

## Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique

## An inductive supervision model for training PE supervising teachers

## En pro de un modelo de supervisión de tipo inductivo en formación a la supervisión de maestros de prácticas en educación física

Pierre Boudreau, Ph. D.

Volume 37, Number 1, Spring 2009

La supervision pédagogique en enseignement de l'éducation physique

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/037656ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/037656ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Boudreau, P. (2009). Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique. *Éducation et francophonie*, 37(1), 121–139. <https://doi.org/10.7202/037656ar>

### Article abstract

The practicums in a training program for physical education teachers can contribute substantially to what the future teacher learns. This learning often depends largely on the quality of supervision provided by the supervising teachers, who are offered training sessions to support them in their supervision. The purpose of this article is to present a review of the literature about training offered to supervising teachers for physical education. The analysis of the training objects and the most common modalities and practices lead to the proposal of an inductive supervision model and approach for training supervising teachers. This model is suggested to make up for deficiencies in the clinical supervision model and to take into account the idiosyncrasies of professional interactions between supervising teachers and future teachers in the unique context of the practicum, along with the singularity of the actors involved in this training activity for physical education teachers.

# Pour un modèle de supervision de type inductif en formation à la supervision de maîtres de stage en éducation physique

**Pierre BOUDREAU, Ph. D.**

Professeur agrégé, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Ottawa, Ontario

## RÉSUMÉ

Les stages pratiques d'un programme de formation à l'enseignement en éducation physique peuvent contribuer de façon substantielle à l'apprentissage du futur enseignant. Cet apprentissage dépend souvent et en grande partie de la qualité de la supervision offerte par les maîtres de stage. Pour soutenir ces maîtres de stage dans leur supervision, des formations leur sont proposées. Le but de ce texte est de tracer un bilan de la littérature sur ces formations dispensées aux maîtres de stage en éducation physique. L'analyse des objets de ces diverses formations de même que des modalités et pratiques les plus répandues amènera à proposer un modèle de supervision et d'approche de type inductif en formation des maîtres de stage. Ce modèle est suggéré pour pallier les lacunes du modèle de supervision clinique et pour tenir compte à la fois de l'idiosyncrasie de l'interaction professionnelle entre le maître de stage et le futur enseignant en supervision de stages, du contexte unique dans lequel se déroule le stage et de la singularité des acteurs engagés dans cette activité d'apprentissage de la profession d'éducateur physique.

## ABSTRACT

### **An inductive supervision model for training PE supervising teachers**

Pierre BOUDREAU  
University of Ottawa, Ottawa, Ontario

The practicums in a training program for physical education teachers can contribute substantially to what the future teacher learns. This learning often depends largely on the quality of supervision provided by the supervising teachers, who are offered training sessions to support them in their supervision. The purpose of this article is to present a review of the literature about training offered to supervising teachers for physical education. The analysis of the training objects and the most common modalities and practices lead to the proposal of an inductive supervision model and approach for training supervising teachers. This model is suggested to make up for deficiencies in the clinical supervision model and to take into account the idiosyncrasies of professional interactions between supervising teachers and future teachers in the unique context of the practicum, along with the singularity of the actors involved in this training activity for physical education teachers.

## RESUMEN

### **En pro de un modelo de supervisión de tipo inductivo en formación a la supervisión de maestros de prácticas en educación física.**

Pierre BOUDREAU  
Universidad de Ottawa, Ottawa, Ontario

Los períodos de prácticas de un programa de formación docente en educación física pueden contribuir de manera substancial al aprendizaje del futuro maestro. Este aprendizaje depende, muy frecuentemente y en gran parte, de la calidad de la supervisión que ofrecen los maestros de prácticas. Para apoyar a los maestros de prácticas en su supervisión, se les ofrecen formaciones. El objetivo del presente texto es presentar una reseña de la literatura sobre las formaciones que se ofrecen a los maestros de prácticas en educación física. El análisis de los objetos de las diversas formaciones así como de los modelos y prácticas más extendidas conducirá hacia la proposición de un modelo de supervisión y de enfoque de tipo inductivo para la formación de maestros de prácticas. Se propone dicho modelo para paliar las lagunas del modelo de la supervisión clínica y para tomar en consideración tanto la idiosincrasia de la interacción profesional entre los maestros de prácticas y el futuro maestro en supervisión de prácticas, del contexto único en el cual se desarrolla el período de prácticas y la singularidad de los actores implicados en esa actividad de aprendizaje de la profesión de educador físico que es el período de práctica.

## Introduction

Le maître de stage joue un rôle indispensable dans la formation d'un futur éducateur physique. Il planifie, dirige, oriente les activités de formation qui se déroulent dans son école, ce qu'il est souvent convenu d'appeler « les activités de formation pratique » en formation à l'enseignement. Même si de nombreuses décisions sur ces activités de formation pratique sont prises à l'intérieur du programme de formation, il n'en demeure pas moins que le maître de stage concrétise ces activités, dans le quotidien, en interaction avec le stagiaire qui lui est assigné. Le maître de stage assume le rôle de formateur d'enseignants à part entière et son influence sur les futurs enseignants est fort probablement plus grande que celle de n'importe quel formateur dit universitaire (Guyton et McIntyre, 1990).

À peu près tous les programmes de formation d'enseignants reconnaissent, du moins dans leur rhétorique, ce rôle essentiel du maître de stage comme formateur d'enseignants. Presque tous les programmes affirment également que ce rôle de formateur d'enseignants est différent du rôle d'enseignant rempli quotidiennement par le maître de stage (Guyton et McIntyre, 1990). La suite logique de ce raisonnement est donc que, pour jouer le rôle de formateur d'enseignants, le maître de stage devrait posséder des aptitudes spécifiques. L'acquisition de ces aptitudes devrait par conséquent faire l'objet de formations offertes par les programmes de formation d'enseignants.

Le présent texte, en lien avec les questions soulevées par ce numéro thématique, propose un bilan de littérature sur les objets, modalités et pratiques de formation à la supervision des maîtres de stage en éducation physique. Ce bilan de la littérature pertinente servira également à dégager le ou les modèles de supervision mis en avant dans ces formations.

Ce bilan sera orienté par trois questions :

1. Quelles sont les aptitudes visées par ces formations?
2. Quelles sont les stratégies d'enseignement employées dans ces formations?
3. Quels sont les modèles de supervision préconisés dans ces formations?

Ce bilan nous amènera à proposer un modèle de supervision de type inductif en formation des maîtres de stage en éducation physique.

Le texte suivra le plan suivant. Après quelques précisions sur le choix du vocabulaire, nous décrirons la méthode utilisée pour la recherche documentaire. La section suivante présentera les réponses aux trois questions posées, réponses tirées des textes retenus. Les lacunes du modèle de supervision clinique seront ensuite abordées, suivies de l'exposé détaillé du modèle de supervision de type inductif. Les retombées de ce modèle au regard des objets et des modalités de formation des maîtres de stage concluront le texte.

## À propos du vocabulaire

Il est essentiel d'apporter ici quelques précisions sur le vocabulaire utilisé dans ce texte. Ces précisions et le choix de mots ou expressions ont pour unique objectif de rendre le texte plus facilement compréhensible à un lectorat lié à des programmes de formation aussi bien nord-américains qu'euro-péens. Il ne faut aucunement y voir une orientation théorique explicite ou implicite.

La recherche documentaire réalisée et des échanges informels avec des collègues au cours des dernières années ont fait émerger de nombreuses expressions pour désigner l'enseignant d'école primaire ou secondaire qui supervise un stage pratique. En français, on trouve les termes enseignant associé, conseiller pédagogique, formateur de terrain, maître de stage. L'expression « personne enseignante associée » a été utilisée dans l'introduction de ce numéro. En anglais, les expressions « *cooperating teacher* », « *associate teacher* », « *mentor* », « *mentor teacher* » sont les plus fréquemment utilisées. L'expression « maître de stage » a été retenue et sera employée tout au long du texte pour désigner cet enseignant qui supervise un stage pratique, peu importe sa nature, en formation d'éducateurs physiques.

Le mot « aptitude » a également été retenu et sera utilisé régulièrement, aptitude prise dans le sens d'une disposition acquise à effectuer des apprentissages spécifiques (Legendre, 2005).

Il désigne toute capacité qu'une formation cherche à développer chez les maîtres de stage. Le milieu de la formation d'enseignants, tant en éducation physique, que dans les autres domaines a adopté le mot « compétence » comme étant au cœur du processus de professionnalisation de l'enseignement. Les discussions autour de sa définition sont encore en cours. Comme le présent texte ne se veut pas une contribution à ces discussions, le mot « aptitude », avec toutes ses limites, sera utilisé.

Enfin, une dernière précision sur le vocabulaire est de mise. Il ne sera pas question de « programme » de formation, mais plutôt de « formation » à la supervision. Encore une fois, comme il n'est pas question ici de trancher le débat autour de ce qui constitue ou non un programme, le mot « formation » sera utilisé. De façon concrète pour les besoins de ce texte, toute activité mise sur pied par le programme de formation à l'enseignement et qui va au-delà de la transmission de documents et de la ou des visites du superviseur universitaire, normalement prévue dans le déroulement des stages, constitue une formation.

## Méthodologie de la recherche documentaire

Un bilan de littérature comme celui qui est dressé ici exige une recension la plus complète possible. À cette fin, il a été décidé de recenser toute publication sur le sujet dans ce qu'il est convenu d'appeler « une revue arbitrée » ou sous forme de thèse. Quelques livres portant directement sur la supervision en éducation physique font également partie de la recension. Nous avons également décidé d'inclure toute

publication, indépendamment qu'on y trouve ou non une recherche proprement dite. Ainsi, toute description d'une formation de maître de stage a été incluse.

La recension des écrits a été réalisée à l'aide des mots ou expressions clés suivants ou de combinaisons de ces mots :

- *physical education – training – cooperating teacher – associate teacher – mentor – supervisor – mentoring*, en anglais;
- éducation physique – enseignant associé – maître de stage – conseiller pédagogique – superviseur de stage - tuteur – formation, en français.

Cette recension a été faite dans les bases de données suivantes disponibles à l'Université d'Ottawa : E-Journals @ Scholars Portal; Education Abstracts @ Scholars Portal; Education: A SAGE Full-Text Collection; Educational Administration Abstract; Digital Dissertations; Eric; Francis; Physical Education Index; CBCA Education; Repère; Érudit; Cyberthèses; Scopus.

Les listes de références des publications récupérées, couvrant la période de 1970 à 2008, ont également été examinées comme sources d'information pertinentes.

Plus de 50 publications, sous forme d'articles dans des revues arbitrées, de thèses et de chapitres de livres, ont ainsi été récupérées. Ces publications ont été retenues du fait de la présence des mots clés dans le titre et dans le résumé. Les résumés ont été lus par le chercheur, qui a retenu un corpus de 13 publications, selon qu'y étaient présents des éléments de réponse à l'une ou plusieurs des trois questions de recherche. À ces publications se sont ajoutées des sections particulières de deux textes portant sur la supervision en éducation physique, ceux de Metzler (1990) et de Randall (1992). Ces livres, très connus et très utilisés aux États-Unis, et plus particulièrement les sections portant sur la formation des maîtres de stage, ont été retenus en raison de leur lien direct avec l'objectif du présent texte. Les sections retenues traitent des bases théoriques de la supervision, des modèles, ce qu'on trouve peu dans les autres documents récupérés.

Une grille de lecture, basée sur la technique du questionnement analytique de Paillé et Mucchielli (2005), a été élaborée et utilisée pour l'analyse des documents. Cette grille comprenait les sections suivantes : contenu du programme/aptitudes visées (qu'est-ce qui est enseigné/visé comme apprentissage?); stratégie d'enseignement (comment sont enseignées ces aptitudes?); fondement théorique (quel cadre théorique soutient le choix du contenu et la stratégie?); méthodologie de la recherche (si appropriée) et arguments avancés; commentaires généraux. Une lecture commune par le chercheur et un assistant de recherche de deux textes parmi les treize, suivie d'une discussion comparative des grilles remplies, a permis de s'assurer d'une compréhension appropriée des éléments à retenir pour notation dans la grille et de l'exhaustivité des informations retenues. Une lecture attentive des textes retenus et des chapitres de livre a ensuite été réalisée par le chercheur et l'assistant de recherche. Les deux grilles remplies pour chacun des textes ont ensuite été compilées pour être, au besoin, complétées par le chercheur toujours en tenant compte des questions de recherche.

Le nombre de recherches et de publications sur la formation des maîtres de stage en éducation physique semble minime. Deux explications plausibles de cette rareté émergent assez spontanément. D'abord, cette maigre récolte de publications sur le sujet peut indiquer une lacune sérieuse et réelle dans ce domaine, malgré le discours consensuel sur l'importance de ce type de formation. De plus, transformer ces formations en activité de recherche ou tout simplement en texte descriptif pour publication se révèle onéreux en temps et ajoute une somme de travail qui s'avère probablement beaucoup moins pressante que l'action concrète de former adéquatement des maîtres de stage pour la majorité des formateurs-chercheurs.

## Des réponses aux questions de recherche

### Les aptitudes à développer chez les maîtres de stage (question 1)

La très grande majorité des formations à la supervision des maîtres de stage, pour ne pas dire toutes, inclut l'observation et la rétroaction sur l'enseignement comme aptitudes à développer. Dans certaines formations, l'aptitude à utiliser des instruments d'observation plus ou moins structurée est visée. D'autres formations cherchent plutôt à augmenter le nombre d'observations faites par le maître de stage. Pour ce qui est de la rétroaction sur l'enseignement, là encore, on retrouve comme aptitude à développer l'utilisation d'un type de rétroaction structurée ou tout simplement une augmentation de ces rétroactions.

Les recherches de Hutslar (1976) et de Cramer (1977) représentent sans doute le meilleur exemple d'une formation visant à développer l'aptitude à utiliser un instrument d'observation structuré. Les maîtres de stage participaient à des sessions de formation sur les techniques d'observation de la durée et sur la technique de l'enregistrement d'événements. Les « événements » visés ici étaient des comportements d'enseignants soigneusement définis, par exemple, par le feed-back sur les habiletés. Dans le cadre de ces recherches, les maîtres de stage du groupe expérimental réalisaient quotidiennement des observations à l'aide de ces techniques. D'autres recherches (Ocansey, 1988; O'Sullivan, 1990; Tannehill et Zakrajsek, 1990) incluaient également, comme un des éléments de la formation des maîtres de stage, l'aptitude à observer et à enregistrer des données (le mot « *data* » est souvent employé) pour pouvoir ainsi comparer et évaluer la performance du stagiaire. D'autres auteurs (Rikard, 1982) défendent l'idée d'insérer dans ces formations l'utilisation d'instruments d'observation systématique de l'enseignement du stagiaire, comme aptitude à développer, sans formuler de suggestions précises sur la nature de tels instruments.

Tout comme l'observation de l'enseignement du stagiaire, l'aptitude à offrir une rétroaction sur cet enseignement se retrouve dans pratiquement toutes les formations de maîtres de stage. Ainsi, Rikard (1982) prône l'insertion d'éléments dans cette formation qu'elle appelle « *pre and post conferencing technique* » et « *basic communication skills* » (p. 60). O'Sullivan (1990) mentionne que des « *conferencing skills* » faisaient partie de la formation offerte dans le cadre de son projet, ces « *conferencing skills* » faisant référence aux habiletés d'interaction lors d'une rencontre de rétroaction.

Pour assurer une cohérence à cette formation, l'apprentissage des techniques d'observation structurée et de techniques de rétroactions explicites et spécifiques était réinvesti dans un plan précis de supervision pour l'ensemble du stage.

Pour leur part, Tannehill et Zakrajsek (1990) ont utilisé des modules où il était question de développer des habiletés de communication efficace pour guider le stagiaire. Pour ces auteurs, de telles habiletés renvoient à la spécificité des consignes et des rétroactions offertes au stagiaire. Ocansey (1988) dans la formation offerte mettait l'accent de façon importante sur ces rétroactions. Sa formation visait à rendre ces rétroactions plus explicites dans les tâches assignées au stagiaire tout en diminuant les rétroactions à contenu implicite. Par exemple, des rétroactions implicites offertes au stagiaire du genre « Il faut réduire le temps de gestion » devaient être rendues explicites par l'ajout de critères de performance tels que « Réduire le temps de gestion de 10 % lors de la prochaine observation ».

La formation élaborée et expérimentée par Ocansey (1988) s'apparente à celle de Hutslar (1976) et Cramer (1977). Pour assurer une cohérence à cette formation, l'apprentissage des techniques d'observation structurée et de techniques de rétroactions explicites et spécifiques était réinvesti dans un plan précis de supervision pour l'ensemble du stage. Le maître de stage devait, dans ce plan, choisir un comportement à améliorer chez le stagiaire, l'observer à l'aide de l'instrument fourni, présenter les données recueillies sur ce comportement, élaborer une performance critériée à atteindre par le stagiaire, suggérer des lectures, offrir une rétroaction verbale et graphique basée sur les données recueillies.

Toujours en vue de développer l'aptitude à la rétroaction sur l'enseignement des maîtres de stage, Carlier (2002) propose de former ces derniers à l'utilisation de l'entretien d'explicitation. L'utilisation de cette technique éprouvée permettrait « d'optimiser le temps d'échange relatif aux prestations du stagiaire » (p. 107). Tout en décrivant la technique et en justifiant son utilisation en supervision de stage, Carlier (2002) ne fournit aucun détail sur des stratégies possibles pour former des maîtres de stage à son utilisation.

D'autres aptitudes que l'observation et la rétroaction efficaces sont visées dans les formations offertes aux maîtres de stage. Ainsi, un élément fréquent du contenu de ces formations est une description du programme de formation dans lequel est engagé le stagiaire (Moussay, 2006; O'Sullivan, 1990; Rikard, 1982; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992). L'articulation entre la formation théorique (cours universitaires) et la formation pratique (activités se déroulant dans les écoles) et la cohésion de l'ensemble de la formation à l'enseignement rendent l'inclusion d'un tel élément dans la formation des maîtres de stage absolument essentielle. Même si la présence d'un tel élément de contenu semble relever de l'essentiel, il est intéressant de noter que certaines formations ne semblent pas l'inclure (Ocansey, 1988; Tannehill et Zakrajsek, 1990; Siedentop, 1981; Hutslar, 1976; Cramer, 1977). Du moins, aucune référence n'y est faite dans la description des formations offertes.

Carlier (2002), dans sa description, mentionne que les diverses formations offertes aux maîtres de stage montrent une préoccupation constante d'acquisition d'une didactique commune. Il est possible de déduire que des activités de formation visent à assurer une cohésion entre les diverses activités du programme de formation, de même qu'une articulation adéquate entre théorie et pratique.



Parmi les tâches assumées par les maîtres de stage, l'évaluation sommative représente une tâche à la fois incontournable et difficile, surtout dans le contexte où le maître de stage intervient quotidiennement de façon formative. Évaluer négativement le stagiaire ne laisserait-il pas sous-entendre que l'intervention quotidienne a échoué (Carlier, 2002)? Malgré l'importance de l'évaluation sommative du stagiaire en fin de stage, la formation décrite par Carlier (2002) est la seule qui fait référence à cette aptitude à évaluer sommativement le stagiaire. Rikard (1982) parle, en une phrase, de l'«*information on [...] evaluation methods*». Spallanzani, Sarrasin et Poirier (1992) traitent également d'évaluation en une seule phrase dans la description de leur formation.

En résumé, et de façon très générale, la littérature recensée révèle que l'observation et la rétroaction sur l'enseignement font partie des aptitudes que l'on cherche à développer chez les maîtres de stage. Les diverses formations incluent aussi très souvent des informations sur le programme de formation. La mise en avant et l'explication d'un modèle de supervision, très souvent à adopter par les maîtres de stage, se retrouvent dans un certain nombre de formations. Enfin, la recension documentaire a permis de constater la quasi-absence, dans les diverses formations, d'intentions de développer les aptitudes du maître de stage à évaluer le stagiaire.

### **Les stratégies d'enseignement en formation à la supervision (question 2)**

La section qui précède trace un portrait des différents objets de formation à la supervision des maîtres de stage, des aptitudes jugées importantes pour ces formateurs d'éducateurs physiques. Il apparaît intéressant de jeter un coup d'œil sur les stratégies d'enseignement utilisées pour aider les maîtres de stage à développer ces aptitudes, en d'autres mots sur les modalités de formation.

L'exposé est une des stratégies d'enseignement utilisées lors de ces formations (Moussay, 2006; O'Sullivan, 1990; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992), particulièrement pour partager des renseignements sur le programme de formation ainsi que sur les directives organisationnelles et administratives sur le déroulement du stage. Cette stratégie est aussi employée pour présenter des résultats de recherche en enseignement (O'Sullivan, 1990), des descriptions de techniques d'observation ou de rétroaction (Cramer, 1977; Hutslar, 1976) et des modèles de supervision (Cramer, 1977; Hutslar, 1976; O'Sullivan, 1990).

La discussion de groupe est utilisée dans un grand nombre des formations recensées (Cramer, 1977; Hutslar, 1976; O'Sullivan, 1990; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992). Il va sans dire que le contenu des discussions entre les maîtres de stage est plus ou moins ouvert sur le plan du choix des sujets abordés. Parfois, les sujets de discussion sont choisis par le formateur (Cramer, 1977; Hutslar, 1976) et il s'agit du seul sujet traité; parfois, les maîtres de stage sont invités à proposer des sujets de discussion au groupe (Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992).

Hutslar (1976) et Cramer (1977), en plus d'utiliser l'exposé et la discussion dans leur formation, ont fourni des occasions de pratique des techniques d'observation à utiliser par les maîtres de stage. Ces occasions de pratique se déroulaient avant le stage proprement dit. À la suite d'une rencontre de groupe hebdomadaire, les

maîtres de stage retournaient dans leur école et observaient des leçons à l'aide des techniques explicitées. Ils devaient également construire des graphiques à l'aide des données recueillies, comme ils auraient à le faire lors de la supervision des stagiaires.

Tannehill et Zakrajsek (1990), utilisant des arguments d'ordre financier, de difficultés d'agencement des horaires et de longs déplacements, ont élaboré des modules de formation de type « auto-enseignement » (« *self-directed training* »). À l'aide de manuels, les maîtres de stage étudiaient les divers contenus de la formation, à leur propre rythme, tout en respectant certains délais fixés par les formateurs. Des contacts téléphoniques hebdomadaires entre les maîtres de stage et les formateurs permettaient de clarifier certains aspects des modules de formation. Ocansey (1988) a également utilisé une approche de formation de type auto-enseignement dans sa recherche. Aucun détail ne permet de savoir comment cette formation s'est effectivement concrétisée, Ocansey se contentant d'écrire : « *To facilitate this training, a personalised system of instruction or PSI approach was employed* (p. 47) ».

### **Les modèles de supervision (question 3)**

Pour former des maîtres de stage en éducation physique à la supervision, il faut avancer une définition de ce que constitue une telle supervision. Parmi les formations recensées, certaines sont basées sur de telles définitions; on y trouve un modèle de supervision d'un futur enseignant en stage en éducation physique. Dans certains cas, le modèle est décrit de façon explicite, dans d'autres les aptitudes visées et les stratégies d'enseignement employées fournissent des indices permettant de reconnaître ce modèle, ou à tout le moins de poser une hypothèse plausible sur ce qu'est ce modèle.

De nombreuses formations sont construites ou adaptées à partir du modèle de supervision clinique de Cogan (1973), repris en éducation physique par Metzler (1990) et Randall (1992). Ce modèle de supervision clinique et une orientation théorique enracinée dans le « *behavior analysis* » ont guidé le programme de recherche de Siedentop et de son équipe (1981) à l'Ohio State University sur la formation des maîtres de stage. Dans une formation à la supervision basée sur ce modèle, le savoir formel sur une bonne façon de superviser est élaboré à partir des résultats de recherche et le plus souvent défini en termes de comportements à adopter par le maître de stage. Ces comportements sont explicités, parfois pratiqués dans des conditions simulées, en vue de les faire adopter pendant le stage. Les meilleurs exemples de ces comportements prédéterminés sont une observation de l'enseignement du stagiaire à l'aide d'un instrument prédéterminé et l'utilisation d'une stratégie de rétroaction de type « réflexif », où le maître de stage interroge le stagiaire pour l'amener à faire une auto-analyse de son enseignement et à trouver par lui-même des remédiations aux problèmes cernés (Cramer, 1977; Hutsler, 1976). Les résultats de ces deux études en particulier ont clairement démontré que les maîtres de stage peuvent adopter les comportements préconisés et jugés efficaces dans la supervision de stagiaires. Les recherches sur des formations de la fin des années 1980 (Ocansey, 1988; Tannehill et Zakrajsek, 1990; O'Sullivan, 1990) reflètent également cette orientation en supervision des stages en éducation physique. Neide (1996) y fait également référence quelques années plus tard.

Schilling (1998), reconnaissant la place de cette notion de supervision clinique, avançait l'idée d'une « *invitational approach* ». Cette approche voulait tenir compte des besoins professionnels et personnels variés des stagiaires, ce qui semblait peu présent dans le modèle de supervision clinique. Cet auteur, tout en s'appuyant sur le modèle, laisse entendre que les « supervisés » en l'occurrence les futurs enseignants en éducation physique, sont tous différents sur le plan des connaissances, des habiletés et des attitudes au moment du stage.

Carlier (2002), dans la formation qu'il décrit, aborde la notion de « style de supervision », ce qui s'apparente à un modèle de supervision. Dans cette formation, les maîtres de stage se voient présenter un cadre de référence décrivant divers « styles » de supervision. À partir de ce cadre de référence et en se servant de leurs expériences antérieures, les maîtres de stage situent leur propre style. Tannehill et Zakrajsek (1990) ont également élaboré et expérimenté un module de formation qui traite de styles de supervision. Cependant, aucun détail n'est donné sur le contenu de ce module, ni sur la nature des activités à réaliser par les maîtres de stage. Sur ce sujet des modèles de supervision, des textes récupérés au cours de la recherche documentaire présentent de tels modèles sans proposer de formation pour les maîtres de stage basée sur ces derniers (Rikard, 1982; Schilling, 1998).

## Le modèle de supervision clinique : des lacunes

Ce bilan de la recherche sur la formation des maîtres de stage en éducation physique a permis de faire état des objets privilégiés dans ces formations, au regard des aptitudes à développer par les maîtres de stage. Les aptitudes à observer systématiquement l'enseignement du stagiaire et à offrir une rétroaction systématique sont présentes dans presque toutes les formations recensées. Le bilan a également permis de définir les modalités et les pratiques selon les diverses stratégies d'enseignement utilisées dans ces formations, de même que le modèle dominant pour définir la supervision des stages en éducation physique, la supervision clinique.

En paraphrasant le texte de Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) et en le transposant au domaine de la supervision de stagiaires en éducation physique, il est permis d'écrire que le postulat à la base du modèle de supervision clinique est le suivant : aider le stagiaire à régler les problèmes qu'il identifie devrait lui montrer à résoudre ses problèmes d'enseignement. Dans un tel modèle, le maître de stage est appelé à jouer un rôle de facilitateur concrétisé dans des aptitudes de nature plus techniques, telles que formuler des objectifs, recueillir des données pendant l'enseignement et discuter de l'atteinte des objectifs pour en reformuler d'autres. Il est également appelé à jouer un rôle de conseiller, ce qui nécessite des qualités comme l'empathie, la congruence et l'acceptation inconditionnelle du stagiaire.

Les résultats de recherche de l'équipe de l'Ohio State University dans leur tentative de modifier les comportements des maîtres de stage ne doivent pas occulter le fait que « [c]e modèle de supervision (clinique) peut présenter des écueils dont il importe d'être conscient » écrivent Brunelle *et al.* (1988). Les stagiaires, en général

peu expérimentés, pourraient éprouver beaucoup de difficultés et même être incapables de cerner des problèmes significatifs dans le déroulement de leur enseignement. Une autre lacune a trait au fait que l'assistance fournie par le maître de stage n'entraînera pas automatiquement la capacité de résoudre ses propres problèmes. Tout chercheur/formateur d'enseignants ayant eu à s'impliquer dans une forme de stage ou une autre sera fort probablement d'accord pour dire que ces lacunes sont tout à fait réelles et que, de plus, ce ne sont pas tous les maîtres de stage qui assument ou acceptent d'assumer ce rôle de facilitateur/conseiller.

Si le modèle de supervision clinique en lui-même présente des lacunes, il en est de même des nombreuses formations offertes et basées sur ce modèle. L'approche de formation de type applicationniste, où le maître de stage a pour tâche d'« appliquer » les notions théoriques sous forme de comportements à adopter et qui est présente dans la plupart de ces formations, a été maintes fois critiquée dans le domaine de la formation en général, entre autres par St-Arnaud (1992), pour son manque de prise en considération de l'idiosyncrasie de la situation réelle vécue par l'intervenant concerné, ici le maître de stage. Si, comme l'écrivent Donnay et Charlier (2006), « [l]e travail de l'enseignant s'inscrit dans des situations complexes, changeantes et parfois difficilement prévisibles qui échappent souvent aux modèles qui voudraient en rendre compte » (p. 4), il est permis d'affirmer qu'il en est de même du travail de maître de stage. Le maître de stage évolue dans un contexte scolaire particulier, il interagit avec un ou une stagiaire unique, et ce contexte ainsi que ce stagiaire peuvent être différents de la situation idéale définie par une ou même plusieurs théories ou par les résultats de certaines recherches. La formation à la supervision des maîtres de stage doit tenir compte de cet aspect concret de la supervision.

Une autre lacune d'une formation à la supervision basée sur le modèle de supervision clinique a trait à l'absence de la prise en considération des habiletés, des connaissances et de la motivation différentes manifestées par les stagiaires. Ce niveau de connaissances, d'habiletés et de motivation variable d'un stagiaire à l'autre exige une adaptation de la supervision par le maître de stage. Si l'on ajoute à cette variabilité les préférences tout aussi diverses des stagiaires sur le type d'aide attendu lors de leur stage, tout maître de stage a avantage, pour rendre sa supervision plus efficace, à tenir compte des caractéristiques personnelles et professionnelles du stagiaire. S'il apparaît indiqué d'individualiser l'enseignement pour tenir compte des besoins et connaissances déjà acquises des enfants et des adolescents à l'école, il est tout à fait approprié d'individualiser la supervision des stagiaires.

Dans le modèle de supervision clinique et dans la plupart des formations recensées, le contexte scolaire est absent comme élément essentiel à considérer dans la mise en place de la supervision d'un stage. Il s'agit là d'un autre écueil. Or, ce contexte scolaire teinte toute la démarche d'apprentissage de l'enseignement faite par le stagiaire. Les buts et objectifs de l'école, les directives administratives, le milieu social et culturel de l'école sont autant de facteurs qui vont influencer la supervision du stage et, par conséquent, les apprentissages du stagiaire. Il est également essentiel de tenir compte des élèves eux-mêmes comme élément du contexte scolaire dans la mise en place de la supervision.

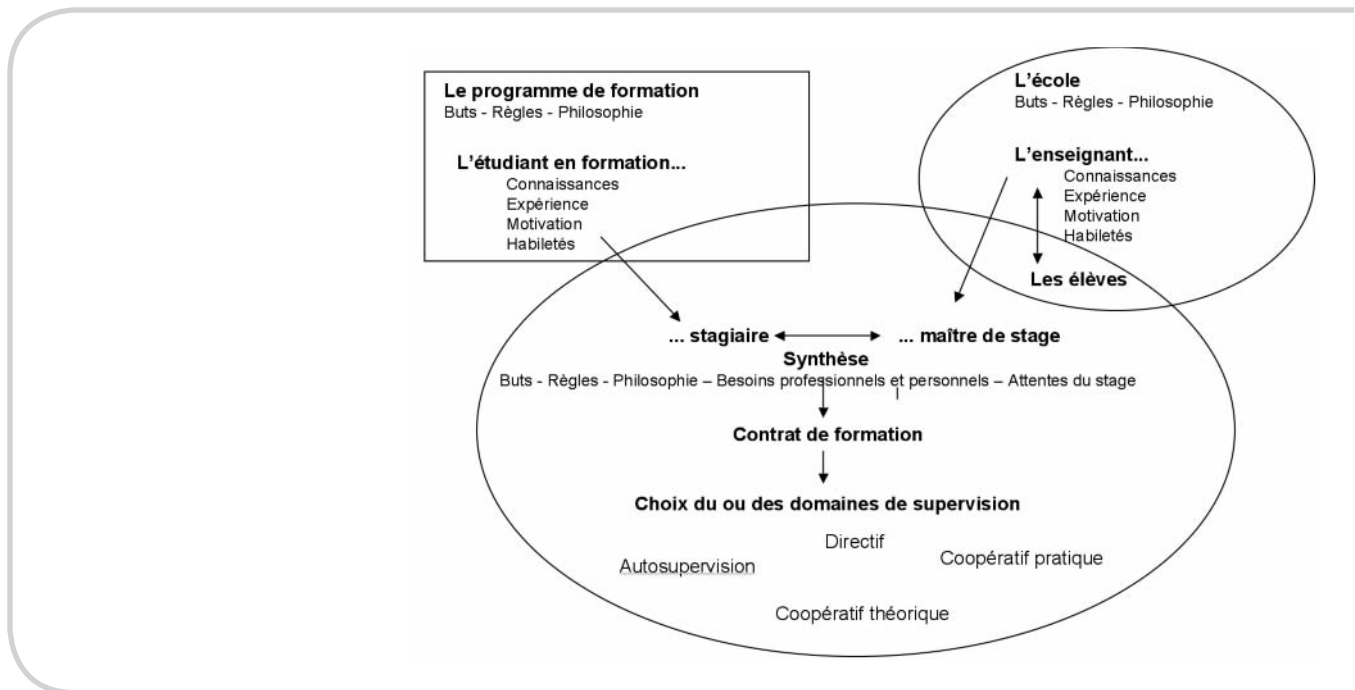
Les buts et objectifs de l'école, les directives administratives, le milieu social et culturel de l'école sont autant de facteurs qui vont influencer la supervision du stage et, par conséquent, les apprentissages du stagiaire.

## Pour un modèle de supervision de type inductif

Devant les lacunes du modèle de supervision clinique, un modèle de supervision de type inductif des stages en éducation physique est proposé et cherche à prendre en considération à la fois l'idiosyncrasie de la situation de supervision effectivement vécue, les caractéristiques spécifiques des stagiaires et le contexte scolaire dans lequel se vit le stage. Ce modèle est tout à fait similaire au modèle élaboré par Brunelle, Coulibaly, Brunelle, Martel et Spallanzani (1991), mais utilisé de façon particulière dans le domaine de la supervision des stages pratiques en formation à l'enseignement.

Dans un tel modèle, la supervision est définie comme une relation d'aide où tous les acteurs, y compris le stagiaire (voir, à la figure 1, la flèche à double sens entre stagiaire et maître de stage), ont comme but d'améliorer l'enseignement du stagiaire tout en tenant compte des connaissances, des habiletés, de la motivation et de l'expérience de chacun, de même que du contexte dans lequel se déroule cette relation d'aide (voir, à la figure 1, « Synthèse » et « Contrat de formation »), à savoir l'école.

Figure 1. Un modèle de supervision de type inductif



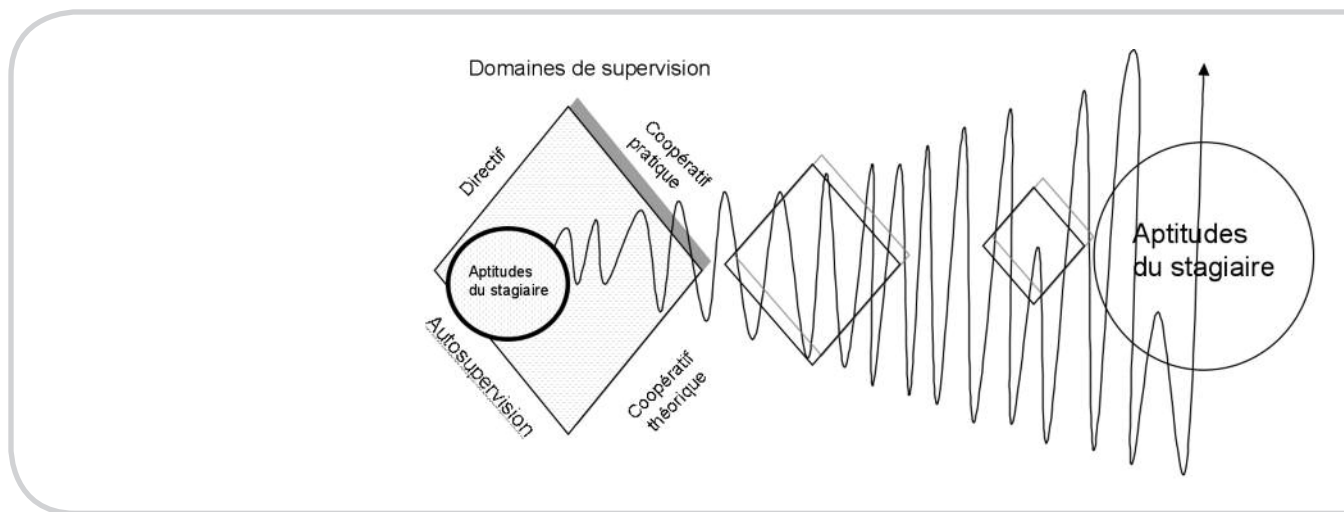
Trois postulats sont à la base de ce modèle et servent à le justifier. En premier lieu, les organisations associées aux stages, soit le programme de formation et l'école, ont des intentions et des philosophies différentes (voir la figure 1; ces organisations ont une « forme » différente). En deuxième lieu, les expériences, besoins, habiletés et motivation individuels sont différents d'un stagiaire à l'autre. Il en est de même d'un

maître de stage à l'autre. En troisième lieu, si les personnes en interaction lors d'un stage sont toutes différentes, il en va de même pour chaque école où se déroulent les stages. Certaines approches de supervision deviennent non pas plus ou moins efficaces, mais plutôt plus ou moins bien adaptées au milieu dans lequel on voudrait les utiliser.

Selon ce modèle, quatre domaines servent à définir le type de relation d'aide créé entre le maître de stage et le stagiaire : directif, coopératif pratique, coopératif théorique et d'autosupervision. Dans le domaine directif, le stagiaire est vu comme un participant à un système dont il doit assurer la continuité. Dans cette optique, le stagiaire doit viser, dans le système scolaire, des objectifs précis et exécuter des tâches prédéterminées. Dans ce domaine, le maître de stage aide le stagiaire à appliquer le programme d'enseignement en lui montrant comment reproduire des modèles prédéterminés. Dans le domaine coopératif pratique, tout stagiaire est vu comme une personne qui peut s'améliorer et faire évoluer le système, par l'entremise d'un processus de coopération et de soutien pédagogique dans la réalisation du programme. Dans ce domaine, le maître de stage aide le stagiaire à résoudre ses problèmes pédagogiques dans une relation de coopération en espérant qu'il deviendra éventuellement autonome. Dans le domaine coopératif théorique, le stagiaire est considéré comme une personne qui veut s'améliorer et faire évoluer le système. À cette fin, il doit connaître les théories et concepts associés à la pédagogie. Ici, le rôle du maître de stage consiste à aider le stagiaire à comprendre les théories et concepts concernant les problèmes pédagogiques qu'il évoque. Enfin, le domaine de l'autosupervision voit le stagiaire comme une personne bénéficiant du contrôle quasi total de son acte pédagogique, ce qui lui permet d'accéder à une pratique professionnelle motivante et contribue ainsi à l'évolution du système. Le rôle du maître de stage est alors de s'enquérir du degré de maîtrise des connaissances, habiletés et compétences du stagiaire et, le cas échéant, de l'aider à les acquérir.

La figure 2 illustre l'évolution de la relation d'aide, sous forme d'utilisation de l'un ou l'autre des domaines de supervision en fonction de l'évolution des aptitudes du stagiaire. Cette figure permet de visualiser l'amélioration visée des aptitudes du stagiaire (c'est-à-dire l'agrandissement du cercle) parallèlement à l'utilisation de plus en plus discrète de l'un ou l'autre des domaines de supervision, illustrée par un losange en régression. La ligne oscillante veut montrer un cheminement irrégulier dans l'évolution des aptitudes du stagiaire durant le stage.

Figure 2. Les domaines de supervision et l'évolution des aptitudes du stagiaire



Il est important de mentionner que l'utilisation exclusive d'un domaine est fort peu probable et qu'elle n'est pas souhaitable. Le stagiaire évoluera et se développera durant le stage, et il en sera de même de la supervision du maître de stage. Selon les ressources acquises par le stagiaire, il pourrait s'avérer approprié pour le maître de stage de superviser de façon directive (« Informer le stagiaire de ce qu'il doit enseigner ») et, au même moment, tout aussi approprié de contribuer à l'autosupervision du stagiaire dans la phase de rétroaction avec le stagiaire, devant les connaissances approfondies déjà acquises par ce dernier dans le sujet enseigné. Tout comme le stagiaire planifie, agit, analyse, juge et parfois agit sans nécessairement avoir tout planifié, il en est de même pour le maître de stage dans son travail de supervision. Le maître de stage est dans une situation de construction et d'expérimentation de ce que St-Arnaud (1992) appelle des « modèles d'intervention personnalisés ». Cette expression de St-Arnaud, appliquée au maître de stage, met l'accent sur l'idée que tout intervenant doit construire son propre modèle d'intervention à partir de ses expériences, tout en étant conscient qu'il s'appuie sur ce modèle et qu'il doit le remettre continuellement en question à la lumière d'une nouvelle intervention.

## Des retombées du modèle proposé

Le modèle de supervision de type inductif présenté ici s'inspire des idées de Brunelle et al., (1991) et de St-Arnaud (1992; 1996; 2003) sur la connaissance par l'action, l'actualisation et l'interaction professionnelle ainsi que de la notion de compagnonnage réflexif de Donnay et Charlier (2006). Dans ce modèle, le maître de stage est considéré comme un formateur d'enseignants qui développe ses connaissances d'abord par l'action de superviser. Ce formateur est en situation d'interaction professionnelle avec un stagiaire. Dans cette interaction, il est appelé à prendre et à recevoir

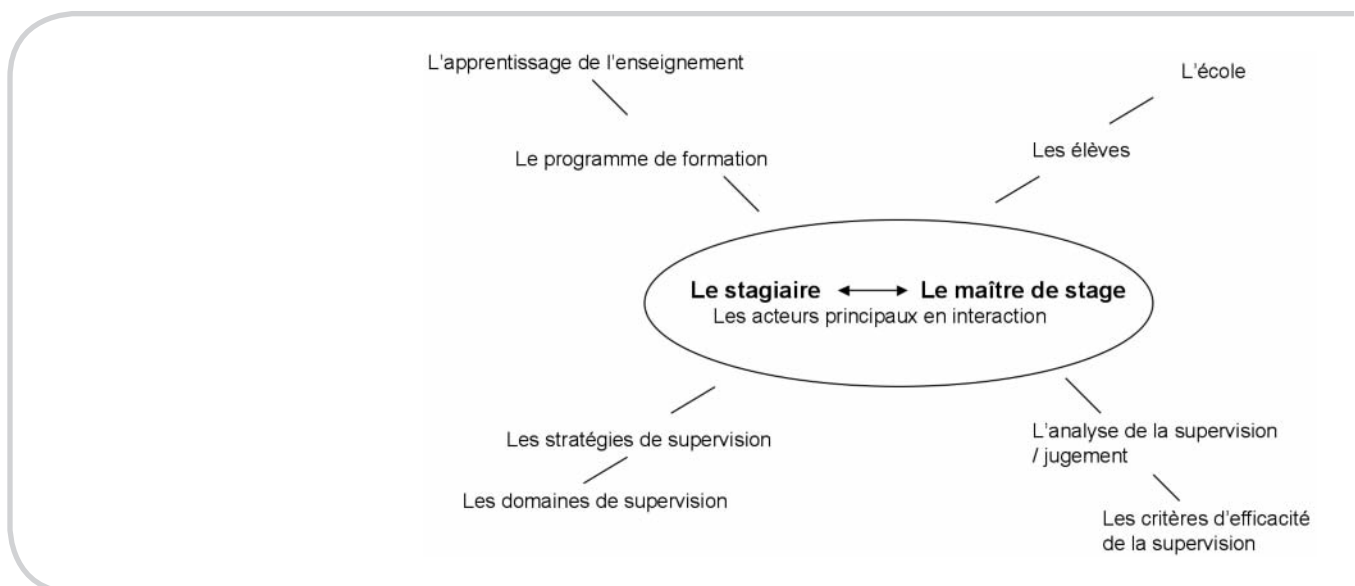
de l'information sur l'évolution du stagiaire, de même que sur sa propre évolution, à choisir des actions pour contribuer à l'évolution du stagiaire et à sa propre évolution; il est également appelé à concrétiser les actions choisies. Enfin, dans son interaction, le maître de stage adopte une démarche de praxéologie (St-Arnaud, 2003) où il cherche à développer ses aptitudes relationnelles et son efficacité dans son rôle de superviseur.

L'adoption d'une telle définition du rôle du maître de stage et d'un tel modèle de supervision de type inductif implique à tout le moins une réorganisation des objets et des modalités de formation relevées dans le bilan de littérature présenté plus haut. Ainsi, sur la base de ce modèle et de cette vision du maître de stage, les objets de formation seraient regroupés en cinq éléments :

- les acteurs : le stagiaire et le maître de stage (figure 3, « acteurs principaux »);
- les élèves/l'école, soit le ou les groupes-classes auxquels le maître de stage enseigne régulièrement;
- le programme de formation, c'est-à-dire les directives et consignes provenant du programme de formation à propos de tout ce qui touche le stage;
- les stratégies de supervision;
- l'analyse et le jugement sur la réussite de la supervision.

La figure 3 présente ces éléments.

Figure 3. **Les éléments d'une approche de type inductif en formation à la supervision des maîtres de stage**



En ce qui a trait aux modalités de formation, ce que nous avons appelé les « stratégies d'enseignement » utilisées en formation à la supervision, chacun de ces objets/éléments de la formation est abordé le plus souvent sous forme de questions



auxquelles le maître de stage est appelé à fournir une ou plusieurs réponses, en collaboration avec le formateur et les autres participants. Cette stratégie d'enseignement par questionnement, tout en centrant les échanges sur un élément donné, doit prendre en considération tous les autres éléments et leur interrelation. Ainsi, un échange entre des maîtres de stage en formation et le formateur autour de la question de techniques d'observation de l'enseignement doit tenir compte du niveau d'habileté atteint par le stagiaire et du groupe-classe dans lequel évoluent le stagiaire et le maître de stage.

Dans des formations orientées par le modèle de supervision de type inductif, les questions auxquelles le maître de stage est invité à répondre, en collaboration avec le formateur et les autres participants, seraient les suivantes :

- les acteurs principaux : le maître de stage et le stagiaire
  1. Qui suis-je comme enseignant? Comme maître de stage?
  2. Qui est ce stagiaire? Personnellement et professionnellement?
- les élèves / l'école
  1. Qu'est-ce qui caractérise mes élèves?
  2. Qu'est-ce qui caractérise mon école?
- la formation à l'enseignement
  1. Quelles sont les consignes et les directives du programme de formation dans lequel je travaille?
  2. Qu'est-ce qu'apprendre à enseigner? Pour moi? Pour le stagiaire?
  3. Comment apprend-on à enseigner?
- les stratégies de supervision
  1. Quelles sont les stratégies de supervision possibles? Observation – rétroaction – domaines de supervision
  2. Comment en choisir une ou plusieurs et la ou les concrétiser?
- l'analyse et le jugement sur la réussite de la supervision
  1. Quels sont les critères de réussite de ma supervision?
  2. Comment vais-je analyser ma supervision?
  3. Comment vais-je porter un jugement sur ma supervision?

Pour concrétiser ces modalités de formation, nous décrirons ici quelques activités d'enseignement – apprentissage vécues par des maîtres de stage dans une formation offerte à l'Université d'Ottawa et basée sur ce modèle. Ces activités portent sur l'insertion du stagiaire dans le milieu de stage et sur l'observation de l'enseignement.

Environ un mois avant le début du stage, les maîtres de stage participant à la formation se rencontrent et le formateur leur fournit les détails organisationnels et d'ordre pédagogique du stage à venir en se servant des documents de stage produits par la Faculté d'éducation. Chaque participant est alors invité à préparer un plan d'insertion du stagiaire à réaliser durant la première semaine de stage, en tant compte de ces détails, de son ou de ses groupes-classes et de son école. Chaque maître de stage doit également déterminer comment il interagira avec le stagiaire pour mieux le connaître et pour mieux se faire connaître, cette meilleure connaissance mutuelle étant mise au service de la préparation d'une synthèse des besoins et

attentes des deux acteurs principaux pour les autres étapes du stage. Au cours d'une seconde rencontre de formation, les maîtres de stage partagent ce plan avec les autres participants. Ils ont ensuite l'occasion de recevoir le stagiaire pour une semaine de stage où ils concrétisent leur plan. Une troisième rencontre permet de faire un bilan en groupe des divers plans expérimentés et de partager des activités d'insertion réussies ou moins réussies.

Une tâche essentielle d'un maître de stage est l'observation de l'enseignement du stagiaire. La première activité proposée sur ce thème est l'observation d'une vidéo d'un stagiaire où la consigne est la suivante : « Vous notez ce qui vous frappe dans cette vidéo et ce qui ferait l'objet d'un échange avec ce stagiaire après la leçon si vous étiez son maître de stage. » Le retour sur cette activité permet au formateur de faire distinguer « décrire » et « juger » dans le processus d'observation. Un exposé sur quatre techniques d'observation (Siedentop, 1991) et sur leur utilisation cohérente avec l'observation de certains aspects de l'enseignement suit alors. Chaque maître de stage, en s'inspirant de sa synthèse des besoins du stagiaire réalisée lors de la phase d'insertion, choisit un aspect de l'enseignement qui devrait être maîtrisé par le stagiaire et construit un instrument d'observation pour cette observation. L'instrument est ensuite utilisé durant le stage, modifié au besoin, et des commentaires sont rédigés par le maître de stage sur cette utilisation pour éventuellement être partagés avec les autres participants.

## Conclusion

Le bilan de la littérature sur la formation des maîtres de stage en éducation physique a révélé que peu de ces formations ont fait l'objet de recherches ou même de descriptions détaillées. Quelques textes d'opinion ont été recensés et prônent de telles formations afin de favoriser l'impact positif des stages sur l'apprentissage de l'enseignement. Ce bilan a également révélé que la supervision clinique demeure le modèle le plus répandu pour la supervision des stages en éducation physique. Pour tenter d'éviter les écueils de l'utilisation exclusive de ce modèle, un modèle de supervision inductif est proposé en vue d'orienter la formation des maîtres de stage. Ce modèle veut tenir compte de l'idiosyncrasie de la situation vécue en supervision, des acteurs au centre de cette supervision soit le stagiaire et le maître de stage, tout en prenant en considération les exigences organisationnelles des stages pratiques à l'enseignement, telles que définies par les universités et autres écoles de formation.

Ce modèle est proposé pour susciter des échanges sur ce volet important de la formation à l'enseignement des éducateurs physiques qu'est le stage et sur l'un des artisans principaux de la concrétisation de ces stages, le maître de stage. Sans la participation volontaire, et parfois enthousiaste, de celui-ci, les stages seraient impossibles et la formation des éducateurs physiques serait incomplète. Ce modèle offre une réponse, mais une seule, aux questions touchant les objets de formation, les pratiques et les modalités à privilégier en formation des maîtres de stage en éducation physique. Il pose également un défi à tout maître de stage qui cherche l'excellence

dans ce rôle : l'atteinte d'un équilibre entre prescrire et laisser faire dans un travail de professionnel. Les formateurs/chercheurs du milieu universitaire se doivent de soutenir les maîtres de stage dans ce cheminement vers l'excellence en formation à l'enseignement.

---

## Références bibliographiques

- BRUNELLE, J., DROUIN, D., GODBOUT, P., TOUSIGNANT, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- BRUNELLE, J., COULIBALY, A., BRUNELLE, J.-P., MARTEL, D. et SPALLANZANI, C. (1991). La supervision pédagogique. *EPS*, 227, janvier-février, p. 58-64.
- CARLIER, G. (2002). Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. *AVANTE*, vol. 8, n° 1, p. 96-111.
- COGAN, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston : Houghton Mifflin. 243 p.
- CRAMER, C.A. (1977). The effect of cooperating teacher training in applied behavior analysis on selected teacher behaviors of secondary physical education student teachers. *Dissertation Abstracts International*, 44, 2445A.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP, 168 p.
- GUYTON, E., MCINTYRE, D.J. (1990). Student Teaching and School Experiences, dans W.R. Houston, M. Haberman et J. Sikula (éd.). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York : Macmillan, p. 514-534.
- HUTSLAR, S.E. (1976). The effects of training cooperating teachers in applied behavior analysis of student teacher behavior in physical education. *Dissertation Abstracts International*, 37, 4956-A.
- LEGENDRE, R. (sous la direction de) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal : Guérin éditeur, 1554 p.
- METZLER, M.W. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Champaign, IL: Human Kinetics, 256 p.
- MOUSSAY, S. (2006). Une activité au-delà des interactions tuteur-stagiaire. *EPS*, 317, janvier-février, p. 67-70.
- NEIDE, J. (1996). Supervision of Student Teachers: Objective Observation. *Journal of Health, Physical Education, Recreation and Dance*, vol. 67, n° 7, p. 14-18.
- O'SULLIVAN, M. (1990). Professional Development of Co-operating Teachers, dans T.J. Williams, L. Almond et A. Sparkes (éd.), *Sport and Physical Activity: Moving towards Excellence*. Londres : E & FN Spon, p. 61-73.

- OCANSEY, R.T.A. (1988). The Effects of a Behavioral Model of Supervision on the Supervisory Behaviors of Cooperating Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, p. 46-63.
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines*. Paris : Armand Collin, 211 p.
- RANDALL, L.E. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*. Champaign, IL : Human Kinetics, 237 p.
- RIKARD, G.L. (1982). The Student Teacher Practicum: Preparing Supervisors and Cooperating teachers. *Journal of Health, Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 53, n° 8, p. 60-61.
- SCHILLING, T. (1998). Supervision of Student Teachers: An Invitational Approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, vol. 69, n° 8, p. 51-53.
- SIEDENTOP, D. (1981). The Ohio State University Supervision Research Program Summary Report. *Journal of Teaching in Physical Education*, Introductory Issue, p. 30-38.
- SIEDENTOP, D. (1991). *Apprendre à enseigner l'éducation physique*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 391 p.
- SPALLANZANI, C., SARRAZIN, J. et POIRIER, A. (1992). Effet d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVIII, n° 3, p. 409-417.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 156 p.
- ST-ARNAUD, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur, 132 p.
- ST-ARNAUD, Y. (2003). *L'interaction professionnelle – Efficacité et coopération*. (2<sup>e</sup> éd.). Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 245 p.
- TANNEHILL, D. et ZAKRAJSEK, D. (1990). Effects of a Self-Directed Training Program on Cooperating Teacher Behavior. *Journal of Teaching in Physical Education*, 9, p. 140-151.