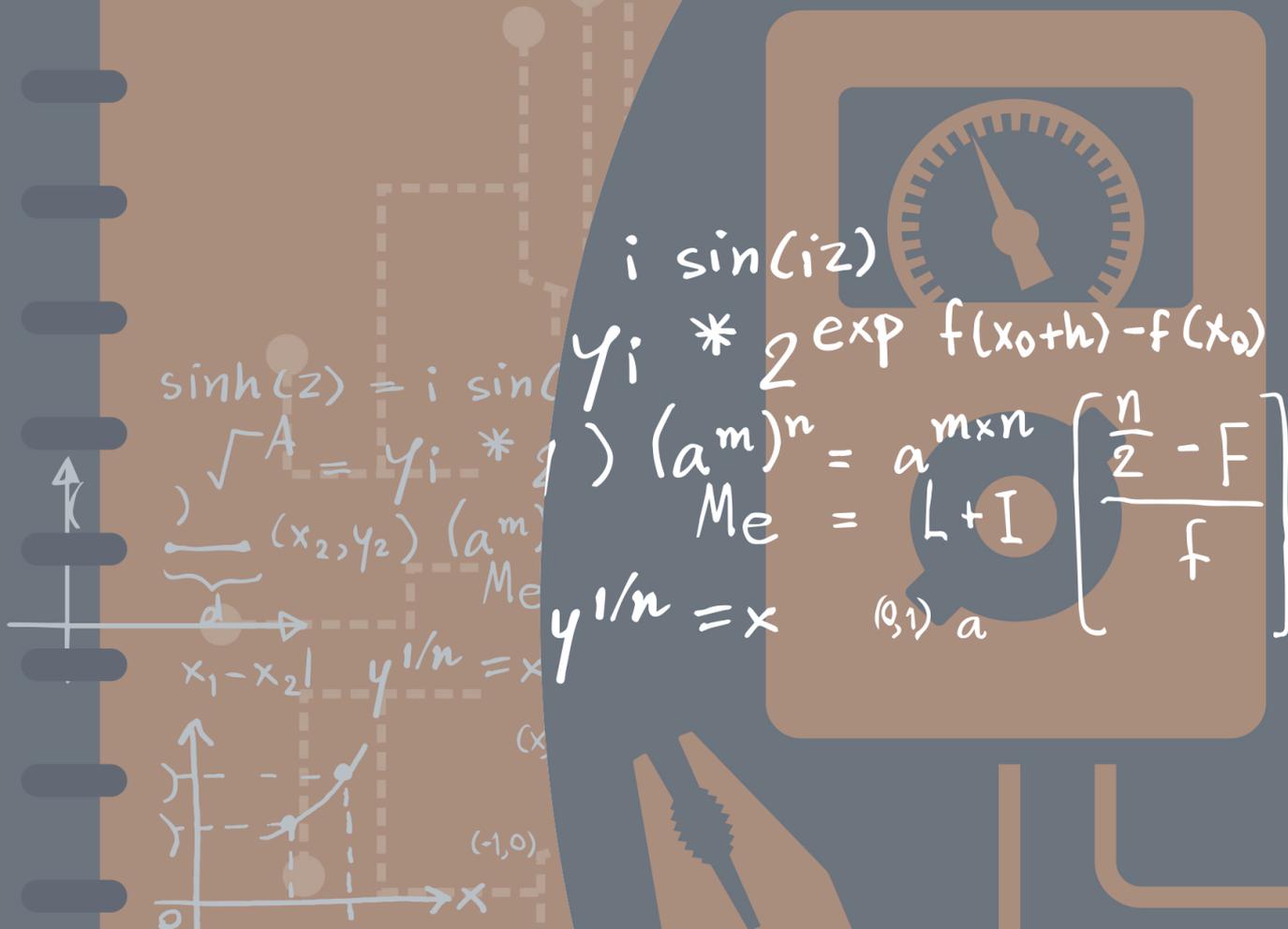




Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation



Comité de rédaction

Catherine Audrin HEP Vaud
Isabelle Caprani, IFFP
Pierre-François Coen, HEP Fribourg
Stefano Losa, SUPSI
Fabio Di Giacomo, HEP Valais
Deniz Gyger Gaspoz, HEP BEJUNE
Christophe Ronveau, UNIGE/ FPSE
Edmée Runtz-Christan, CERF, Université de Fribourg

Comité scientifique

Bernard Baumberger, HEP Lausanne
Jonathan Bolduc, Université d'Ottawa
Gérard Sensevy, IUFM de Bretagne
Cecilia Borgès, Université de Montréal
Evelyne Charlier, Facultés universitaires Notre Dame de la Paix de Namur
Serge Dégagné, Université Laval
Marc Demeuse, Université de Mons-Hainaut
Jacques Ducommun, HEP BEJUNE
Jean-François Desbiens, Université de Sherbrooke
Hô-A-Sim Jeannine, IUFM de Guyane
Jean-François Marcel, Université de Toulouse II
Lucie Mottier Lopez, Université de Genève
Danièle Périsset Bagnoud, HEP du Valais
Philippe Le Borgne, IUFM de Franche-Comté
Sabine Vanhulle, Université de Genève

Coordinatrices du N° 26

Christophe Gremion / Christophe.Gremion@iffp.swiss
et Méliné Zinguinian / meline.zinguinian@hepl.ch

Rédacteur responsable

Pierre-François Coen / coenp@edufr.ch

Secrétariat scientifique

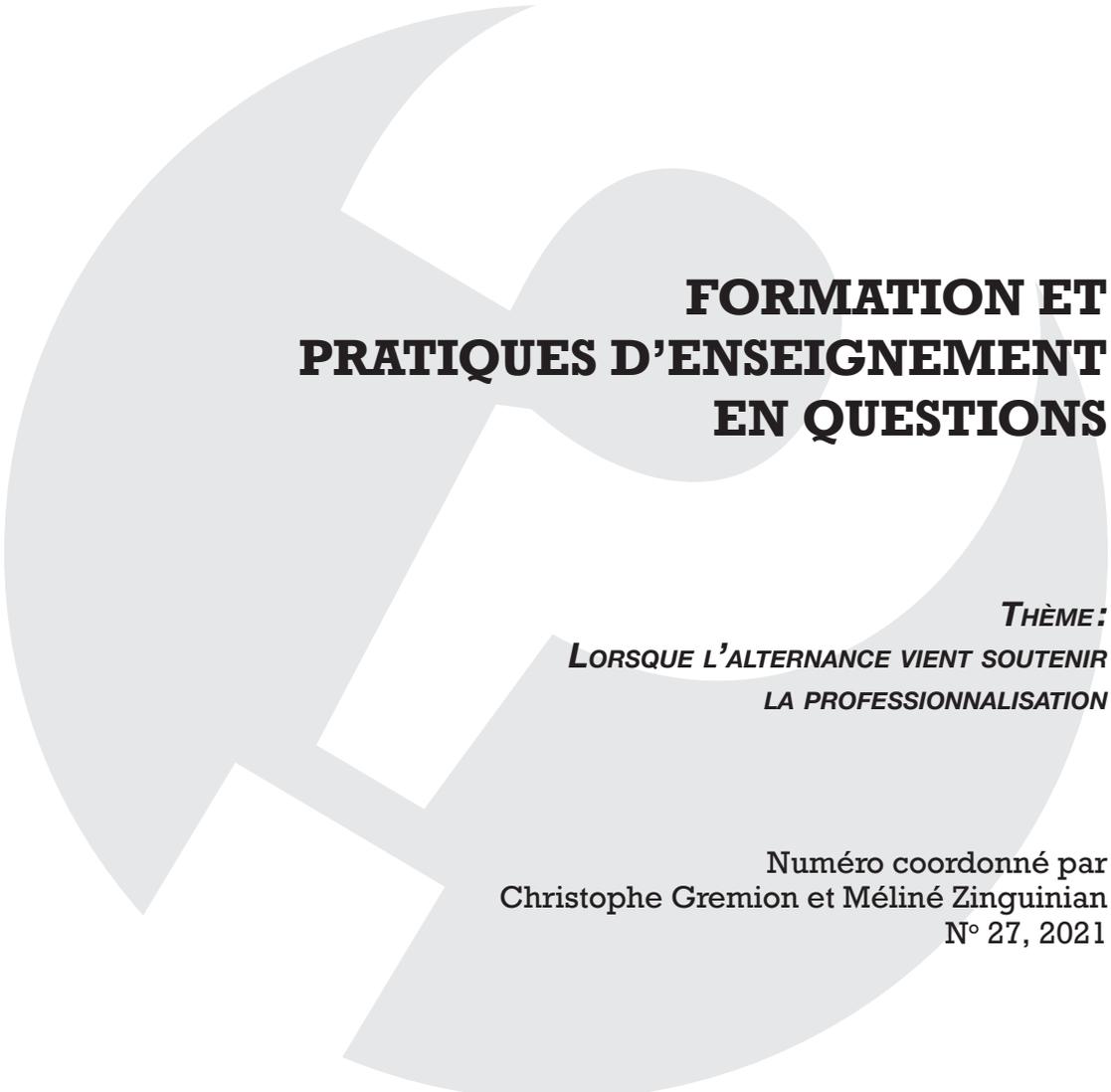
Sarah Boschung / boschungsa@edufr.ch

Secrétariat de la revue

Revue « Formation et pratiques d'enseignement en questions »
Haute école pédagogique de Fribourg
Rue de Morat 36
CH - 1700 Fribourg
www.revuedeshep.ch

Edition

Conseil académique des Hautes écoles romandes en charge de la formation
des enseignant.e.s (CAHR)



**FORMATION ET
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT
EN QUESTIONS**

THÈME:
LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian
N° 27, 2021

Comité de lecture

René Barioni, HEP Vaud (Suisse)
Francine Chaîné, Université Laval (Canada)
Anne Clerc, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Marie-Noëlle Cocton, Université Catholique de l'Ouest (France)
Frédéric Darbellay, Université de Genève (Suisse)
Jean-Rémi Lapaire, Université de Bordeaux (France)
Valérie Lussi Borer, Université de Genève (Suisse)
Françoise Masuy, Université de Louvain-La-Neuve (Belgique)
Danielle Périsset, Haute école pédagogique du Valais (Suisse)
Marie Potapushkina-Delfosse, Université Paris-Est Créteil (France)
Sar Savrak, Haute Ecole d'Ingénierie et de Gestion du canton de Vaud (Suisse)
Gabriele Sofia, Université Paul Valéry Montpellier 3 (France)
Stéphane Soulaïne, Université de Montpellier (France)
Katja Vanini De Carlo, Université de Genève (Suisse)

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s
(CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : Lorsque l'alternance vient soutenir la professionnalisation

Numéro coordonné par
Christophe Gremion et Méliné Zinguinian

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction</i> Christophe Gremion et Méliné Zinguinian	7
<i>L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : De la formation à la certification, une progressivité à interroger</i> Catherine Tobola Couchepin et Danièle Périsset	15
<i>De la transmission à l'acculturation scientifique dans les approches d'utilisation de connaissances issues de la recherche par des enseignants associés en contexte d'encadrement du stagiaire</i> Josianne Caron, Liliane Portelance et Abdellah Marzouk	35
<i>Présence enseignante lors de stages supervisés à l'aide du numérique : analyse qualitative de pratiques de supervision à distance</i> Matthieu Petit, Julie Babin et Marie-Ève Desrochers	57
<i>Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement</i> Lucie Dionne, Claudia Gagnon et Matthieu Petit	75
<i>La collaboration dans l'organisation des stages en enseignement : rapprochement de points de vue des acteurs universitaires et scolaires</i> Liliane Portelance et Josianne Caron	95
<i>La coévaluation est-elle un espace privilégié pour favoriser les liens entre la théorie et la pratique dans la formation des enseignants ?</i> Olivier Maes, Agnès Deprit, Marc Blondeau, Stéphane Colognesi et Catherine Van Nieuwenhoven	117
<i>L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse</i> Méliné Zinguinian et Bernard André	137
<i>Transition vers une notation succès/échec pour l'évaluation de stages en enseignement au Québec : regards croisés de divers acteurs impliqués</i> Mylène Leroux, Vincent Boutonnet et Karina Lapointe	157
<i>Qualité des stages en milieu de travail réalisés dans le cadre d'une formation professionnelle : validation d'une échelle de mesure en français auprès d'élèves en alternance travail-études</i> Mylène Beaulieu, Yves Chochard, Annie Dubeau, Camille Jutras-Dupont et Isabelle Plante	175



<i>La formation des enseignants associés au Québec : soutien à leur développement professionnel</i> Glorya Pellerin, Liliane Portelance, Isabelle Vivegnis et Geneviève Boisvert	195
<i>Quelle alternance pour quelle professionnalisation ? Etude de deux dispositifs de formation professionnelle</i> Christophe Gremion	211
<i>Les récits projectifs et rétroprojectifs comme dispositifs de réflexion collective dans la formation en alternance</i> Marcos Maldonado	227
<i>L'entretien d'autoconfrontation comme voie de développement professionnel des étudiants ?</i> Marc Blondeau, Anaïs Laurent et Catherine Van Nieuwenhoven	245
<i>Appropriation des savoirs théoriques et postures identitaires dans les textes réflexifs</i> Léa Couturier	267
<i>La formation initiale prépare-t-elle à la vie réelle d'un enseignant ? Perspectives de finissants québécois</i> France Dufour, Liliane Portelance, Glorya Pellerin et Geneviève Boisvert	293
<i>Évaluation des effets d'une formation professionnelle en alternance sur la qualité de l'emploi de travailleurs québécois de l'industrie manufacturière</i> Yves Chochard, Tetyana Ryabets, Caroline Turcotte, Félix-Antoine Cloutier et Marc-Antoine Vallée Lebouthillier	311



**LORSQUE L'ALTERNANCE VIENT SOUTENIR
LA PROFESSIONNALISATION**



Élaboration d'un cadre d'analyse de pratiques de supervision de stage en enseignement

Lucie DIONNE¹ (Université du Québec à Rimouski, Canada),
Claudia GAGNON² (Université de Sherbrooke, Canada) et
Matthieu PETIT³ (Université de Sherbrooke, Canada)

Cette contribution théorique s'intéresse aux pratiques de personnes superviseuses universitaires de stage en enseignement. À la suite d'une recension des écrits, cinq cadres de référence identifiant différentes pratiques de supervision ont été analysés. Leur comparaison a amené l'émergence de regroupements d'items qui, une fois organisés en catégories, forment un nouveau cadre d'analyse de pratiques de personnes superviseuses. Contextualisé au domaine de la formation à l'enseignement professionnel, ce cadre composé de cinq fonctions (accompagnement, médiation, collaboration, évaluation et administration) offre des perspectives intéressantes pour l'analyse des pratiques de supervision dans tous les secteurs de formation pratique à l'enseignement.

Mots-clés: Supervision de stage, formation pratique, formation des maîtres, enseignement professionnel

Introduction

La formation en alternance visant la professionnalisation des novices en enseignement au Québec se trouve sous la responsabilité des universités offrant les programmes de formation à l'enseignement⁴. Ces institutions développent leurs dispositifs de stage et désignent des personnes superviseuses chargées d'encadrer, d'évaluer et de soutenir la formation des stagiaires en collaboration avec des personnes enseignantes associées provenant des milieux scolaires (Gouvernement du Québec, 2008). Bien qu'elle soit considérée comme un membre essentiel de la triade exerçant des fonctions majeures auprès des stagiaires (Fletcher, 2013), la personne superviseuse universitaire est souvent jugée comme ayant un rôle secondaire moins estimé (Burns et Badiali, 2015) associé à l'évaluation du stagiaire en fin de parcours (Gouin et Hamel, 2015; Lapointe et Guillemette, 2015). La place de cette personne formatrice pourtant au premier plan de la formation pratique serait sujette à davantage de remises en question parce que moins

1. Contact: lucie_dionne@uqar.ca

2. Contact: Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

3. Contact: Matthieu.Petit@USherbrooke.ca

4. On compte des formations initiales en éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, à l'enseignement secondaire dans différents domaines, à l'enseignement professionnel, à l'enseignement de l'éducation physique et à la santé et à l'enseignement en adaptation scolaire et sociale. Ces formations professionnalisantes exigent la réalisation d'au moins 700 heures de pratique dans les milieux scolaires.



de recherches sont consacrées aux fonctions qu'elle exerce réellement auprès des stagiaires (Burns et Badiali, 2015) et que les tâches qu'on lui attribue relèvent d'orientations générales et demeurent peu précises (Bacon, Pellerin et Araujo-Oliveira, 2018). Quel que soit le domaine de formation à l'enseignement, il y a un intérêt à documenter les pratiques des personnes superviseuses afin de clarifier leurs rôles par rapport aux personnes enseignantes associées et d'ajuster les attentes entretenues à leur égard tant par les universités que par les milieux de pratique. À cette fin, nous proposons un cadre d'analyse des pratiques de supervision élaboré dans le contexte d'une recherche doctorale s'intéressant spécifiquement aux pratiques de personnes superviseuses en enseignement professionnel⁵. Dans un premier temps, nous revenons brièvement sur la démarche qui a permis de sélectionner cinq cadres de référence portant sur la supervision de stage en enseignement. Après les avoir présentés, nous proposons l'élaboration d'un cadre d'analyse comprenant cinq fonctions de supervision.

Identification de cinq cadres de référence pour les pratiques de personnes superviseuses de stage

Une recension systématique des écrits scientifiques (Rew, 2011) a permis de passer en revue 967 sélections en anglais et en français, révisées par les pairs et publiées entre 2008 et 2018 au sujet de la supervision de stage en enseignement⁶. Au final, 153 sélections mettant de l'avant la personne superviseuse ont été retenues pour analyse, dont 122 articles présentant des résultats empiriques, cinq revues de littérature, cinq articles théoriques et 21 thèses. De ces ressources, 105 portaient sur la supervision de stage des secteurs préscolaire, primaire ou secondaire en général et seulement un correspondait au domaine de l'enseignement professionnel. En plus de confirmer la pertinence scientifique de notre objet de recherche concernant la place de la personne superviseuse en enseignement professionnel, il a été possible de constater que les dispositifs en alternance destinés à la formation des maîtres profitent d'une couverture internationale et que le modèle de la triade composée d'un membre désigné par l'université, d'un membre du milieu scolaire et d'une ou d'un stagiaire est largement répandu dans la francophonie et ailleurs.

De cette recension, cinq documents retiennent particulièrement l'attention parce qu'ils proposent un cadre de référence composé de fonctions (Villeneuve

5. Au Québec, l'enseignement professionnel est associé à la formation professionnelle. Celle-ci fait partie de l'ordre de l'enseignement secondaire et prépare au marché du travail. Les 140 programmes menant à un diplôme d'études professionnelles se répartissent entre 21 secteurs de formation. Il est possible de s'inscrire en formation professionnelle dès l'âge de 16 ans.

6. L'équation de recherche anglophone ("*Student Teacher Supervisors*") or ("*Supervisors*") or ("*supervision*") AND *university or college or "higher education" AND "preservice teachers" or "preservice teacher education" or "student teach*"* et l'équation francophone *Supervision or superviseur AND Stage or stagiaire AND Enseignement or éducation* ont été utilisées dans les 14 bases de données suivantes ABI/INFORM Complete (ProQuest), Academic Search Complete (EBSCO), CAIRN, Education database, Education Source (EBSCO), ERIC (EBSCO), Érudit, LearnTechLib, ProQuest Research Library (ProQuest), PsycINFO (EBSCO), Repère, SocIndex with Full Text (EBSCO), ScienceDirect (Elsevier), Scopus.



et Moreau, 2010), de rôles (Gervais et Desrosiers, 2005), de compétences attendues (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008), d'activités (Cohen, Hoz et Kaplan, 2013) ou de pratiques (Burns, Jacobs et Yendol-Hoppey, 2016) attribuées aux personnes superviseuses de stage. Mis à part un cadre (Villeneuve et Moreau, 2010), tous s'intéressent spécifiquement à la supervision de stage en formation à l'enseignement préscolaire, primaire et secondaire suivant le modèle connu de la triade. À l'exception de deux d'entre eux (Gervais et Desrosiers, 2005; Portelance *et al.*, 2008), ces cadres sont théoriques (Villeneuve et Moreau, 2010) ou ont été élaborés par l'entremise de recensions des écrits (Burns *et al.*, 2016; Cohen *et al.*, 2013). Pour procéder à une analyse transversale, nous les avons placés côte à côte de manière à faire des rapprochements et établir des relations entre leurs contenus. En comparant chacun de leurs items, nous avons surtout mis en lumière leur complémentarité et leur richesse, ce qui a permis l'émergence d'une nouvelle organisation faisant office de cadre d'analyse destiné à notre recherche doctorale, d'où le caractère théorique de cet article.

Le premier cadre retenu présente la supervision de stage comme une modalité d'encadrement, qu'importe le domaine du stage supervisé. Villeneuve et Moreau (2010) attribuent trois fonctions à la personne qui supervise, soit une fonction administrative, une fonction pédagogique ou d'enseignement et une fonction de soutien. À ces trois fonctions centrales, les autrices ajoutent une composante transversale qui est l'établissement d'une relation de confiance entre tous les acteurs du stage. Alors qu'elles considèrent que la supervision se partage également entre la personne superviseuse attirée par l'institution d'enseignement et la personne qui accompagne les stagiaires dans le milieu de travail, les fonctions décrites ont pour principale orientation de soutenir la personne stagiaire dans ses apprentissages. Par conséquent, on trouve peu d'items mettant en valeur la collaboration entre la personne superviseuse et le personnel du milieu de pratique, ce qui constitue une limite à ce cadre de référence.

S'appuyant sur les travaux de Enz, Freeman et Wallin (1996), le deuxième cadre est proposé par Gervais et Desrosiers (2005). Celles-ci l'organisent en trois grands rôles qu'elles déclinent ensuite en fonctions. Selon cette classification, la personne superviseuse accompagne la personne stagiaire, agit comme médiatrice sur plusieurs plans et fait figure de personne-ressource auprès des milieux. Ce cadre détermine des fonctions en s'appuyant sur des données empiriques, mais il laisse subsister un questionnement au sujet du rôle d'accompagnement dans lequel est intégrée la fonction d'évaluation. En effet, Gremion et Coen (2016) situent l'évaluation et l'accompagnement comme deux rôles très distincts, parfois même incompatibles, exercés par la personne superviseuse. Considérant la difficulté qui existerait à passer de la posture de la personne qui accompagne à celle qui évalue les stagiaires (Gremion et Coen, 2016; Maes, Colognesi et Van Nieuwenhoven, 2018; Mieusset, 2017), le cadre de Gervais et Desrosiers (2005) demande des précisions concernant la place de l'évaluation qu'elles associent au rôle d'accompagnateur.



Portelance *et al.* (2008) proposent un troisième cadre de référence dédié à la formation des personnes enseignantes associées et des personnes superviseuses universitaires. Leurs travaux présentent neuf compétences propres aux personnes superviseuses classées en cinq catégories : 1) approche différenciée de la formation des stagiaires, 2) développement des compétences professionnelles des stagiaires, 3) approche intégrative de la formation du stagiaire, 4) climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage, et 5) collaboration. Ce cadre offre une perspective riche permettant d'envisager les compétences attendues de la personne superviseuse au terme de formations qui lui seraient offertes par les institutions universitaires. Toutefois, l'enquête réalisée par ce groupe de travail (Portelance *et al.*, 2008) s'appuie sur une recension de formations très inégales offertes dans les universités et sur « l'analyse des suggestions [...] reçues au cours de rencontres collectives » (p. 8) sans nécessairement questionner l'adéquation entre celles-ci et les pratiques réelles des personnes superviseuses.

Le quatrième cadre analysé se fonde sur une revue de littérature exhaustive rassemblant des articles issus de recherches empiriques concernant la formation pratique en enseignement (113 articles anglophones publiés entre 1996 à 2008 dans des revues reconnues). Par l'entremise de leur recension, Cohen *et al.* (2013) cherchent à identifier les buts et les justifications des stages, les activités des personnes qui participent à la triade et les retombées de l'expérience en stage décrits dans les articles. Nous retenons spécifiquement la partie de l'analyse portant sur les activités des personnes superviseuses qui sont présentées selon deux regroupements. Le premier groupe concerne des activités destinées aux stagiaires alors que le second compile des activités dirigées vers les personnes enseignantes associées. Suivant leurs analyses, les activités des personnes superviseuses seraient surtout liées au soutien à la réflexion sur la pratique et au développement professionnel des stagiaires. Néanmoins, l'avantage de ce cadre est de dénombrer de nombreuses pratiques de supervision exercées par les personnes superviseuses au profit des stagiaires et des personnes enseignantes associées.

Finalement, le dernier cadre repose sur une méta-analyse documentaire pour laquelle Burns *et al.* (2016) ont identifié 812 articles anglophones révisés par les pairs publiés entre 2001 et 2013. De ce nombre, 32 ont été retenus et contiennent des données empiriques spécifiques au sujet des pratiques de personnes superviseuses universitaires en enseignement. Dans cette recherche, la supervision des stagiaires est considérée comme un processus destiné à l'enrichissement collectif d'un milieu d'enseignement au sein duquel le partenariat entre l'école et l'université est priorisé (Glickman, Gordon et Gordon, 2014). Les activités identifiées sont classées en tâches (5) et en pratiques (12) selon leur récurrence dans les écrits. Essentiellement tournées vers le développement des stagiaires, les pratiques des personnes superviseuses recensées comportent des fonctions allant au-delà des activités traditionnelles d'observation et de rétroaction qui se trouvent tout de même au cœur de la majorité des articles qu'ils ont analysés. Contextualisé au modèle des écoles de développement professionnel états-uniennes, ce cadre identifie aussi des pratiques destinées à supporter le développement



de la personne superviseure elle-même. Toutefois, à l'instar du cadre de Gervais et Desrosiers (2005), un flou subsiste au sujet de l'évaluation, qui ne trouve pas précisément sa place dans ce cadre. Un tableau synthèse reprenant les principales composantes des cadres de référence est présenté en annexe.

Vers un cadre d'analyse basé sur des fonctions de supervision

Chaque cadre de référence présente des possibilités d'analyse des pratiques de personnes superviseures pertinentes, mais maintient aussi des interrogations concernant différents aspects, particulièrement lorsqu'il est question d'évaluation. En portant un regard transversal sur ces cadres, il est possible de mettre en valeur leur complémentarité, de faire émerger des similitudes entre eux, de regrouper certains de leurs items les uns avec les autres et de former des catégories de classement. La supervision étant un processus comprenant un ensemble de fonctions qu'exerce en continu une personne désignée comme superviseure visant à supporter l'apprentissage des stagiaires dans un contexte de formation pratique (Burns *et al.*, 2016), nous considérons ces catégories émergentes comme des fonctions de supervision regroupant différentes pratiques. La prochaine partie décrit la logique et les appuis théoriques nous permettant de générer des regroupements de pratiques en cinq fonctions : accompagnement, médiation, collaboration, évaluation et administration. À leur suite, nous proposons un schéma synthèse pour chacune des fonctions.

Une fonction d'accompagnement

Le premier élément qui ressort fortement à la comparaison des cadres est la présence de plusieurs pratiques que nous associons à un accompagnement qu'exerce la personne superviseure auprès des stagiaires. Gervais et Desrosiers (2005) attribuent explicitement un rôle d'accompagnateur à la personne superviseure. On trouve dans les cadres de Portelance *et al.* (2008), Ville-neuve et Moreau (2010) et de Cohen *et al.* (2013) une récurrence des verbes comme guider, diriger, assister, aider, encourager, discuter et échanger, termes que les travaux de Paul (2009) permettent de relier à la posture professionnelle de l'accompagnement. Pour ce qu'il porte comme signification et pour l'envergure de son champ sémantique, le terme accompagnement est choisi pour nommer cette importante fonction regroupant plusieurs pratiques présentes dans les cadres de référence analysés.

Pour aborder cette grande variété de pratiques d'accompagnement énumérées dans les cadres, nous faisons appel au modèle d'accompagnement des étudiantes et étudiants en enseignement supérieur proposé par De Ketele (2014). Des auteurs se sont intéressés particulièrement aux postures d'accompagnement (Colognesi, Van Nieuwenhoven, Runtz-Christan, Lebel et Bélair, 2019; Mieusset, 2017) et aux conceptions influençant ces postures (Vivegnis, 2019). Pour sa part, De Ketele (2014) insiste sur les besoins des accompagnés menant à déterminer des niveaux d'accompagnement. Ainsi,



ce modèle s'appuie sur l'objet de l'accompagnement, le point de départ de l'accompagné, la manière de traiter le problème rencontré et la posture de l'accompagnateur qui s'adapte aux besoins identifiés. Prise sous cet angle, l'intervention de la personne superviseure accompagnant des stagiaires peut donc avoir pour objectif de remédier à une lacune, d'apporter une solution à un problème ou une situation difficile, de faire découvrir de nouvelles manières de faire en tablant sur les acquis perçus ou de partager une expérience commune tout en tenant compte du niveau de développement des personnes apprenantes.

Cette idée de s'ajuster de manière continue et spécifique aux personnes accompagnées (Charlier, 2014) se reconnaît chez Burns *et al.* (2016) qui indiquent que la personne superviseure offre un support individuel à chacun des stagiaires en équilibrant les défis et le support fourni. Portelance *et al.* (2008) déclarent aussi que les personnes superviseures devraient posséder une compétence permettant de soutenir la formation des stagiaires et de s'adapter aux stagiaires et au contexte de stage (caractéristiques de l'école et des groupes d'élèves, ressources matérielles disponibles, attentes de la personne enseignante associée, etc.) tout en tenant compte des exigences universitaires. Le cadre de Cohen *et al.* (2013) recense également que le mentorat exercé par les personnes superviseures s'adapte aux aptitudes et aux difficultés des stagiaires.

Dans une perspective d'accompagnement, les cadres de référence mettent aussi de l'avant une dimension de soutien au développement de l'identité professionnelle des stagiaires. Parmi les stratégies que peut choisir la personne superviseure pour soutenir ce développement, Chaubet, Correa Molina et Gervais (2018) énumèrent les moyens suivants : questionner, refléter aux stagiaires comme un miroir, amener à se regarder, aider à prendre une distance, déstabiliser, proposer des perspectives différentes, modeler la réflexion, réfléchir ensemble, faire réinvestir, s'intéresser au suivi, ouvrir la prospective, accompagner dans la recherche de moyens. Ces pratiques se trouvent dans certains cadres de référence sous une forme identique ou proche. Par exemple, Cohen *et al.* (2013) soulignent que les personnes superviseures discutent, échangent et réfléchissent avec la personne stagiaire au sujet de sa profession, de ses pratiques, de ses apprentissages, de son développement professionnel et des défis d'enseigner dans différents environnements. Selon ces auteurs, les personnes superviseures peuvent aussi refléter des perceptions et des attitudes des stagiaires au sujet du multiculturalisme, si le milieu de stage exige une telle intervention. Dans une perspective de modélisation, la personne superviseure peut présenter aux stagiaires ses propres connaissances au sujet de la pratique (Cohen *et al.*, 2013). Dans le cadre de Burns *et al.* (2016), la personne superviseure offre une assistance ciblée à la personne stagiaire en favorisant la réflexion tant sur les impacts de ses actions que sur le contexte sociopolitique et historique dans lequel elle s'inscrit. Cela correspond aussi à la compétence à ce sujet énoncée par Portelance *et al.* (2008) où il est attendu que la personne superviseure aide les stagiaires à se responsabiliser par rapport à leur pratique professionnelle.

Nous relevons un troisième point de convergence entre les cadres de référence lorsqu'il est question de la dimension relationnelle de l'accompagnement (Paul, 2009) qui s'affirme dans ceux-ci sous différentes formes. En effet, Villeneuve et Moreau (2010) identifient qu'une composante transversale à toutes les pratiques de supervision est l'établissement d'une relation de confiance entre les acteurs et actrices du stage. De leur côté, Portelance *et al.* (2008) parlent de la compétence à entretenir avec les stagiaires des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect. On trouve aussi d'autres pratiques énumérées dans les cadres relevant du domaine relationnel comme encourager, abaisser les tensions créées par la nouveauté, favoriser l'ouverture, la compréhension et l'écoute (Villeneuve et Moreau, 2010), fournir soutien et encouragement (Gervais et Desrosiers, 2005), tenter de créer un sentiment de facilité et de sécurité pour les stagiaires (Cohen *et al.*, 2013) ou les aider à faire face au stress (Burns *et al.*, 2016).

Considérant le travail collégial entre stagiaires et les échanges nécessaires pour réduire l'isolement, susciter le partage d'expériences ou la recherche commune de solutions en cas de difficultés vécues durant le stage (Lepage et Gervais, 2008), l'accompagnement comporte aussi une dimension collective associée au groupe formé par les stagiaires. Gervais et Desrosiers (2005) donnent à la personne superviseure le rôle d'animer les séminaires. Portelance *et al.* (2008) situent une compétence que nous attribuons à la dimension collective de l'accompagnement qui est de créer des conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la co-construction de savoirs liés à la profession. Pour Cohen *et al.* (2013), la personne superviseure guide les stagiaires dans le travail d'équipe. Finalement, Burns *et al.* (2016) indiquent qu'elle peut aussi créer des communautés d'apprentissage pour les stagiaires tout en supportant l'organisation et la réorganisation des groupes.

Selon ce classement, quatre dimensions au sein des pratiques de supervision peuvent donc être regroupées dans une fonction d'accompagnement. La figure 1 les illustre :

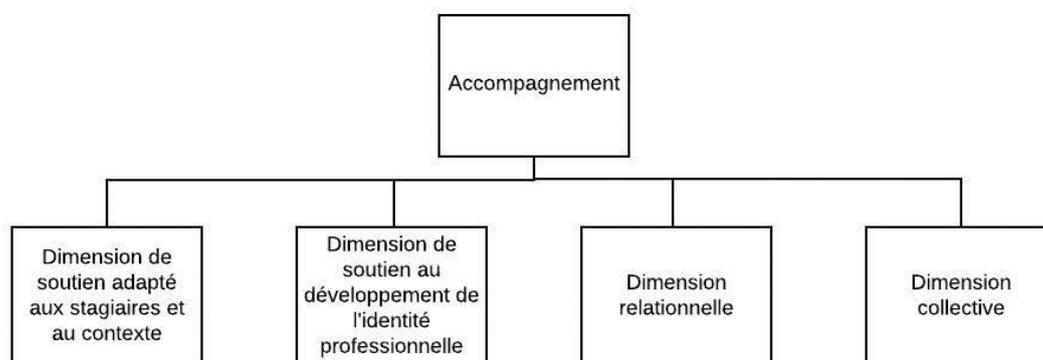


Figure 1 : La fonction d'accompagnement



Une fonction de médiation

Cette deuxième fonction émergente prend le nom de médiation au regard des travaux de Boutet et Gagné (2005) qui la décrivent comme une activité visant à « soutenir le stagiaire dans l'établissement de liens entre la formation reçue à l'université et l'expérience vécue à l'école, en somme, entre cours et stage » (p. 2). Gagnon, Mazalon et Rousseau (2010) voient la médiation dans un contexte de supervision en enseignement professionnel comme un « passage entre théorie et pratique, entre pratique et théorie, entre la formation à l'université et la formation dans le milieu scolaire, ou entre le travail prescrit et le travail réel » (p. 27). Il en va de même pour Desjardins et Boutet (2008) qui affirment que la réflexion de la personne stagiaire peut se faire tout autant à partir des expériences vécues dans la pratique qu'en s'appuyant sur des considérations théoriques issues des cours universitaires en faisant des allers-retours incessants entre les deux milieux de formation. Par sa situation unique dans la triade, la personne superviseure exercerait un rôle central pour faciliter ces liens entre théorie et pratique (Jacobs, Hogarty et Burns, 2017; Kissau et Algozzine, 2013).

Selon Gervais (1995) et Boutet et Gagné (2005), la personne superviseure pose des actions médiatrices. Ces gestes de médiation qui composent les « tentatives de rapprochement entre la théorie et la pratique en situation de supervision » (Gervais, 1995, p. 544) sont réalisés verbalement lors des rencontres en triade ou dans les rétroactions écrites offertes à la suite des différents travaux réalisés par la personne stagiaire pour relater son expérience en stage. On trouve cette idée dans tous les cadres, à l'exception de celui proposé par Gervais et Desrosiers (2005). Parfois, l'établissement de ces liens est à la seule charge de la personne superviseure, comme dans le cadre de Villeneuve et Moreau (2010) qui indiquent que la personne superviseure fait le lien entre théorie et pratique. Pour leur part, Cohen *et al.* (2013) identifient que les liens sont faits par les stagiaires alors que la personne superviseure les guide dans la médiation théorie et pratique et qu'elle les encourage à faire le lien entre les connaissances acquises à l'université et celles acquises par l'expérience en stage. Lors des échanges au sein de la triade, la personne superviseure dirige aussi les stagiaires et les personnes enseignantes associées vers l'utilisation de stratégies présentées dans les cours théoriques (Cohen *et al.*, 2013). Burns *et al.* (2016) mentionnent que la personne superviseure a la tâche de favoriser la mise en place d'activités qui s'éloignent de l'apprentissage théorique ou pratique en silo. Elle a de plus la possibilité de renforcer les liens entre la planification de l'enseignement/apprentissage et le programme d'études en soutenant une meilleure compréhension théorique du programme d'études enseigné et la mise en valeur du curriculum dans la pratique sur le terrain (Burns *et al.*, 2016). Finalement, Portelance *et al.* (2008) proposent une compétence attendue donnant à la personne superviseure la responsabilité d'établir elle-même ou de faire établir par les stagiaires des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels pour aider ces derniers à « décloisonner [leurs] savoirs théoriques et pratiques » (p. 102).

La figure 2 présente une schématisation des composantes de la fonction de médiation. Dans ce schéma, la personne superviseure fait elle-même la médiation entre les deux milieux, tout comme elle soutient les stagiaires alors qu'ils réalisent eux-mêmes des liens entre les différents savoirs.

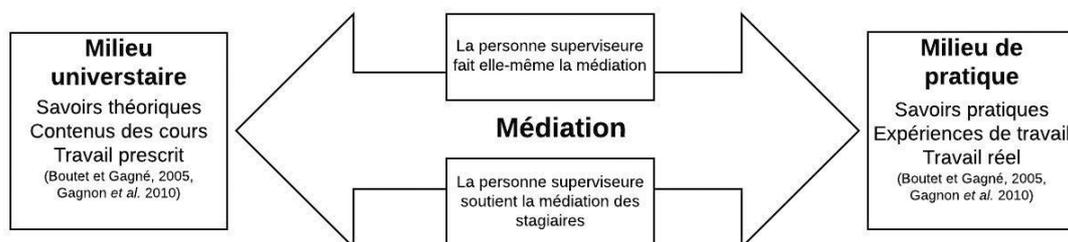


Figure 2 : La fonction de médiation

Une fonction de collaboration

La personne superviseure agit aussi auprès de la personne enseignante associée et des milieux de pratique, ce qui constitue un troisième élément notable qui ressort de la comparaison des cadres de référence. Plusieurs pratiques énumérées coïncident avec l'organisation privilégiée par le ministère de l'Éducation du Québec qui exige que la formation pratique des stagiaires soit partagée entre une personne représentante de l'université et un membre du milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2008). Dans ce contexte où deux personnes professionnelles sont coresponsables de la formation des stagiaires, l'établissement et le maintien de la collaboration sont souhaitables, voire inévitables (Boutet et Pharand, 2008).

Dans leur cadre de référence, Gervais et Desrosiers (2005) considèrent que les personnes superviseures épaulent dans leur travail les personnes enseignantes associées qui sont, pour leur part, les principales formatrices des stagiaires. Les rôles qu'elles attribuent à la personne superviseure à cet égard sont presque entièrement associés à des comportements relevant de la collaboration comme faciliter les échanges entre les membres de la triade, fournir soutien et encouragement à la personne enseignante associée, discuter avec elle des progrès des stagiaires et l'assister dans la préparation du rapport d'évaluation (Gervais et Desrosiers, 2005). Plus succinctement, Villeneuve et Moreau (2010) mentionnent que la personne superviseure doit clarifier les rôles, sans préciser davantage en quoi ils consistent. Quant au cadre de Portelance *et al.* (2008), il est largement orienté vers la collaboration en présentant trois compétences qui lui sont dédiées : 1) exercer un leadership collaboratif au sein de la triade, 2) travailler en concertation avec la personne enseignante associée en vue d'une formation cohérente des stagiaires et 3) développer avec elle un rapport de coformation favorisant la compréhension mutuelle et l'acceptation de la réalité propre à chacune des personnes formatrices afin de mettre en valeur leur expertise.

L'organisation du cadre de référence proposé Cohen *et al.* (2013) illustre l'importance accordée à la collaboration entre les personnes formatrices dans les écrits scientifiques portant sur la formation pratique. Un sous-groupe



d'activités de la personne superviseure se destine en totalité à la collaboration : co-élaborer le stage avec les personnes enseignantes associées et les professeurs responsables des cours théoriques, encourager les stagiaires à discuter avec leur personne enseignante associée, convoquer les personnes enseignantes associées et les stagiaires à intervalles réguliers pour discuter des responsabilités et des progrès et encourager le travail d'équipe avec les personnes enseignantes associées. Dans une perspective de collaboration, la personne superviseure peut aussi encourager les stagiaires à se familiariser avec la communauté de l'école (Cohen *et al.*, 2013). Finalement, Burns *et al.* (2016) situent des pratiques en lien avec le maintien des relations dans la triade comme assurer la coresponsabilité du développement des stagiaires et favoriser l'apprentissage des stagiaires et des personnes qui les accompagnent.

Cherchant à identifier le type de collaboration qui s'établit entre ces deux personnes formatrices de stagiaires, Gervais (2008) explique qu'il peut exister entre la personne enseignante associée et la personne superviseure un partenariat de service au sein duquel la collaboration est superficielle ou même évacuée, car il n'existe pas de relation d'échange réel entre elles. À l'intérieur de cette forme de partenariat, la personne superviseure s'informe du déroulement du stage lui permettant de confirmer que ses impressions sont bonnes et que les conditions d'atteinte des objectifs sont respectées. Toutefois, c'est uniquement la personne superviseure qui détermine les buts de la formation et qui fixe les attentes. La deuxième forme de partenariat est réciproque, c'est-à-dire qu'il y a une collaboration authentique. Cela s'illustre, selon Gervais (2008), par des discussions au sujet des objectifs de la formation et du contexte dans lequel la personne enseignante associée et la personne stagiaire évoluent ainsi que la prise en compte des particularités qui peuvent se présenter durant le stage et affecter l'atteinte du but commun.

Lorsqu'il est question de dispositifs de supervision de stage à distance, Petit (2018) s'est intéressé à la collaboration entre les deux milieux considérant que la communication se fait alors par des outils numériques et qu'elle transite davantage par la personne stagiaire. Cette situation peut par ailleurs exister dans n'importe quel dispositif de supervision, qu'il soit ou non à distance. Au regard de ses résultats, il identifie comme principales caractéristiques de la collaboration qui s'installe entre la personne enseignante associée et la personne superviseure : 1) l'établissement rapide d'un premier contact pour fonder la relation et poser les bases de la collaboration 2) la présence d'encouragements destinés à la personne enseignante associée pour qu'elle s'engage et maintienne son accompagnement auprès de la personne stagiaire et 3) la prévention de l'isolement de la personne stagiaire qui ne reçoit pas la visite en présentiel de la personne superviseure.

La figure 3 résume les éléments choisis pour mettre en évidence la fonction de collaboration qui se trouve sous différentes formes dans tous les cadres de référence.

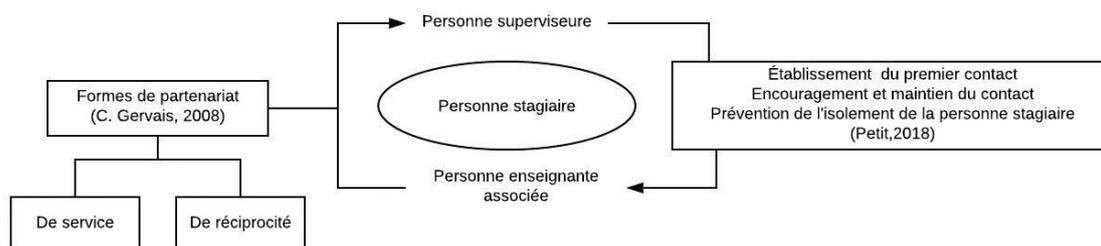


Figure 3 : La fonction de collaboration

Une fonction d'évaluation

Les éléments menant à l'émergence des trois premiers regroupements en fonctions de supervision se dégagent de presque tous les cadres évoqués. Leur identification a été facilitée par la présence d'une littérature scientifique abondante au sujet de l'accompagnement des stagiaires en formation à l'enseignement (Gremion, 2017 ; Mieusset, 2017 ; Van Nieuwenhoven, Coupemanne et Dejemeppe, 2012 ; Vivegnis, 2019), de l'importance des liens théorie-pratique dans une perspective de médiation des savoirs durant les stages (Boutet et Gagné, 2005 ; Zeichner, 2010) et de la collaboration entre les principales personnes formatrices des stagiaires issues de deux milieux (Petit, 2018 ; Pharand et Boudreault, 2011 ; Portelance, Caron et Martineau, 2016).

Notre analyse transversale des cadres nous amène à constituer une quatrième fonction de supervision en nous appuyant sur les travaux de Lawless (2016) qui affirme qu'il existe un consensus au sujet des trois principales responsabilités des personnes superviseuses soit l'observation de l'enseignement des stagiaires, la présentation de rétroactions verbales ou écrites à propos de l'enseignement et l'évaluation appuyée par des grilles d'évaluation ou des rubriques précises. Ces pratiques s'inscrivent aussi à l'intérieur du cycle de la supervision clinique comprenant généralement la planification d'une séance d'observation, l'observation des performances des stagiaires en classe et la réalisation d'un entretien de rétroaction permettant de communiquer les résultats de l'analyse de l'enseignement (Acheson et Gall, 1993). Nous nommons cette quatrième fonction évaluation, car les pratiques qui la composent s'associent au sein d'un processus au terme duquel la personne superviseuse devrait être en mesure de déterminer des résultats et de les communiquer à la personne stagiaire après avoir observé différentes performances (Leroux et Bélair, 2015 ; Ménard et Gosselin, 2015).

Une compétence identifiée par Portelance *et al.* (2008) illustre bien l'association faite de l'observation, de la rétroaction et de l'évaluation alors qu'on s'attend à ce que la personne superviseuse guide les stagiaires dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue fondée. Dans le cadre de Gervais et Desrosiers (2005), on trouve aussi ce trio alors qu'il est dit que la personne superviseuse observe, rétroagit et évalue. Toutefois, ce cadre ne détaille pas en quoi consistent ces trois actions. Pour leur part, Villeneuve



et Moreau (2010) indiquent que la personne superviseure doit vérifier la qualité et la quantité des interventions, ce qui peut se faire par l'observation directe ou indirecte (Ménard et Gosselin, 2015). De leur côté, Cohen *et al.* (2013) proposent plusieurs pratiques qui ne se trouvent pas dans les autres cadres et que nous plaçons en lien avec l'évaluation : expliquer aux stagiaires quoi et comment enseigner, cibler des compétences à travailler lors des prochaines interventions, fixer des exigences, documenter les rencontres de supervision, prendre et organiser des notes d'observation, et donner de la rétroaction sur des formulaires standardisés. Finalement, Burns *et al.* (2016) soulignent que l'assistance ciblée des stagiaires consiste, entre autres, à fournir une rétroaction pédagogique spécifique. Dans les cadres, l'évaluation formative n'est pas identifiée telle quelle. Toutefois, on repère une perspective formative liée à l'autoévaluation (Lison et St-Laurent, 2015) chez Cohen *et al.* (2013) et chez Villeneuve et Moreau (2010) qui mettent de l'avant l'encouragement et le soutien offert aux stagiaires qui s'autoévaluent.

À partir des regroupements effectués des pratiques présentées dans les cadres de référence, la fonction d'évaluation se reconnaît par l'entremise de quatre composantes, soit 1) l'observation directe ou indirecte des stagiaires, 2) la rétroaction verbale ou écrite donnée au terme d'un travail ou d'une performance et 3) l'évaluation certificative et 4) formative encourageant l'autoévaluation des stagiaires. Cela est illustré dans la figure 4.

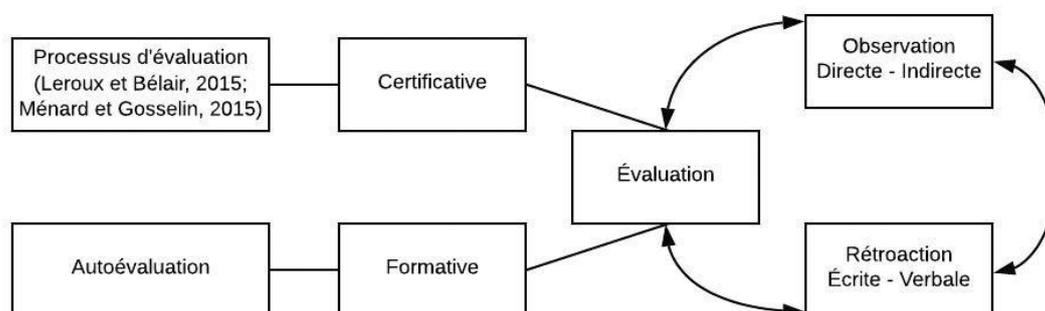


Figure 4 : La fonction d'évaluation

Une fonction d'administration

Finalement, superviser des stagiaires en enseignement exige de nombreuses formalités administratives entourant les fonctions précédemment identifiées sans y être nécessairement incluses. Des pratiques associées à la logistique des stages nécessitent parfois du temps et des efforts alors qu'elles sont à maintes occasions ingrates et peu reconnues (Dierkens, 2011 ; Vuran et Ergenekon, 2014). Cela correspond, selon nous, à la fonction administrative identifiée par Villeneuve et Moreau (2010) qui tiennent compte de cette dimension de la supervision dans leur cadre de référence. À partir du classement des items présents dans les cadres, nous identifions quatre aspects autour desquels s'organise l'administration du stage.



D'abord, la personne superviseure occupe la meilleure position pour s'assurer que le cheminement des stagiaires s'effectue en conformité avec les objectifs de la formation et le plan du stage déterminé par l'université (Donovan et Cannon, 2018; Gouvernement du Québec, 2008). Villeneuve et Moreau (2010) précisent que la personne superviseure informe sur les politiques, les procédures et le fonctionnement du milieu de stage. Pour leur part Gervais et Desrosiers (2005) indiquent que la personne superviseure révisé les responsabilités, les exigences et le calendrier de stage. En effet, suivant le dispositif mis en place par l'université, celle-ci est généralement responsable de mettre à jour, de diffuser et d'expliquer ce que Gagnon *et al.* (2010) décrivent comme les outils indispensables à la formation en alternance c'est-à-dire les différents documents administratifs et pédagogiques.

Faire respecter les exigences du stage et s'assurer de l'atteinte des objectifs amènent ce que Chaubet, Correa Molina et Gervais (2013) considèrent comme l'application de «douce contraintes institutionnelles (travaux obligatoires à faire, rencontres de supervision incontournables, participation évaluée à des forums électroniques, etc.)» (p. 37). Ces derniers mentionnent que sans un aspect obligatoire, les stagiaires omettraient probablement ces activités pourtant favorables à la prise de recul et à la réflexion. Ainsi, lorsque le stage comprend une telle activité d'apprentissage, la pratique consistant à surveiller et à supporter les stagiaires dans l'élaboration d'un projet de recherche recensée par Cohen *et al.* (2013) pourrait s'associer à une fonction administrative.

Ensuite, Gervais et Desrosiers (2005) attribuent à la personne superviseure la responsabilité de faire le lien avec l'université lorsque des questions administratives l'exigent. Cela est généralement nécessaire lorsqu'elle doit gérer des problèmes associés à l'organisation du stage. Cette responsabilité se complexifie selon la quantité de stagiaires à sa charge, la variété des milieux avec laquelle elle compose et les différentes tensions qui surviennent parfois (Dangel et Tanguay, 2014).

Troisièmement, selon le cadre de référence de Villeneuve et Moreau (2010), la personne superviseure est responsable de planifier et d'organiser l'intervention. Même si une rencontre a pour but de discuter des progrès d'une ou d'un stagiaire, c'est elle qui convoque les participants (Cohen *et al.*, 2013), fixe les rendez-vous, coordonne les horaires des rencontres et gère les imprévus. Lorsqu'il est question de stages en enseignement professionnel, Gagnon *et al.* (2010) expliquent la complexité de la planification en présentant les différents rythmes auxquels fait face la personne superviseure lorsque vient le temps d'organiser ses interventions avec les stagiaires. Dans ce secteur, la personne superviseure est confrontée à trois temps de formation, soit un temps professionnel alors que les stagiaires doivent maintenir un rendement professionnel lié à leur tâche d'enseignement; un temps scolaire respectant la structure des horaires et des contraintes relatives à l'enseignement d'un programme de formation d'après des modules définis, de jour, de soir et dans des environnements d'enseignement très variés; un temps universitaire régulé en trimestres, sans lien apparent avec les deux autres rythmes (Gagnon *et al.*, 2010).



Finalement, une seule allusion est faite dans les cadres au sujet de l'utilisation du numérique pour superviser les stagiaires. Cohen *et al.* (2013) identifient que la personne superviseure travaille en ligne et correspond avec la ou le stagiaire dans son journal. Toutefois, au regard de la littérature scientifique actuelle portant sur la présence grandissante du numérique pour superviser à distance ou non (Petit, Dionne et Brouillette, 2019), il apparait que la pratique consistant à travailler en ligne se complexifie, et nous choisissons de considérer la gestion numérique parmi les pratiques de supervision associée à l'administration. La figure 5 résume la fonction d'administration du stage selon les quatre aspects présentés.

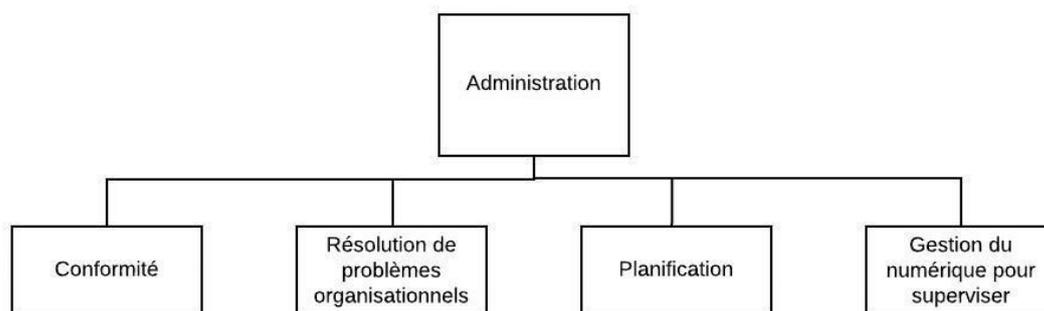


Figure 5 : La fonction d'administration

Les cinq fonctions de supervision identifiées à partir de regroupements des items contenus dans les cadres de référence analysés s'illustrent dans la figure 6.

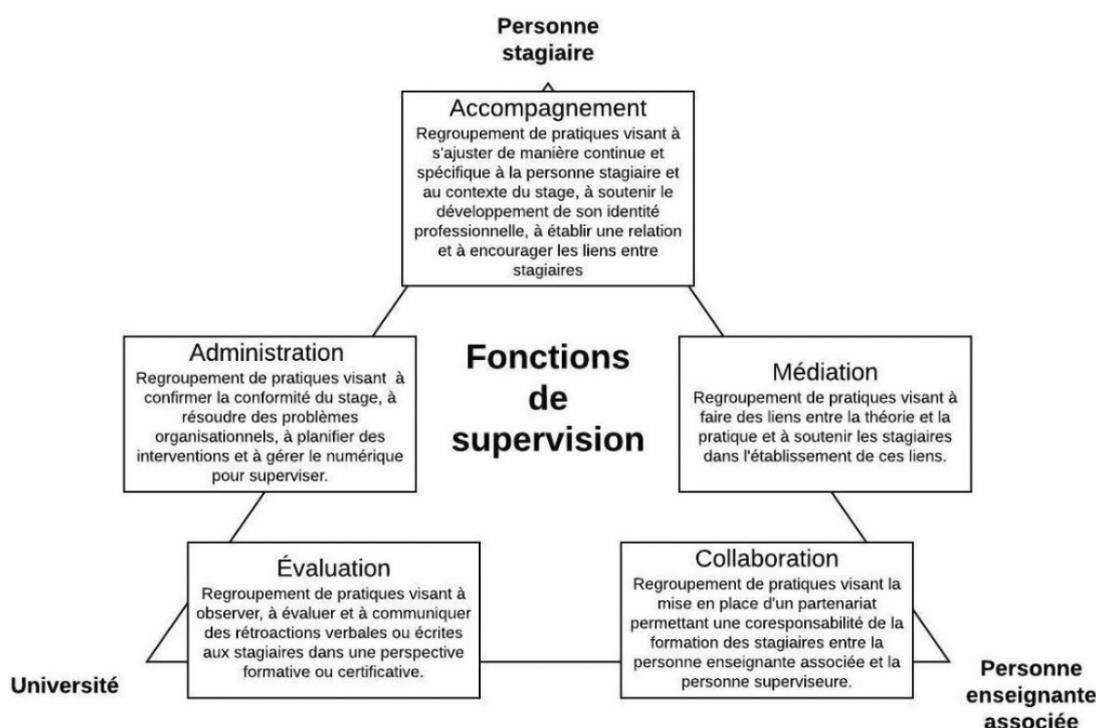


Figure 6 : Les fonctions de supervision



Les fonctions de supervision sont liées aux principaux protagonistes des stages. D'abord, les pratiques de la personne superviseure sont dirigées vers les stagiaires, bénéficiaires de premier plan du stage. Ceux-ci profitent de son accompagnement, des gestes de médiation posés pour ou avec eux, de la collaboration qui s'établit dans la triade, de l'évaluation incluant l'observation de leurs performances et la rétroaction ainsi que des différentes activités liées à la gestion du stage. Ensuite, la personne enseignante associée est partie prenante de la fonction de collaboration en tant que partenaire du milieu de pratique. À titre de cofformatrice, elle est associée à la médiation et à l'évaluation. Finalement, la personne superviseure est liée à l'université qui l'emploie et qui lui donne la responsabilité d'administrer le stage conformément aux balises institutionnelles, de sanctionner la réussite des stagiaires et de les guider dans leur développement professionnel en collaboration avec les milieux de pratique.

Conclusion

Notre contribution exploite la complémentarité et la richesse de cinq cadres de référence pour l'élaboration d'un nouveau cadre d'analyse des pratiques de personnes superviseures en enseignement comprenant cinq fonctions de supervision. Cela montre la complexité des pratiques des personnes superviseures devant cumuler des connaissances spécifiques, des compétences et des aptitudes adaptées pour former les novices en enseignement (Burns et Badiali, 2015). Au terme de cet exercice, il apparaît que la fonction d'évaluation demeure la moins explicite dans les cadres. Sauf en ce qui concerne le cadre de Cohen *et al.* (2013), les pratiques se limitent à nommer l'observation des stagiaires et la rétroaction sans apporter d'autres détails sur la nature de l'évaluation qui est faite ou préciser les moyens qui sont mis en œuvre pour évaluer. On peut se demander si l'emphase n'est pas surtout mise sur la fonction d'accompagnement, reflétant ainsi la délicate cohabitation des pratiques associées à l'évaluation des apprentissages et celles dédiées à l'accompagnement des stagiaires par la personne superviseure (Gremion, 2017). L'analyse transversale des cadres nous a aussi permis de voir le peu de place fait au numérique dans les pratiques de supervision. Certains des cadres de référence sélectionnés datent de plusieurs années, par conséquent, on trouve peu de pratiques en lien avec l'utilisation du numérique, ce qui constitue une limite.

Même si ce cadre d'analyse se destine spécifiquement aux pratiques de supervision en formation à l'enseignement professionnel, il peut s'appliquer à différents contextes associés à la supervision de stages en enseignement étant donné qu'il a été construit à partir de cadres référant à d'autres secteurs d'enseignement. Nous postulons que ce cadre pourrait également s'appliquer à d'autres secteurs de formation que l'enseignement, notamment dans les stages en formation professionnelle au secondaire (Gagnon, 2020) et dans le cadre de l'enseignement coopératif ou des stages dans les formations universitaires dans différents domaines, dans la mesure où ceux-ci impliquent une personne superviseure (Bélisle, Mazalon, Bélanger



et Fernandez, 2020 ; Boudjaoui et Ibert, 2018 ; Coll et Zegwaard, 2011 ; Guillaumin, 2012 ; Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008). Quoi qu'il en soit, superviser des stagiaires ayant déjà un lien d'emploi avec un établissement d'enseignement, comme c'est le cas en enseignement professionnel, demande à la personne superviseure à redéfinir sa place dans la triade et ce cadre d'analyse propose un outil pertinent pour analyser les pratiques de supervision dans ce contexte.



Références

- Acheson, K.A. et Gall, M.D. (1993). *La supervision pédagogique: méthodes et secrets d'un superviseur clinicien*. (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Les éditions Logiques.
- Bacon, L., Pellerin, G. et Araujo-Oliveira, A. (2018). La supervision de stage comme métier : analyse de pratiques de superviseurs universitaires axées sur le développement d'une perspective didactique chez le futur enseignant. Dans A. Araujo-Oliveira, I. Chouinard et G. Pellerin (dir.), *L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels. Perspectives plurielles* (p. 111-130). PUQ.
- Bélisle, M., Mazalon, É., Bélanger, M.I. et Fernandez, N. (2020). Les stages cliniques dans les formations en alternance : étude de la portée quant à leurs caractéristiques et leurs retombées sur la professionnalisation. *Pédagogie Médicale*, 21(1), 21-38.
- Boudjaoui, M. et Ibert, J. (2018). L'alternance atypique d'une formation universitaire à l'entrepreneuriat. Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre à enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 101-122). PUQ.
- Boutet, M. et Gagné, L. (2005, 14-16 février). *Pour une supervision-médiation entre savoirs universitaires et savoirs pratiques en formation initiale à l'enseignement: actes du V^e colloque international Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*. IUFM des Pays de la Loire.
- Boutet, M. et Pharand, J. (2008). Introduction. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 1-4). PUQ.
- Burns, R.W. et Badiali, B.J. (2015). When supervision is conflated with evaluation: teacher candidates' perceptions of their novice supervisor. *Action in teacher education*, 37(4), 418-437.
- Burns, R.W., Jacobs, J. et Yendol-Hoppey, D. (2016). The changing nature of the role of the university supervisor and function of preservice teacher supervision in an era of clinically-rich practice. *Action in teacher education*, 38(4), 410-425.
- Charlier, É. (2014). Accompagnement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 17-20). De Boeck.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2013). Considérations méthodologiques pour aborder la compétence à «réfléchir» ou à «faire réfléchir» sur sa pratique en enseignement. *Phronesis*, 2(1), 28-40.
- Chaubet, P., Correa Molina, E. et Gervais, C. (2018). Faire réfléchir les stagiaires. Quels leviers, déterminés par quelles positions de l'alternance, pour quelles finalités? Dans P. Chaubet, M. Leroux, C. Masson, C. Gervais et A. Malo (dir.), *Apprendre et enseigner en contexte d'alternance. Vers la définition d'un noyau conceptuel* (p. 17-36). PUQ.
- Cohen, E., Hoz, R. et Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching education*, 24(4), 345-380.
- Coll, R.K. et Zegwaard, K.E. (2011). *International handbook for cooperative and work-integrated education: international perspectives of theory, research, and practice*. (2^e éd.). WACE, Advancing cooperative & work-integrated education.
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., Runtz-Christan, E., Lebel, C. et Bélair, L. (2019). Un modèle de postures et d'interventions comme ensemble dynamique pour accompagner les pratiques en situation professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 5-21.
- Dangel, J.R. et Tanguay, C. (2014). "Don't leave us out there alone": a framework for supporting supervisors. *Action in teacher education*, 36(1), 3-19.
- De Ketele, J.-M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Recherche et formation*, 77, 73-85.
- Desjardins, J. et Boutet, M. (2008). De l'organisation du système de formation à la concertation des acteurs : pour une médiation des savoirs. Dans P. Perrenoud, A. Marguerite, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants* (p. 155-168). De Boeck Supérieur.
- Dierkens, C. (2011). Évaluer la progression d'un stagiaire futur enseignant. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 35-68). PUQ.
- Donovan, M.K. et Cannon, S.O. (2018). The university supervisor, edTPA, and the new making of the teacher. *Education policy analysis archives*, 26(28), 1-26.
- Enz, B.J., Freeman, D.J. et Wallin, M.B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor: matches and mismatches in perception. Dans D.J. McIntyre et D.M. Byrd (dir.), *Preparing tomorrow's teachers: the field experience* (p. 131-150). Corwin Press.
- Fletcher, E.C., Jr. (2013). Investigating the challenges of developing business education student teachers: Perspectives from university supervisors. *Career and Technical Education Research*, 38(2), 87-103.



- Gagnon, C. (2020). L'accompagnement des élèves dans le cadre des stages : un processus en trois temps. Dans É. Mazalon et M. Dumont (dir.), *Soutien à la persévérance et à la réussite des jeunes et des adultes en formation professionnelle* (p. 315-336). PUQ.
- Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherches autour de l'élaboration et de la mise en oeuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41.
- Gervais, C. (2008). Pour une formation des stagiaires en concertation. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 91-108). PUQ.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. PUL.
- 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*, 21(3), 541-560.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. et Gordon, J.M. (2014). *Supervision and instructional leadership. A developmental approach* (9^e éd.). Pearson Education Inc.
- Gouin, J.-A. et Hamel, C. (2015). La perception de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3).
- Gouvernement du Québec (2008). *La formation à l'enseignement : les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gremion, C. (2017). Place de l'accompagnement et du contrôle dans les dispositifs de formation en alternance. *Phronesis*, 6(4), 99-113.
- Gremion, C. et Coen, P.-F. (2016). De l'influence du contrôle dans les dispositifs d'accompagnement. *Journal international de recherche en éducation et formation*, 1(3), 11-27.
- Guillaumin, C. (2012). La situation professionnelle : moment critique dans l'action. Interface de la formation en alternance le cas particulier de la formation en soins infirmiers. *Phronesis*, 1(1), 21-39.
- Hahn, C., Alexandre-Bailly, F., Geay, A. et Vignon, C. (2008). *Former les managers : quand l'alternance s'invite dans le débat*. Vuibert.
- Jacobs, J., Hogarty, K. et Burns, R.W. (2017). Elementary preservice teacher field supervision : a survey of teacher education programs. *Action in teacher education*, 39(2), 172-186.
- Kissau, S.P. et Algozzine, B. (2013). Foreign language student teaching : do supervisor qualifications really matter? *Foreign language annals*, 46(2), 175-190.
- Lapointe, J.-R. et Guillemette, F. (2015). L'évaluation des stages par les acteurs de la formation pratique : modalités, supervision, évaluation et guide de stage. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 199-217.
- Lawless, M.C. (2016). *Professional development for university-based student teaching supervisors in New York elementary preservice teacher education programs* [thèse de doctorat inédite]. Columbia University.
- Lepage, M. et Gervais, C. (2008). Une communauté de pratique dès la formation initiale : inclusion d'enseignants associés dans un groupe de discussion électronique pour stagiaires. Dans E. C. Molina et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 37-56). PUQ.
- Leroux, J.L. et Bélair, L. (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 65-104). AQPC.
- Lison, C. et St-Laurent, C. (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 311-335). AQPC.
- Maes, O., Colognesi, S. et Van Nieuwenhoven, C. (2018). «Accompagner/former» ou «évaluer/vérifier». Une tension rencontrée par les superviseurs de stage des futurs enseignants? *Education et formation*, e-308, 95-106.
- Ménard, L. et Gosselin, R. (2015). Évaluer sur le terrain et dans l'action : de nombreux défis. Dans J.L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 577-627). AQPC.
- Mieusset, C. (2017). Les dilemmes du maître de stage. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele et F. Merhan (dir.), *Les apprentissages professionnels accompagnés* (p. 83-100). De Boeck Supérieur.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62(3), 91-108.
- Petit, M. (2018). Supervision de stage à distance à l'aide du numérique. Collaboration entre superviseurs et acteurs du milieu scolaire pour l'accompagnement de stagiaires avec un lien d'emploi en enseignement au secondaire. *Médiations et médiatisations*, 1(1), 19-33.



- Petit, M., Dionne, L. et Brouillette, L. (2019). Supervision de stage à distance : état de la recherche dans différents domaines de formation postsecondaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(1), 96-118.
- Pharand, J. et Boudreault, P. (2011). Enseignants associés et superviseurs. Perceptions des uns à l'égard des autres et collaboration réciproque. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (p. 121-142). PUQ.
- Portelance, L., Caron, J. et Martineau, S. (2016). Collaboration through knowledge sharing between cooperating teachers and university supervisors. *Brock education: a journal of educational research and practice*, 26(1), 36-51.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence [rapport de recherche]. MÉLS-Universités.
- Rew, L. (2011). The systematic review of literature : synthesizing evidence for practice. *Journal for specialists in pediatric nursing*, 16(1), 64-69.
- Van Nieuwenhoven, C., Coupremagne, M. et Dejemeppe, X. (2012). Témoigner, accompagner ou former? L'identité incertaine du maître de formation pratique. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence* (p.85-109). De Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L. et Moreau, J. (2010). Former des superviseurs et des maîtres de stage. Dans B. Raucant, C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants* (p. 443-470). De Boeck supérieur.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8(1-2), 48-63.
- Vuran, S. et Ergenekon, Y. (2014). Training process cycles for special education teachers and university supervisors : a Turkish Context. *Educational sciences: theory and practice*, 14(1), 282-295.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1), 89-99.



Annexe 1 : Synthèse des cadres de référence

Cadres de références	Composantes et classement des items dans les cadres de référence
Villeneuve et Moreau (2010)	<p>Trois fonctions de supervision réparties en onze comportements attendus et une composante transversale.</p> <ol style="list-style-type: none"> Fonction administrative : Informer sur les politiques, les procédures et le fonctionnement du milieu de stage ; planifier ; organiser l'intervention ; vérifier la qualité et la quantité des interventions. Fonction pédagogique : Communiquer les notions nécessaires à l'intervention ; faire le lien théorie/pratique ; favoriser l'autoévaluation et l'autorégulation. Fonction de soutien : Encourager ; favoriser l'ouverture, la compréhension et l'écoute ; clarifier les rôles ; abaisser les tensions créées par la nouveauté. <p>Composante transversale : Relation de confiance entre les acteurs du stage</p>
Gervais et Desrosiers (2005)	<p>Trois rôles de la personne superviseure regroupant onze fonctions.</p> <ol style="list-style-type: none"> Accompagnateur : Observer et rétroagir ; fournir soutien et encouragements aux PS ; animer les séminaires ; évaluer les PS. Médiateur : Faciliter les échanges entre les membres de la triade ; faciliter la résolution de conflits entre PEA et PS, entre PS, entre PS et direction ; faire le lien avec l'université. Personne-ressource : Réviser les responsabilités, les exigences, le calendrier de stage ; fournir soutien et encouragement à la PEA, discuter avec la PEA des progrès de la PS ; assister la PEA dans la préparation du rapport d'évaluation.
Portelance et al. (2008)	<p>Cinq catégories regroupant neuf compétences attendues</p> <ol style="list-style-type: none"> Approche différenciée de la formation de la PS : Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et aux stagiaires. Développement des compétences professionnelles de la PS : Guider la PS dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue fondée. Approche intégrative de la formation de la PS : Établir et faire établir par la PS des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels ; aider la PS à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle. Climat d'apprentissage et développement d'une communauté d'apprentissage : Entretenir avec la PS des relations personnelle et professionnelle empreintes de respect ; créer des conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la co-construction de savoirs liés à la profession. Collaboration : Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade ; travailler en concertation avec la PEA en vue d'une formation cohérente de la PS ; développer avec la PEA un rapport de coformation.
Cohen et al. (2013)	<p>Deux groupes de catégories organisant un total de 32 activités de supervision. Les six catégories sont présentées.</p> <ol style="list-style-type: none"> Intervenir auprès de la PS : Diriger la PS dans ses observations et s'ajuster à la classe ; encourager la PS à penser et à discuter à propos de ses expériences ; observer la PS et lui donner des rétroactions ; intégrer la PS dans une classe. Travailler avec les PEA et les stagiaires : Guider les activités de la PEA avec ses stagiaires ; promouvoir la coopération entre les PEA et leurs stagiaires.
Burns et al. (2016)	<p>Cinq tâches regroupant onze pratiques qui se détaillent ensuite en onze types d'activités. Les tâches et les pratiques sont présentées.</p> <ol style="list-style-type: none"> Assistance ciblée : Fournir une rétroaction pédagogique spécifique ; favoriser la réflexion critique. Support individuel : Équilibrer les défis et le support ; aider les stagiaires à faire face au stress. Collaboration et communauté : Développer des placements de qualité ; maintenir les relations dans la triade ; créer des communautés d'apprentissage pour les stagiaires. Support au programme : Favoriser la médiation entre la théorie et la pratique ; renforcer les liens entre la planification de l'enseignement et le programme d'études. Recherche et innovation : S'engager dans une recherche ou une formation autonome ; innover pour améliorer la supervision.

Légende : PEA = personne enseignante associée ; PS = Personne stagiaire