

Encadrement offert par des superviseurs universitaires en formation à l'enseignement : le point de vue de stagiaires finissants en ÉPS

Carlo Spallanzani
Université de Sherbrooke¹

François Vandercleyen
Université de Sherbrooke

Sylvie Beaudoin
Université de Sherbrooke

Jean-François Desbiens
Université de Sherbrooke

1 Les chercheurs sont tous membres du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE).

Résumé

Cette recherche s'intéresse aux perceptions de stagiaires en éducation physique concernant l'accompagnement reçu de leur superviseur et leur prédisposition à l'égard d'un stage terminal. Cent soixante-six étudiants ont rempli un questionnaire. Les résultats montrent que 84,3 % des stagiaires s'avèrent satisfaits de l'accompagnement reçu et 48,6 % des facteurs évoqués touchaient la qualité des discussions avec leur superviseur. Cette perception positive semble prédisposer favorablement au dernier stage puisque seulement 6,6 % des stagiaires expriment des inquiétudes envers celui-ci. Toutefois, l'apparent manque d'intérêt et de disponibilité de certains superviseurs nuit à la qualité de l'expérience en stage.

Mots-clés : formation initiale, stage, superviseur, stagiaire, encadrement, éducation physique

Abstract

This study examines the student teachers' perception of university supervisors' support during a final practicum in physical education teaching program. 166 student teachers answered a self-reported questionnaire. Results show that 84.3% consider this support has a positive contribution to their learning experience. The quality of the discussions was noted as a major factor of satisfaction for 48.6% of the student teachers. These mainly positive perceptions of the supervisors' contribution seem to favourably predispose student teachers. However, considering some problems expressed by student teachers, collaborative efforts should be considered to improve the practicum learning opportunity.

Keywords: teacher program, student teacher, supervisor, practicum, physical education

Introduction

Dans une optique de professionnalisation, le stage en milieu scolaire occupe une place de plus en plus importante dans la majorité des programmes de formation initiale à l'enseignement (Maubant, Clénet & Poisson, 2011 ; Ria, 2015). Depuis 2001, au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) impose aux programmes de formation initiale à l'enseignement un minimum de 700 heures de stage réparties sur les quatre années de formation. Ces activités sont perçues comme apportant l'expérience la plus significative par la majorité des étudiants en formation à l'enseignement (Malo, 2010); elles sont reconnues pour constituer un puissant levier du développement professionnel des futurs enseignants (Lawson Cakmak, Gündüz & Hugh, 2015; Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke & Baumert, 2011) ainsi qu'un lieu d'intégration de la formation (Boutet, Arsenault, Ferland, Francoeur, & Gagné, 2016). Selon Desbiens, Spallanzani et Borges (2013), le stage peut devenir une situation d'apprentissage authentique à la double condition qu'un engagement suffisant associé à une réelle intention d'apprendre de la part du stagiaire soient présents et qu'un encadrement ainsi que des ressources appropriées soient fournis, tant par le milieu d'accueil que par l'institut de formation. Ces dernières conditions sont d'ailleurs reprises par le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE, 2005) qui en révèle leur qualité trop souvent déficiente. En l'absence de ces conditions, l'expérience de stage peut devenir une source d'inconfort ou de confusion (Chaliès & Durand, 2000), voire d'épuisement (Kosnik & Beck, 2009). Cette expérience singulière est également reconnue pour être propice à l'éclosion d'incidents critiques chargés émotionnellement qui peuvent être vécus très négativement par les stagiaires (Vanderclayen, Boudreau, Carlier & Delens, 2014) et représenter une source potentielle d'abandon de la formation.

Dans ce contexte, le rôle joué par les personnes qui accompagnent le stage devient primordial. Les enseignants qui accueillent des stagiaires dans leur école (appelés tuteurs, conseillers pédagogiques, maîtres de stage ou encore enseignants associés, selon les contextes) et les superviseurs universitaires (mandatés par l'institut de formation) sont identifiés comme des acteurs-clefs des programmes de formation (Desbiens et al., 2013). Si plusieurs recherches se sont intéressées à la fonction d'accompagnement des enseignants associés (Brau-Antony & Mieusset, 2013) ainsi qu'au développement de leurs compétences sur le plan de l'accompagnement (Portelance, 2009), peu se sont centrées

spécifiquement sur la fonction de supervision assumée par le superviseur universitaire. Si certaines recherches montrent que les pratiques de supervision peuvent être très variables d'un contexte de formation à l'autre (Correa Molina, Gervais & Rittershausen, 2008), nous en savons très peu sur la manière dont les mandataires s'acquittent réellement de leurs tâches et encore moins sur la façon dont les stagiaires perçoivent le bénéfice de leurs actions. La présente recherche vise à mettre en évidence la perception des stagiaires à propos de l'encadrement offert par les superviseurs universitaires en formation à l'enseignement en éducation physique et à la santé, et l'impact de cette perception sur le stage suivant. Dans le cas de cette recherche, nous entendons par encadrement le double processus d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles par le superviseur de stage.

Supervision de stage : d'un contexte et d'une conception à l'autre

Dans une revue systématique sur le sujet, Lawson et al. (2015) mettent en évidence l'importante diversité des conceptions au sujet de la supervision. Au-delà de la variabilité des dispositifs de formation, le rôle qui est dévolu aux superviseurs fluctue en fonction des points de vue considérés, selon qu'il s'agisse de celui des responsables de programmes, des formateurs universitaires, des enseignants associés, des stagiaires, voire des directions d'école (Lawson et al., 2015). La variété de finalités attribuées à cette fonction engendre une multiplicité de pratiques et de stratégies de la part des superviseurs (Tillema, Smith, & Leshem, 2011). Les fonctions respectives assumées par l'enseignant associé et le superviseur sont rarement clairement identifiées dans les recherches, ce qui ne contribue pas à la clarification de leurs rôles (Smith & Avetisian, 2011). Souvent associée à la notion de mentorat (*mentoring*), la supervision se confond également avec la notion de tutorat, dans la documentation anglophone notamment. Dans les documents francophones, le concept de supervision pédagogique a longtemps été utilisé pour faire référence à la fonction d'accompagnement. Selon la terminologie utilisée dans certains contextes, le concept de supervision renvoie à des réalités parfois très différentes (Baudrit, 2011).

Originnaire des États-Unis dans les années 1950, la notion de supervision appartient historiquement au domaine de la gestion entrepreneuriale (*management*). Étymologiquement, le terme supervision signifie « regarder au-dessus ». Superviser correspond

communément à l'activité par laquelle la personne qui supervise guide, contrôle et révisé le travail. La supervision est dite «pédagogique» si elle comporte une dimension de formation, c'est-à-dire lorsque l'activité de supervision peut être l'occasion d'un apprentissage pour la personne supervisée (Bujold, 2002). Dans ce cas, la supervision pédagogique se définit comme une relation d'aide dont le but est d'améliorer la qualité de l'intervention du stagiaire. Or, dans bien des contextes d'apprentissage de l'enseignement, la pratique de supervision se résume à une évaluation sommative de l'intervention (Vanderclayen, Boudreau, Carlier, & Delens, 2013).

Profil des superviseurs de stage

Parmi les membres de la triade pédagogique, le superviseur universitaire est sans doute le plus difficile à caractériser tant son profil change selon le contexte de formation (Correa Molina et al., 2008). La plupart du temps, il s'agit soit d'un enseignant directement rattaché à un institut de formation (professeur universitaire, chargé de cours, etc.), soit d'un enseignant d'expérience issu du milieu scolaire et dont les compétences en enseignement sont reconnues par ses pairs. Dans certains cas, un conseiller pédagogique, c'est-à-dire un enseignant «prêté» par son établissement scolaire, joue ce rôle de superviseur. Plus rarement, il peut s'agir d'un chercheur spécialisé en sciences de l'éducation, ou encore d'un étudiant de cycle supérieur ayant déjà une expérience d'enseignement ou ayant suivi une formation en supervision. Indépendamment du profil, ces personnes ont en commun d'être mandatées, à un moment donné, par un institut de formation (Boutet & Rousseau, 2002 ; Desbiens et al., 2013). Le mandat concerne principalement un rôle de représentant de l'institut de formation auprès du milieu scolaire afin de s'assurer que les conditions du stage satisfassent aux critères de formation. Autrement dit, les superviseurs sont désignés par un institut de formation pour représenter, dans les milieux scolaires, l'approche universitaire de la formation pratique à l'enseignement (Gervais & Desrosiers, 2005).

Au Québec, une étude menée par Gervais et Desrosiers (2001) montre que 80 % des superviseurs sont des contractuels, les autres étant libérés par leur établissement scolaire sur une base ponctuelle («prêt de service») ou prolongée («professeur invité»). Une faible part de la supervision des stagiaires est effectuée par les professeurs universitaires. Leurs tâches peuvent être variables d'un contexte de formation à l'autre. En effet, c'est à chaque institut de formation que revient la responsabilité de circonscrire sa tâche.

Rôles des superviseurs de stage

Dans la plupart des dispositifs, deux rôles composent de façon majeure la fonction de supervision : accompagner et évaluer (Bujold, 2002). Deux rôles antinomiques, voire contradictoires, dans la mesure où ils supposent, de la part du superviseur, d'assumer deux postures différentes. Lorsque le superviseur accompagne le stagiaire, il le guide vers la construction d'une identité enseignante et le développement de compétences professionnelles. Dans ce rôle, le superviseur occupe une position oscillant entre deux types de relation : d'un côté, une relation d'aide, en tentant de répondre à certains besoins de formation exprimés par le stagiaire ; d'un autre, une relation de médiation des savoirs, en maintenant une distance critique, théorique et affective qui vise le développement d'une pensée réflexive (Boutet & Rousseau, 2002). La seconde posture amène quant à elle le superviseur à porter un jugement évaluatif sur l'acquisition de ces mêmes compétences professionnelles. Le superviseur devient ainsi à la fois juge et partie, une position qui n'est pas sans susciter certains dilemmes. Ces dilemmes ont été mis en évidence notamment par Chaliès et Durand (2000) : « transmettre ou faire réfléchir », « aider ou évaluer », « aider à enseigner ou aider à apprendre à enseigner ». Mattéi-Mieusset (2013) émet l'hypothèse que ces dilemmes prennent racine dans la tension identitaire vécue par le superviseur universitaire (SU), entre enseignant et formateur, ce qui lui demande de conjuguer deux dimensions d'un même contexte professionnel, avec des visées de transmission dans sa position d'(ex-)enseignant d'un côté, et d'accompagnateur-superviseur de l'autre ; dimensions qui peuvent s'avérer, dans certains cas, difficilement compatibles.

Par ailleurs, la posture du superviseur diffère de celle de l'enseignant associé. Celui-ci est en effet responsable tant de la définition des buts poursuivis pendant le stage et des attentes à combler par le stagiaire, que de la réflexion qu'il suscite chez ce dernier pour l'aider à comprendre sa pratique et à considérer la complexité de l'acte d'enseigner dans son ensemble (prise de conscience des valeurs, des préconceptions, des préoccupations, des intentions et des émotions). En somme, le superviseur tente de créer chez le stagiaire une distanciation propice à l'approfondissement de sa compréhension de l'acte d'enseigner (Boutet & Rousseau, 2002).

Perceptions des stagiaires

Une étude menée par Courcy (2002) sur le point de vue des stagiaires au sujet de la triade pédagogique montre que les stagiaires s'attendent à ce que les superviseurs fassent preuve d'un certain tact lors des rencontres en triade. Pour ces étudiants, il importe également que les rétroactions soient précises et portent sur un comportement déterminé, plutôt que sur un jugement général de leur personnalité. Dans la recherche de Gervais et Desrosiers (2005), les étudiants attachent aussi beaucoup d'importance à la qualité de la relation avec leur superviseur, c'est-à-dire à sa capacité d'être attentif à la façon dont ceux-ci reçoivent leurs commentaires. Les attitudes suivantes sont particulièrement valorisées par les stagiaires : gentillesse, calme, humour, optimisme, disponibilité, compréhension et empathie.

Certains stagiaires reconnaissent l'importance de la triade afin d'améliorer leur pratique (Boutet & Rousseau, 2002). Ceux-ci sont conscients qu'il s'agit de la seule manière d'avoir un regard extérieur sur leur façon d'enseigner et d'élargir leur champ perceptif. Ce propos relaté par un stagiaire le démontre bien : « nos mécanismes de défense nous empêchent de nous observer objectivement » (cité dans Courcy, 2002, p. 99). Selon cette étude, les stagiaires souhaiteraient pouvoir échanger lors de rencontres en triade, afin de pouvoir mettre en évidence leurs difficultés par eux-mêmes. Ils verraient la supervision comme « un soutien à leur introspection ».

Toutefois, même prévues et planifiées, les visites de supervision sont jugées stressantes par les stagiaires. Elles sont souvent vécues dans la fébrilité, surtout la première fois, comme l'exprime cette stagiaire : « Cela me rendait nerveuse, pire qu'un exposé. Pourtant, je savais que c'était formatif, qu'elle venait juste pour me regarder et m'aider [...]. Au final, ce fut ma pire leçon ! » (cité dans Gervais & Desrosiers, 2005, p. 136). Malgré l'anxiété vécue sur le moment, les stagiaires de cette recherche disent tirer profit de la visite du superviseur. Après coup, ils ont tendance à estimer leur présence comme rassurante à plus long terme.

Par ailleurs, l'appréciation de la « performance » du stagiaire par le superviseur permet de pousser la réflexion plus loin, comme le mentionne ce stagiaire : « J'ai énormément évolué grâce à elle. Elle était vraiment là pour nous aider, pour nous encourager. Je me sentais en sécurité. Elle m'a donné une autre lecture de mon enseignement » (cité dans Gervais & Desrosiers, 2005, p. 151). Pour les stagiaires, l'apport du superviseur tient en

bonne partie au diagnostic posé et aux pistes de développement professionnel envisagées. En revanche, si le défi est perçu comme étant trop grand, l'effet obtenu peut être contraire à celui recherché.

Les questionnaires des programmes de formation ont tendance à penser qu'une plus grande partie de l'évaluation devrait être attribuée par le superviseur, garant des finalités poursuivies par les institutions de formation (Correa Molina, 2008). Inversement, les recherches s'étant intéressées au point de vue des stagiaires (Courcy, 2002 ; Gervais & Desrosiers, 2005) montrent qu'ils estiment qu'une séance réalisée sous la présence d'un superviseur universitaire est biaisée, car elle est spécialement préparée et paramétrée pour cette visite et qu'elle ne refléterait pas les séances d'enseignement habituellement dispensées par le stagiaire.

Finalement, cette étude montre que les étudiants préféreraient être suivis par un seul superviseur tout au long de leur formation, plutôt que de changer de superviseur à chaque stage (Courcy, 2002). Si cette dernière formule présente l'avantage de croiser les points de vue, les stagiaires interrogés opteraient plus facilement pour une certaine continuité, permettant ainsi de développer une meilleure relation avec le superviseur et de se trouver en meilleure position pour confirmer l'amélioration de leur pratique dans le temps. Ce type de suivi permettrait au superviseur de s'assurer du développement professionnel du stagiaire de façon plus approfondie. De plus, les stagiaires relèvent des avis parfois diamétralement opposés entre le superviseur et l'enseignant associé, ce qui tend à entraîner chez eux un sentiment de confusion pour le moins inconfortable ; ils se sentent « coincés entre l'arbre et l'écorce » (Robo, 2009).

En conclusion, en partant du principe que les superviseurs universitaires devraient jouer un rôle important dans le processus de formation des stagiaires, nous constatons qu'il existe peu d'études portant sur les perceptions des stagiaires au regard de l'encadrement reçu de leur part, particulièrement dans le contexte québécois. Celles qui ont abordé cette question ne comprenaient qu'un échantillon restreint de sujets et aucune ne portait sur la situation qui prévaut en éducation physique.

Questions de recherche

L'originalité de cette étude est de considérer le point de vue des stagiaires à propos de l'encadrement offert par leur superviseur universitaire (SU) lors d'un stage long (45

jours) en immersion complète dans le milieu scolaire. Plus précisément, notre attention se porte sur les deux sous-questions suivantes :

1. Comment les stagiaires perçoivent-ils la qualité de l'encadrement offert par leur SU sur leur propre apprentissage, et quels indicateurs convoquent-ils pour expliquer leur satisfaction ou leur insatisfaction suite à leur première expérience de supervision ?
2. Quelles sont les prédispositions des stagiaires (sentiment de confiance versus d'inquiétude) à l'approche de leur dernier stage à la suite de l'expérience d'encadrement vécue précédemment, et comment justifient-ils leurs perceptions ?

Méthodologie

Étant donné qu'il n'existe pas, à notre connaissance, d'études portant spécifiquement sur ce sujet, nous avons opté pour une approche exploratoire descriptive pour jeter un premier éclairage sur cette problématique.

Contexte d'étude

Dans le contexte du programme concerné par l'étude (baccalauréat en enseignement en éducation physique et à la santé), deux documents en particulier précisent les conditions générales du déroulement des stages (Faculté d'éducation physique et sportive, 2014, 2016). Il s'agit du Cahier des règlements et des procédures de stages au programme de Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé et du Cahier de stage. Il y est précisé que le stagiaire doit réaliser deux stages intensifs de longue durée en responsabilité complète au cours des deux dernières années de formation. De façon standardisée, un de ces stages doit se réaliser au primaire et l'autre au secondaire. En ce qui concerne le maître de stage (MS), sa tâche consiste à observer les prestations du stagiaire, à lui donner de la rétroaction sur ses « performances » et à évaluer les résultats obtenus en formulant une recommandation de « réussite » ou d'« échec » au responsable du programme de formation. Normalement, le MS n'intervient pas auprès des élèves (sauf en cas de nécessité, pour des questions de sécurité notamment). Il s'agit donc pour le

stagiaire d'une prise en charge complète et de manière autonome. Pour sa part, un extrait du cahier des stages de l'Université de Sherbrooke concernant le mandat octroyé au SU exige que cette personne soit :

- la représentante du programme de formation au sein du réseau scolaire ;
- la référence de la PS [personne stagiaire] et de la PEA [personne enseignante associée : maître de stage] pour s'assurer du bon fonctionnement du stage ;
- une ressource, capable d'accompagner, de conseiller, d'assurer la qualité de l'encadrement et d'évaluer le niveau de développement de la PS ;
- une observatrice des pratiques, capable de prévoir certaines stratégies préparatoires avec la PS et de réaliser des visites d'observation dans les milieux scolaires ;
- une évaluatrice capable de porter un jugement sur la qualité des acquis de la PS.

Concernant la catégorie «encadrement», le SU est amené à vérifier les conditions dans lesquelles se réalise le stage, en assurant une forme de médiation de la relation entre le MS et le stagiaire. Elle a également comme responsabilité de susciter une réflexion chez le stagiaire par une mise à distance de l'expérience pour en faciliter le transfert à d'autres contextes et provoquer une prise de conscience de ses apprentissages.

Au sein de ce programme, la tâche prescrite du SU comprend un premier temps de rencontre avec le stagiaire en dehors du milieu-école avant le début du stage. Au-delà de la nécessaire prise de contact permettant d'établir la relation, il s'agit pour le SU de préciser son rôle et en même temps de prendre connaissance des objectifs et des attentes formulés par le stagiaire. Durant le stage, le SU réalise au minimum deux visites de supervision dans le milieu scolaire qui durent chacune deux à trois heures. Ces rencontres consistent à observer le stagiaire qui enseigne et à rétroagir avec lui et le MS. La première visite remplit une fonction de régulation, un apport de conseils, des questionnements pour susciter des réflexions chez le stagiaire, par exemple, dans une perspective d'évaluation formative, tandis que la seconde consiste davantage en une évaluation sommative du niveau de développement des compétences professionnelles attendues fixé par le programme. L'évaluation finale du stage revient à l'institut de formation, lequel s'appuie sur l'avis de recommandation de réussite ou d'échec émis par le MS et le SU.

Participants

Cent soixante-six (166) étudiants, âgés en moyenne de 23,8 ans (74 femmes et 92 hommes) et issus d'un institut francophone de formation universitaire en enseignement en éducation physique et à la santé au Québec, ont accepté de participer à l'étude. Issus de trois cohortes différentes, ces étudiants en étaient à leur quatrième et dernière année de formation. Autrement dit, au moment de participer à l'étude, les étudiants avaient terminé leur troisième stage supervisé d'une durée de 45 jours et se préparaient à entamer leur quatrième et dernier stage, également supervisé et d'une durée de 45 jours. Soixante-huit (68) stagiaires se trouvaient dans un milieu scolaire primaire et les 98 autres dans un milieu scolaire secondaire.

Instrument de cueillette

À la suite d'une revue de la documentation, un questionnaire en ligne a été mis sur pied. Composé de trois questions fermées sur une échelle ordinaire en cinq points et de douze questions ouvertes; l'instrument a été élaboré par deux chercheurs spécialistes des questions liées à la supervision pédagogique. L'outil a ensuite été soumis à trois stagiaires représentatifs des sujets visés par l'étude à des fins de validation. Les changements apportés ont principalement porté sur la précision du vocabulaire utilisé afin de s'assurer de la compréhension des questions posées.

Tant pour des raisons de faisabilité (en termes d'espace) que de pertinence avec l'objet de recherche, cet article traitera de six questions. Elles concernent la perception des stagiaires au sujet de: 1) l'encadrement global offert par le SU, 2) ce qu'ils ont le plus apprécié dans cet encadrement, 3) ce qu'ils ont le moins apprécié, 4) leurs prédispositions face au stage à venir, 5) la justification de leurs inquiétudes et 6) la justification de leur confiance.

Collecte des données

Les étudiants concernés par l'étude (N = 166) ont été invités à répondre au questionnaire deux semaines avant d'amorcer leur dernier stage. Sur une base volontaire (consentement libre et éclairé), il leur a été proposé de remplir individuellement un questionnaire en ligne accessible par la plateforme gratuite «Google Drive».

Analyse des données

Dans un premier temps, nous avons traité les données directement quantifiables afin d'établir un portrait quasi statistique (Maxwell, 2005) à partir de fréquences et de pourcentages. Le test non paramétrique de Mann-Whitney (Howell, 2009) a été utilisé pour comparer les prédispositions des stagiaires masculins et féminins face au stage à venir. Concernant les données qualitatives, 983 énoncés ont été récoltés et ont fait l'objet d'une analyse de contenu à modèle ouvert (L'Écuyer, 1987) afin de regrouper celles qui présentaient des affinités sous des appellations appropriées. Il s'agit donc de catégories émergentes définies à partir du verbatim. Cette méthode permet l'émergence de catégories associées aux perceptions des stagiaires à propos du processus de supervision tout en assurant un haut degré de fidélité par rapport aux propos des répondants. Au total, 953 énoncés ont été classés selon différentes taxonomies, soit 96,9 % du matériel recueilli; trente (30) énoncés ont été identifiés « non codables », étant donné leur manque de lisibilité pour les chercheurs.

La validité des catégories qui ont émergé a été établie en deux étapes. Lors de la première étape, un chercheur a élaboré des catégories temporaires. Par la suite, une paire de chercheurs a classifié un échantillon de 40 énoncés afin d'établir un premier accord interjuge de 85,4 % (Fortin, 2010). Les catégories ont été ajustées et une nouvelle paire a obtenu un score de fidélité interanalyste de 92,5 %.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux parties distinctes, de façon à répondre aux principales questions posées dans le cadre de cette recherche. La première se rapporte à la perception qu'ont les stagiaires de l'encadrement proposé par le SU en termes d'apprentissages significatifs (appréciations positives versus négatives des stagiaires). La deuxième partie des résultats s'intéresse aux prédispositions des stagiaires face aux défis qui les attendent lors de leur prochain et dernier stage en enseignement.

Appréciation des stagiaires à propos de l'encadrement offert par leur superviseur de stage

Les répondants étaient invités à se situer par rapport à leur degré d'appréciation de l'encadrement sur une échelle en cinq points (« 1 : Pas du tout » à « 5 : Tout à fait »). La majorité des stagiaires interrogés perçoivent la supervision de stage comme favorable à leurs apprentissages (cf. figure 1). En effet, 60 d'entre eux (36,2 %) considèrent que l'encadrement offert par leur SU est plutôt favorable, voire tout à fait favorable (N = 33, soit 19,8 %). Notons que 47 stagiaires (28,4 %) estiment que la supervision ne participe que modérément à leurs apprentissages, « plutôt non » pour 20 stagiaires (12,0 %) alors que 6 stagiaires (3,6 %) répondent que leur SU n'y a pas contribué du tout. Au plan statistique, l'application du test *U* de Mann-Whitney confirme qu'il n'y a pas de différence significative entre les hommes et les femmes.

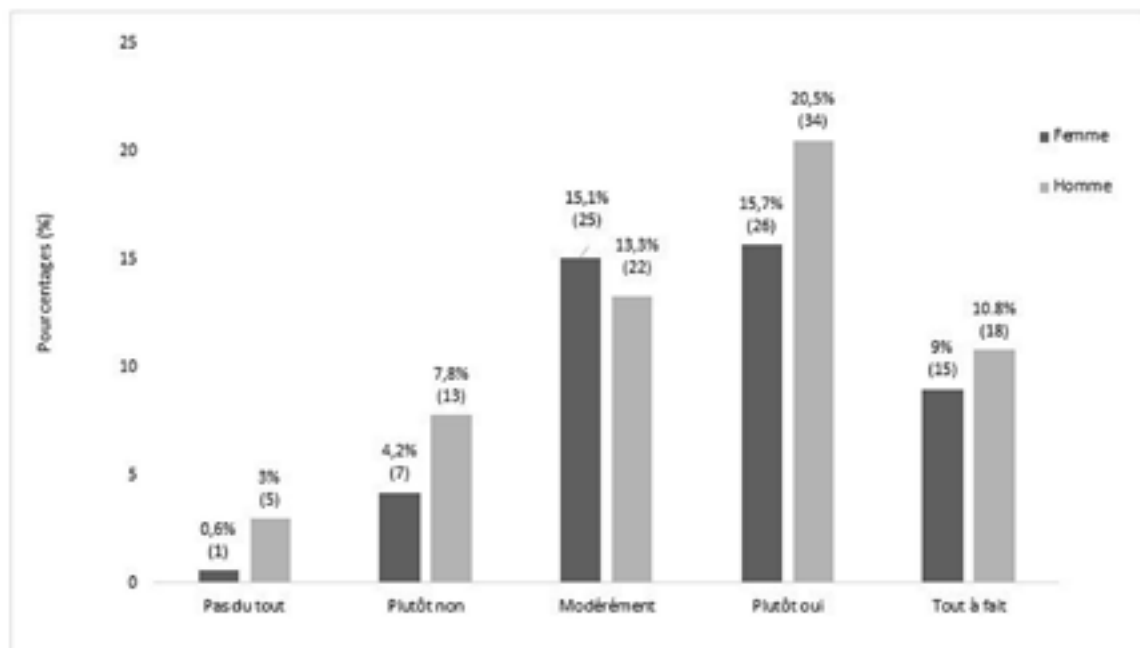


Figure 1. Répartition en pourcentage et fréquence de l'appréciation par les stagiaires de l'accompagnement offert par leur superviseur de stage

Les résultats présentés dans les deux prochaines sections relatent les appréciations positives et négatives des stagiaires. En effet, ils étaient amenés à justifier par un ou des

commentaires les raisons pour lesquelles ils estimaient que l'encadrement offert par le SU était favorable (ou non) à leur apprentissage. L'analyse qualitative a permis de regrouper les réponses des stagiaires en quatre catégories associées au processus de supervision. Il s'agit de : a) la qualité de l'encadrement administratif lié au dispositif lui-même ; b) la qualité de l'encadrement pédagogique, c'est-à-dire le double processus d'accompagnement et d'évaluation des compétences professionnelles du stagiaire ; c) la qualité de la relation professionnelle lors des interactions SU-stagiaire et d) la qualité des rencontres entre le SU et le stagiaire lors des visites du SU dans le milieu scolaire.

Appréciations positives

La figure 2 montre la répartition des commentaires positifs ($N = 379$) émis par les stagiaires ($N = 163$) relativement à chacune des quatre catégories émergeant de l'analyse de contenu réalisée. Près de la moitié (48,6 %) des énoncés émis au sujet de la qualité des rencontres s'avèrent positifs. Un cinquième des propos (20,8 %) mettent en évidence la qualité de l'encadrement administratif, tandis que presque autant démontrent l'appréciation de leur relation avec leur SU (18,7 %). Finalement, 11,9 % des commentaires soulignent de façon positive la qualité de l'encadrement pédagogique offert par leur SU.

Nous pouvons maintenant observer plus finement les sous-catégories qui composent chacune des catégories exprimées par les stagiaires comme leur ayant permis d'apprécier de façon positive la supervision dont ils ont bénéficié.² Ainsi, au regard de la qualité des rencontres, 27,4 % des commentaires témoignent que les rétroactions émises par le SU lors des visites étaient pertinentes et utiles. Le regard critique posé par leur SU a également été souligné par 13,2 % des stagiaires. De plus, des énoncés mettent de l'avant l'attitude jugée positive du SU lors des visites (franchise [1,6 %] et respect [1,1 %]). Quelques-uns (1,1 %) indiquent que leur SU était un véritable ancrage et avait une bonne connaissance du milieu scolaire. Une faible minorité (0,8 %) ont fait part de la capacité du SU à les amener à réfléchir, à prendre une distance par rapport à leur propre pratique enseignante, à les aider à se développer d'un point de vue professionnel.

2 Pour les figures 2, 3, 5 et 6, nous ne présentons que les catégories ayant été mentionnées le plus fréquemment par les stagiaires.

Finalement, un très petit nombre (0,8 %) fait état de l'attention soutenue du SU lors des périodes d'observation en classe.

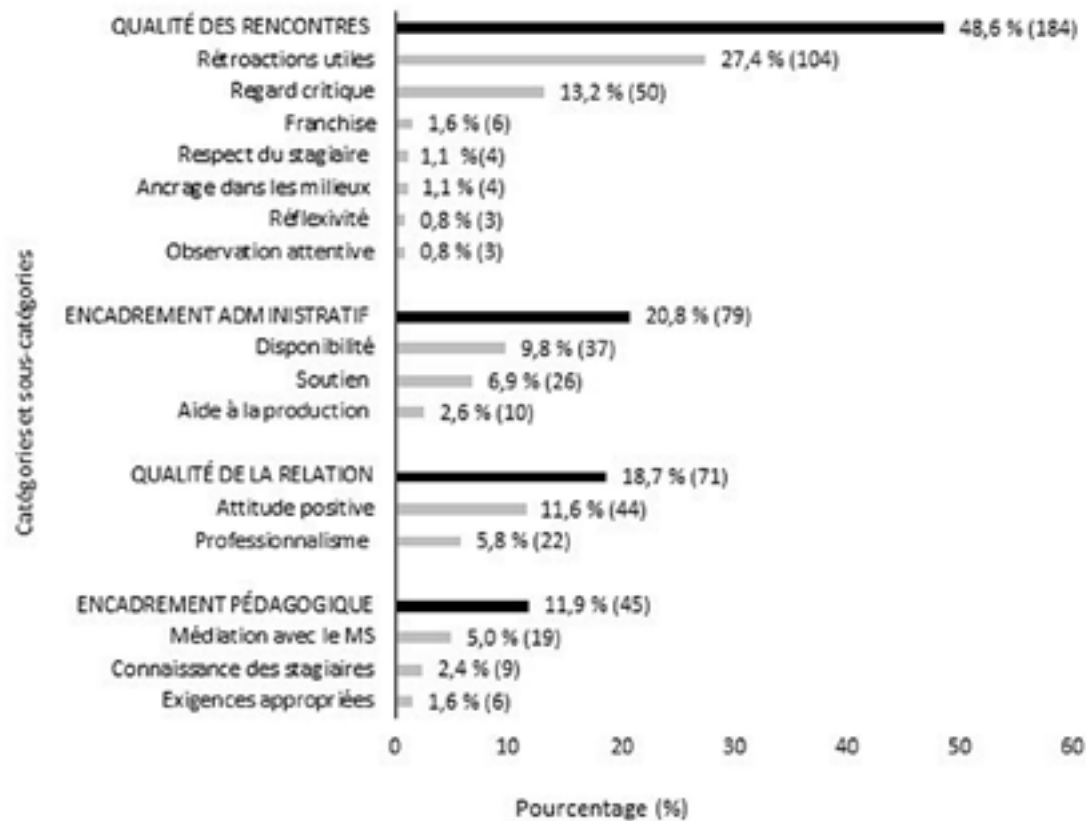


Figure 2. Répartition en pourcentage et en fréquence des commentaires (N = 379) émis par 133 stagiaires dans quatre catégories et 15 sous-catégories illustrant les principaux facteurs de satisfaction à l'égard de la supervision

En ce qui a trait à l'encadrement administratif, il s'agit essentiellement de la disponibilité du SU (réponse rapide aux courriels ou au téléphone, etc.), soulevée dans 9,8 % des commentaires, ainsi qu'aux marques de soutien et aux encouragements réguliers manifestés tout au long du stage (6,9 %). L'aide à la production des documents de stage attendus par le programme (planification, grilles d'observation, rapports, etc.) est revenue dans 2,6 % des propos comme une source de satisfaction. En ce qui concerne les relations professionnelles, 11,6 % des stagiaires ont souligné l'attitude positive des SU,

ainsi que le professionnalisme dans 5,8 % des cas. L'encadrement pédagogique fourni par le SU est également apprécié par certains stagiaires. Cinq pour cent (5 %) des propos montrent que les stagiaires reconnaissent le rôle de médiateur joué par leur SU dans la relation qu'il entretient avec le MS. Quelques énoncés sont reliés à la connaissance qu'ont les SU des stagiaires qu'ils supervisent (2,4 %), alors que 1,6 % des propos font ressortir que leur SU avait des exigences appropriées stimulant leur volonté de pousser plus loin leur développement professionnel.

Appréciations négatives

Sur les 166 stagiaires ayant répondu au sondage, 10,8 % ($N = 18$) ont indiqué qu'il n'y a rien qu'ils n'ont pas apprécié dans la supervision de leur SU. En revanche, 9,7 % ($N = 16$) ont précisé qu'ils n'avaient pas trouvé le SU particulièrement utile à leur développement. Les autres stagiaires ($N = 132$) ont émis 247 commentaires qui se répartissent dans les mêmes quatre catégories que celles vues précédemment, mais de façon un peu différente (cf. figure 3). Ainsi, la qualité des rencontres recueille 39,3 % des énoncés émis, l'encadrement pédagogique vient au deuxième rang (31,2 %), suivi de l'encadrement administratif (23,9 %). Une quinzaine de propos négatifs seulement (5,6 %) s'appliquent à la qualité de la relation.

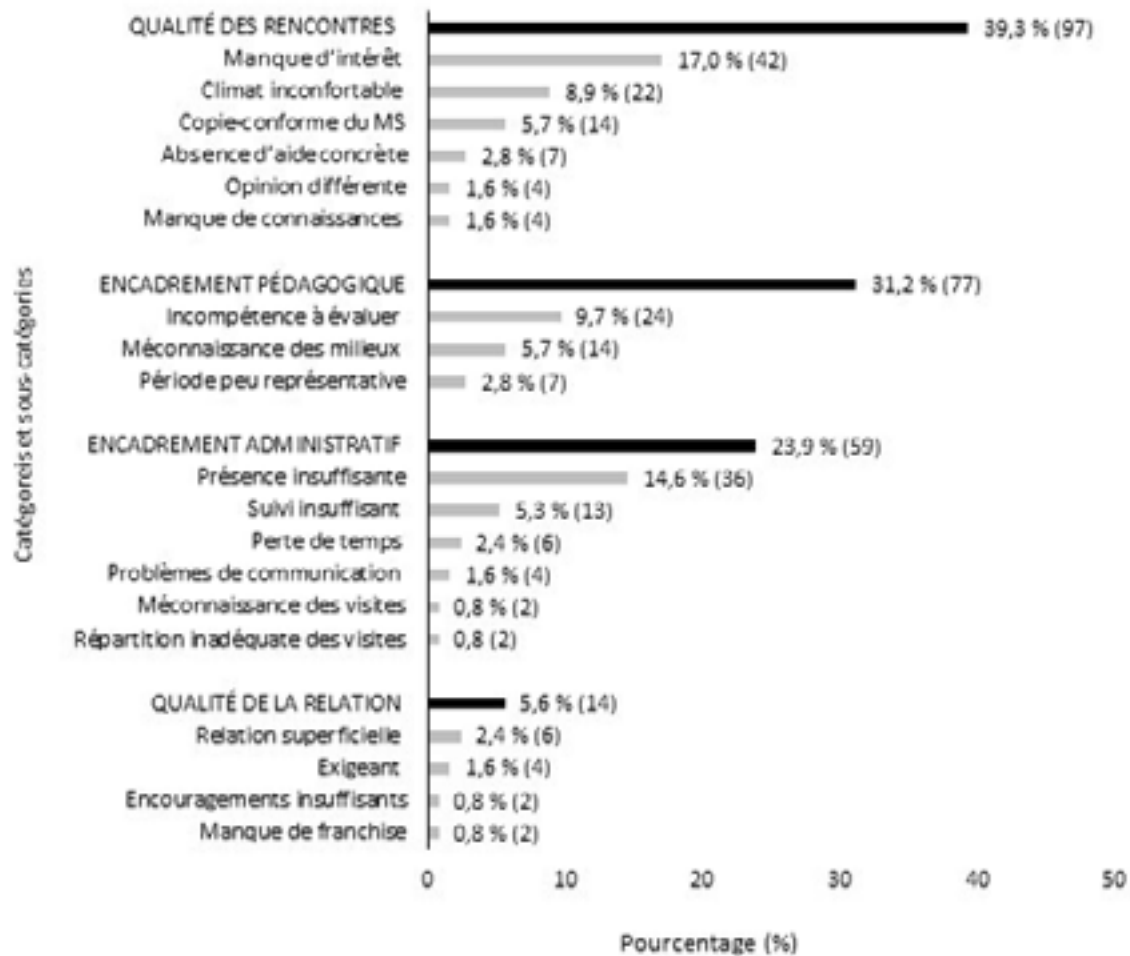


Figure 3. Répartition en pourcentage et en fréquence des commentaires ($N = 247$) émis par 132 stagiaires dans quatre catégories et 19 sous-catégories illustrant les principaux facteurs d'insatisfaction à l'égard de la supervision

En ce qui concerne la qualité des rencontres, de nombreuses remarques des stagiaires (17,0 %) soulèvent le manque d'intérêt manifesté par le SU à leur égard. Ils lui reprochent de porter leur attention davantage sur le MS que sur eux. Un certain nombre de commentaires (8,9 %) déplorent le climat jugé inconfortable régnant entre les trois acteurs de la triade, chacun ayant de la difficulté à trouver sa place lors des visites. D'autres encore (5,7 %) soulignent que le SU a tendance à se conformer aux propos du MS lorsqu'il s'agit d'évaluer le stagiaire. L'absence d'aide concrète apportée par le SU face aux difficultés qu'ils rencontrent est également déplorée (2,8 %). Quelques propos

(1,6 %) reflètent l'indisposition provoquée par les différences d'opinions entre le SU et le MS, tandis que 1,6 % des commentaires dénoncent le manque de connaissances spécifiques des SU en termes de contenus à enseigner.

Certains aspects de l'encadrement pédagogique constituent également un irritant pour plusieurs stagiaires. Plusieurs propos (9,7 %) sous-entendent l'incapacité du SU à évaluer de façon globale leur prestation d'enseignement étant donné le nombre réduit de visites. En ce sens, ils considèrent que les deux visites de supervision ne sont pas représentatives de leur performance tout au long du stage. D'autres propos (5,7 %) semblent démontrer que leur SU ne connaissait pas suffisamment le milieu dans lequel ils enseignaient.

À propos de l'encadrement administratif, 14,6 % des commentaires soulèvent le manque de temps passé par le SU dans l'école pour observer et rétroagir adéquatement avec eux. Outre leur présence physique, 5,3 % des propos recueillis font ressortir que le suivi aurait pu être plus consistant et régulier, alors que 2,4 % d'entre eux laissent entendre qu'il constitue une perte de temps. Quelques-uns mentionnent des problèmes d'ordre communicationnel (1,6 %), une visite impromptue sur le lieu de stage (0,8 %) ou encore des rencontres tenues à des moments jugés inopportuns (0,8 %).

En revanche, quelques-uns (5,6 %) se plaignent de la qualité de la relation entretenue avec leur SU lors de leur stage et regrettent que cette relation soit plutôt superficielle (2,4 %) et exigeante (1,6 %), parce que basée sur la performance. Enfin, une minorité de mentions va dans le sens d'un manque d'encouragements (0,8 %) ou d'un manque de franchise du SU (0,8 %).

Prédispositions des stagiaires avant leur dernier stage

Les stagiaires devaient se prononcer sur une échelle en cinq points (1 : « Très inquiet » à 5 : « Très confiant ») au regard de leur dernier stage dans le programme. La plupart des stagiaires (51,2 %) se disent confiants avant d'aborder ce dernier stage intensif (cf. figure 4). Plusieurs stagiaires masculins (13,9 %) s'estiment même très confiants, tandis que les stagiaires féminines beaucoup moins (3,0 %). Un quart des stagiaires (25,3 %) se trouvent peu confiants. Seulement 6,6 % sont inquiets, dont presque le double pour les étudiantes (4,2 % chez les femmes par rapport à 2,4 % chez les hommes). À noter qu'aucun stagiaire ne s'estime très inquiet. Au plan statistique, l'application du test *U* de Mann-Whitney

confirme que les hommes sont significativement mieux prédisposés que les femmes ($U = 2584.5, p = .004$).

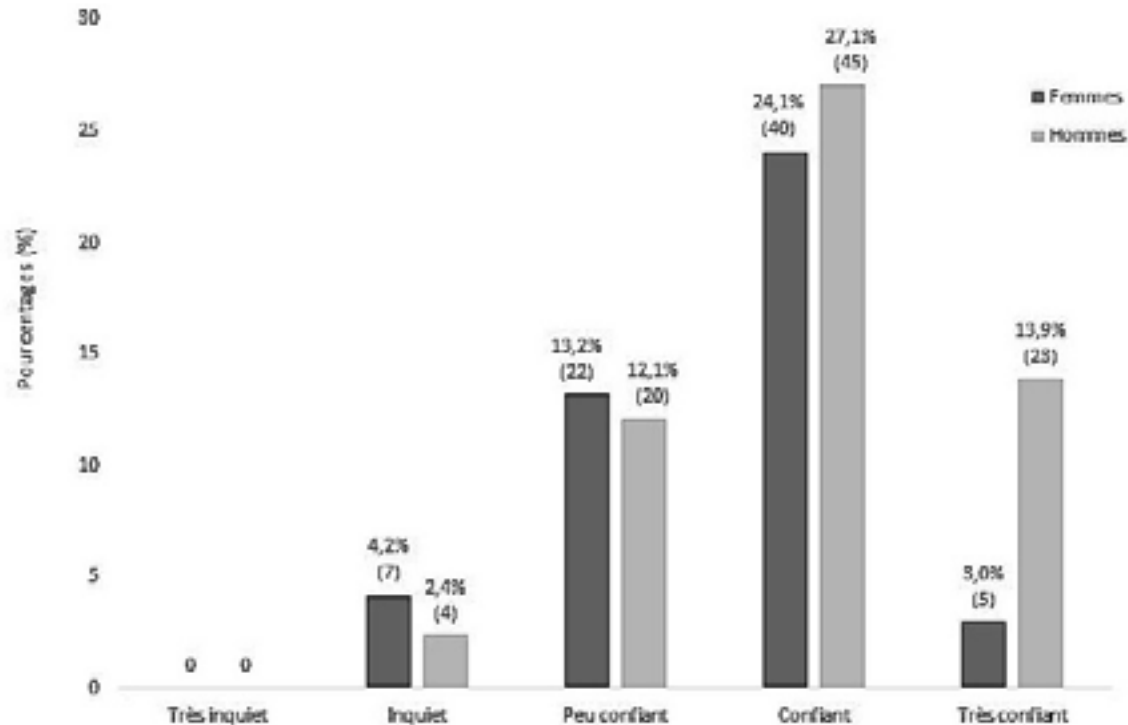


Figure 4. Prédispositions en pourcentage et fréquence des stagiaires avant leur dernier stage du programme

La figure 5 fait état des commentaires émis par les 113 stagiaires qui traduisent de leur confiance face au dernier stage. Près de la moitié des stagiaires qui se disent confiants estiment : avoir acquis les compétences suffisantes (9,2 %) ; avoir une organisation personnelle efficace (6,9 %) ; avoir obtenu du succès lors du stage précédent (5,5 %) ; maîtriser l'élaboration d'une bonne planification (5,0 %) ; être ouvert à tout nouvel apprentissage (5,0 %) ; pouvoir s'appuyer sur leurs expériences personnelles (4,6 %), en suppléance par exemple ; maîtriser les contenus qu'ils auront à enseigner (3,2 %) ; et finalement, avoir appris à mieux se connaître et développé un esprit critique (2,3 %).

D'autres stagiaires sont confiants à l'approche de leur dernier stage, car ils estiment éprouver de la facilité d'intégration dans le milieu scolaire, principalement en ce qui concerne la connaissance du fonctionnement de l'école dans laquelle ils sont affectés (10,6 %) ainsi que la connaissance des caractéristiques des élèves à qui ils s'apprentent à enseigner (9,6 %). Quelques commentaires (4,6 %) évoquent leur adhésion au projet de l'établissement comme une source de confiance, tandis que d'autres soulignent le bien-fondé des journées de familiarisation avec le milieu (2,3 %). Enfin, bon nombre de stagiaires qui se sentent confiants ont mentionné avoir pu faire la connaissance de leur MS et établir avec lui une relation professionnelle préalablement au stage (15,1 %). Quelques stagiaires attribuent leur confiance à la prise de contact positive et à la connaissance qu'ils ont de leur SU (2,8 %) et de ses attentes (1,4 %).

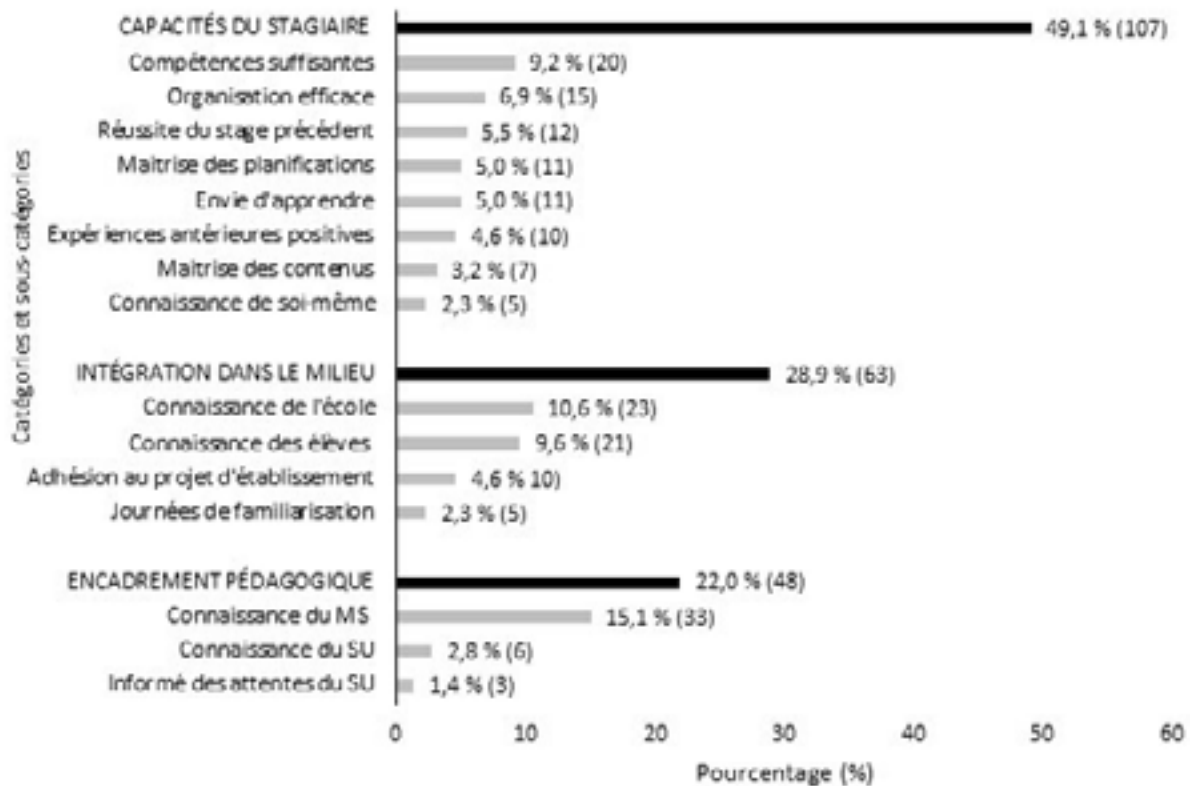


Figure 5. Répartition en pourcentage et en fréquence des principaux facteurs ($N = 218$) à la source du degré de confiance des 113 stagiaires en leur réussite du dernier stage

La figure 6 décrit la nature des inquiétudes ($N = 71$) exprimées spontanément par 53 stagiaires. La plupart des motifs invoqués par les stagiaires inquiets mettent en doute leurs propres capacités à faire face au stage, et plus particulièrement à planifier (25,4 %), à aménager leur temps pour préparer les séances (18,3 %), ainsi que leurs compétences à gérer efficacement la classe (11,3 %). Deux stagiaires (2,8 %) mentionnent être soucieux étant donné qu'ils ne sont pas encore informés des contenus qu'ils devront enseigner à moins de deux semaines du début du stage. D'autres invoquent la crainte de ne pas réussir à s'intégrer adéquatement dans le milieu scolaire. C'est surtout la méconnaissance des élèves avec qui ils devront interagir qui les met mal à l'aise (22,5 %), tandis que d'autres propos indiquent que c'est la méconnaissance de l'école (4,2 %) ou du MS (2,8 %) ou de la possibilité d'une relation difficile (4,2 %) qui les rend anxieux. Plus spécifiquement concernant le rôle du SU, une stagiaire (1,4 %) a peur qu'il soit difficile d'établir une relation, et une autre espère qu'il servira de guide dans le développement de ses compétences professionnelles.

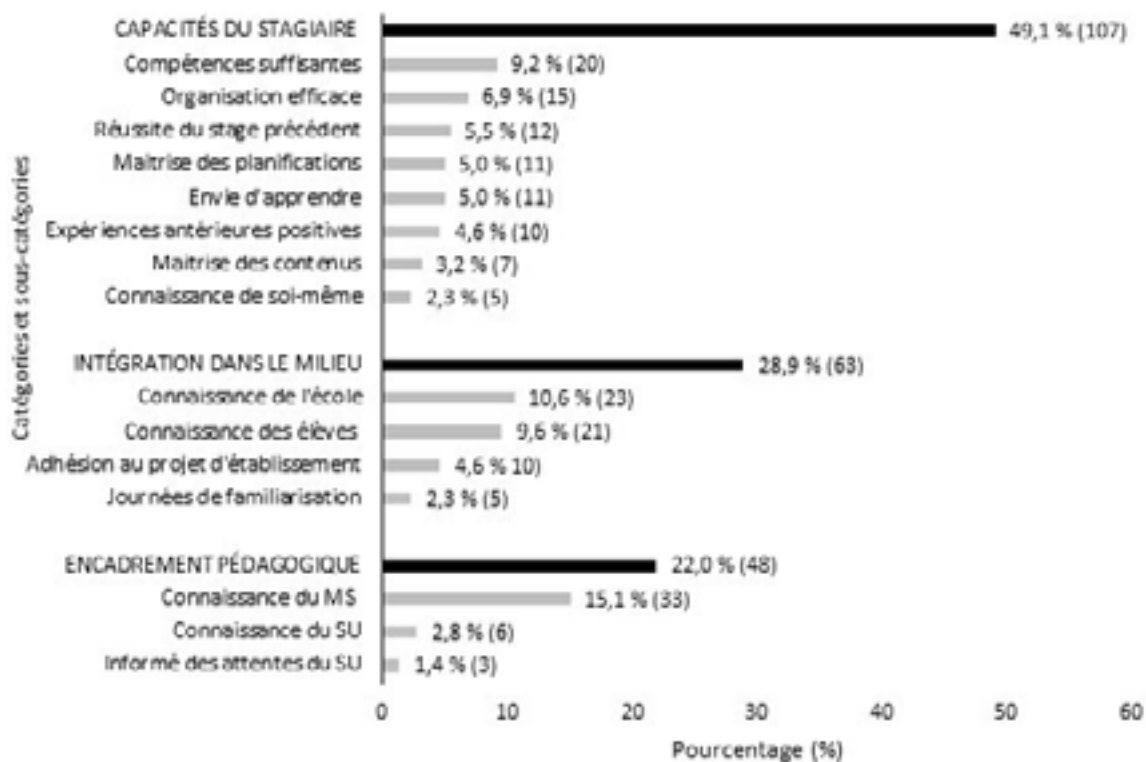


Figure 6. Répartition en pourcentage et en fréquence des principales inquiétudes ($N = 71$) des 53 stagiaires concernant la réussite du dernier stage

Discussion

Les résultats indiquent que la principale source de satisfaction des stagiaires concerne la qualité des rencontres avec leur SU lors des visites de supervision. Toutefois, ce moment constitue également l'irritant le plus important. Il s'explique par la valeur accordée aux observations, aux rétroactions et aux discussions qui s'ensuivent. Autrement dit, pour que les rétroactions soient jugées pertinentes, les stagiaires ont tendance à s'attendre à ce que le SU les « abreuve » littéralement de conseils pratiques et de « trucs du métier ». Cette tendance à l'applicationnisme (au sens d'appliquer des principes ou des techniques en l'absence de jugement critique) de la part du stagiaire est typique et légitime pour un enseignant en développement et en manque de repères. Cependant, dans quelle mesure le SU peut-il ou doit-il résister à cette tendance ? Dans le cas contraire, il risque de se retrouver en opposition avec les orientations plus constructivistes de la plupart des programmes de formation qui insistent sur la nécessité d'amener le stagiaire à réfléchir sur sa pratique et à trouver ses propres moyens et/ou solutions, dans le but de former des professionnels autonomes (Tardif, Borges & Malo, 2012). Quoiqu'il puisse y avoir des points de vue divergents quant à la portée réelle des approches réflexives en formation initiale à l'enseignement (Desbiens et al., 2013), Boutet et Villemin (2014) pensent que le véritable défi de l'intervention des formateurs de terrain, que ce soient les MS ou les SU, est d'aider les stagiaires à investir les savoirs « théoriques » dans les situations de pratiques en stimulant leur réflexion sur les composantes de leurs actions réelles auprès des élèves. Boutet et Villemin (2014) déplorent cependant qu'il n'y ait que très peu de traces explicites de liens cours-stages dans les rencontres de rétroaction entre superviseur et stagiaire, peu de réflexions significatives sur l'expérience de stage pendant les cours et pas de modélisation rigoureuse des propositions théoriques, que ce soit dans les cours ou dans les stages.

De plus, les SU doivent être conscients de l'inconfort qu'ils sont susceptibles de créer par leur simple présence dans le milieu (Fortier & Desrosiers, 1991) ou de l'impression de désintérêt qu'ils peuvent laisser auprès du stagiaire (D'Errico, Purcell Lalonde & Bouchard, 2012). Ce type de perceptions se révèle peu favorable à l'établissement d'un processus de supervision efficace. Ces résultats entrent également en résonance avec l'étude de Gervais et Desrosiers (2005) qui en arrivent sensiblement aux mêmes conclusions dans leur contexte.

Concernant la qualité des rencontres, certains stagiaires reconnaissent l'importance de la qualité des relations interpersonnelles, principalement avec des SU leur manifestant une attitude positive (intérêt, empathie, confiance). Ces résultats s'inscrivent dans la lignée de ceux présentés par Gervais et Desrosiers (2005), particulièrement en ce qui a trait au climat de confiance instauré par les SU, de même que ceux proposés par Bradbury et Koballa (2008). Également, les stagiaires reconnaissent l'attitude professionnelle démontrée par des SU, quoique, dans certains cas, la relation soit jugée superficielle par quelques stagiaires, comme relevé dans l'étude de D'Errico et al. (2012). Ainsi, bien que l'expérience de stage vise surtout à favoriser l'apprentissage du rôle d'enseignant, les relations interpersonnelles demeurent bien présentes dans ce processus de développement professionnel. Comme le signalent Caires, Almeida et Vieira (2012), il existe des évidences de l'impact que peut avoir la supervision sur le processus de socialisation du stagiaire dans son rôle d'enseignant. Il peut s'avérer toutefois difficile pour la majorité des SU d'établir une réelle complicité, compte tenu du nombre de stagiaires à superviser et du peu de temps accordé à cette tâche.

L'aspect administratif est également pointé par les stagiaires comme affectant la qualité de l'encadrement. Si les SU démontrent qu'ils sont disponibles et soutenant, leur présence en milieu de stage et le suivi offert s'avèrent souvent insuffisants pour bon nombre de stagiaires. Cette situation pose la question de l'importance qu'accordent les universités à la formation des maîtres (Conseil supérieur de l'Éducation, 2004) et particulièrement à cette fonction d'encadrement. Elle rappelle la nécessaire collaboration avec les milieux de pratique, que souhaitait déjà voir s'accroître le Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant du Québec (COFPE) en 2005. Ainsi, cette fonction — pour laquelle est déploré depuis longtemps le peu de ressources humaines et financières attribuées (St-Louis, 1995) — s'avère souvent sous-estimée et malheureusement insuffisamment reconnue par les universités. Il est également soulevé que cet aspect n'est pas toujours considéré de façon optimale par le milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2014) et comme le souligne le COFPE (2005):

« Les protocoles d'entente convenus entre les universités et les milieux scolaires, tout comme les cahiers administratifs et pédagogiques qui les accompagnent, doivent être révisés en vue d'établir plus clairement les modalités de collaboration et de contribuer ainsi à resserrer les communications entre les différents acteurs

des deux milieux qui partagent une mission commune : former des enseignants compétents ». (p. 26)

Par ailleurs, plusieurs stagiaires interrogés dans le cadre de notre étude remettent en question les compétences à évaluer et la méconnaissance du milieu et de leur parcours de formation des SU. Les stagiaires estiment que le SU est mal placé pour évaluer leurs progrès, étant donné le nombre restreint de visites et le manque d'information lui permettant de dresser un portrait global de l'acquisition des compétences professionnelles. Ce constat révèle la tension qui existe entre les fonctions d'accompagnement et d'évaluation auxquelles se heurtent tous les formateurs, en particulier les SU (Brau-Antony & Mieusset, 2013 ; Chaliès & Durand, 2000) dans des conditions qui ne sont pas toujours très favorables. Incarner cette posture de « facilitateur d'apprentissage » ou encore de « compagnon réflexif » (Donnay & Charlier, 2008) est exigeant. Autrement dit, il s'agit d'aider autrui à faire des choix éclairés qui orienteront sa pratique professionnelle. Adopter cette posture, qui nécessite un véritable apprentissage professionnel, n'est pas simple et encore moins spontané.

Ce dernier constat pose à nouveau la question de l'importance du soutien accordé aux SU dans leur démarche d'appropriation de cette posture, si tant est qu'elle corresponde à celle choisie par le programme de formation concerné. Caires et al. (2012) évoquent la nécessité de former les SU afin de les aider à relever les nombreux défis de cette fonction. Quant à la méconnaissance du SU du parcours de formation du stagiaire, ceci met en évidence l'important défi rencontré par la plupart des accompagnateurs de stage de réussir à s'adapter aux besoins des stagiaires, au plus près de leur « zone proximale de développement » (Boutet & Rousseau, 2002). Par ailleurs, certains stagiaires témoignent de leur confiance envers leurs SU dans le rôle de médiation qu'ils peuvent être amenés à jouer dans le cas de mésententes entre le stagiaire et son MS.

Concernant les prédispositions des stagiaires face à leur dernier stage, près de trois stagiaires sur quatre se déclarent confiants. Ce résultat est particulièrement vrai pour les hommes et s'inscrit dans la foulée de ceux rapportés par Klassen et Chiu (2010) qui indiquent que les enseignantes ont tendance à afficher un sentiment d'efficacité personnelle plus faible que celui des hommes. Ce sentiment de confort pourrait probablement s'expliquer, pour bon nombre de stagiaires, par les impacts du stage précédent sur le développement de leurs compétences professionnelles (Caires et al., 2012).

Par ailleurs, au regard des motifs évoqués pour expliquer leurs prédispositions, ceux-ci ne réfèrent que minimalement à leur SU. Nous sommes d'avis que le succès obtenu au stage précédent conjugué à une appréciation somme toute favorable à l'égard de l'encadrement reçu du SU pourraient s'avérer une explication plausible. Cet élément reste toutefois à examiner plus en profondeur dans une étude subséquente.

Conclusion

Cette recherche met en évidence que les stagiaires en enseignement en éducation physique et à la santé ayant participé à cette étude perçoivent le rôle des SU comme favorable à leur apprentissage à condition qu'ils s'adaptent davantage à leurs besoins, qu'ils soient disponibles et présents, qu'ils assurent un meilleur suivi de leurs interventions et les soutiennent et les encouragent encore davantage. Les résultats de la présente recherche montrent également que les stagiaires s'attendent — et apprécient davantage — à une relation d'aide ou de conseil, plutôt qu'à une relation centrée sur la médiation des savoirs qui prendrait la forme d'un accompagnement véritablement réflexif. Cela n'est pas sans poser certaines questions, notamment en ce qui concerne la posture adoptée par les SU : se posent-ils comme des « experts » de l'enseignement qui conseillent les étudiants ou comme des « experts » de l'accompagnement qui guident/orientent le développement professionnel du stagiaire et suscitent chez lui la réflexivité, ou une part des deux ? Une étude plus approfondie pourrait apporter un éclairage à cet effet.

Par ailleurs, les résultats issus de la présente étude invitent à réfléchir à l'amélioration des conditions de réalisation d'un stage supervisé. À la lumière de la discussion qui précède, voici quelques pistes de réflexion. Tout d'abord, il s'agirait de développer un processus de sélection ou d'attribution des milieux d'accueil en fonction des compétences des SU, ainsi que d'ajuster le nombre de visites du SU en milieu de stage en fonction des besoins particuliers de chacun des stagiaires. Ensuite, il conviendrait de conscientiser davantage les stagiaires aux rôles et tâches des SU, ainsi que de prévoir des visites de familiarisation pour certains stagiaires de façon à mieux connaître la clientèle et leur MS. Une piste à approfondir serait de développer un questionnaire de type diagnostique afin de faciliter l'établissement de conditions de réalisation de stage (avec le MS et le SU) en termes de motivation, de préoccupations des stagiaires, d'établissement de leurs forces

et de leurs défis en lien à leurs expériences antérieures. Le type de supervision souhaité par le stagiaire devrait également être davantage considéré, tout comme une utilisation optimisée des ressources technologiques mises à la disposition des stagiaires pour mieux les soutenir dans leurs apprentissages (COFPE, 2005 ; Trent, 2010).

De manière plus large, il s'avère nécessaire de développer une formation spécifique pour les SU, comme le recommande depuis plusieurs années le Conseil supérieur de l'Éducation (2004) pour les MS. Cette formation pourrait aborder différentes questions propres à la fonction de SU. Quelle conception a-t-il de son rôle ? À quel point est-il capable de se l'approprier ? Comment se présente-t-il au stagiaire ? Est-il en mesure d'adapter son accompagnement en fonction de la zone proximale de développement du stagiaire (Boudreau, 2009) ? Est-il en phase avec le stagiaire sur ce que devrait être un accompagnement optimal (Tillema et al., 2011) ? Le SU contribue-t-il à faire le lien entre les modèles théoriques de l'intervention et les expériences d'enseignement en milieu de pratique (Ciavaldini-Cartaut, 2015) ? Tel que suggéré par le COFPE (2005) et le CIACRE (Comité interuniversitaire québécois d'actualisation du cadre de référence sur la formation des formateurs de stagiaires), il semble opportun d'organiser des rencontres de concertation entre les SU et les MS.

Dans le même sens, développer un réseau d'échanges entre SU, en incluant peut-être les autres acteurs impliqués dans la formation sous la forme d'une communauté de pratique ou d'un autre dispositif collaboratif, leur permettrait de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel (Boutet et al., 2016). Enfin, il devient urgent de trouver les moyens de valoriser davantage la fonction de SU au sein des instituts de formation (universités ou autres) et de leur donner les moyens de jouer pleinement leur rôle (Caires et al., 2012 ; St-Louis, 1995) en augmentant le temps de rencontre et d'échange avec les stagiaires et les MS (Boutet et al., 2016).

Considérant que la mise en place de ces quelques préconisations représente un défi d'envergure et exigera des efforts importants de concertation entre les différents partenaires de la formation en milieu de pratique, nous croyons qu'elles représentent une forme d'investissement à long terme permettant d'assurer une formation de meilleure qualité pour la relève du corps enseignant.

Références

- Baudrit, A. (2011). *Mentorat et tutorat dans la formation des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision en éducation physique. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 122–144.
- Boutet, M. & Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec : PUQ.
- Boutet, M. & Villemin, R. (2014). L'accompagnement : un élément clé pour l'apprentissage en stage et pour le développement professionnel continu des enseignants. *Éducation et socialisation*, (35), 1–37.
- Boutet, M., Arsenault, M., Ferland, L., Francoeur, L., & Gagné, L. (2016). Le pari de l'accompagnement pour la formation de praticiens réflexifs de l'enseignement : possibilités et limites d'un système de stages. *Approches inductives*, 3(1), 189–218.
- Bradbury, L. & Koballa, T. (2008). Borders to Cross: Identifying sources of tension in mentor-intern relationships. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2132–2145.
- Brau-Antony, S. & Mieusset, C. (2013). Accompagner les enseignants-stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. *Recherche et Formation*, (72), 15–26.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : vue d'ensemble. Dans M. Boutet & N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision universitaire des stages en enseignement* (p. 9–22). Québec : PUQ.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers' experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163–178.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). L'utilité du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et Formation*, (35), 145–180.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Moving beyond the reflectivity of post-lesson mentoring conferences in teacher education and creating learning/development opportunities for pre-service teachers. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 496–511.

- Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant [COFPE]. (2005). *La formation en milieu de pratique. De nouveaux horizons à explorer* (Avis au ministre). Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation [CSE]. (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté de stagiaires en enseignement* (p. 73–89). Québec : PUQ.
- Correa Molina, E., Gervais C., & Rittershaussen, S. (2008). *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Courcy, E. (2002). La triade pédagogique : le point de vue des stagiaires. Dans M. Boutet & N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision des stages en formation à l'enseignement* (p. 97–103). Québec : PUQ.
- D'Errico, J., Purcell Lalonde, M., & Bouchard, M. A. (2012). La perspective de stagiaires en psychologie sur la relation de supervision. *Psychologie Québec*, 29(03), 33–35.
- Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., & Borges, C. (2013). *Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée*. Québec : PUQ.
- Donnay, J. & Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif* (2e éd.). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Faculté d'éducation physique et sportive. (2014). *Cahier des règlements et des procédures de stages au programme de Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé*. Département de kinanthropologie. Université de Sherbrooke.
- Faculté d'éducation physique et sportive. (2016). *Cahier de stage*. Département de kinanthropologie. Université de Sherbrooke.

- Fortier, A. & Desrosiers, P. (1991). Les préoccupations personnelles de stagiaires en éducation physique au primaire. *Revue des sciences et techniques des activités physiques et sportives*, 12(26), 47–59.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives* (2e éd.). Montréal : Chenelière.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Revue canadienne de l'éducation*, 26(3), 263–282.
- Gervais, C. & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation des enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Laval : PUL.
- Howell, D. C. (2009). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. Bruxelles : De Boeck.
- Klassen, R.-M. & Chiu, M.-M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.
- Kosnik, C. & Beck, C. (2009). *Priorities in Teacher Education: The 7 key elements of pre-service teacher preparation*. London : Routledge.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (p. 49–65). Québec : PUQ.
- Lawson, T., Cakmak, M., Gündüz, M., & Hugh, B. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407.
- Malo, A. (2010). Appréciation des stagiaires au sujet des apprentissages effectués en contexte de stage en enseignement. *Éducation et Francophonie*, 28(2), 78–96.
- Mattéi-Mieusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation : analyse de l'activité réelle en stage dans l'enseignement secondaire*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Reims, Champagne-Ardenne, France ; Reims : Hal. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01117240>
- Maubant, Ph., Clénet, J., & Poisson, D. (2011). *Débats sur la professionnalisation des enseignants*. Québec : PUQ.

- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design. An interactive approach* (2e éd.). Thousand Oaks: Sage.
- Portelance, L. (2009). Élaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Éducation et Francophonie*, 37(1), 26–49.
- Ria, L. (2015). *Former les enseignants au XXIe siècle : établissement formateur et vidéoformation*. Bruxelles : De Boeck.
- Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., & Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 116–126.
- Robo, P. (2009). *La formation des enseignants : l'accompagnement en formation professionnelle*. Journée d'étude du Pôle Nord-Est. Dijon : IUFM de Bourgogne.
- Smith, E. R. & Avetisian, V. (2011). Learning to teach with two mentors: Revisiting the “two-worlds pitfall” in student teaching. *Teacher Educator*, 46(4), 335–354.
- St-Louis, M. (1995). Éléments de viabilité d'un programme de partenariat efficace. Dans J. A. Roy & D. Dillon (dir.), *L'Université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres* (p. 61–67). Montréal : Presses de l'Université McGill.
- Tardif, M., Borges, C., & Malo, A. (2012). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Bruxelles : De Boek Université.
- Tillema, H. H., Smith, K., & Leshem, S. (2011). Dual roles-conflicting purposes: A comparative study on perceptions on assessment in mentoring relations during practicum. *European Journal of Teacher Education*, 34(2), 1672–1685.
- Trent, J. (2010). My two masters: Conflict, contestation, and identity construction within a teaching practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 1–15.
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2013). Styles de supervision de maîtres de stage en éducation physique : prise en compte du vécu émotionnel des stagiaires lors d'un entretien post-leçon. *eJRIEPS*, (28), 61–99.
- Vanderclayen, F., Boudreau, P., Carlier, G., & Delens, C. (2014). Pre-service teachers in PE involved in an organizational critical incident: Emotions, appraisal and coping strategies. *Physical Education and Sports Pedagogy*, 19(2), 164–178.