POUR UNE MEILLEURE COMPRÉHENSION DE LA DYNAMIQUE DE LA TRIADE STAGIAIRE – ENSEIGNANTE OU ENSEIGNANT ASSOCIÉ – SUPERVISEURE OU SUPERVISEUR DANS LA SITUATION DE FORMATION PRATIQUE SUR LE TERRAIN

Lorsqu'une étudiante ou 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 cohabitant de manière un peu confuse, espoirs nés de ses réflexions personnelles, de ses connaissances théoriques, de ses idéaux plus ou moins identifiés et articulés au cours de sa formation à l'université, et de ses représentations du rôle d'enseignant, engrammées par 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 rependre 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 ou réussira-t-il à la marquer de son propre relief ? 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'étudiante ou l'étudiant s'y retrouve entre l'université et le terrain. Au carrefour de multiples visions de l'enseignement (celles que lui suggèrent 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.

© Marc Boutet, 2002

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'étudiante ou 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 dispositif principal d'accompagnement de l'expérience de stage est utile et incontournable pour dessiner l'avenir de la formation pratique en enseignement. Dans cet article, 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.

1.0 Caractéristiques de la triade et de ses membres

Afin de mieux comprendre la situation de triade comme 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'étudiante ou l'étudiant y trouve suffisamment de distance et de proximité, tout à la fois, de l'expérience vécue en classe; la proximité de l'enseignante ou de l'enseignant associé l'aide à construire quotidiennement son savoir enseigner alors que la distance créée par la personne superviseure permet d'analyser, voire de dépasser, la situation expérimentée pour éviter la fermeture prématurée sur une situation ou un modèle quelconque d'enseignement. L'étudiante ou 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'enseignante ou de l'enseignant associé et de la personne superviseure en regard des apprentissages des stagiaires en formation; la recherche démontre en effet que l'enseignante ou l'enseignant associé a une beaucoup plus grande influence que la personne superviseure ***« even to the extent of negating what the students have learned from their college courses when it runs contrary to the judgments of cooperating teachers »*** (Emans, 1983, pp. 14-15). 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 détruire la triade, que la personne superviseure peut se permettre d'aborder des questions controversées (Boydell, 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 la stagiaire ou 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 s'y donner du *kilométrage*, des *heures de vol*, avec, aux commandes, une personne enseignante d'expérience. Face à 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 comme un corpus de connaissances pré-établies; 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, pp. 7-8)

Mais, il ne faut certes pas s'arrêter à la métaphore de l'apprenti pour décrire complètement la situation de l'étudiante ou 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 impliqué. 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 écolières et 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 des 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'étudiante ou l'étudiant se mesure. En situation de stage, lorsqu'il assume la responsabilité d'un groupe-classe, il met à l'épreuve, même si cela demeure partiel, sa capacité d'enseigner. Puisque cette classe demeurera toujours celle d'une autre enseignante ou d'un autre enseignant et qu'il ne pourra jamais prétendre tirer tous les fils de la situation éducative où il se retrouve, les stages lui permettent de vérifier son choix de carrière, d'identifier 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 (Boisvert, 1987) être guidé et obtenir des rétroactions sur ses interventions. Calderhead (1989) décrit ainsi certains des obstacles qu'il a à surmonter pour progresser vers une capacité d'analyse réflexive :

- Un haut niveau de centration sur sa performance : toute son attention étant 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 l'insistance sur ses limites peuvent lui paraître menaçantes à cause d'un manque de confiance;

- Le manque de connaissance *en situation* des caractéristiques des écolières ou des écoliers de différents groupes d'âge, qui lui permettrait 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 n'est pas identifiée mais influence beaucoup toutes ses perceptions.

L’installation d’une triade veut faciliter le dépassement de ces obstacles. Sans ignorer ces perspectives et préoccupations initiales des étudiantes ou des étudiants, la triade n’en demeure pas moins une structure qui vise à favoriser leur évolution vers des préoccupations de plus en plus professionnelles.

1.3 L’enseignante ou l’enseignant associé

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

Quelles sont donc les caractéristiques d’une bonne enseignante ou 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’enseignante ou 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’enseignante ou 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) auprès de l'étudiante ou de l'étudiant. Ce savoir est relié à l'action et s'avère 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'enseignante ou l'enseignant associé doit le valoriser à ses propres yeux s'il veut être en mesure d'accomplir la tâche que le partage des responsabilités entre l'université et le milieu en matière de formation des maîtres lui confère. En somme, l'enseignante ou l'enseignant associé qui risque 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 comme 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 lors qu'il s'associe à l'université pour la formation de futures enseignantes et de futurs enseignants, l'enseignante ou 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'expliciter 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. »*** (Laferrière, 1986)

C'est l'étudiante ou l'étudiant qui demeure le véritable juge de l'expertise de l'enseignante ou 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'enseignante ou l'enseignant doit parvenir à être perçu à la fois comme modèle intéressant et comme bon formateur par l'étudiante ou l'étudiant lui-même pour véritablement contribuer à ses apprentissages.

1.4 La personne superviseure

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 gradué 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 identifier ce que ces personnes ont en commun, dès lors qu'elles se retrouvent membres d'une triade à titre de superviseur. Ce qui vient immédiatement à l'esprit, c'est qu'elles sont mandatés 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 de la personne superviseure 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)

La personne superviseure non seulement sait voir mais, en plus, elle 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'elle 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'elle 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 de la personne superviseure qui correspond à sa double expertise et qui la 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 elle que revient la responsabilité de communiquer les buts à poursuivre ainsi que les attentes à remplir par l'étudiante ou l'étudiant et par l'enseignante ou l'enseignant (Zimpher, de Voss & Nott, 1980). Nombre d'enseignantes ou d'enseignants préfèrent d'ailleurs accueillir des stagiaires supervisés que non supervisés, soulignant ainsi la spécificité du rôle de la personne superviseure par rapport au leur;

2. L'activité d'accueil d'une personne stagiaire étant considérée comme une voie de formation continue (Boutet, 2001), la personne superviseure apparaît alors comme pouvant instaurer la tension favorable à une réflexion de l'enseignante ou de l'enseignant sur sa pratique.

3. Si possible, elle entre en contact avec l'étudiante ou 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'étudiante ou l'étudiant (Laferrière, 1986) mais non continue. Contrairement à l'enseignante ou à l'enseignant associé, elle n'a donc pas à porter les conséquences quotidiennes de son interaction avec l'étudiante ou l'étudiant. Elle doit savoir profiter de cette distance pour fournir des rétroactions de nature et de contenus substantiellement différents de celles que fournit l'enseignante ou l'enseignant associé. Si non, ou bien l'utilité même de sa présence est mise en cause, ou bien elle se retrouve en conflit avec l'enseignante ou l'enseignant associé aux yeux (et aux dépens…) de l'étudiante ou de l'étudiant. Qu'elle se présente comme spécialiste du curriculum,

de la méthodologie ou des relations interpersonnelles, elle doit faire en sorte que son point d'entrée soit l'action concrète de l'étudiante ou de l'étudiant, 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'étudiante ou 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. La personne superviseure est en interaction avec plusieurs stagiaires; elle se trouve ainsi à faire partie de plusieurs triades, dont l'ensemble constitue le groupe auprès duquel elle intervient. Elle 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 une participation plus objectivée à l'évaluation formative ou sommative de l'étudiante ou de l'étudiant. Elle peut, par exemple, établir des comparaisons significatives ou encore formuler des attentes prenant en considération non seulement l'individu en lui-même mais aussi en tant que membre d'un groupe. Il se trouve donc au centre d'un réseau d'interactions (stagiaires-enseignantes et enseignants associés) dont les convergences façonnent aussi un peu l'environnement éducatif de la personne stagiaire en situation de formation pratique sur le terrain.

2.0 LA TRIADE EN ACTION

C'est autour de l'action de l'étudiante ou 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 à la fois pour aider l'étudiante ou l'étudiant à agir ainsi que 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 évidemment, une expérience d’apprentissage réussie, au profit à la fois de l’étudiante ou de l’étudiant, des élèves de la classe où il séjourne et de l’enseignante ou de l’enseignant associé. C’est autour de ce souci de réussite que s’activent les énergies des membres de la triade. L’étudiante ou 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 conflits interpersonnels auxquels il pourra se trouver confronté (avec les élèves, avec les parents, avec l’enseignante ou l’enseignant associé, avec d’autres collègues). À cet égard, les deux membres experts de la triade joue un rôle d’aide et de soutien auprès de la personne stagiaire.

On ne doit cependant pas se satisfaire de soutenir la réussite de l’étudiante ou 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. Elles facilitent alors un processus par lequel l’étudiante ou 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’étudiante ou l’étudiant peut être appelé à prendre contact avec 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 s’agit non plus tellement 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, sont 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'étudiante ou de l'étudiant et à vérifier les acquis de sa formation. Cela confère un rôle d'évaluation à la triade. La personne stagiaire devra satisfaire 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 enseignante. Des contrôles seront exercés, des jugements seront portés, des difficultés seront identifiées, afin d'apprécier l'expérience vécue et 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 lorsque :

- elle est clairement contrée 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'enseignante ou l'enseignant associé, à cause de sa proximité du vécu quotidien en classe, joue un rôle irremplaçable d'aide et de soutien. Plus précisément, s'il ne fournit pas un modèle d'enseignement perçu comme tel par l'étudiante ou l'étudiant et s'il ne l'aide pas pour les opérations quotidiennes de planification, la personne superviseure ne peut en aucune manière le faire à sa place. La personne superviseure 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'enseignante ou l'enseignant associé responsable du groupe. Rien ne saurait justifier une telle immixtion; un climat d'affrontement entre l'enseignante

ou l'enseignant associé et la personne superviseure coince l'étudiante ou l'étudiant dans une position tout à fait défavorable à une réflexion libre et ouverte. Dans l'espace quotidien partagée avec l'enseignante ou l'enseignant (et non avec la personne superviseure), la stagiaire ou le stagiaire doit pouvoir compter sur son appui; tout ce qui serait reçu 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'enseignante ou l'enseignant associé et la personne superviseure. Sur le chemin l'éloignant ou le rapprochant de la situation pratique dans laquelle il est plongé, l'étudiante ou l'étudiant sera accompagné par l'enseignante ou l'enseignant ou par la personne superviseure selon leur position respective. La répartition des rôles dans l'accomplissement de la fonction médiation devient alors presque *géographique*. La proximité de l'enseignante ou de l'enseignant associé lui donne plus accès à une certaine intimité de 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 s'ouvre pour la personne superviseure.

Par ailleurs, il y une limite relativement incontournable à cet accompagnement réflexif par l'enseignante ou l'enseignant associé. Cette classe dans laquelle il co-évolue avec une étudiante ou un étudiant est sienne et, si réflexif fut-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'enseignante ou l'enseignant associé qui peut poser ces questions. C'est plutôt la zone de la personne superviseure : par sa distance par rapport à la quotidienneté, son indépendance du contexte et son association (du moins aux yeux de l'étudiante ou de l'étudiant) aux objectifs plus *universels* de formation universitaire, elle peut donc prendre le relais et tâcher d'accompagner l'étudiante ou l'étudiant dans l'exploration d'alternatives au modèle que l'enseignante ou 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'étudiante ou de l'étudiant sera alors plus

difficile à faire jaillir, même pour la personne superviseure; il y a là une espèce d'éblouissement affectif qui confond le regard critique.

Délicate tâche que celle de dévoiler de faire 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 complexe question de l'intervention éducative se résolve entièrement dans la réponse d'un stagiaire et de son enseignant associé ? La contribution de la personne superviseure, 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 vient, finalement, poser des problèmes plutôt qu'en résoudre.

Quant au rôle d'évaluation, la difficulté n'est pas tellement 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'enseignante ou l'enseignant associé comme étant celui qui peut le mieux évaluer la personne stagiaire. L'expérience révèle par contre très clairement qu'il n'apprécie guère participer à l'aspect sommatif de l'évaluation et que, en général, il surévalue le degré de maîtrise des habiletés professionnelles de la personne stagiaire.

Par ailleurs, même si l'enseignante ou l'enseignant associé parvient à surmonter cet obstacle pour accorder toute l'attention nécessaire à l'apprentissage de la personne stagiaire et la considérer comme apprenti plutôt que comme collègue (les enseignantes ou les enseignants accordent volontiers et assez rapidement le statut de collègue à une personne en stage, niant souvent par là la valeur de leur propre savoir d'expérience), on peut honnêtement se demander s'il lui est vraiment possible de mettre suffisamment en veilleuse un contexte éducatif qui lui ressemble tellement pour se centrer sur la personne de l'étudiant et juger de sa compétence en regard de ce qui est normalement attendu d'une personne stagiaire. La personne superviseure semble beaucoup mieux placée pour ce faire.

Imaginons donc l'étudiante ou l'étudiant se plaçant à l'avant-scène pour être évalué; la personne superviseure, d'un côté, ne voit pas très bien le décor de sa performance, alors que l'enseignante ou l'enseignant associé, de l'autre, le voit trop. De plus, ni l'une ni

l'autre ne tient à poser ce jugement évaluatif. Pourquoi ne se tourneraient-ils pas simplement l'un vers l'autre pour se consulter et compléter leur visions respectives ? Car, cette étudiante ou cet étudiant et la société ont besoin de savoir s'il est capable d'exercer la profession enseignante.

Dans cette opération de consultation, la personne superviseure cherche à comprendre le contexte dans lequel l'étudiante ou l'étudiant a évolué. L'enseignante ou l'enseignant associé lui fournit des exemples, lui permet de contextualiser les compétences mesurées. Ils font ensemble le tour des objectifs visés; la froide grille d'évaluation. prend vie, un profil se dessine, qui ressemble au cheminement réel de l'étudiant.

RÉFÉRENCES

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 : UQAM.

Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale. *In* L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue – de la réflexion à l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec , p. 187-210

Boydell, T. et Deanne, H. (1986). Issues in teaching practice supervision research : a review of the literature. *Teaching and teacher education, 2* (2), 115-125.

Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education., 5*(1). 43-51.

Eisner, E. W. (1981, *Le recours à l'expertise pédagogique et à la critique pédagogique pour évaluer la vie de classe – traduction de Jules Dumas.* Ste-Foy : département de psychopédagogie, Université Laval. :

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 McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. *In* W.R. Houston, J. Sikula et M. Haberman (dir.), *Handbook of research on teacher education.* Riverside (NJ): Macmillan. p. 514-534.

Laferrière, (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), 26-32.

Schön, D. A. (1988). Coaching reflective teaching. *In* P.P. Grimmett et G.L. Erickson (dir.). *Reflection in teacher education* . New York (NY): Teachers College Press.

Sergiovanni, T.J. et Starratt, R.J.(2002). *Supervision :a redefinition.* New York (NY): 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 : Département d'études en éducation et administration scolaire. Université de Montréal.

Zeichner, K.M. et Liston, D.P. (1987). Teaching students teachers to reflect. Harvard Educational Review, 57(1), 23-48.

Zimpher, N.L., De Voss, G.G et Nott, D.L. (1980). A closer look at university student teacher supervision. Journal of teacher education, XXXI (juillet-août), 11-15