

# Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires

**Stéphane Colognesi** – [stephane.colognesi@uclouvain.be](mailto:stephane.colognesi@uclouvain.be)

Institut de recherche en sciences psychologiques (IPSY),  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique

**Geoffrey Lenoir** – [geoffrey.lenoir@helha.be](mailto:geoffrey.lenoir@helha.be)

Haute Ecole Louvain en Hainaut, Belgique

**Catherine Van Nieuwenhoven** – [catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be](mailto:catherine.vannieuwenhoven@uclouvain.be)

Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines (IACCHOS),  
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, Belgique

**Pour citer cet article** : Colognesi, S., Lenoir, G., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Approcher le genre « agir superviseur » : quand des superviseurs expliquent ce qu'ils font pour accompagner leurs stagiaires. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(2), 27-46.

## Résumé

La visée de cette contribution est d'identifier les gestes que réalisent les superviseurs lorsqu'ils accompagnent un étudiant en stage, tant dans l'avant, le pendant que l'après stage. Sur la base du constat que les pratiques de supervisions sont peu connues, notre projet est d'amener à mieux comprendre la façon dont les superviseurs encadrent les étudiants. Notre recherche nous a conduits à une première modélisation des gestes posés par ces acteurs dès lors qu'ils accompagnent un stagiaire.

## Mots-clés

Accompagnement, stagiaire, superviseur, stage, agir professionnel

## Abstract

The aim of this contribution is to identify the actions performed by supervisors while they accompany a student during his traineeship, as well prior to, as during and after the traineeship. Based on the findings that supervision practices are ill-know, our project will lead to a better understanding on how supervisors accompany students. Our research has lead us to a first model of the actions of these protagonists when accompanying a trainee.

## Key words

Accompaniment, trainee, supervisor, traineeships, professional doings

## 1. Problématique

En Belgique francophone, un décret (2001) impose un accompagnement des étudiants en situation de stage. Les stagiaires sont alors encadrés par leur maître de stage, qui est le formateur de terrain (Rivard, Beaulieu & Caspani, 2009), et par un ou plusieurs superviseurs de l'institut de formation, à raison d'une visite par semaine. Ces superviseurs, qu'ils soient psychopédagogues, didacticiens ou maîtres de formation pratique, ne sont, pour la plupart, pas formés à l'accompagnement alors qu'ils sont, dès l'engagement, amenés à superviser des stagiaires. En effet, les formateurs sont avant tout recrutés pour leur expertise disciplinaire et donc pour leurs connaissances dans la matière qu'ils vont enseigner, et non pour leurs compétences d'accompagnant. Dans l'exercice de cette fonction d'accompagnement, ils sont ainsi rapidement confrontés à des difficultés qui s'articulent autour des questions suivantes : comment soutenir le stagiaire dans l'élaboration de ses préparations ? Comment déterminer s'il est prêt pour aller en stage ? Qu'observer dans la classe lors de la visite ? Comment gérer l'entretien à chaud (Van Nieuwenhoven & Labeu, 2010) dans l'établissement, après la prestation de l'étudiant ? Comment évaluer l'ensemble du stage en tenant compte des différentes traces recueillies ? Etc.

La complexité de l'accompagnement des stagiaires nous amène à envisager la question déjà soulevée par Clot (2008) : est-ce qu'accompagner un stagiaire est un « nouveau métier » ou s'agit-il plutôt de nouvelles compétences à développer à côté de celles de formateur ou d'enseignant ? Superviser un stagiaire sans disposer d'un descriptif précis des tâches professionnelles attendues, ni d'une formation solide dans le domaine paraît alors relever d'un véritable défi et oblige les instituts à organiser la supervision des premiers pas sur le terrain sans balises, avec les moyens résiduels c'est-à-dire en attribuant souvent les heures d'accompagnement des stages après avoir planifié les heures d'enseignement. Les superviseurs, quant à eux, procèdent sur la base de leurs expériences personnelles (« je supervise comme j'ai été supervisé »), s'ils en ont ou de manière intuitive, par essais et erreurs, se retrouvant souvent dans une situation inconfortable.

Dans nos travaux précédents, et sur la base des constats de chercheurs comme notamment Gouin et Hamel (2015) qui expriment qu'on connaît peu les pratiques de superviseurs, nous avons déjà mis en avant ce que font les superviseurs, sur le plan pédagogique, quand ils réalisent une visite de stage (Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi 2016) ; et comment le processus de coévaluation de stage se met en place à la suite du stage (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017).

La visée de cette contribution est d'approfondir la compréhension de ce que font les superviseurs tout au long du processus d'accompagnement du stagiaire, de la contractualisation avant le stage à l'évaluation de celui-ci. Pour ce faire, 18 superviseurs issus de deux instituts pédagogiques ont été questionnés. Cette recherche s'inscrit dans les travaux du GRAPPE<sup>1</sup>, groupe qui, depuis 2012, s'intéresse à la question de l'accompagnement des stages.

Dans les lignes suivantes, sont présentés : le cadre conceptuel (en caractérisant la notion d'agir superviseur, puis en détaillant ce qu'on entend par superviseur), les outils de recueil

---

<sup>1</sup> Groupe de Recherche sur l'Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2013, 2015).

et d'analyse des données et la présentation des principaux résultats en proposant, pour les synthétiser, une modélisation des gestes professionnels relevés.

## 2. Cadre conceptuel

Deux référents théoriques qui nous paraissent essentiels pour mener à bien cette recherche sont ici passés en revue. Premièrement, nous développons et justifions le choix des termes « genre *agir superviseur* ». Deuxièmement, nous précisons les rôles, fonctions et tâches du superviseur avec une attention au niveau des tensions qu'il peut rencontrer dans ses pratiques.

### 2.1. La naissance du concept de genre « agir superviseur »

Comment caractériser ce que font les superviseurs en acte ? Pour mettre en évidence ce qu'ils font, il nous faut, conceptuellement, pouvoir le nommer, le définir.

Nous sommes d'abord partis sur l'idée de parler de gestes posés par les superviseurs dès lors qu'ils accompagnent un étudiant. Le mot « geste » vient du latin *gestus* et désigne un mouvement, une action ou une attitude corporelle (Wulf, 2007). Dans la recension des écrits, on parle de gestes du métier et de gestes professionnels. Les premiers, les gestes du métier, communiquent les codes relatifs à une profession (Jorro, 2006). Dans le monde scolaire, Bucheton, Brunet et Liria (2005) expliquent qu'ils renvoient à un savoir-faire commun à tous les enseignants, à des « normes professionnelles » connues de tous, tel que le geste de correction d'évaluation ou celui de la gestion de la classe. Les deuxièmes, les gestes professionnels sont situés et dynamiques (Alin, 2010) et intègrent ceux du métier en les mobilisant et en les mettant en œuvre (Jorro, 2006). Ainsi, derrière le geste du métier, plusieurs gestes professionnels s'y rattachent, adaptés au public, à l'environnement, etc. Cela nécessite donc de la part du professionnel d'opérer des ajustements, des variations en fonction des contextes, après avoir analysé la situation de manière pointue et rapide.

Dans notre étude, nous cherchons d'abord à identifier ce qu'un collectif de superviseurs pose comme actions communes, pour pouvoir les généraliser. Il nous faut en effet d'abord comprendre ce qu'ils font « tous » (ou ce que fait la majorité) avant et, plus tard, de voir comment chacun s'adapte à un contexte, une situation, un étudiant et de comprendre finement les choix posés pour réaliser ses adaptations.

Nous nous sommes alors tournés vers les travaux de Clot et Faïta (2000) qui, en s'inscrivant dans le champ de la clinique de l'activité, ont élaboré les notions de genre et de style, empruntées à Bakhtine, et qui sont liées à un collectif précis, et non à une profession. Dans notre cas, il s'agit du collectif « superviseurs ». Le genre<sup>2</sup>, d'après les auteurs, renvoie au « genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail » (p. 9). Il s'agit donc de ce que font les travailleurs qui réalisent une même activité professionnelle, ce qui leur est commun et qui les réunit. Le genre est donc un ensemble de gestes qui sont partagés de façon explicite ou non par un collectif de travailleurs et détermine donc le « comment agir ». Mais ce « comment agir » est, comme l'explique Clot et Faïta (2000), évolutif dans le sens où le genre est mis à l'épreuve du réel, des circonstances inhérentes aux situations. Les pratiques réelles amènent

---

<sup>2</sup> Comparativement aux styles qui sont une transformation du genre, sa métamorphose « dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (Clot & Faïta, 2000, p. 15).

donc les acteurs à retoucher le genre. C'est ce que Clot et Faïta appellent le « style », qu'ils définissent comme étant « une métamorphose du genre en cours d'action » (p.15).

Mettant en lien la notion de genre avec le concept d'*agir enseignant* (Jorro, 2006), qui s'inscrit dans une culture particulière, et qui est le fruit de gestes professionnels intégrant les gestes du métier et les gestes d'ajustement employés en fonction des situations (Bucheton, 2009), et de l'*agir professionnel* développé par Charlier et Biémar (2012) renvoyant aux différentes facettes des pratiques des accompagnateurs, nous avons choisi, dans le contexte précis des stages, de parler du genre « *agir superviseur* ». Plus spécifiquement, à l'instar de Jorro qui détermine des gestes fondateurs de l'agir enseignant (langagiers, de mise en scène du savoir, éthiques, d'ajustement de/dans la situation), nous allons tenter d'identifier quels sont les gestes des superviseurs, sous-entendu les actions qu'ils réalisent pour accompagner les stagiaires et qui caractérisent leur agir.

## **2.2. Le superviseur**

Dans la recension d'écrits, on trouve deux types d'informations afférentes au superviseur : des connaissances relatives à qui il est et ce qu'il fait (ses rôles, ses fonctions, ses tâches) et des connaissances relatives aux tensions qu'il vit dans ses pratiques de visites de stage.

### **2.2.1. Qui est superviseur ? Que fait-il ?**

Dans la formation des enseignants belges francophones (CFWB, 2000), le superviseur est le référent institutionnel chargé d'encadrer l'étudiant durant toute la période de son stage. Il s'agit donc d'un formateur de l'institution (psychopédagogue, didacticien ou maître de formation pratique).

Dans ce contexte pédagogique, et en nous basant sur l'étymologie du terme, superviser signifie « regarder au-dessus ». C'est pour cela que Bujold (2002) imagine une situation dans laquelle le superviseur regarderait au-dessus de l'épaule du supervisé afin de le guider et de l'aiguiller dans son travail. Plus encore, Rousseau et Saint-Pierre (2002, p.43) expliquent que la supervision est une activité de « coopération complexe d'observation critique ». Gervais (1997) et Legendre (2000) parlent également d'analyse et d'interprétation de la pratique de l'enseignement des stagiaires. Superviser serait donc une « action de construction » (Cogan, 1973, cité par Jacques, 2007; Rousseau & Saint-Pierre, 2002) et même de « co-construction » d'une pratique enseignante en se basant sur « l'encadrement, le mentoring et la rétroaction pratique et théorique » (Boutet, 2001; Correa Molina, 2008). Boutet (2001) explique que les superviseurs enseignent les différentes notions et spécificités durant leurs cours et que, lors des stages, ces professeurs évaluent l'étudiant quant à la bonne lecture des exigences du métier.

En croisant les travaux de Enz, Freeman, Wallin (1996) et de Gervais et Desrosiers (2005) qui ont identifié les trois rôles joués par le superviseur, de Villeneuve (1994) qui précise les trois fonctions qu'il assume et de Rousseau et Saint Pierre (2002) qui mettent en exergue trois tâches qu'il remplit, on peut dégager les dimensions inhérentes au superviseur.

Ainsi, le superviseur est premièrement l'accompagnateur du stagiaire, avant, pendant, et après le stage, qui remplit une fonction pédagogique (en outillant l'étudiant dans l'élaboration des séquences, en l'observant sur le terrain, en développant sa réflexivité, en assurant les liens théories-pratiques, etc.) et de soutien. Il assure donc le suivi sur le terrain et ainsi l'évaluation tant formative que certificative du stagiaire. Deuxièmement, il endosse

le rôle de médiateur entre les différents acteurs et institutions en facilitant les échanges et en régulant les conflits éventuels. Troisièmement, il est aussi une personne-ressource auprès du maître de stage, pour lequel il se doit d'être disponible tant pour répondre à ses questions sur les exigences de l'institut de formation, que pour discuter ensemble des progrès de l'étudiant.

Correa Molina (2012) identifie les ressources nécessaires au superviseur quand il est en situation d'entretien. L'auteur (p. 321) explique que quatre grandes ressources interviennent dans l'action :

- *savoir quoi faire*, c'est-à-dire « reconnaître la complexité de la situation et choisir l'intervention la plus adéquate : approche directive, interactive, combinaison d'approches » ;
- *savoir comment faire*, en utilisant des stratégies et le savoir expérientiel pour gérer l'entretien, les échanges, etc. ;
- *savoir mobiliser*, qui implique de faire des choix dans ce qui est discuté, en fonction du contexte et du stagiaire ;
- *savoir s'engager*, puisque « en tant que détenteur d'une expertise, le superviseur est capable d'évaluer et de s'impliquer affectivement dans sa tâche, ce qui lui permet d'aller au-delà des consignes et de répondre aux besoins du stagiaire, à ce moment et dans ces circonstances ».

En conséquence, et en nous appuyant d'une part sur les travaux de Boutet et Pharand (2008) mais aussi sur nos propres recherches (Colognesi, Parmentier & Van Nieuwenhoven, 2018), nous pouvons dire que certaines tâches d'accompagnement se rapprochent de celles du maître de stage : la rétroaction donnée au stagiaire à la suite de l'observation, l'évaluation formative ainsi que le soutien à l'étudiant, notamment. Il est également possible d'envisager que le superviseur aura lui aussi à installer un climat relationnel propice à son rôle de médiateur. Néanmoins, des gestes professionnels lui sont propres, comme notamment l'évaluation finale du stagiaire, établir le relais entre les acteurs, garantir l'équité pour l'ensemble des étudiants qu'il supervise pour un stage donné. Le superviseur accomplit donc des tâches variées dans des univers qui le sont tout autant.

### 2.2.2. Quelles tensions le superviseur peut-il vivre ?

L'encadrement de l'étudiant en stage, tant par le maître de stage que par le superviseur de l'institut de formation, paraît essentiel pour amener les étudiants à réinvestir dans leur pratique ce qu'ils ont vu en formation et donc pour que leur agir professionnel s'appuie sur des choix fondés (Caron & Portelance, 2017). Un soutien ciblé en fonction des besoins singuliers, au niveau de toutes les étapes inhérentes au stage, s'avère nécessaire. Cet accompagnement est entendu au sens de Paul (2016) comme l'action, pour le superviseur, de se joindre à l'étudiant, pour aller où il va, en même temps que lui, à son rythme. Cela se concrétise par la prise de contact mutuelle, la discussion des objectifs personnels que le stagiaire se donne, mais aussi par le fait d'aller observer l'étudiant sur le terrain, de lui fournir un retour sur ses observations, de déterminer ensemble des priorités pour le stage, etc.

Les travaux envisageant la problématique du superviseur et de ce qu'il vit en visite de stage sont récents. Les auteurs traitant de ce domaine (notamment Gouin & Hamel, 2015) se rallient à dire que les superviseurs vivent des tensions dès lors qu'ils accompagnent un stagiaire et qu'ils sont peu formés pour faire face à leurs rôles et accompagner le

développement professionnel des étudiants (Corréa Molina, 2011). Dans une précédente recherche (Van Nieuwenhoven, Picron & Colognesi, 2016), nous identifions et déployons les étapes par lesquelles passent les superviseurs en visite de stage (établir du lien avec les acteurs ; trouver sa place ; prendre des indices ; exploiter les indices ; conclure la visite ; anticiper le suivi). Plusieurs tensions ont émergé de l'analyse des données. Ainsi, il arrive que les superviseurs de stages :

- aient des difficultés à doser l'équilibre entre le partage avec le maître de stage et l'observation du stagiaire ;
- se retrouvent parfois dans des situations qu'ils n'ont pas anticipées / souhaitées et doivent malgré tout observer l'étudiant ;
- observent une activité peu en lien avec les pratiques préconisées par la formation mais considèrent que l'étudiant est capable d'analyser celles-ci et de suggérer des pistes de régulation. Comment alors évaluer la leçon ?
- s'interrogent sur la manière dont mener l'entretien à chaud : faut-il tout dire à l'étudiant ou pointer quelques aspects et les ouvrir à la discussion ?
- se demandent, dans le temps de l'entretien à chaud, s'ils doivent laisser parler l'étudiant d'abord ou dire rapidement ce qu'ils ont observé ;
- éprouvent des difficultés pour se décentrer de leur visite pour réaliser l'évaluation globale du stage ;
- ne sont pas à l'aise avec la double posture formative et certificative inhérente à l'encadrement d'un stagiaire.

Un autre aspect que nous avons documenté plus en détail (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2017) est celui relatif aux moments de bilan de stage. En effet, deux optiques apparaissent pour mener l'entretien de coévaluation : l'intention de vérifier versus l'intention de former, alors que le stage pour lequel l'étude a été menée est formatif. Ce qui donne à voir l'importance de la tension entre la posture d'accompagnement et de formation contre celle d'évaluation certificative.

### **3. Méthodologie de la recherche**

Nos questions de recherche sont, d'une part, de savoir quelles sont les représentations qu'ont les superviseurs de leur activité professionnelle d'encadrement de stage et, d'autre part, d'obtenir des informations quant aux gestes professionnels qu'ils disent poser quand ils accompagnent des stagiaires. Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative à visée descriptive, étant une première étape pour caractériser le genre (avec, comme perspective, de nous inscrire dans une approche plus compréhensive des interactions superviseurs / étudiants, et des adaptations du genre qu'ils posent en fonction du contexte). Pour répondre à notre question, 18 superviseurs ont été soumis à deux types d'entretiens. Ci-après, nous présentons les superviseurs mobilisés pour répondre à la question, les techniques de récolte de données et les moyens utilisés pour les analyser.

#### ***3.1. Une approche collaborative***

Cette étude s'inscrit dans le cadre des travaux du GRAPPE<sup>3</sup>, qui est constitué de plusieurs groupes de recherche collaboratifs regroupant des maîtres de stage et/ou des superviseurs. L'équipe de recherche a opté pour une recherche collaborative, au sens de Bednarz, (2013),

---

<sup>3</sup> Groupe de Recherche en Accompagnement des Pratiques Professionnelles Enseignantes.

de Bourassa, Bélair et Chevalier (2007) ou de Desgagné et Larouche, (2010) pour traiter les questions de l'accompagnement avec les acteurs, sur des questions qui les préoccupent. En ce sens, les recherches menées dans le cadre du GRAPPE visent bien la production de connaissances nouvelles et le développement professionnel de chaque catégorie d'acteurs impliqués dans le processus de recherche.

La présente recherche a été initiée à l'intérieur du groupe centré sur les superviseurs, rassemblant une quinzaine de superviseurs issus de deux Hautes Ecoles pédagogiques, dont certains sont les participants de cette étude, des responsables des stages desdites Hautes Ecoles, de deux chercheurs et de deux étudiants-chercheurs. L'analyse des données recueillies a permis de dégager collégialement l'agir superviseur sur la base de leur capacité de recul critique et leur expertise dans le champ de l'accompagnement.

Le groupe a coconstruit tant les modalités de recueils de données, l'analyse des verbatims que la modélisation présentée dans cette contribution.

### 3.2. Participants

En Belgique francophone, les unités d'enseignement pour devenir enseignant sont réparties sur trois années<sup>4</sup>, appelées blocs 1, 2 et 3, en respectant le principe de l'alternance intégrative (Merhan, Ronveaux & Vanhulle, 2007 ; Pentecouteau, 2012). Au bloc 1, deux semaines de stage en binôme sont organisées. Aux blocs 2 et 3, les stagiaires prennent seuls la classe en charge à raison de quatre semaines de stage au bloc 2 et dix semaines au bloc 3. Un total de 480 heures de stage est réalisé sur les trois années (avec en plus 300 heures d'ateliers de formation professionnelle gérés par des pédagogues, des didacticiens et des maîtres de formation pratique). Il est prévu que chaque étudiant bénéficie d'une visite par semaine d'un superviseur.

Les 18 superviseurs issus de deux instituts pédagogiques belges francophones ont participé à cette étude : neuf didacticiens et neuf psychopédagogues. Ils supervisent les stages des étudiants du préscolaire et du primaire en deuxième et troisième année de formation (blocs 2 et 3). Certains étudiants sont en reprise d'études (ARE). Le tableau 1 offre une vue détaillée des participants. Parmi ces superviseurs, six sont novices tandis que 12 sont expérimentés : ils exercent la fonction depuis au moins cinq années.

**Tableau 1.** Détail des 18 participants – DD : didacticien, PP : psychopédagogue ; N : novice, E : expérimenté

	Préscolaire				Primaire					
	Bloc 2		Bloc 3		Bloc 2		Bloc 3		ARE	
	DD	PP	DD	PP	DD	PP	DD	PP	DD	PP
Institut. 1	2	1	0	1	1	1	1	1	0	0
	E	E		E	N	N	E	E		
Institut. 2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	E	E	E	N	E	E	N	N	N	E

### 3.3. Outils de recueil de données

Pour dégager les gestes professionnels partagés par les superviseurs participants pour accompagner les stagiaires qui leurs sont confiés, deux types d'entretien ont été menés.

<sup>4</sup> Un décret actuellement en négociation va allonger ces études à quatre, voire cinq années.

L'ensemble des données a été récolté par enregistrement et a fait l'objet de retranscriptions sous la forme de *verbatim*s.

Le premier entretien est une instruction au sosie (Clot, 1999 ; Saujat, 2005) permettant d'être au plus près de l'activité réelle des superviseurs. Clot (1999, p. 180) explique qu'une instruction au sosie « soutient la confrontation des sujets à leur activité dans un échange organisé, réglé et soutenu par le psychologue intervenant ». L'objectif est ainsi de recueillir des informations sur ce que les acteurs font mais également sur ce qu'ils ne font pas, sur ce qu'ils voudraient faire ou n'arrivent pas à faire, sur les actions empêchées, etc. (Saujat, 2005).

Concrètement, les superviseurs ont reçu la consigne suivante pour démarrer le premier entretien :

*Je te propose d'imaginer que je suis ton sosie et que demain je me trouve en situation de te remplacer dans ton travail de superviseur, lors d'une visite de stage. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution, dès ton entrée dans l'école de stage et jusqu'à la fin de l'entretien à chaud ?*

Le deuxième entretien est semi-directif (Albarello, 2012) et a été centré sur les rôles du superviseur (Gervais & Desrosiers, 2005) et les difficultés qu'il identifie. Quatre questions spécifiques ont été posées aux participants :

- *Qu'est-ce que pour toi superviser ?*
- *Quelles difficultés rencontres-tu quand tu supervises un étudiant en stage ?*
- *Qu'est-ce qui est facilitant ?*
- *Quels outils t'aident à superviser ?*

### **3.4. Analyse des données**

Une analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994) des verbatim recueillis a été réalisée par l'ensemble du groupe de superviseurs du GRAPPE, en passant par trois étapes : lire les verbatim et les trier en grandes catégories (trois familles ont alors émergé) ; classer par unités de sens et préciser ainsi les catégories en sous-catégories ; comptabiliser les occurrences selon les catégories afin de pouvoir les hiérarchiser selon leur importance. Pour réaliser ce travail, une alternance entre des temps en sous-groupes de quatre ou cinq membres du groupe et des temps en grand groupe a été réalisée. Ensuite, l'ensemble du groupe a coconstruit une modélisation des gestes professionnels que disent réaliser les superviseurs pour accompagner leurs stagiaires, déterminant ainsi le genre « agir superviseur ».

## **4. Présentation des principaux résultats**

Les principaux résultats sont structurés selon deux aspects. Tout d'abord, les représentations qu'ont les participants sur ce qu'est superviser sont présentées. Ensuite, la modélisation obtenue par le groupe à l'issue de l'analyse des résultats est mise en évidence. Des verbatim emblématiques sont utilisés au fil de la présentation des résultats pour illustrer nos propos.



#### 4.1. Deux conceptions complémentaires de la supervision

Suite à l'analyse des réponses à la question « Qu'est-ce que pour toi superviser ? », deux grands thèmes apparaissent dans les propos des superviseurs participants à l'étude : l'accompagnement et le développement professionnel.

Ainsi, 14 des réponses se réfèrent à la notion d'accompagner l'étudiant, l'idée étant que ces deux termes sont des synonymes. Accompagner, c'est faire grandir, viser le progrès en étant attentif aux conditions d'évolution.

*C'est un peu le même verbe «accompagner» que dans l'accompagnement dans l'éducation de mes enfants (...) c'est la même idée d'accompagner (C17:513-517).  
Superviser, c'est accompagner, le mot principal, faire avancer, botter les fesses parfois aussi (...)  
Qu'elle soit dans les conditions optimales pour vraiment pouvoir avancer, progresser, (C1-626-630)*

D'autres nuances se dégagent quant au rôle d'accompagnateur : l'effet d'ensemble où l'accompagné et l'accompagnant, s'ils s'impliquent à tous les stades, engendrent du positif (Paul, 2009) et le principe de cheminement (Paul, 2004) mettant en exergue la posture de guide que peuvent endosser les superviseurs.

*Superviser, c'est accompagner, quoi, c'est vraiment euh... prendre les étudiants où ils sont et (...) aller chercher des ressources pour aider l'étudiante qui a des questions, ... des échéances (...)  
(C18: 544-548) .  
Moi, je trouve que comme superviseur, on a aussi cette idée de ne pas de les encadrer, mais en tout cas de, de les guider (...) (C15:561-566)*

Dans six des réponses (les quatre qui ne parlent pas d'accompagnement et deux autres qui mentionnent cette idée en supplément), on trouve la notion de développement professionnel.

*Pour moi, superviser, euh... c'est... C'est **participer un peu au développement professionnel** de l'étudiant (...) (C13:850-851).  
La volonté est d'abord **d'accompagner**, d'abord de permettre un **développement**, d'aller plus loin dans, (hésitations), dans cette formation professionnelle (C13: 873-876).  
Superviser, j'ai l'impression qu'on **accompagne un étudiant dans un projet professionnel**, et qu'on l'outille au fur et à mesure en étant à l'écoute de là où il est (...)  
(C10: 705-711).  
Le message que tu vas essayer de faire passer, c'est (...) viser un épanouissement dans le métier (C9:585-590).*

On pourrait alors conclure que, pour les 18 superviseurs interpellés, superviser signifie accompagner le développement professionnel des futurs enseignants, même si, comme le signale Corrêa Molina (2011) ils ne sont pas formés pour le faire pleinement.

#### 4.2. Ce que disent faire les superviseurs

L'analyse des données a permis de mettre au jour une série de gestes professionnels évoqués par l'ensemble des participants dès lors qu'ils encadrent des stagiaires. Trois grandes catégories émergent : les gestes en lien avec la dimension relationnelle ; ceux qui

renvoient à la dimension pédagogique et ceux qui s'inscrivent dans une dimension plus institutionnelle. Par ailleurs, et en lien avec les rôles de médiateur et de personne ressource pour les acteurs de terrain (Enz, Freeman & Wallin, 1996 ; Gervais & Desrosiers, 2005), il apparaît que certains gestes sont dirigés directement vers l'étudiant alors que d'autres révèlent plutôt des interactions avec le maître de stage.

#### 4.2.1. La dimension relationnelle

Le tableau 2 donne à voir les différentes catégories que met en exergue l'analyse des données quant aux gestes que disent réaliser les superviseurs pour accompagner l'étudiant.

**Tableau 2.** Résultats relatifs à la dimension relationnelle envers l'étudiant

<i>RELATIONNEL ÉTUDIANT</i>	<i>Fréquence (/18)</i>
Etablir une relation vraie et être attentif	14
Soutenir, encourager	13
Créer un espace de communication	10
Rassurer, mettre en confiance	11
Connaitre l'étudiant	9
Dégager du temps, être disponible	9
Etre à l'écoute, au service de	7

Le fait d'entrer en relation avec l'étudiant, d'apprendre à le connaître et de créer un espace de communication est très présent. On retrouve d'ailleurs cet aspect dans la définition même de l'accompagnement chez Paul (2016) : « se joindre à quelqu'un ». Le fait de connaître l'étudiant émerge. D'après les participants, cela permet à la fois d'appréhender le stagiaire dans sa singularité, dans sa maîtrise des contenus mais aussi de pouvoir entrer dans une dynamique de différenciation en fonction de ses besoins.

*C'est très précieux de connaître l'étudiant (...) le fait de les avoir en classe etc. fait que je cerne un petit peu leur personnalité (...). (C10 : 476-485)*  
*On sent que c'est vraiment une relation qui est devenue privilégiée (...) parce qu'on a vraiment établi une relation (...) privilégiée avec elles. (C4 : 298-301)*  
*Installer une relation transparente, une relation vraie. Donc on se dit les choses, même si ce n'est pas facile à entendre, peu importe. (C1 : 698-700)*

Ce qui ressort fréquemment également dans les propos des 18 superviseurs a trait au soutien et aux encouragements qu'ils disent offrir aux étudiants mais aussi au fait de permettre au stagiaire d'avoir confiance en lui, d'être rassuré.

*J'essaie vraiment d'encourager les étudiantes parce que je me rends compte que, y a rien à faire, c'est en stimulant, en encourageant que les étudiants s'y mettent vraiment (C4:154-156)*  
*Tu es là pour la soutenir, pour l'aider, pour voir ce qui va, ce qui va moins bien, et pour faire le point après. (C17:119-124)*  
*Simplemment la rassurer de son progrès et bien lui dire : « Je viens te rassurer par rapport à ton progrès. (C6:694-697)*

Le tableau 3 met en évidence les gestes que les participants mentionnent réaliser à l'égard des maîtres de stage dès lors qu'ils communiquent avec eux dans les moments où ils se rencontrent (avant le stage pour faire le point si c'est nécessaire, mais surtout pendant la ou les visites sur le terrain).

**Tableau 3.** Résultats relatifs à la dimension relationnelle envers le maître de stage

<b>RELATIONNEL MAITRE DE STAGE</b>	<b>Fréquence (/ 18)</b>
Entrer en communication	10
L'écouter	7
Le remercier	4

On voit que spontanément, les superviseurs mentionnent les liens qui se tissent entre les partenaires de la formation : entrer en relation et écouter sont au centre de cet aspect, dans ce sens que les superviseurs relèvent l'importance d'avoir, d'une part, l'avis du maître de stage sur le stagiaire, mais aussi, d'autre part, des données quant au fonctionnement de l'établissement, de la classe, du contexte du stage et ce qu'il en est des consignes liées aux apprentissages des élèves. Au-delà d'une recherche de qualité de relation avec le maître de stage, il s'agit aussi de les remercier pour leur implication dans la formation des étudiants. Néanmoins, certains superviseurs mentionnent que les discussions avec le maître de stage les mettent parfois dans des situations particulières. Ils expliquent alors avoir l'impression de ne plus être neutres dans leur observation. C'est donc parfois un argument qui les pousse à stopper leurs discussions à un moment donné de la visite. L'autre argument étant d'être tout à fait disponible (et silencieux) pour observer l'étudiant, de se permettre de se focaliser sur celui-ci.

*Alors là, j'essaie (...) de l'écouter, mais (...) sans en rajouter trop, enfin sans surenchérir, ni rien. Voilà... Pour lui signifier que (...) tu seras prête à l'écouter. (C2:276-287)*  
*Parfois, certaines (...) vont ne rien dire sur le stage, mais plus sur leur vie à l'école, (...) on a moins d'infos sur la stagiaire, mais (...) c'est intéressant d'entendre aussi comment la titulaire vit dans son école, comment l'école (...) se (...) construit à cet endroit-là. (C3 ,153-156)*  
*Je suis passée pour la remercier et prendre le temps parce que, oui, il faut être très attentive aux maîtres de stages, c'est vraiment des personnes précieuses. (C6 :763-765)*

A l'intersection du pôle étudiant et du pôle maître de stage, 15 des 18 superviseurs parlent du rôle de médiateur, de facilitateur qu'ils disent endosser lors des rencontres en triades. Ce rôle de médiateur épinglé par Enz, Freeman et Wallin (in Corréa Molina, 2008) nécessite de mettre en œuvre les quatre ressources qui pilotent l'intervention du superviseur lors des entretiens entre les acteurs et particulièrement celles qui ciblent son engagement pour aller au-delà des consignes et répondre aux besoins du stagiaire, lors de situations singulières. La gestion de l'entretien « à chaud » a déjà été relevée dans une recherche précédente (Van Nieuwenhoven & Colognesi, 2015) comme une tension pour le superviseur entre son rôle d'accompagnateur et d'évaluateur.

*(...) Je préfère régler les choses puis essayer justement (...) que **tout le monde y trouve un petit peu son compte**, et de dire : « Voilà, l'étudiante a conscience de ces difficultés-là, mais d'un autre côté, je pense que vous, vous pouvez faire telle et telle chose. » (C4:205-208)  
Ce que j'ai vécu, c'est la maître de stage qui arrive en me disant : « Ça ne va pas du tout. Je suis contente de vous voir. » Et donc, alors là c'est parfois un peu délicat à gérer. (...) **J'arrive un peu comme un médiateur entre la stagiaire et (...) la maître de stage**, et donc, à moi aussi d'objectiver pourquoi ça ne va pas, ou pourquoi peut-être ça va quand même. (C3: 180-186)*

#### 4.2.2. La dimension pédagogique

Le tableau 4 présente les gestes identifiés par les participants quant à la dimension pédagogique.

**Tableau 4.** Résultats relatifs à la dimension pédagogique envers le stagiaire

<b>PÉDAGOGIQUE ÉTUDIANT</b>	<b>Fréquence (sur 18)</b>
Adapter ses interventions au profil	17
Prendre des indices afin d'appréhender le contexte de stage et de l'évolution de l'étudiant	16
Recadrer au niveau théorique	11
Coacher	6
Etre un compagnon réflexif	4

On remarque que ce qui semble le plus important, car signalé par presque tous les superviseurs de l'étude, est d'adapter ses interventions, ses attitudes, etc. en fonction du stagiaire. Les participants expliquent qu'ils sont soucieux de différencier, de donner des pistes, des outils, des conseils en fonction de ce que l'étudiant vit et des informations qu'ils ont perçues pendant l'accompagnement (que ce soit avant, pendant ou après la visite).

*Pour moi, le fait de montrer, **de donner des pistes**, d'accompagner, de montrer que je suis là pour (insistance) le faire avancer, ça fait un peu oublier cette note finale qui est finalement mise par le superviseur (C1:676 -679).  
On a été dans l'accompagnement, dans l'encouragement, **de faire émerger des solutions, de construire des outils** (...) avec l'étudiant. (C5:544-546).  
J'assortis souvent mes conseils de remarques ou je leur montre, quoi. ... on va voir ensemble le conseil (...) (C8:662-664)*

Presque tous les superviseurs aussi expliquent dans les entretiens qu'ils prennent des indices dans le but de comprendre le contexte de stage dans lequel l'étudiant se trouve. Dans les propos, on remarque que cette prise d'indices peut s'effectuer à divers moments. Certains mentionnent qu'elle se réalise lors des rencontres programmées avant le stage, par le questionnement de l'étudiant sur son ressenti, sa relation avec l'acteur de terrain, etc. D'autres parlent de la prise d'indices qui se réalise sur le terrain par l'observation de traces de travail mais aussi au départ de questionnements auprès des élèves ou du maître de stage. D'autres encore évoquent qu'il arrive également que des informations soient données par l'étudiant lors de l'entretien à chaud après la prestation. Dans tous ces cas, tous les superviseurs questionnés relatent qu'ils gardent des traces qui leur permettent d'expliquer le contexte mais également l'évolution professionnelle de l'étudiant, ce qui est en lien avec une des conceptions qu'ils ont de la supervision, comme indiqué *supra*.

**Savoir dans quel contexte l'étudiant fait son stage.** (...) C'est assez euh... indicatif, euh... ce genre de chose. Aussi voir si l'étudiant a amené des nouvelles informations, ça c'est une demande que je fais au maître de stage : « **Tiens, est-ce qu'il y a des panneaux faits par l'étudiant,** avec, avec l'étudiant par les enfants, ..., ici. ». (C9 : 185-189)

Onze superviseurs sur 18 abordent l'importance du « recadrage théorique », en expliquant que, dans leur statut de formateur, faire appel aux théories issues de la formation au moment de la préparation mais aussi lors de la visite de stage permet aux étudiants de mobiliser lesdits savoirs mais aussi de les exploiter à bon escient sur le terrain. Ces propos sont en lien direct avec les travaux de Caron et Portelance (2017) qui estiment en effet que les stagiaires ont besoin d'aide pour justement pouvoir tisser les liens théorie-pratique. Il ne s'agit donc pas pour le superviseur de faire les liens lui-même mais bien d'inciter l'étudiant à les construire.

(...) *Quand tu vois une étudiante qui a d'énormes problèmes au niveau de la gestion de groupe et qui a du mal à donner une consigne parce qu'elle n'a pas l'attention des enfants, bien sûr tu dois euh... faire référence à l'atelier de formation pratique (C1:600-603). Si tu as observé une activité qui est en lien avec le cours que tu donnes, évidemment tu vas pouvoir faire des liens (C3:497-498).*

Six superviseurs utilisent volontiers le terme de « coach » pour exprimer ce qu'ils disent être des actions pour aider l'étudiant à se préparer au stage, aux leçons. On perçoit ainsi le souci de pouvoir équiper le stagiaire d'outils mais aussi de lui fournir des idées qui lui permettront de gérer le groupe, de parer à différentes réalités de la classe.

*On va venir vous questionner. On va venir vous titiller. On va peut-être venir vous embêter à certains moments en essayant de sentir vos choix pédagogiques mais le but est de préparer au mieux ce stage pour que vous puissiez au mieux décoller. (C5:232-245)*

Le tableau 5 présente les liens pédagogiques superviseur/maitre de stage qui ressortent des entretiens.

**Tableau 5.** Résultats relatifs à la dimension pédagogique envers le maître de stage

<b>PÉDAGOGIQUE MAITRE DE STAGE</b>	<b>Fréquence (/ 18)</b>
<b>Reconnaitre son expertise du terrain</b>	17
reconnaitre son expertise (5)	
demander son avis (13)	
compléter ses notes avec lui (2)	
<b>Considérer le maître de stage comme coformateur</b>	6

En effet, la grande majorité des participants expliquent qu'ils attribuent une grande expertise au maître de stage et qu'ils ont à cœur de la reconnaître mais aussi de la mobiliser pour construire l'évaluation du stage. Il ressort des propos que cela se marque par des échanges pour avoir leur avis, pour réfléchir, ensemble, à des perspectives pour aider le stagiaire mais aussi pour faire un bilan le plus complet possible sur les compétences développées progressivement par l'étudiant. Les superviseurs questionnés insistent dès lors beaucoup sur la nécessité d'être partenaires avec le maître de stage, et donc coformateurs.

*Je demande au maitre de stage : « Est-ce qu'il y a quelque chose à ajouter ? **Est-ce que y a autre chose qui pourrait faire avancer l'étudiante** ?(...) c'est-à-dire (...) des pistes pour la suite (C1:441-456).*  
*Ça vraiment, je t'encourage à être (...), **partenaire avec la maitre de stage** (C14:329-330).*  
*On vous **reconnait une expertise**, on n'est pas là pour mettre ça en question (C5:284-285).*

Dès lors, les superviseurs questionnés précisent que le maitre de stage est un partenaire qui occupe une grande importance dans le développement professionnel de l'étudiant, ce qui a déjà été signalé dans les travaux de Desbiens, Borges et Spallanzani (2009).

De plus, à l'interstice des pôles de l'étudiant et du maitre de stage, dans sa dimension pédagogique, il ressort, des *verbatim* analysés, que le rôle de personne ressource (Enz, Freeman & Wallin, 1996 ; Gervais & Desrosiers 2005) est bien présent.

*C'est l'occasion d'avoir ce contact avec le maitre de stage, qui alors, si ça prend bien, **en profite pour poser des questions sur ta vision des choses, de l'art, par ex.** (C9:378-381)*  
*Alors, les maitres de stage viennent avec : « Ah, j'ai des notes. Regardez ce que j'ai fait. » Et ils viennent avec des questions. (C9:386-388)*

#### 4.2.3. La dimension institutionnelle

Le tableau 6 identifie les gestes relatifs à la dimension institutionnelle qui émergent de l'analyse des propos des 18 superviseurs.

**Tableau 6.** Résultats relatifs à la dimension institutionnelle

<i><b>INSTITUTIONNEL</b></i>	<b>Fréquence (/ 18)</b>
Utiliser les balises, les documents du stage	18
Etre garant des exigences du stage	10
Respect des objectifs de chaque stage (7)	
Respect du cadre et des rôles (4)	
Représenter l'institution dans les écoles partenaires	9

Massivement, les 18 superviseurs mentionnent la nécessaire utilisation des balises de stage, des documents institutionnels y afférent : les documents pour préparer le stage, les consignes spécifiques pour chaque stage, les grilles de compétence, les rapports, etc.

*Je trouve que tout ce qui est mis en place ici à l'école nous aide beaucoup, et enh... toutes ces grilles d'évaluation que je ne connaissais pas auparavant, ça m'aide vraiment parce qu'au début, comme je découvrais, ben j'ai tout lu, j'ai tout analysé (C4:453-456).*

Ils expliquent que leur visée est bien d'avoir clairement en tête les objectifs attribués aux différents stages qu'ils sont amenés à accompagner, mais aussi de comprendre et d'utiliser le plus correctement possible les rapports qu'ils doivent remplir.

(...) *Ce que tu dois avoir dans la tête à ce moment-là, ce sont les **compétences du stage**(...) Donc(...) quand je mets (insistance) mes commentaires (...) j'essaie (insistance) que ce soit du positif en **lien avec l'objectif du stage** (C1:291-304).  
 Tout ce qui finalement va devoir être évalué dans cette **grille d'évaluation des treize compétences** (C17:174-175).*

Par ailleurs, les superviseurs interviewés disent occuper un rôle de représentant, d'ambassadeur de l'institut de formation lorsqu'ils sont en visite de stage. Ils disent d'ailleurs reconnaître une forte importance à maintenir de bonnes relations entre les instituts de formation et les lieux de stage.

(...) *Tu vas d'abord voir la direction (...) en disant que tu viens de l'école normale (...) que tu viens voir une stagiaire, euh..., ce qui permet quand même (...) d'établir des liens entre l'école normale et (...) le lieu de stage (...).* (C3:119-122)

## 5. Vers une modélisation de l'agir superviseur

Notre étude a permis de préciser le genre « agir superviseur », en mettant en évidence une série d'actions que les superviseurs réalisent tout au long du processus d'accompagnement (avant, pendant et après le stage). Ainsi, trois grandes dimensions ressortent des propos des participants : la relation, le pédagogique et l'institutionnel. Les gestes fondamentaux relatifs à chaque dimension ont été modélisés par les superviseurs du GRAPPE y compris les participants au recueil de données et sont présentés dans la figure 1.

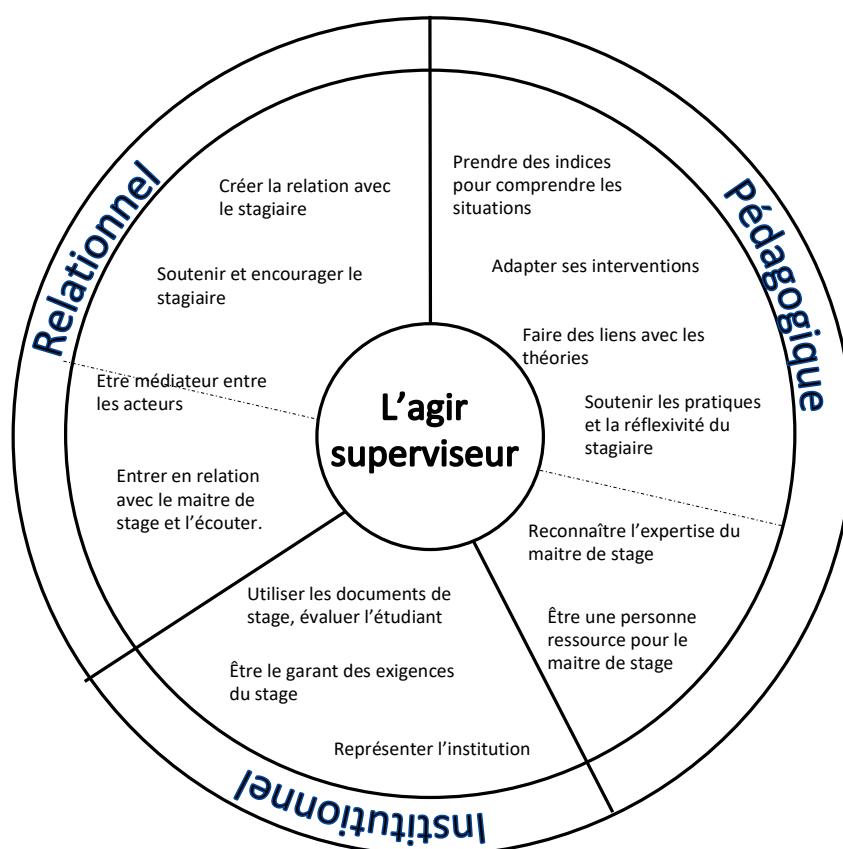


Figure 1. Les gestes fondamentaux des superviseurs

Ainsi, dans la dimension relationnelle avec l'étudiant, le superviseur réalise deux gestes fondamentaux : créer la relation avec l'étudiant et le soutenir. *Créer la relation*, c'est prendre du temps pour connaître le stagiaire, pour avoir accès à certains éléments biographiques (Boutet, 2001) et être capable d'interpréter la manière avec laquelle il aborde la réalité scolaire. C'est aussi pouvoir mieux l'aider à cibler des objectifs personnels et réalistes, comme le signalent Mornata et Bourgeois (2012), en tenant compte de son projet, de sa motivation et de sa personnalité. *Soutenir et encourager* l'étudiant, c'est lui permettre de développer sa confiance en lui. En effet, la plupart des superviseurs sont conscients de l'état de stress important rencontré durant la préparation, mais également lors du stage (Gervais & Desrosiers, 2005). Ils vont alors tenter de rassurer les étudiants puisque la confiance en soi est primordiale dans la réussite d'un stage.

Parallèlement aux gestes « pour » l'étudiant, les superviseurs affirment activer deux gestes fondamentaux dirigés vers le maître de stage : *être en relation* avec le partenaire de terrain et *l'écouter*. A l'intersection des deux acteurs, on trouve aussi dans la dimension relationnelle le fait *d'être médiateur entre les acteurs*, ce qui confirme ce que mentionnent Enz, Freeman, Wallin (1996) et Gervais et Desrosiers (2005) dans leurs travaux.

Dans la dimension pédagogique, quatre gestes fondamentaux sont à épingleter. Le premier est prendre des indices pour comprendre les situations. Ces indices peuvent être recueillis en situation de préparation de stage ou lors de la visite à l'aide de diverses stratégies: questionnement de l'étudiant, du maître de stage ou des enfants mais également par l'observation de référentiels, documents, feuilles des élèves. L'objectif est de percevoir ce qui se passe et de poser un diagnostic.

Le deuxième geste est d'adapter ses interventions. Il s'agit en effet, sur la base de l'analyse réalisée, de pouvoir, d'une part, offrir une rétroaction à l'étudiant sur les actes pédagogiques qu'il pose (Enz *et al.*, 1996; Correa Molina, 2008) mais aussi de pouvoir, en fonction de son profil et de ses besoins d'apprentissage ou de développement (Reiman & Thies-Sprinthall 1998, cités par Jacques, 2007, p.13), réagir en donnant des pistes, en outillant ou en conseillant (Paul, 2004).

Le troisième geste est de *faire des liens avec les théories*. Selon notre étude, il ne s'agit pas uniquement de questionner l'étudiant par rapport à des éléments vus au cours mais bien de tenter de créer des liens entre les aspects théoriques découverts dans les cours et leurs applications dans un contexte de classe (Caron & Portelance, 2017).

Le quatrième geste a trait au *soutien* que peut offrir le superviseur tant au niveau des *pratiques* (entendons l'aide apportée en préparation de stage, aux pistes possibles pour améliorer une leçon, etc.) qu'au niveau de la *réflexivité* (dans les temps d'entretien à chaud après la visite ou lors du bilan de stage notamment). Une recherche antérieure a mis en évidence que l'accompagnement réflexif de la part du superviseur se traduit chez l'étudiant essentiellement au niveau de l'autorégulation. Ainsi, il s'engage dans un processus réflexif pour ajuster leurs actions en fonction de leurs objectifs de stage à court terme. Il s'agit d'un premier niveau dégagé par De Cock (2007), à côté de la pratique réflexive, pour résoudre un problème ou apprendre (Van Nieuwenhoven & Labeuu, 2010).

Ici encore, dans cette dimension, deux gestes vont vers le maître de stage. D'abord, il s'agit pour le superviseur de reconnaître l'expertise du maître de stage, en lui demandant son avis, en complétant les notes avec lui ou en discutant ensemble des progrès du stagiaire comme le recommandent Enz *et al.* (1996) mais également Correa Molina (2008). Il est donc



nécessaire pour cela que les différents partenaires, superviseurs et maître de stage, puissent reconnaître mutuellement leurs compétences (Colognesi & Van Nieuwenhoven, soumis) et que le maître de stage puisse également être impliqué dans la conception des outils d'évaluation du stagiaire (Bélaïr, Lebel, Monfette, Miron & Blanchette, 2017).

Ensuite, le superviseur se dit être une personne ressource pour son collègue de terrain. En accord avec les recherches d'Enz *et al.* (1996) mais aussi de Correa Molina (2008), le superviseur soutient le maître de stage dans son rôle, l'aide dans la préparation de l'évaluation et répond également à des questions relatives au programme de formation de l'étudiant.

En ce qui concerne la dimension institutionnelle, trois gestes fondamentaux se dessinent : utiliser les documents de stage pour évaluer l'étudiant ; être le garant des exigences et représenter l'institution puisque non seulement le superviseur facilite les échanges entre l'institut de formation et l'école de stage (Enz *et al.*, 1998; Correa Molina, 2008) mais il se charge aussi de remercier l'établissement pour l'accueil réservé à l'étudiant.

## 6. Conclusion, limites et perspectives

Notre étude a permis d'une part d'analyser les représentations que développent les superviseurs sur l'accompagnement des stagiaires. Deux conceptions dominantes et complémentaires de la supervision ont été mises au jour : superviser renvoie à la fois à accompagner l'étudiant au sens de Paul (2016) et s'inscrit dans une dynamique de développement professionnel de l'étudiant.

D'autre part, pour caractériser le genre « agir superviseur », les gestes professionnels fondamentaux que les superviseurs affirment mobiliser ont été situés au niveau des dimensions relationnelles, pédagogiques et institutionnelles de l'accompagnement. Une modélisation originale a été coconstruite par les participants à l'étude en partenariat avec les membres du groupe collaborateur GRAPPE dont ils font partie.

Endosser le rôle de superviseur et inscrire son accompagnement dans les différentes dimensions identifiées ne s'improvise pas (Correa Molina, 2011) : il s'agit dès lors pour les superviseurs d'être eux aussi accompagnés dans cette démarche qui dépasse la mission d'enseignement pour laquelle ils ont souvent été engagés au départ dans le programme de formation des enseignants. Des recherches collaboratives comme celles menées par le GRAPPE poursuivent ce projet de coconstruire de nouvelles connaissances sur l'accompagnement et de soutenir le développement professionnel des acteurs, ses différentes retombées le confirment (Colognesi & Van Nieuwenhoven, sous presse).

Plusieurs limites sont à pointer à l'issue de notre étude. Premièrement, mentionnons la taille du groupe de participants et sa composition qui ne peuvent prétendre à une généralisation des résultats mentionnés. De plus, l'ancienneté des superviseurs et la diversité des fonctions (psychopédagogue ou didacticien) n'ont pas été prises en compte dans notre analyse. Deuxièmement, sur le plan méthodologique, l'instruction au sosie a été utilisée partiellement car, en principe, le recours à cette méthode impose une confrontation des données récoltées (enregistrées puis retranscrites) avec le sosie en pratiquant de l'autoconfrontation par exemple. Cependant, le nombre important d'entretiens a permis d'arriver à une saturation de l'information définie par Mucchielli (1991, cité dans Albarello, 2012, p.65), comme étant le phénomène qui apparaît au bout d'un certain temps lorsque les données que l'on recueille ne sont plus nouvelles.

Il convient, et ce sont bien nos perspectives de travail, d'enquêter plus avant. Tout d'abord, notre modélisation de gestes professionnels pourrait être mise à l'épreuve d'autres réalités en la confrontant, par exemple, aux pratiques des superviseurs de stage dans le secondaire ou dans d'autres niveaux d'enseignement. Ensuite, il apparaît que derrière les différents gestes professionnels du modèle, une multitude de manières de les habiter (les styles) coexistent en fonction des professionnels mais aussi des contextes dans lesquels les superviseurs exercent. Nous souhaitons dès lors pouvoir ouvrir chaque dimension, chaque geste, et, dans une optique compréhensive, appréhender les choix opérés et les justifications de ceux-ci.

## 7. Références

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation : Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Bednarz, N. (2013). *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*. Paris : L'Harmattan.
- Bélaïr, L., Lebel, C., Monfette, O., Miron, G., & Blanchette, S. (2017). Analyse des outils d'accompagnement et d'évaluation : point de vue des formateurs de terrain. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 2(2), 9-25.
- Bourassa, M., Bélaïr, L.M., & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, 23(2), 1-11.
- Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale, In Lafortune, L. Deaudelin, C., Doudin, P.A, & Martin, D. (Dir.), *La formation continue: de la réflexion à l'action* (pp. 187-210). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. [L<sup>1</sup>] [SÉP]
- Boutet, M., & Pharand, J. (Éds.). (2008). *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement*. Canada: Presses de l'Université du Québec. [L<sup>1</sup>] [SÉP]
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Bucheton, D., Brunet, L. M., & Liria, A. (2005). L'activité enseignante, une architecture complexe de gestes professionnels. In *CD-Rom Former des enseignants professionnels, savoirs et compétences*.
- Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique : Vue d'ensemble. In Boutet, M., & Rousseau, N. (Éds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp.9- 22). Canada : Presses de l'Université du Québec. [L<sup>1</sup>] [SÉP]
- Caron, J., & Portelance, L. (2017). La collaboration entre chercheuse et praticiens dans un groupe de codéveloppement professionnel. *Education et socialisation*. Repéré le 19 octobre 2017. URL : <http://edso.revues.org/2555> ; DOI : 10.4000/edso.2555
- Charlier, E., & Biémar, S. (2012). *Accompagner : Un agir professionnel*. Bruxelles : de Boeck.
- Clot, Y. (1999). Ivar Oddone: Les instruments de l'action. *Les territoires du travail*, 43-51. Paris : ERES. [L<sup>1</sup>] [SÉP]
- Clot, Y. (2008). Le travail sans l'homme. *Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : la découverte. [L<sup>1</sup>] [SÉP]
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail, Concepts et méthodes. *Travailler*, (4), 7-42.

- Colognesi, S., Parmentier, C., & Van Nieuwenhoven, C. (2018). Des ingrédients pour une relation efficace maître de stage / stagiaire. Le point de vue des stagiaires. In C. Van Nieuwenhoven, S. Colognesi, & S. Beusaert (Eds.), *L'accompagnement des pratiques professionnelles des enseignants en formation initiale, en insertion et en cours de carrière*. (pp. 29-44) Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (2017). Le processus de coévaluation de stage entre superviseurs et étudiants en formation initiale des enseignants du primaire. *Canadian Journal of Education*, 40(2), 1-27.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (soumis). Un groupe de recherche collaborative comme levier de développement des compétences professionnelles et de (re)connaissance du métier. In P. Guibert, J. Desjardins, X. Dejemeppe et O. Maulini. *La formation des enseignants, amie critique de la profession ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Colognesi, S., & Van Nieuwenhoven, C. (sous presse). Quel développement professionnel pour les accompagnateurs de stage ? Suivi d'une cohorte de maîtres de stage et de superviseurs évoluant ensemble pendant deux ans. *Phronésis*.
- Communauté française de Belgique. (2000). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents* (Lois 25501, V.B.76 – Supérieur non universitaire, mise à jour au 1<sup>er</sup> oct. 2006). Centre de documentation administrative : Secrétariat général. Repéré à [http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501\\_000.pdf](http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/25501_000.pdf)
- Correa Molina, E. (2008). Perception des rôles par le superviseur de stage. *L'accompagnement concerté de stagiaires en enseignement*, 73-89. Canada: Presses de l'Université du Québec. [11] [sEP]
- Correa Molina, E. (2011). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2) : 307–325. DOI : 10.7202/1008988ar
- Correa Molina, E. (2012). Ressources professionnelles du superviseur de stage : une étude exploratoire. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(2), 307-325.
- De Cock, G. (2007). *Le journal de bord, support de la réflexion sur la pratique professionnelle pour les futurs enseignants en stage*. Louvain-la-Neuve : Thèse doctorale.
- Desgagné, S., & Larouche, H. (2010). Quand la collaboration de recherche sert la légitimation d'un savoir d'expérience. *Recherches en éducation*, 1, 7-18.
- Enz, B. J., Freeman, D. J., & Wallin, M. B. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. In D. J. McIntyre & D. M. Byrd (Dir.), *Preparing tomorrow's teachers : the field experience, Teacher Education Yearbook IV* (pp. 131–150). Thousand Oaks : Corwin Press. Repéré le 15 juillet 2014 à <http://psycho.univlyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Gervais, C. (1997). Spécificité du rôle du superviseur universitaire en stage. In Tardif, M. et Ziarko, H. (Dir.) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p.69-89). Québec: Les presses de l'Université de Laval. [11] [sEP]
- Gervais, C., & Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants : questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gouin, J.-A., & Hamel, C. (2015). La perception de formateurs de stagiaires quant au développement et à l'évaluation formative des quatre compétences liées à l'acte d'enseigner. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3). Repéré à <http://www.cje-rce.ca/index.php/cje-rce/issue/view/106>
- Jacques, A (2007). *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement*. Mémoire présenté dans le cadre de la maîtrise en éducation non publié, Université du Québec à Montréal.

- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. In *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation-CNAM*. Paris.
- Legendre, R. (2000). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Merhan, F., Ronveaux, C., & Vanhulle, S. (2007). *Alternance en formation*. Bruxelles : De Boeck.
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mornata, C., & Bourgeois, É. (2012). Apprendre en situation de travail: à quelles conditions ? *Apprendre*, 53-67. [L1] [SEP]
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Accompagnement. *Recherche et formation*, 62, 129-139. [L1] [SEP]
- Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck supérieur.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement universitaire* (en ligne), 28 (1), 1-11.
- Rivard, M. C., Beaulieu, J., & Caspani, M. (2009). La triade: une stratégie de supervision à redéfinir ! *Éducation et francophonie*, 37(1), 140-158. [L1] [SEP]
- Rousseau, N., & St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage. In Boutet, M., & Rousseau, N. (Éds.). (2002), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp.38-49). Canada : Presses Universitaires du Québec. [L1] [SEP]
- Saujat, F. (2005). Fonction et usages de l'instruction au sosie en formation initiale. Retrieved November, 9, 2010. [L1] [SEP]
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal/Bruxelles : PUM et de Boeck.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2013). Une recherche collaborative autour des difficultés des maîtres de stage à accompagner leur stagiaire. *Revista Interações*, 27, 118-138.
- Van Nieuwenhoven, C., & Colognesi, S. (2015). Une recherche collaborative sur l'accompagnement des futurs instituteurs : un levier de développement professionnel pour les maîtres de stage. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 1(2), 103-121.
- Van Nieuwenhoven, C., & Labeau, M. (2010). L'accompagnement par le superviseur lors de l'entretien à chaud dans un curriculum à visée réflexive. *Éducation et francophonie*, 38(2), 39-59.
- Van Nieuwenhoven, C., Picron, V., & Colognesi, S. (2016). Accompagner les premiers pas des stagiaires de terrain : quels enjeux et quelles tensions pour les formateurs ? In L. Ria (Éd.), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle. Volume 2 : Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. (pp. 139-150). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Villeneuve, L. (1994). *L'encadrement du stage supervisé*. Montréal : Éditions St-Martin.
- Wulf, C. (2007). *Une anthropologie historique et culturelle : Rituels, mimésis sociale et performativité*. Paris : Téraèdre.