

# Effets d'une formation minimale à la supervision des stagiaires en éducation physique

Carlo Spallanzani, Joanne Sarrasin and Alain Poirier

Volume 18, Number 3, 1992

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900745ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900745ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Spallanzani, C., Sarrasin, J. & Poirier, A. (1992). Effets d'une formation minimale à la supervision des stagiaires en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 18(3), 409–427. <https://doi.org/10.7202/900745ar>

Article abstract

The aim of this study is to improve the supervision of student teachers' practicum experiences. Participants in this study included ten experienced teachers who were given three days of supervision training followed by supervision of ten student teachers. A control group of 19 student teachers were supervised by practicing teachers without specific training. A critical incidents technique was used to provide information about the perception of factors that facilitate or hinder supervision. From this information, the authors constructed a questionnaire. The results seem to show that training in supervision can help practicing teachers to better guide student teachers regarding various aspects of teaching.

# Effets d'une formation minimale à la supervision de stagiaires en éducation physique

**Carlo Spallanzani**  
Professeur

**Joanne Sarrasin**  
Professeure

**Université du Québec à Montréal**

**Alain Poirier**  
Directeur d'école

**Commission scolaire Jérôme Le Royer**

**Résumé** — Cette étude vise à améliorer la supervision pédagogique offerte aux futurs enseignants lors de stages. Dix enseignants d'expérience ont bénéficié de trois journées de formation à la supervision et ont accueilli dix stagiaires en milieu scolaire. Dix-neuf stagiaires encadrés par des maîtres de stage n'ayant pas reçu de formation particulière ont également participé à l'étude. La technique des incidents critiques a permis de recueillir des perceptions quant à des facteurs qui facilitent ou rendent difficile l'encadrement de stagiaires. Un questionnaire, élaboré à partir des informations contenues dans les incidents, leur a été administré. Les résultats semblent indiquer qu'un programme de formation à la supervision peut aider les maîtres de stage à mieux encadrer les stagiaires sur divers aspects de l'acte pédagogique.

## *Introduction*

La formation pratique revêt un caractère fondamental dans la formation professionnelle en général. Elle représente une composante essentielle dans les programmes universitaires qui se préoccupent de la préparation de futurs enseignants (Burlingame, 1972; Fortin, 1984; Legendre, 1979; Zeichner, 1986). Love et Swain (1980) signalent que les stages constituent le point culminant de la formation pratique dans les programmes de formation des enseignants. Cependant, un grand nombre d'auteurs déplorent la pauvreté de la formation initiale qu'ils ont reçue, surtout du point de vue de la pratique professionnelle (Brunelle, 1989; Medley, Cooper et Soar, 1984).

Depuis plusieurs années, des recherches ont tenté d'identifier plus clairement les conditions optimales dans lesquelles les stages préparatoires à l'enseignement devraient se réaliser. Jusqu'à présent, les retombées de ces recherches sont toutefois peu nombreuses, notamment en éducation physique

où la recherche sur l'efficacité de l'enseignement accuse un certain retard (Locke, 1984).

Les efforts investis au Québec pour établir des liens plus directs entre l'université et les milieux de pratique professionnelle visent à développer une collaboration efficace afin d'offrir aux étudiants des milieux propices à leur formation. Dans le contexte actuel de la formation pratique, les maîtres de stage se voient donc confier la lourde responsabilité de l'atteinte d'une partie fondamentale des objectifs obligatoires de ces programmes. Ils assument des fonctions et des responsabilités qui dépassent largement leurs tâches habituelles d'enseignement en éducation physique. L'encadrement d'un stagiaire implique, entre autres, des compétences en relation d'aide et en analyse du processus d'enseignement. Ces exigences mettent en évidence l'importance du choix des maîtres de stage; leur sélection devrait en tenir compte. Par ailleurs, l'université devrait également offrir une formation adaptée aux besoins des maîtres de stage qui en font la demande (Brunelle, 1989).

Deux croyances fortement ancrées dans certains milieux ont toutefois ralenti le développement de la recherche en formation des maîtres. Pour certains, la capacité d'enseigner est innée, tandis que pour d'autres, le simple fait de réaliser un stage contribue, à lui seul, à développer la capacité d'enseigner, quel que soit l'encadrement offert.

Zeichner (1980) et Locke (1984) préconisent cependant la prudence devant l'enthousiasme manifesté par les stagiaires relativement à leur capacité d'assurer un enseignement efficace, et rappellent les difficultés qu'éprouvent plusieurs maîtres de stage à superviser adéquatement les stagiaires. Pour sa part, Boisvert (1987) souligne leur malaise à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires, composante importante du processus d'intégration professionnelle. Dans la pratique courante, nous savons que l'encadrement des stagiaires se résume trop souvent à des échanges plus ou moins formels entre le maître de stage et le stagiaire. Le responsable universitaire voit son rôle se résumer, faute de temps et de moyens, à une courte visite en vue d'attribuer ou d'entériner une note, en fin de stage. De telles conditions ne permettent pas d'assurer une formation pratique vraiment complète et, en ce sens, nous sommes en droit de nous interroger sur sa pertinence. Ces difficultés peuvent être évitées dans la mesure où s'établit une étroite collaboration entre les formateurs universitaires et les gens du milieu de la pratique professionnelle. En définitive, le maître de stage doit pouvoir compter sur un support et un suivi adéquats dans sa tâche de supervision, de façon à mieux atteindre les objectifs visés par la formation pratique.

Dans la perspective proposée, entre autres, par Legendre (1979, p. 188) et régulièrement reprise depuis une dizaine d'années dans plusieurs lieux de formation des maîtres,

Il y aurait lieu de songer à des écoles associées et à des formateurs de stagiaires dans le milieu scolaire qui pourraient servir de structure d'accueil

aux étudiants-maîtres. On le fait avec succès dans d'autres professions. Il est sûrement possible d'en faire autant en éducation.

Le présent projet s'inscrit dans ce courant et vise principalement à expérimenter une stratégie de formation des maîtres de stage, et à identifier des facteurs qui facilitent ou rendent difficile la supervision des stagiaires. Ce projet pilote constitue une première étape vers l'élaboration de meilleurs programmes de formation à la supervision pour les maîtres de stage et vers l'amélioration de la supervision pédagogique offerte aux étudiants lors de stages. De façon plus spécifique, il vise à: 1) former les maîtres de stage de façon à ce qu'ils puissent assurer à leurs stagiaires un encadrement pédagogique efficace; 2) identifier les éléments du cadre de réalisation des stages pour lesquels les maîtres de stage manifestent de la facilité ou éprouvent des difficultés; 3) déterminer les besoins de formation des stagiaires et leur capacité à intervenir adéquatement auprès des élèves; 4) vérifier l'efficacité de la stratégie de formation appliquée au maître de stage.

### *Méthodologie du projet*

#### *Les participants au projet*

Deux commissions scolaires ont été choisies en fonction des liens antérieurs créés par l'accueil de stagiaires et de leur intérêt clairement manifesté dans le domaine de la formation pratique des enseignants en éducation physique. Dix enseignants d'expérience ont participé au programme de formation et ont reçu dix stagiaires. Dix-neuf autres stagiaires, associés à des enseignants ayant l'habitude de recevoir des stagiaires, mais qui n'ont pas reçu de formation particulière à la supervision, ont également participé au projet. Tous les étudiants ont réalisé un stage de 25 jours au niveau primaire entre la mi-novembre et la fin décembre 1989.

#### *La description de la démarche de formation des maîtres de stage*

Les maîtres de stage ont été rencontrés à trois reprises pour recevoir une formation à la supervision (tableau 1). La première rencontre a eu lieu avant le stage afin de leur transmettre les informations relatives au cadre de réalisation de stage et aux procédures de prélèvement d'incidents critiques. Au mi-temps, une rencontre avec les maîtres de stage et les stagiaires a permis d'échanger sur le cheminement de chacun d'entre eux. Finalement, les activités d'analyse et d'évaluation ont été réalisées lors de la dernière rencontre, après le stage.

#### *Les instruments utilisés*

L'utilisation de la technique des incidents critiques (Brunelle et Tousignant, 1988) auprès des maîtres de stage a permis de prélever des informations sur les perceptions des aspects favorables et moins favorables à un bon encadrement des stagiaires. Ainsi, après chaque journée d'enseignement des stagiaires, les maîtres de stage devaient répondre aux questions suivantes:

**Tableau 1**  
**Description des activités réalisées avec les maîtres de stage participant au projet**

---

<b>Présentation du cadre de réalisation des stages</b>	
<b>Avant:</b>	Description de la formation à l'Université: 1) Démarches de sensibilisation au milieu d'accueil; 2) démarches de programmation; 3) support attendu durant l'intervention; 4) démarches d'évaluation du stagiaire.
<b>Après:</b>	Discussion dans le but de connaître la satisfaction des maîtres de stage face: 1) À la structure d'organisation du stage; 2) aux documents remis; 3) aux échanges avec le conseiller universitaire.
<b>Cueillette d'information auprès des maîtres de stage</b>	
<b>Pendant:</b>	Prélèvement d'incidents critiques associés à la supervision pédagogique.
<b>Après:</b>	Analyse des incidents critiques identifiés.
<b>Stratégies visant le développement d'habiletés associées à la supervision pédagogique</b>	
<b>Avant:</b>	Échange sur les problèmes rencontrés avec des stagiaires dans le passé: 1) Exercice d'observation systématique d'une séance axée plus particulièrement sur la démarche pédagogique; 2) exercice d'analyse d'une planification intermédiaire d'enseignement.
<b>Pendant:</b>	Analyse des points forts et faibles des stagiaires en ce qui concerne les tâches d'enseignement. Les stagiaires participaient à l'atelier.

---

En pensant aux événements qui se sont passés aujourd'hui...

- 1a) Choisis un événement où ce que tu as fait ou dit au stagiaire a semblé favorable à son apprentissage d'un aspect relié à son action pédagogique comme éducateur physique. Décris brièvement ce qui s'est passé entre toi et ton stagiaire.
- 1b) Pourquoi, à ton avis, le stagiaire a-t-il amélioré l'efficacité de son enseignement?

- 2a) Choisis également un événement où ce que tu as fait ou dit au stagiaire a semblé peu favorable à son apprentissage d'un aspect relié à son action pédagogique comme éducateur physique. Décris brièvement ce qui s'est passé entre toi et ton stagiaire.
- 2b) Pourquoi, à ton avis, le stagiaire n'a-t-il pas amélioré l'efficacité de son enseignement?

Par la suite, la mise au point d'un questionnaire a été réalisée à partir des catégories provenant des incidents critiques. Il a été complété par huit maîtres de stage lors de la dernière rencontre. Pour chacune des questions, les maîtres devaient se prononcer, à l'aide d'une échelle en cinq points de type Likert, sur:

- 1) l'importance relative dans la formation des stagiaires d'un ensemble d'attitudes et d'habiletés d'enseignement (de peu important à très important);
- 2) la capacité démontrée par leurs stagiaires par rapport à chacune de ces attitudes et habiletés d'enseignement (de peu à l'aise à très à l'aise);
- 3) leur capacité à aider les stagiaires à maîtriser ou à acquérir chacune de ces attitudes et de ces habiletés (de peu à l'aise à très à l'aise).

À partir des mêmes thèmes proposés aux maîtres de stage, un questionnaire a été élaboré et administré aux stagiaires. Ils se sont prononcés sur le support et l'encadrement qu'ils ont reçus de leur maître de stage.

#### *Le traitement des données recueillies*

Les données qualitatives (incidents critiques) ont été traitées en suivant la démarche proposée par Spradley (1980) pour élaborer des taxonomies:

- 1) Procéder à une première lecture de tous les incidents critiques produits par les maîtres de stage;
- 2) sélectionner les incidents reliés à des événements spécifiques;
- 3) établir la proportion d'incidents positifs par rapport aux incidents négatifs;
- 4) identifier les mots clés contenus dans chaque incident;
- 5) élaborer des catégories à partir des mots clés retenus;
- 6) élaborer une ébauche de taxonomie en regroupant des catégories d'incidents dans des domaines pertinents;
- 7) classer l'ensemble des catégories dans des domaines;
- 8) établir un consensus par les trois responsables du projet sur la taxonomie proposée.

Les résultats concernant les perceptions des maîtres de stage et des stagiaires (questionnaires à échelle de type Likert) sont présentés sous forme de moyennes de groupes.

### *Analyse des résultats*

#### *Les facteurs influençant positivement l'encadrement des stagiaires*

Une première analyse du tableau 2 permet de constater un nombre élevé de catégories d'incidents associés à la planification (domaine 1, 2 et 3), soit 18 catégories d'incidents sur un total de 49 (36,7 %). L'aspect préparatoire à l'enseignement semble faire l'objet de préoccupations particulières de la part des maîtres de stage. Ils accordent beaucoup d'importance à cette composante de l'intervention pédagogique et se sentent en mesure d'aider les stagiaires à cet égard.

En ce qui concerne la connaissance de la clientèle (domaine 4) et l'établissement de la communication avec les apprenants (domaine 5), les maîtres de stage semblent indiquer que les stagiaires sont relativement à l'aise dans ces fonctions. L'analyse des incidents portant sur la discipline de groupe (domaine 6) démontre que cet aspect pose un certain nombre de difficultés aux stagiaires. Nous sommes portés à croire qu'ils se trouvent rapidement démunis lorsque surviennent des problèmes de comportement chez les élèves. Les maîtres de stage doivent alors leur offrir un support particulier, soit en leur suggérant des façons de gérer le groupe au niveau disciplinaire, soit en les assistant pendant leur enseignement, soit encore en les invitant tout simplement à réfléchir et à discuter de cette question.

La sécurité des élèves (domaine 7) est un élément sur lequel les maîtres de stage semblent d'accord pour dire qu'elle se situe à deux niveaux logiques: dans la phase de planification des activités et pendant le déroulement des séances. Cette préoccupation des maîtres de stage et des éducateurs physiques en général paraît tout à fait normale de par la nature des enseignements qui touchent principalement les aspects du développement moteur.

L'évaluation des apprentissages des élèves (domaine 8) constitue également un point pour lequel les maîtres de stage doivent apporter leur appui. Cependant, plusieurs praticiens évoluant dans le milieu scolaire éprouvent passablement de difficultés en cette matière. Un rapport du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1987) signale que plus de la moitié des intervenants en éducation physique, au primaire, se disent peu informés sur la façon d'intégrer l'évaluation dans leur acte pédagogique. Quarante-deux pour cent d'entre eux avouent qu'ils ne se sentent pas en mesure de vérifier le degré d'atteinte des objectifs terminaux chez leurs élèves. Fait grave, trois conseillers pédagogiques sur quatre se sentent peu en mesure de soutenir les enseignants dans cette tâche.

Les maîtres de stage semblent vigilants quant à leur rôle de facilitateur auprès des stagiaires en ce qui regarde l'intégration à la profession. Les catégories contenues dans le domaine «développement personnel et professionnel» (domaine 9) sont significatives. Elles expriment la nécessité d'échanger sur des

**Tableau 2**

**Regroupement en domaines des comportements identifiés par  
les maîtres de stage (n = 10)  
qui facilitent la supervision des stagiaires**

---

**1. Planification-objectifs-contenus-moyens d'actions**

Discuter de façon à les aider à préciser leurs intentions d'enseignement.  
Faire prendre conscience de l'importance de bien connaître les contenus.  
Aider à planifier plus précisément les activités en accord avec les objectifs.  
Aider à préciser l'objectif d'apprentissage que doit atteindre l'élève.  
Aider à trouver des exercices stimulants pour les élèves.  
Aider à faire le lien entre les objectifs et les critères d'évaluation.  
S'assurer du dosage adéquat de l'intensité des activités proposées aux élèves.  
Informé de l'importance de préciser les attentes dans l'exécution d'une tâche (même pour une tâche ouverte).  
Demander de pré-expérimenter les mises en situation auprès d'élèves de même niveau d'habiletés.  
S'assurer du suivi dans la planification.

**2. Instrumentation-support pour la planification**

Fournir la documentation portant sur les activités au programme.  
Fournir du matériel pédagogique de support à l'enseignement.  
Suggérer l'utilisation de matériel inhabituel pour plus de variété.

**3. Planification-organisation**

Aider à ajuster la planification des séances en fonction du temps disponible.  
Rappeler l'importance de placer le matériel avant le début des cours pour éviter les pertes de temps.  
Suggérer des stratégies d'enseignement adéquates pour optimiser le temps d'apprentissage.  
Suggérer des modifications à l'organisation de groupe pour optimiser le temps d'apprentissage.  
Aider à adapter rapidement la planification en cas d'imprévus.

**4. Connaissance de la clientèle**

Attirer l'attention sur l'importance d'adapter l'enseignement au développement psychologique de l'élève.  
Aider à adapter l'enseignement aux particularités de chaque groupe.  
Informé sur des caractéristiques particulières de certains élèves.

**5. Communication-information-feedback**

Proposer une variété de modes d'organisation pour transmettre des consignes.  
Amener à choisir le bon moment pour transmettre des informations.  
Indiquer des façons de faire pour capter et maintenir l'attention.  
Rappeler la nécessité d'avoir un langage accessible aux élèves.  
Favoriser le développement de l'habileté à donner des consignes brèves.

---



**Tableau 2 (suite et fin)**  
**Regroupement en domaines des comportements identifiés par**  
**les maîtres de stage (n = 10)**  
**qui facilitent la supervision des stagiaires**

---

### 6. Discipline de groupe

Provoquer une réflexion sur la discipline.

Insister sur l'importance d'exigences claires et constantes pour le maintien de la discipline.

Aider à maintenir la discipline dans le groupe.

Soutenir les démarches face à des élèves indisciplinés.

Donner des techniques pour maintenir la discipline.

Faire prendre conscience de leur évolution et de leur capacité à gérer la discipline.

### 7. Sécurité

S'assurer que la planification prévoit les dangers possibles dans l'exécution de certains exercices et les mesures à prendre en cas d'accidents.

Informé du danger inhérent à certaines tâches d'apprentissage proposées.

### 8. Évaluation

Rappeler l'importance d'ajuster les tâches évaluatives en fonction des capacités des élèves.

Proposer des modes d'organisation permettant d'observer plus attentivement tous les élèves.

Rappeler l'importance de se placer pour bien voir le groupe lors d'explications ou d'exécutions de l'activité.

Rappeler l'importance de vérifier la compréhension et l'atteinte des objectifs moteurs grâce à des tâches évaluatives pendant le déroulement habituel des séances.

### 9. Développement personnel et professionnel

Échanger sur des aspects de la profession.

Rappeler l'importance de bien se connaître et de réagir adéquatement face à des situations susceptibles de se produire pendant l'enseignement.

Signaler l'importance de saisir le plus d'occasions possibles pour éduquer.

Provoquer une réflexion sur l'équilibre entre l'autorité et l'amitié avec les élèves.

Provoquer une réflexion sur la participation dans les jeux avec les élèves.

### 10. Stratégies d'encadrement du stagiaire

Faire prendre conscience de leur rôle dans l'acquisition d'objectifs d'apprentissage.

Communiquer facilement avec eux.

Détecter des lacunes dans l'enseignement.

Aider à trouver des pistes de travail pour améliorer l'enseignement.

Aider à développer la capacité d'auto-évaluation.

Donner l'occasion de vérifier la capacité de fonctionner de façon autonome en les laissant intervenir seuls avec le groupe.

---

thèmes touchant l'éthique professionnelle et l'importance de bien connaître ses propres réactions en situation d'enseignement. Nous croyons que les maîtres de stage considèrent importantes la sensibilisation des stagiaires à leur rôle d'éducateur et leur initiation aux multiples exigences de toute nature que présente la profession.

Les diverses stratégies d'encadrement (domaine 10) utilisées par les maîtres de stage leur apparaissent généralement assez efficaces. Les catégories identifiées présentent des pistes intéressantes pour faciliter le projet de chaque stagiaire. À titre d'exemple, ces éléments pourraient constituer, en partie tout au moins, un cadre de référence utile en supervision pédagogique. Nous constatons, d'ailleurs, une certaine analogie avec des composantes du modèle de supervision clinique (Brunelle, Coulibali, Brunelle, Martel et Spallanzani, 1991).

#### *Les facteurs influençant négativement l'encadrement des stagiaires*

Les maîtres de stage ayant fourni peu d'énoncés en ce qui concerne les incidents négatifs (tableau 3), nous ne pouvons pas construire une taxonomie complète des difficultés rencontrées par les maîtres de stage. Il sera nécessaire de poursuivre la cueillette de ce type de données pour nous éclairer davantage sur leur fiabilité. Nous sommes enclins à croire, pour l'instant, qu'ils se sentent relativement à l'aise à assumer leur rôle de superviseur. Il ne faudrait cependant pas négliger ces énoncés; ils reflètent probablement les problèmes les plus souvent rencontrés avec les stagiaires, et nous indiquent des pistes intéressantes pour développer de meilleures stratégies de formation des maîtres de stage.

Certains maîtres de stage relèvent la difficulté que pose l'intégration des stagiaires dans la continuité de la programmation amorcée avec leurs élèves (domaine 1). Comme le stage se déroule souvent en plein coeur de la programmation annuelle, les stagiaires doivent donc l'appliquer en se débrouillant de leur mieux. Quelquefois, le degré de connaissance de l'activité joue un rôle important dans ce contexte. Trop souvent, les maîtres de stage prennent pour acquis que les stagiaires sont à l'aise avec la matière prévue au programme et leur donnent carte blanche en ce qui concerne les contenus d'enseignement. Certains stagiaires mésestiment aussi l'importance de bien posséder les contenus d'apprentissage reliés à une activité en particulier et estiment pouvoir s'organiser facilement. Il apparaît donc nécessaire de bien s'entendre, dès le départ, sur les objectifs d'apprentissage prévus pour les élèves ainsi que sur les moyens d'actions susceptibles de favoriser l'atteinte de ces objectifs, et de bien vérifier la capacité à s'organiser et le degré d'aisance des stagiaires dans l'activité au programme.

Il ressort, par ailleurs, que les stagiaires commettent les mêmes erreurs que tout enseignant à ses débuts, en proposant des tâches trop complexes, en expliquant longuement les tâches à réaliser ou en faisant durer indûment l'activité prévue (domaine 2). Les maîtres de stage doivent leur rappeler certains principes de base en intervention pédagogique et les aider à développer des habiletés pour pallier ces inconvénients.

Tableau 3

**Regroupement en domaines des comportements identifiés par  
les maîtres de stage (n = 10) qui rendent difficile  
la supervision des stagiaires**

---

**1. Préparation de la programmation**

Omettre de donner certaines explications sur le contenu.  
Imposer des mises en situation différentes de celles prévues.  
Empêcher d'expérimenter certaines stratégies ou activités parce que déjà prévues en fonction de l'évaluation.

**2. Communication-information-gestion-*feedback***

Proposer des alternatives au regard d'objectifs ou de tâches trop complexes pour les capacités des élèves.  
Donner des moyens de synthétiser les explications.  
Aider à répartir le temps de séance en fonction des objectifs poursuivis.

**3. Discipline de groupe**

Aider à régler certains problèmes de discipline de groupe.  
Être obligé d'intervenir à leur place pour rétablir la discipline.

**4. Développement personnel et professionnel**

Diverger de point de vue sur la définition de certains concepts importants en enseignement.  
Être obligé de les rappeler à l'ordre lorsqu'ils n'assument pas leurs responsabilités (éthique professionnelle).

**5. Stratégies d'encadrement du stagiaire**

Faciliter l'application de notions apprises en théorie.  
Aider à se réajuster lorsqu'ils débutent du mauvais pied.  
Constater qu'ils sont mal à l'aise avec le contenu à enseigner ou le matériel à utiliser.  
Craindre de les voir prendre du retard dans le programme.  
Constater qu'ils n'arrivent pas à maintenir la discipline, malgré leurs conseils.  
Offrir des conditions de stage peu propices (contraintes universitaires).  
Avoir des points d'interrogation sur des modalités de déroulement du stage (durée, endroit, groupe, présence, évaluation des stagiaires).

---

Assurer la discipline dans les groupes (domaine 3) représente toujours un défi pour les stagiaires. À cet effet, les suggestions des maîtres de stage ne semblent pas toujours atteindre leur objectif. Nous sommes d'avis que la personnalité des stagiaires, leur mode de fonctionnement ou leurs capacités peuvent en être la cause.

Les divergences d'opinion sur certains fondements de l'intervention pédagogique posent quelquefois des problèmes entre les stagiaires et les maîtres de stage (domaine 4). Cette situation s'explique par la coexistence de nombreuses écoles de pensée en apprentissage et en pédagogie qui sont souvent loin de faire consensus. Nous croyons que ces discussions, lorsqu'elles sont abordées sagement, s'avèrent des moments privilégiés pour élargir les perceptions, alimenter les réflexions et aider à mieux cerner la problématique de l'enseignement en éducation physique.

Les maîtres de stage éprouvent un certain malaise lorsqu'ils doivent surveiller les stagiaires qui ne prennent pas leur rôle au sérieux. Ils n'apprécient pas être dans l'obligation de les rappeler à l'ordre et se sentent démunis ou impuissants à changer cette attitude. Ils semblent peu à l'aise pour prendre une décision que l'on peut qualifier de difficile. Ils croient peut-être ne pas détenir l'autorité nécessaire pour le faire ou ne désirent tout simplement pas assumer ce type de responsabilité, préférant la déléguer aux responsables universitaires. Les maîtres de stage doivent donc se sentir appuyés par les responsables universitaires en établissant avec eux des ententes précises à ce sujet.

L'encadrement général des stagiaires (domaine 5) entraîne également certaines difficultés, notamment lorsque les stagiaires débutent leur stage sur un mauvais pied et semblent plus ou moins à l'aise dans l'application de notions théoriques ou avec l'activité au programme. Dans cette perspective, il apparaît essentiel de multiplier les occasions pour les étudiants d'être en contact avec le milieu professionnel et ce, de façon à en clarifier les exigences et à s'assurer que cette profession corresponde à leurs objectifs de carrière.

Les contraintes administratives (moment où se déroule le stage, durée, évaluation et autres exigences universitaires) empêchent quelquefois les stagiaires de se consacrer pleinement à leur tâche. Les responsables universitaires devront continuer à se pencher sur la question pour identifier les conditions qui leur permettront de mieux réaliser leurs objectifs de formation.

Finalement, il est important de noter qu'il n'y a pas eu parmi les stagiaires prenant part à cette étude de cas, que nous qualifierions d'extrêmes, qui auraient nécessité la fin prématurée du stage ou la décision d'attribuer un échec à l'étudiant. En réalité, année après année, la proportion d'étudiants qui se retrouvent dans cette situation est extrêmement réduite. En pareil cas, après une analyse de la situation avec le maître de stage, diverses propositions peuvent être émises, comme celles de prolonger la période de stage ou de reprendre l'ensemble du stage dans un autre milieu.

#### *L'appréciation des maîtres de stage à l'égard des facteurs influençant l'encadrement pédagogique*

Dans cette section, nous présentons les résultats obtenus à l'aide d'un questionnaire élaboré à partir de l'analyse inductive des incidents critiques posi-

tifs fournis par les maîtres de stage. Ceux-ci devaient se prononcer sur 49 items en indiquant:

- 1) l'importance relative de ces items dans la formation;
- 2) la capacité des stagiaires à assumer le rôle d'enseignant;
- 3) leur aisance à superviser les stagiaires.

Rappelons qu'une échelle en cinq points de type Likert était utilisée dans la présente recherche.

*Les besoins de formation universitaire des stagiaires.* Un premier coup d'oeil au tableau 4 permet de constater l'importance accordée par les maîtres de stage au fait que les stagiaires soient au courant des règles de sécurité à respecter sur un plateau de travail (4,5). Cette préoccupation spécifique à la profession s'explique par les risques associés à un enseignement impliquant la pratique d'activités physiques. Les campagnes de publicité et les actions gouvernementales ou paragonnementales, visant à assurer la pratique d'activités physiques dans un environnement sécuritaire, incitent également les éducateurs physiques à redoubler de prudence.

Selon les maîtres de stage, les stagiaires doivent être formés pour être en mesure d'évaluer adéquatement les apprenants (4,4), de bien connaître leur clientèle (4,4), de planifier convenablement les objectifs et moyens d'action à proposer aux élèves (4,4), et de planifier l'organisation pédagogique (4,4). Ces domaines sont étroitement reliés aux trois principales composantes de l'intervention pédagogique:

- 1) une programmation adéquate correspondant aux besoins de la clientèle;
- 2) des stratégies pédagogiques permettant une bonne application des programmes;
- 3) des formules cohérentes d'évaluation des apprentissages réalisés en fonction des objectifs poursuivis.

Il est un peu étonnant de constater que la formation nécessaire pour assurer la discipline dans les groupes soit considérée comme un des aspects les moins importants (3,7). Nous sommes portés à croire que les maîtres de stage estiment que la diversité et la spécificité des problèmes de discipline rencontrés par les enseignants à leur début ne permettent pas d'apporter des solutions universelles. De plus, les comportements considérés déviants et le niveau de tolérance variable des intervenants forcent les stagiaires à développer leur propre mode de fonctionnement pour résoudre ces problèmes. Il est également plausible d'imaginer que les maîtres de stage considèrent normal de rencontrer certaines difficultés reliées à la discipline en début d'exercice de la profession.

**Tableau 4**  
**Résultats de l'appréciation des maîtres de stage (n = 8)**  
**en regard d'attitudes et d'habiletés d'enseignement**

<b>Domaines</b>	<b>Importance dans la formation</b>	<b>Capacité des stagiaires</b>	<b>Aisance face à la supervision</b>
Planification des objectifs et moyens d'action	4,4	2,9	4,3
Instruments de planification	4,1	3,1	4,2
Planification de l'organisation pédagogique	4,4	2,8	4,6
Connaissance de la clientèle	4,4	2,8	4,0
Communication-information- <i>feedback</i>	4,1	2,7	4,6
Discipline	3,7	2,7	4,2
Sécurité	4,5	3,0	4,9
Évaluation	4,4	3,0	4,5
Développement personnel et professionnel	3,5	3,0	4,3
Stratégies d'encadrement du stagiaire	4,3	3,2	4,4

En ce qui concerne le développement personnel et professionnel, la cote de 3,5 suggère que les maîtres de stage considèrent probablement qu'il relève davantage de chaque individu et qu'il s'acquiert par l'expérience dans le milieu plutôt qu'à l'université.

*Les capacités des stagiaires à assumer les différentes fonctions reliées à l'enseignement.* L'ensemble des résultats concernant la compétence des stagiaires présente la même tendance: toutes les données recueillies se regroupent autour d'une moyenne de trois (2,7 à 3,2). Par conséquent, les maîtres de stage jugent que les stagiaires ont encore des progrès à faire avant d'être vraiment à l'aise pour assumer les diverses tâches inhérentes à l'enseignement.

*Les perceptions des maîtres de stage face à leur rôle de superviseur.* À première vue, les maîtres de stage se sentent tout à fait à l'aise dans leur rôle de superviseur vis-à-vis de l'ensemble des compétences reliées à chacun des domaines présentés (scores variant entre 4,0 et 4,9 sur une échelle de 5). En ce qui a trait à la sécurité des apprenants, par exemple, la moyenne de 4,9 dénote que les maîtres de stage n'éprouvent aucune difficulté (ou si peu) à aider les stagiaires. Ils manifestent pratiquement le même degré d'aisance relativement à la

planification de l'organisation pédagogique (4,6), aux façons de communiquer avec les élèves (4,6) et à l'évaluation des apprentissages des élèves (4,5).

Ces résultats laissent un peu perplexe: les maîtres de stage interrogés ont une image très positive d'eux-mêmes en tant que superviseurs de stage. Devons-nous en déduire qu'ils n'éprouvent pas le besoin d'une formation à la supervision, ou bien que la brève formation reçue dans le cadre de ce projet ait comblé tous leurs besoins? Nous tenterons de clarifier cette question à partir du point de vue des stagiaires.

*Les perceptions des stagiaires à l'égard du support reçu dans différents domaines d'attitudes et d'habiletés*

Dans cette section, nous présentons une comparaison sur l'efficacité de la supervision donnée et reçue. Les résultats qui figurent au tableau 5 ont été recueillis auprès des maîtres de stage, leurs stagiaires et 19 autres stagiaires du même groupe encadrés par des maîtres de stage n'ayant reçu aucune formation spécifique en supervision.

Globalement, le jugement des stagiaires sur la supervision s'avère beaucoup moins homogène et souvent moins positif que celui des maîtres de stage. Ces derniers ont eu tendance à s'estimer beaucoup plus à l'aise que ne le révèlent les perceptions des stagiaires. Il est cependant rassurant de constater le degré élevé, et relativement semblable, d'appréciation des maîtres de stage et des stagiaires en ce qui concerne la planification de l'organisation pédagogique (4,6, 4,1 et 4,2), la connaissance de la clientèle (4,0, 4,4 et 4,5), la discipline de groupe (4,2, 3,9 et 4,0), le développement personnel et professionnel (4,3, 4,4 et 4,5) et les stratégies d'encadrement (4,4, 4,3 et 4,3).

Les résultats de ce dernier point nécessitent toutefois des nuances. Les stagiaires ont évalué quatre aspects de l'encadrement pédagogique reçu. Ils s'accordent pour dire que les maîtres de stage les supportent bien en ce qui touche la capacité à leur communiquer des informations et à donner du *feedback* (4,3 et 4,5). Ils ont apprécié leur disponibilité (4,5 et 4,7) et leur ouverture d'esprit face aux idées qu'ils émettent sur l'enseignement (4,8 et 4,7). Toutefois, selon eux, les maîtres de stage éprouvent des difficultés le temps venu d'analyser les situations d'apprentissage et de donner du *feedback* spécifique sur leur enseignement (3,8 et 3,4). Cette constatation rappelle la difficulté persistante qu'éprouvent les maîtres de stage à observer et à analyser systématiquement l'enseignement des stagiaires, malgré les instruments mis à leur disposition. Quoique la maîtrise de cette habileté à la supervision de l'enseignement soit essentielle, elle ne paraît pas aussi bien intégrée que nous aurions pu le croire. Il s'ensuit d'importantes conséquences, puisque c'est sur la base de ces observations que l'intervenant devrait poser son diagnostic et formuler des hypothèses d'actions susceptibles d'aider le stagiaire à améliorer l'efficacité de son enseignement.

**Tableau 5**  
**Comparaison de l'appréciation des maîtres de stage (n = 8),**  
**des stagiaires supervisés par des maîtres de stage ayant reçu**  
**une formation (n = 10) et des autres stagiaires (n = 19)**  
**face à la supervision**

<b>Domaines</b>	<b>Appréciation des maîtres de stage</b>	<b>Appréciation des stagiaires*</b>	<b>Appréciation des stagiaires</b>
Planification des objectifs et des moyens d'action	4,3	3,5	3,5
Outils de support pour la planification	4,2	4,1	3,4
Planification de l'organisation pédagogique	4,6	4,1	4,2
Connaissance de la clientèle	4,0	4,4	4,5
Communication, information et <i>feedback</i> aux apprenants	4,6	4,1	3,3
Discipline de groupe	4,2	3,9	4,0
Sécurité des apprenants	4,9	4,6	3,7
Évaluation des apprentissages des apprenants	4,5	3,5	2,9
Développement personnel et professionnel	4,3	4,4	4,5
Stratégies d'encadrement	4,4	4,3	4,3
Informations et <i>feedback</i>	4,5	4,3	4,5
Disponibilité	4,3	4,5	4,7
Ouverture d'esprit	4,5	4,8	4,7
Capacité d'analyse	4,3	3,8	3,4

\*Groupe de stagiaires supervisés par un maître de stage ayant participé au programme de formation.

Il faut remarquer, par ailleurs, des écarts notables sur des aspects associés à la planification des objectifs et des moyens d'action à utiliser (4,3, 3,5 et 3,5). Les résultats en ce qui a trait aux supports pédagogiques facilitant l'encadrement des élèves démontrent que les stagiaires ayant travaillé avec les maîtres de stage avec formation perçoivent plus positivement l'encadrement reçu à ce chapitre (4,2, 4,1 et 3,4). Ces constatations renforcent l'idée de la nécessité de rencontres entre les différents partenaires impliqués dans les stages pour établir une démarche d'intégration des stagiaires en ce qui concerne les contenus d'enseignement.



En ce qui a trait à la communication entre les stagiaires et leurs élèves, les maîtres de stage les perçoivent plus à l'aise que les stagiaires ne semblent se percevoir (4,6, 4,1 et 3,3). Nous sommes portés à croire que certains stagiaires ont été davantage impressionnés par des cas difficiles qu'ils ont rencontrés, surtout ceux supportés par les maîtres de stage sans formation spécifique à la supervision.

La sécurité des élèves représente un point sur lequel les maîtres de stage démontrent leur confiance envers les stagiaires (4,9, 4,6 et 3,7). Cependant, le dernier groupe de stagiaires s'inquiètent peut-être exagérément à ce sujet probablement en raison du manque d'expérience dans le milieu. Toutefois, certains maîtres de stage, peut-être également un peu trop permissifs, placent ou laissent évoluer les élèves dans des conditions susceptibles de présenter des risques à l'occasion.

Il est, enfin, particulièrement intéressant de souligner l'écart important entre la perception des stagiaires et celle des maîtres de stage à l'égard de l'évaluation des apprentissages des élèves (4,5, 3,5 et 2,9). Cet écart ne nous surprend pas lorsque l'on considère les malaises maintes fois exprimés dans le milieu scolaire.

Ces données ne nous permettent pas, pour l'instant, de tirer des conclusions généralisables à tous les maîtres de stage ou à tous les stagiaires. Ces derniers n'ont certes pas toute la compétence pour juger la supervision des maîtres de stage. Nous devons tout de même considérer leur jugement comme une source significative pouvant guider le travail entrepris pour l'amélioration de cette démarche, permettant ainsi de nuancer quelque peu l'appréciation des maîtres de stage. En conclusion, nous croyons que la formation à la supervision peut faciliter les apprentissages des stagiaires; elle se révèle ainsi une avenue prometteuse pour améliorer la qualité de la formation pratique.

### ***Conclusion et recommandations***

Tout d'abord, les données permettent assurément de confirmer l'efficacité de la stratégie de formation à la supervision sur certains aspects essentiels associés aux stages. En ce sens, la phase préparatoire à la mise en place de stages de formation pratique revêt un caractère primordial. Les maîtres de stage en reconnaissent l'importance et souhaitent que l'université précise ses attentes dès le début. Ils soulignent la nécessité d'une étroite communication entre l'université et les milieux d'accueil par des rencontres régulières et des communications écrites pertinentes. Dans le même ordre d'idée, il faut prévoir suffisamment de temps pour que le stagiaire s'adapte au milieu du stage et qu'il puisse assimiler et comprendre le programme de son maître de stage.

Relativement à la coordination des actions des partenaires engagés dans la réalisation des stages, il se dégage une procédure qui offre de meilleures probabilités de réussite:

- 1) Avant le stage, rencontre du maître de stage avec le conseiller de l'université;
- 2) avant le stage, rencontre du maître de stage avec le stagiaire et le conseiller de l'université;
- 3) pendant le stage, rencontre du maître de stage avec le stagiaire et le conseiller de l'université;
- 4) à la fin du stage, rencontre du maître de stage avec le stagiaire et le conseiller de l'université pour en établir le bilan.

Ces rencontres permettent de clarifier les attentes des responsables universitaires, de préciser davantage le rôle des maîtres de stage, d'échanger avec tous les partenaires engagés dans le déroulement des stages et de s'assurer de la compréhension qu'ont les maîtres de stage des contenus didactiques associés au cadre de réalisation des stages.

Le facteur de disponibilité des étudiants en stage constitue un élément central dans l'atteinte des objectifs de formation. L'organisation actuelle des horaires de cours universitaires doit souvent tenir compte des horaires d'autres cours, suivis parallèlement au stage. La surcharge de travail ainsi occasionnée affecte leur efficacité et risque de nuire à l'atteinte des objectifs du stage. Même si plusieurs formules ont été expérimentées par les universités, aucune d'elles ne satisfait pleinement toutes les parties concernées. D'un autre côté, le nombre d'étudiants occupant un emploi augmente de plus en plus, ce qui entraîne des difficultés supplémentaires. Pour atteindre pleinement les objectifs du stage, la disponibilité des étudiants devrait idéalement égaler le temps plein.

Les responsables universitaires doivent, de plus, parfaire l'instrumentation offerte aux maîtres de stage afin qu'ils puissent être en mesure de supporter les stagiaires tout au long de la démarche et les évaluer de façon plus raffinée. Des documents fournissant des exemples de travaux à produire par les stagiaires (vidéos, plans de cours, etc.) pourraient les aider à concrétiser les attentes à ce sujet et à les guider dans leur tâche d'encadrement. Toutefois, ce matériel doit être le plus concis et précis possible, de façon à en faciliter l'utilisation.

Les résultats indiquent la nécessité de poursuivre l'investigation sur le sujet en élargissant l'échantillonnage, ce qui permettrait de constituer des groupes variés de maîtres de stage tenant compte de leur expérience dans l'encadrement de stagiaires. Les résultats indiquent également que le travail amorcé à l'aide de la technique des incidents critiques doit être poursuivi. Cette technique est exigeante puisque les informations demandées font souvent référence à des attitudes et à des valeurs profondes qui exigent du maître de stage une démarche introspective sur sa capacité à encadrer les stagiaires; de façon bien légitime, il peut vouloir protéger l'image qu'il projette aux yeux de ses collègues universitaires. Cependant, la richesse des informations recueillies

par cette technique nous incite à continuer d'en recommander l'utilisation dans ce type de recherche.

En guise de conclusion, la tâche du maître de stage est capitale dans la poursuite des objectifs de formation. En conséquence, l'université et le milieu doivent intensifier le travail amorcé en vue de valoriser la tâche d'encadrement et de support à la formation des maîtres de stage. Même si les résultats de cette étude sont partiels, ils peuvent constituer un guide important pour de futurs travaux sur le sujet.

**Abstract** — The aim of this study is to improve the supervision of student teachers' practicum experiences. Participants in this study included ten experienced teachers who were given three days of supervision training followed by supervision of ten student teachers. A control group of 19 student teachers were supervised by practicing teachers without specific training. A critical incidents technique was used to provide information about the perception of factors that facilitate or hinder supervision. From this information, the authors constructed a questionnaire. The results seem to show that training in supervision can help practicing teachers to better guide student teachers regarding various aspects of teaching.

**Resumen** — Este estudio tiene por objeto mejorar la supervisión pedagógica ofrecida a los futuros maestros en sus prácticas. Diez maestros con experiencia beneficiaron de tres días de formación a la supervisión y recibieron diez alumnos en práctica en el medio escolar. También participaron en el estudio, diecinueve alumnos en práctica guiados por maestros que los acogieron en sus clases, pero que no recibieron ninguna formación especial para la supervisión. La técnica de los incidentes críticos permitió colectar las percepciones respecto a los factores que facilitan o que dificultan la supervisión de los alumnos. Se les administró un cuestionario elaborado a partir de las informaciones contenidas en los incidentes. Los resultados parecen indicar que un programa de formación a la supervisión puede ayudar a los maestros que reciben alumnos en práctica para guiar mejor los alumnos en diversos aspectos del acto pedagógico.

**Zusammenfassung** — Diese Studie will die pädagogische Betreuung künftiger Lehrkräfte während der Praktika verbessern helfen. 10 (zehn) erfahrene Lehrkräfte besuchten einen dreitägigen Ausbildungslehrgang für Betreuung und nahmen dann zehn Praktikanten im Schulumilieu auf. 19 (neunzehn) Praktikanten, die von Lehrern ohne besondere diesbezügliche Ausbildung betreut wurden, haben ebenfalls an der Untersuchung teilgenommen. Die Technik der "kritischen Vorfälle" hat erlaubt, Erkenntnisse über die Faktoren zu sammeln, die die Betreuung von Praktikanten erleichtern bzw. erschweren. Es wurde ein Fragebogen verwendet, der sich auf die in den Vorfällen enthaltenen Informationen stützte. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein spezielles Ausbildungsprogramm den Betreuungslehrern helfen kann, die Praktikanten in diversen pädagogischen Aspekten besser zu fördern.

## RÉFÉRENCES

- Boisvert, S. (1987). *Devrait-on donner une formation aux maîtres-associés des stages des programmes de formation des maîtres? Comparaison de la situation actuelle et de la situation anticipée*. Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Brunelle, J. (1989). De l'implosion à l'explosion professionnelle en activité physique. In *Les Actes du 1<sup>er</sup> congrès de la Confédération des éducateurs physiques du Québec* (p. 5-8). Québec: Confédération des éducateurs physiques du Québec..
- Brunelle, J., Coulibali, A., Brunelle, J-P., Martel, D. et Spallanzani, C. (1991). La supervision pédagogique. *Revue Éducation physique et sport*, 227, 58-64.
- Brunelle, J. et Tousignant, M. (1988). La supervision de l'interaction. In J. Brunelle, D. Drouin, P. Godbout, M. Tousignant (dir.). *La supervision de l'intervention en activité physique* (p.109-215). Montréal: Gaétan Morin.
- Burlingame, M. (1972). Socialization constructs and the teaching of teachers. *Quest*, 18, 40-56.
- Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal: Cégep du Vieux Montréal, Centre de ressources didactiques.
- Gouvernement du Québec. (1987). *Évaluation des programmes d'études. Éducation physique au primaire: rapport global*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Legendre, R. (1979). *Une éducation ... à éduquer*. Montréal: France-Québec.
- Locke, L. F. (1984). Research on teaching teachers: Where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education* (Summer Monograph), 2, 3-86.
- Love, J. et Swain, M. (1980). Success in practicum programs: Student teacher perceptions. In *The role of school experience in teacher education* (p.122-136). Armidale, Australia: Australian National Conference.
- Medley, D., Cooper, H. et Soar, R. (1984). *Measurement-based evaluation of teacher performance*. New York: Longman.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Zeichner, K. (1980). Myths and realities: Field-based experiences in preservice teacher education. *Journal of Teacher Education*, 31(6), 45-55.
- Zeichner, K. (1986). Content and contexts: Neglected elements in the studies of student teaching as an occasion for learning to teach. *Journal of Education for Teaching*, 12(1), 5-24.