
Les stages d'enseignement comme lieu privilégié de partenariat école et université

Michèle Lavoie et Céline Garant

Introduction

À l'Université de Sherbrooke, les stages d'enseignement en milieu scolaire ont toujours occupé une place de choix. Hautement valorisés par les étudiants, les stages, en plus d'offrir l'occasion de plonger au coeur de la situation éducative, constituent le lieu par excellence des apprentissages les plus significatifs de toute la formation de ces étudiants. Une recherche sur les apprentissages des stagiaires (Garant, Lavoie et Cournoyer, 1994) souligne la place prépondérante que prennent les stages dans le programme du baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire; elle montre aussi que la collaboration entre l'université et le milieu scolaire est un facteur important d'intégration des différentes composantes de la formation professionnelle. Cette recherche pose d'ailleurs la question «comment s'articule le lien théorie-pratique à travers l'expérience des stagiaires?». Une question que se pose aussi le présent colloque! Dans la *première partie* de notre communication nous essaierons de répondre à la question suivante: en quoi les *stages* constituent-ils un lieu «*privilégié*» et «*obligé*» de partenariat dans la démarche de formation à la pratique de l'enseignement?

Pour accompagner les stagiaires dans la démarche de formation à la pratique de l'enseignement, deux personnes-clefs interviennent auprès d'eux: le guide qui reçoit dans sa classe le stagiaire et le superviseur qui accompagne généralement plusieurs stagiaires dans leurs apprentissages en milieu scolaire. Une recherche menée conjointement par l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire catholique de Sherbrooke (Hivon et al. 1990-1994) a été mise sur pied pour répondre à un certain nombre de questions concernant la supervision des stagiaires. En voici quelques-unes à titre d'exemples. Comment pouvons-nous

aider le stagiaire à apprendre à enseigner? Quel processus est en jeu? Quel rôle chacun des partenaires joue-t-il dans la formation à la pratique de l'enseignement des étudiants? Quelles compétences devraient être développées chez les guides et superviseurs pour mieux aider les stagiaires à apprendre à enseigner? Cette recherche sur le partenariat a donné lieu à l'expérimentation d'un perfectionnement à la supervision pour les guides et superviseurs de trois programmes de formation initiale à l'enseignement, soit les baccalauréats en enseignement au préscolaire et au primaire, en adaptation scolaire et en enseignement secondaire. La *seconde partie* de notre communication tentera de répondre à la question suivante: *que nous apprend la recherche-action sur le partenariat en supervision des stagiaires* menée conjointement par la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et la Commission scolaire catholique de Sherbrooke?

En tenant compte de ce que nous apprennent les deux recherches susnommées, il y a lieu de se demander comment les relations entre les partenaires pourraient s'intensifier afin de contribuer au développement de nouvelles avenues en matière de partenariat université et milieu scolaire. Ce dernier aspect sera traité dans la *troisième partie* de notre communication où nous souhaitons répondre à la question suivante: *quelles pistes voyons-nous pour la mise en place d'un nouveau type de partenariat entre les instances responsables de la formation à la pratique de l'enseignement?*

Bien que présentée dans un colloque sur la formation à la pratique de l'enseignement *des mathématiques*, la présente communication décrira une conception et des pratiques qui transcendent l'ensemble des disciplines présentes dans les programmes universitaires de formation à l'enseignement. Notre présentation rendra compte d'apprentissages effectués à travers une expé-

ience de recherche, elle-même vécue en partenariat entre l'université et le milieu scolaire, et sera illustrée par des propos recueillis dans le cadre d'une autre recherche menée auprès des stagiaires d'un programme de formation initiale à l'enseignement. Enfin, nous faisons appel à quelques expériences de partenariat vécues dans nos pratiques respectives en regard de l'enseignement et de la formation pratique.

2. Les stages, un lieu privilégié et obligé de partenariat

De toutes les composantes de leur formation, les étudiants du BEPP de notre université considèrent leurs apprentissages en stages comme les plus importants et les plus significatifs. C'est ce que démontrent les évaluations faites depuis plus de vingt ans par les responsables de stages. Nous disposons à ce sujet de données quantitatives et qualitatives recueillies auprès des stagiaires lors d'évaluations effectuées à la fin de chacune des trois années du BEPP et lors des évaluations de programme effectuées en 1980 et en 1992. Nous trouvons également des appuis à cette perception dans des recherches internes sur la formation pratique (Allard, 1990), dans une recherche subventionnée par le MÉQ sur la formation pratique menée au cours des années 1990 à 1994 (Hivon et al.), de même que dans une recherche en cours sur les apprentissages des stagiaires (Garant, Lavoie et Cournoyer, 1994).

Par ailleurs, il semble que les diverses expériences de formation à l'enseignement qui valorisent les initiatives de concertation entre les intervenants du milieu universitaire et du milieu scolaire sont non seulement appréciées de la clientèle étudiante, mais également intéressantes pour assurer une démarche cohérente de professionnalisation à l'enseignement.

Des observations ainsi que plusieurs recherches et enquêtes menées autant au Québec qu'ailleurs dans le monde montrent que cette perception positive des stages est partagée par la très grande majorité des étudiants inscrits aux programmes universitaires de formation initiale en enseignement¹. Elles indiquent aussi que le partenariat est une voie privilégiée, voire

1. Qu'on pense, par exemple, aux documents de l'Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation de 1989 et de 1993, au rapport de la Commission d'étude sur les universités (1979) de même qu'à des recherches menées dans nos différentes universités ainsi qu'en Amérique du nord et en Europe. De nombreuses références pourraient ici être signalées mais nous nous limite-

essentielle, au renouvellement des programmes de formation des maîtres. Goodlad (1993) soutient également que, tout en constituant «le défi le plus exigeant de tous», la réunion entre le personnel des écoles et celui des universités est une voie incontournable pour le renouvellement des écoles et de la formation des maîtres.

Les études visant à comprendre et à justifier les perceptions positives à l'égard des stages font entre autres ressortir que le fait de vivre la «vraie vie» (la réalité de l'enseignement) est perçu comme le moyen le plus approprié pour se préparer à l'exercice de la profession enseignante. Les recherches font état de facteurs comme la possibilité de vérifier dans et par l'action ses intérêts et son potentiel à l'égard de la profession, l'expérimentation d'une première démarche de socialisation professionnelle, le développement des différents savoirs concernant l'enseignement, etc.

Si les étudiants ont une perception très positive de leurs apprentissages en stages, de nombreuses critiques surgissent pourtant mettant en évidence leurs difficultés à établir des liens entre ces activités directement associées à la pratique et les autres activités de leur formation, plus précisément les cours. Souvent, ceux-ci sont décrits comme décrochés de la vie réelle en classe, peu ou pas opportuns par rapport aux attentes de l'école actuelle et future (Garant, Lavoie et Cournoyer, 1994). Dans la plupart des centres de formation universitaire, on observe une très faible participation des professeurs réguliers aux activités de formation pratique des étudiants. Ce phénomène s'explique, du moins en partie, par le peu d'impact de ce genre d'activités sur l'avancement dans la carrière universitaire.

Le manque d'intérêt des étudiants pour les activités pédagogiques qualifiées à tort ou à raison de théoriques a pour principale conséquence d'entretenir et d'intensifier les écarts entre les différentes composantes de la formation. Par ailleurs, il semble possible de faire l'hypothèse que la faible implication des professeurs réguliers dans les activités de formation pratique ne peut qu'accentuer la distance entre ces derniers et ceux à qui est confiée la responsabilité immédiate de la conception, du développement et de l'évalua-

rons à mentionner, à titre d'illustrations, les contributions de Allard (1990), Baillauquès (1993), Carboneau (1993), Goodlad (1993), Hétu et Carboneau (1993), Laferrière (1986), Lessard (1991), Paquay (1993), Perrenoud (1993).

tion des programmes et instruments de stages. Enfin, même si la différence entre les deux «mondes» que sont l'université et l'école est réelle et normale puisque leurs missions sont différentes, toutes les instances concernées par la formation des enseignants reconnaissent la nécessité d'un véritable partenariat pour assurer une formation adéquate du personnel enseignant.

Certaines initiatives sont susceptibles de favoriser une meilleure articulation entre les diverses composantes de la formation. À ce sujet, il faut souligner les démarches de réflexion et de concertation entreprises par les responsables des centres de formation des enseignants du Québec et entre les professeurs chargés de la formation et du perfectionnement. À titre d'exemples, mentionnons la création au milieu des années 80 d'une association des doyens des facultés d'éducation et directeurs des institutions de formation des personnels enseignants et, en 1990, de l'AQUFOM (Association québécoise universitaire des formateurs et formatrices de maîtres). Les documents, colloques et recherches issus de ces initiatives font largement ressortir la nécessité de promouvoir, en respectant les caractéristiques des différents milieux, des projets orientés vers l'acquisition par les stagiaires d'un ensemble de compétences théoriques et pratiques, aussi essentielles les unes que les autres, à un développement personnel et professionnel intégral.

Par ailleurs, des initiatives plus directement orientées vers le développement de diverses formes de partenariat entre l'université et le milieu scolaire montrent aussi des avenues fort intéressantes qu'il conviendrait de développer au sein des diverses universités responsables de programmes de formation à l'enseignement. Par exemple, parmi les quelque vingt (20) conférences présentées dans le cadre du congrès de l'AQUFOM tenu à Trois-Rivières à l'automne 1992, sept (7) abordaient de façon explicite la question du partenariat université et milieu scolaire en matière de formation initiale à l'enseignement. Même si les formes et lieux de partenariat préconisés varient, il semble en ressortir un objectif commun, soit celui de permettre aux étudiants de se préparer plus adéquatement à «la pratique de l'enseignement» quel que soit l'ordre ou le champ auquel ils se destinent.

À la lumière de notre expérience et des recherches que nous menons actuellement, nous tenterions donc d'apporter un certain nombre de réponses à la question

de savoir en quoi et pourquoi les stages constituent-ils un lieu «privilegié» et «obligé» de partenariat?

1.1

Les stages constituent un lieu «privilegié» et «obligé» de partenariat université et milieu scolaire parce qu'ils mettent à contribution l'expertise *spécifique* de chacun de ces deux milieux et que chacune est nécessaire pour une formation intégrale à l'enseignement. Une recherche que nous menons actuellement sur les apprentissages de la clientèle étudiante du BEPP en stages nous permet d'explicitier, du moins en partie, à travers les propos de stagiaires, ce qui caractérise l'apport spécifique de l'université et du milieu scolaire dans leur formation de même que les occasions d'intégration que fournissent les activités en stage.

Ainsi, les stagiaires mentionnent que l'université contribue de façon particulière et «unique» à leur formation. Ils reconnaissent aussi une expertise propre au milieu scolaire. Enfin, les stagiaires voient leurs apprentissages à l'école comme un lieu privilégié d'intégration entre ce que leur apportent les deux milieux de formation.

Voici d'ailleurs comment ils racontent le va-et-vient entre l'université et l'école de même que leur désir de liens plus étroits entre ces deux instances.

Je pense qu'à l'université, c'est normal, tout est rose, finalement, tout est beau. (...) Ce que je trouve merveilleux dans notre système, c'est qu'on a de la théorie, on a de la pratique en stage et quand une journée, [en stage], je suis déprimée, je sens que je ne l'ai pas, que je passe complètement à côté, les enfants n'apprennent pas, les objectifs ne sont pas atteints, je reviens à l'université, j'en parle avec un prof et je lui dis que je n'ai pas réussi et lui demande comment il aurait fallu que je fasse, que j'ai tel ou tel problème avec un enfant, il peut alors m'aider.

On a beau être nouveau et avoir plein d'idées à l'université, ça n'équivaut pas à ce que les maîtres guides ont, comme expérience. Oui, ils connaissent ce que c'est enseigner et ils peuvent t'apprendre.

Par exemple, j'ai parlé aux enseignantes et enseignants de mon école de stage de

mon cours sur l'enseignement personnalisé. Je leur ai expliqué ce que c'était, le but de ça. Ils m'ont demandé si j'avais appris ça à l'université. On a semé la petite graine à l'université, le cours n'étant que de quarante-cinq heures. J'ai le goût d'aller plus loin, j'avais des livres dans mon sac et je leur ai montré les livres que j'étais venue chercher [au Centre de Ressources Pédagogiques].

L'an passé, quand j'étais dans la classe et que je rencontrais une difficulté, j'en parlais à ma maître-guide et [parfois] elle ne savait pas quoi faire non plus. Je lui disais alors que j'allais en parler à mon prof à l'université. Et elle me disait : «mon dieu, c'est constructif, on peut s'aider!». Elle me rendait service en m'accueillant dans sa classe et moi aussi je pouvais lui rendre service en lui apportant des moyens comme ça.

Les stagiaires identifient des situations où ils ont essayé et parfois réussi à faire des liens entre leurs apprentissages à l'université et à l'école.

Les places où j'ai eu le plus de concret dans mes cours théoriques ici [à l'université], c'est en mathématiques : [on voit] comment il faut commencer et pourquoi. Ce n'est pas un ordre, mais un gros plan. Ça, j'ai trouvé ça «le fun». On a des travaux à faire dans des classes.

C'est sûr que l'on peut en parler entre enseignants mais le prof, lui, est à l'université et il la connaît vraiment sa matière, il est compétent et j'ai la chance présentement de poser mes questions. Je pense qu'il faut que je les pose. Si j'avais seulement la théorie, je ne pourrais pas les poser parce que je connaîtrais pas la réalité en stage, dans les écoles.

Je me suis demandée : «est-ce que c'est correct ce qu'elle [la maître-guide] fait, de déchirer le bricolage d'un enfant ?». Alors, j'en ai parlé avec mon professeur de créativité. Je lui ai demandé comment fonctionner avec cela. Il connaît ça les arts, il m'a dit telle et telle chose, qu'il fallait respecter l'enfant, et qu'on ne devait pas dé-

chirer un bricolage. Il fallait [plutôt] faire parler l'enfant de son bricolage. Moi, ça m'a fait du bien d'en parler. Je me sentais justifiée et ça me disait comment agir la prochaine fois. Je ne savais pas à qui en parler, je n'avais pas d'expérience du tout, je ne savais pas si j'avais raison ou si elle avait raison, j'avais besoin qu'on me renseigne. Et je pense que cela m'a aidée continuellement.

Des enfants qui ont des difficultés en mathématiques, dans la soustraction avec emprunt, par exemple. Si nous leur présentons du matériel et que ce n'est pas le bon matériel, le professeur à l'université le sait. Et je crois qu'il peut me donner des bons [conseils]. C'est une force. On a cette chance-là.

Les stagiaires pointent aussi des limites qu'une plus grande recherche de partenariat contribuerait probablement à atténuer.

Il y a des gens qui sortent du doctorat et qui commencent à enseigner à l'université et parfois, ils ne savent pas ce qui se passe présentement dans les écoles primaires. Ils nous enseignent de beaux principes, de belles théories. Quand on arrive en stage, si je prenais la théorie comme je l'ai apprise dans les cours, je me «péteraient le nez». J'ai réellement besoin de l'adapter car ça ne fonctionne pas comme ils nous l'ont dit.

Parfois, [les professeurs universitaires] nous donnent de grands projets qui sont tellement «beaux», dans lesquels il faut faire ça et ça. Et on arrive en classe et ce n'est pas possible de faire tout ça, ça n'entre pas dans le temps. Il n'y a pas seulement les mathématiques au primaire qui comptent. Je me rends compte que l'infirmière vient parfois faire son tour, que le curé, pour la première communion, peut venir demain matin et je ne pourrai pas faire telle ou telle chose. Alors, les grands fla-fla, très longs, les grandes mises en situation ont besoin d'être coupées, un peu, parce qu'on se rend compte que ce n'est pas seulement les matières principales au

primaire, il y a d'autres choses qui entrent en ligne de compte, il y a le projet éducatif de l'école qui fait, qu'un moment donné, les enfants ont des activités spéciales. On a besoin de connaître cette réalité-là parce qu'ici, à l'université, on ne l'apprend pas.

Les stagiaires ressentent également le besoin d'un aménagement concret du partenariat, d'une meilleure définition des rôles des partenaires, des manifestations explicites de compétence chez ceux qui exercent des rôles de supervision de leurs apprentissages.

J'aurais aimé qu'on me dise comment l'université prépare les maîtres-guides à recevoir des stagiaires, je trouve que ça manque énormément. Nous arrivons dans un milieu et nous savons ce que l'on attend de nous. Les maîtres-guides ne savent pas ce que l'université attend de leur rôle.

Les conditions d'établissement d'un meilleur partenariat seront traitées dans la seconde partie de la communication.

1.2

Les stages constituent un lieu «privilegié» et «obligé» de partenariat université et milieu scolaire parce que de part et d'autre, chez les deux partenaires, nous pouvons apprendre quelque chose de pertinent pour l'enrichissement de nos expertises particulières. Ni l'université, ni le milieu scolaire ne peut assurer par son seul type d'expertise une formation à l'enseignement complète et intégrée. L'accent donné à la professionnalisation dans les programmes de formation à l'enseignement (MÉQ, révisions de programmes, demandes des milieux professionnels, etc.) ne fait qu'accentuer ce besoin de partenariat. Les deux instances ont, comme organisation et comme responsables pédagogiques à leur niveau respectif, à apprendre l'une de l'autre.

- D'une part, la recherche nous apprend de l'école les particularités du contexte d'application de ce que nous enseignons aux étudiants, les conditions réelles d'apprentissage des élèves, les difficultés pédagogiques et organisationnelles dont il faut tenir compte lorsque nous demandons des expérimentations aux étudiants de nos cours, etc.

- D'autre part, en étant présents par la pratique de nos stagiaires et par notre intervention (en supervision ou par le biais d'autres expériences pédagogiques), nous nous faisons connaître des écoles (maîtres-guides, direction, autres personnels) et nous pouvons ainsi apporter des éléments aidants pour le développement de la pédagogie. Les stagiaires sont considérés par les guides comme un apport, un stimulant, une source de renouvellement (Lavoie, 1992).

1.3

Les stages constituent un lieu «privilegié» et «obligé» de partenariat université et milieu scolaire parce que parmi les modalités de supervision des stagiaires, la triade de supervision (stagiaire, guide et superviseur) est un outil précieux pour que les savoirs théoriques et pratiques puissent être explorés et pris en compte dans le développement des compétences à l'enseignement. Nous reviendrons plus explicitement sur cet aspect au point suivant.

1.4

Enfin, les stages constituent un lieu «privilegié» et «obligé» de partenariat université et milieu scolaire parce que les retombées à prévoir sur la clientèle étudiante sont des plus positives. L'expérimentation du partenariat dont il sera question plus loin a en effet montré que les étudiants ont retiré des bénéfices certains d'une démarche de supervision mieux structurée et assurée par des personnes ayant travaillé à développer des compétences spécifiques en supervision.

2. Que nous apprend la recherche action sur le partenariat en supervision des stagiaires ?

Dans le rapport final, les différents partenaires ont montré qu'une démarche conjointe de recherche contribue à répondre à un certain nombre de questions fort intéressantes et à poser des jalons pour une plus grande concertation et une meilleure compréhension entre les deux milieux concernés (Université-Milieu scolaire). La recherche indique, entre autres, que la cellule de supervision, composée du guide, du superviseur et du stagiaire est le lieu par excellence d'un partenariat université-milieu scolaire. Celle-ci, nous le verrons ci-après, est supportée par une structure partenariale dont l'objectif est aussi d'assurer un meilleur encadrement des stagiaires. On apprend égale-

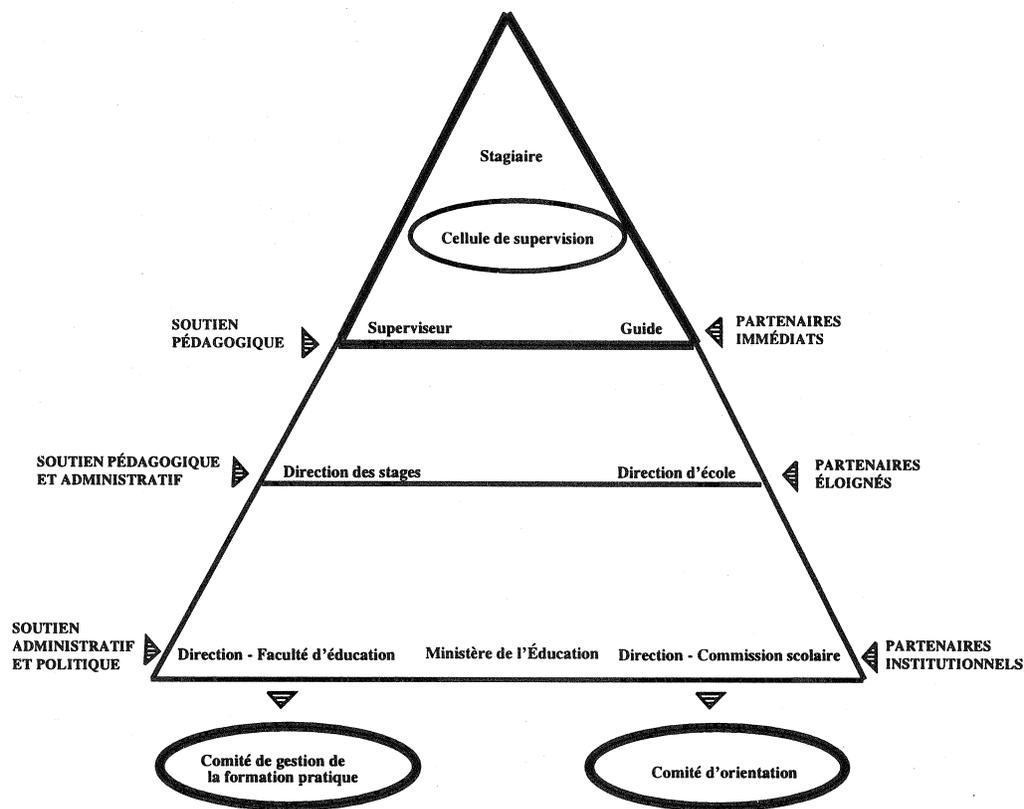


Figure 1 : Le modèle de partenariat

ment que la triade (stagiaire, guide et superviseur), comme modalité d'accompagnement, s'est révélée un outil puissant pour vivre ce partenariat ; en outre, la recherche a montré que l'exercice de la supervision exigeait des compétences particulières, différentes de celles de l'enseignement et que celles-ci devaient être développées dans le cadre d'un perfectionnement. Nous puiserons dans le rapport final les données qui suivent².

2.1 Les différents partenaires

Trois groupes de partenaires participent de près ou de loin à la formation pratique des stagiaires³ : les partenaires immédiats, éloignés et institutionnels. Ceux-ci ont des responsabilités de soutien de différents ordres : pédagogique, administratif et politique. (Voir figure 1)

D'un côté, il y a les partenaires qui appartiennent au milieu scolaire : le guide⁴, la direction d'école et les

enseignants de même que la direction de la commission scolaire. De l'autre côté, il y a les partenaires universitaires soit le superviseur⁵, la direction de stages, les personnes chargées de l'enseignement⁶ et, finalement, la direction de la Faculté d'éducation. Situé entre la direction de la Faculté et la direction de la commission scolaire, le MÉQ est un partenaire qui agit comme premier responsable de la formation des futurs enseignants.

La mise en place et le développement du partenariat s'effectuent à travers la collaboration de personnes issues de trois lieux de concertation : la cellule de supervision, le comité d'orientation et le comité de gestion.

Ce modèle de forme pyramidale place le stagiaire au sommet. Agent principal de ses apprentissages en stage, il est la raison d'être du partenariat. Il constitue avec le guide et le superviseur, la cellule de supervision. Les larges lignes qui délimitent cette cellule veulent laisser voir toute l'importance accordée à ce regroupement au sein du partenariat. L'association

2. Nous remercions monsieur René Hivon, chercheur principal, et tous les co-rédacteurs de ce rapport.

3. Voir le rapport final p. 40-41 (Hivon et al., 1994).

4. Appelé, selon les milieux, maître-guide, enseignant associé, maître-associé.

5. Appelé aussi « animateur de stage ».

6. Professeurs, chargés de cours.

de ces trois personnes en partenariat est fondamentale car elle est le lieu où se vit et se construit la formation pédagogique.⁷

2.2 La supervision : rôles et modalités

Les propos des stagiaires interviewés dans le cadre de la recherche sur les apprentissages des stagiaires viennent renforcer l'importance du rôle joué par le guide et le superviseur dans leur formation à la pratique de l'enseignement. L'apport de ces derniers a été maintes fois souligné et défini comme soutien à l'enseignement et à la formation, aide à la réflexion et à la prise de distance critique, générosité à donner des conseils pratiques et à favoriser l'intégration à la vie professionnelle, etc.

L'année dernière, j'ai réellement senti que mon maître-guide prenait à coeur son rôle de maître-guide et elle m'a apporté beaucoup. Quand j'avais fini d'enseigner, on faisait un retour ensemble, elle me disait : «Comment penses-tu que cela a été, ta leçon?». Elle ne me donnait pas de points précis qu'elle avait observés. Elle me donnait la possibilité de faire un retour sur les choses, de me critiquer moi-même. Ensuite, elle me donnait son impression. Ça m'a apporté beaucoup.

Je pense qu'ils [les superviseurs] peuvent te donner un bon compte rendu. Ils sont de l'extérieur, ils voient de l'extérieur. La situation est externe. Ils peuvent critiquer d'une façon différente et qui est aidante, qui est différente de celle du maître-guide. Un bon maître-guide, c'est un apport qui peut être tellement valorisant pour nous et pour eux aussi.

Ça, c'est en parlant avec elle (maître-guide) et qu'elle me disait : «Quand tu vois des sourcils froncés, des points d'interrogation dans les yeux, c'est parce qu'ils n'ont pas compris»

De la regarder travailler [la maître-guide], ça m'a aidée beaucoup. Travailler avec elle, ça m'a aidée. Dialoguer avec elle, ça m'a aidée.

7. Dans le rapport final, les responsabilités assumées et les rôles joués par les autres partenaires (éloignés et institutionnels) sont décrits aux pages 40 à 52, de même qu'en annexe (p. 10 à 12).

Dans le cadre de la recherche sur le partenariat, cet apport direct à la formation des futurs enseignants s'est exercé selon différentes modalités. Parmi ces modalités, mentionnons les rencontres en dyade (guide et stagiaire ; superviseur et stagiaire ; guide et superviseur) ou en triade (superviseur, guide et stagiaire) et les documents écrits. La variété des modalités s'est révélée très riche en apprentissages de toutes sortes, mais la triade a été, selon les participants, particulièrement aidante pour le stagiaire et très enrichissante pour les deux autres partenaires. Elle donnait surtout l'occasion de voir les rôles se préciser et se compléter pour rendre l'encadrement plus efficace.

Le rôle du *guide* est d'aider le stagiaire dans ses activités d'enseignement en classe⁸ et de socialisation professionnelle alors que celui du *superviseur* est d'aider le stagiaire dans ses activités de formation personnelle et professionnelle⁹. (Voir Tableau 1.)

Cependant, ces rôles très complexes ne sont pas exclusifs au guide ou au superviseur. Il y a parfois chevauchement des fonctions. On remarque que, tout en étant différents, ces rôles sont complémentaires c'est-à-dire que l'aide apportée par le guide au stagiaire vient s'ajouter à l'aide apportée par le superviseur et inversement¹⁰.

2.3 Un perfectionnement à la supervision

Au cours des 2^e et 3^e années de la recherche sur le partenariat, un programme de perfectionnement à la supervision des stagiaires a été offert (90 heures). Il a pris différentes formes selon l'ordre et le champ d'enseignement des participantes et participants : 8 guides en Enseignement Primaire et Préscolaire (EPP), 8 guides en Enseignement Secondaire (ES) et 8 guides en Adaptation Scolaire (AS) ainsi qu'un superviseur dans chacun des trois groupes¹¹. Le programme a été évalué par les participants de même que par les stagiaires associés aux guides et superviseurs.

8. Les activités d'enseignement en classe sont des situations où le stagiaire a l'intention de faire apprendre quelque chose à des élèves.

9. Les activités de formation personnelle et professionnelle sont des situations où le stagiaire planifie sa formation et son enseignement tout en portant un regard réflexif sur les actions posées et sur leurs résultats.

10. Pour une description plus explicite des rôles et tâches, voir *Rapport final*, p. 11-12 (Hivon, R. et al. 1994).

11. Pour la suite du texte, nous utiliserons les sigles EPP, ES, AS pour désigner les trois sous-groupes de personnes ayant participé au programme de perfectionnement.

Tâches reliées aux rôles de guide et superviseur	
GUIDE	SUPERVISEUR
<p>Informations</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer le stagiaire sur les programmes d'enseignement et l'organisation de l'école <p>Enseignement (développement professionnel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - aider le stagiaire à observer les élèves et à animer le groupe-classe, à réaliser des activités d'enseignement, à identifier les problèmes d'apprentissage des élèves, à identifier des problèmes de discipline, à évaluer les élèves ; <p>Socialisation professionnelle</p> <ul style="list-style-type: none"> - inviter le stagiaire à prendre contact avec le personnel de l'école et à l'inciter à participer à des comités, des réunions pédagogiques et des sorties avec les élèves. 	<p>Informations</p> <ul style="list-style-type: none"> - informer le stagiaire des objectifs et des exigences du stage et l'aider à se les approprier ; <p>Formation (développement professionnel et personnel)</p> <ul style="list-style-type: none"> - aider le stagiaire dans ses activités de prise de contact avec le groupe de supervision, de rédaction de ses comptes rendus, d'élaboration de son plan de développement personnel et professionnel, d'identification de ses objectifs et moyens de développement personnel et professionnel.
Tâches communes	
<ul style="list-style-type: none"> - aider le stagiaire à identifier ses problèmes d'enseignement, à observer des activités d'enseignement dans sa classe de stage, à planifier l'enseignement de son stage intensif, à identifier les caractéristiques, les avantages et les limites des différentes formules pédagogiques, à s'auto-évaluer, à nommer ses croyances et ses valeurs, à exprimer ses sentiments sur ses stages et à développer des habiletés de réflexion sur son enseignement ; - participer à l'évaluation du stagiaire en l'observant et en lui donnant du feed-back. 	

Tableau 1 : *Tâches reliées aux rôles de guide et superviseur*

De cette évaluation, s'est dégagée très rapidement l'importance du perfectionnement à la supervision. Le guide et le superviseur ont reconnu, entre autres, que leur expertise comme enseignant ne suffisait pas pour encadrer adéquatement les apprentissages des stagiaires. De nombreux témoignages contribuent à documenter cette perception. Nous présentons ci-dessous quelques-unes des analyses des travaux et évaluations effectués par les membres du sous-groupe d'EPP au cours de la seconde année du programme de perfectionnement à la supervision dispensé conjointement aux guides et superviseurs.

En jetant un regard derrière moi, sur ce qu'était ma pratique comme guide et dans l'espoir éventuel de devenir un guide senior mieux éclairé et plus efficace, j'ai voulu développer une certaine expertise et des compétences pouvant m'aider dans mes relations avec mes stagiaires et peut-être un jour aider d'autres guides dans leur supervision avec leur stagiaire et même aider de futurs maîtres en probation. (Barnard Guenin, P., guide, 1993, p. 19).

Dans l'action, j'ai vite compris que le travail de supervision exigeait des compétences et des qualités personnelles particulières. Bien sûr, comme dans bien des domaines, il est possible d'exercer cette tâche de manière machinale voire bureaucratique, mais j'ai tout de suite su que le travail de supervision ne pouvait être pleinement satisfaisant pour moi si je n'activais pas certaines capacités d'écoute et d'analyse auprès de mes stagiaires. Mais comment faire une supervision efficace et épanouissante pour tous? (Biron, D., superviseur, 1993, p. 2).

Je remarque aussi que les maîtres-guides exercent la supervision avec beaucoup de bonnes intentions, mais, à mon avis, la qualité de la supervision se trouverait grandement améliorée si les maîtres-guides recevaient une certaine formation dans ce domaine. Ils cherchent des outils pour observer, prendre des informations et donner du «feed-back» (Fontaine, M., guide, 1993, p. 5).

À partir des évaluations réalisées tout au cours de

cette expérience de perfectionnement, un sous-groupe du «collectif de recherche»¹² a ainsi élaboré, au cours de la dernière année de la recherche (1993-1994), un cadre de référence, un plan de perfectionnement de même que des éléments de gestion qui pourraient être généralisés pour l'ensemble des personnes guides et superviseurs des trois programmes (EPP, AS et ES). Pour les fins de la présente communication, nous nous attarderons davantage sur les principes sous-jacents à l'exercice de la supervision et les compétences attendues des guides et superviseurs. Nous présenterons succinctement l'esprit des 60 heures de perfectionnement, réparties sur deux ans à raison de 5 jours par année, échelonnées selon les temps forts de la supervision.

2.3.1 Cadre de référence

Afin que le programme de perfectionnement atteigne l'objectif fixé, c'est-à-dire «améliorer la compétence des guides et superviseurs à superviser des stagiaires», il nous apparaissait important de retenir les quatre principes pédagogiques suivants, issus des préalables épistémologiques développés antérieurement¹³.

Le programme de perfectionnement à la supervision doit favoriser :

– **Une approche constructiviste de la connaissance**

Le programme de perfectionnement doit non seulement tenir compte des connaissances antérieures de chacun mais aussi mettre en commun les connaissances développées à travers des pratiques différentes. Pour que le programme soit signifiant pour les participants au perfectionnement, il doit partir de l'expérience des gens et de leurs acquis de façon à construire avec eux les savoirs, savoir-faire, et savoir-être utiles à la supervision.

– **Une formation contextualisée et «historicisée»**

L'approche pédagogique préconisée dans le programme doit toujours être contextualisée. Elle

12. Le collectif de recherche était formé de 13 personnes intervenant en EPP, en ES ou en AS : 5 guides, 2 superviseurs et 6 co-rechercheurs. Le sous-groupe qui s'est penché sur le programme de perfectionnement était formé d'un guide du primaire, d'un superviseur en adaptation scolaire et deux co-rechercheurs.

13. Voir rapport de la première année de recherche, Hivon, R., Lavoie, M. et Beauchesne, A., 1991.

doit partir de situations réelles vécues par les guides et superviseurs en démarche de supervision et elle doit suivre, dans la mesure du possible, les temps forts du déroulement des stages ou les moments critiques de la supervision (accueil, clarification des rôles, planification de l'enseignement, interventions lors de journées perlées et lors des stages intensifs, évaluation).

– **Un perfectionnement conjoint**

À la suite de l'expérimentation, les guides et superviseurs des trois ordres ou champs d'enseignement ont reconnu d'emblée l'importance d'un perfectionnement conjoint, c'est-à-dire un perfectionnement qui s'adresse aux guides et superviseurs.

En outre, l'expérience de la quatrième année de recherche qui réunissait des guides et superviseurs intervenant au préscolaire et au primaire, au secondaire ou en adaptation scolaire a permis de découvrir également la richesse de mener encore plus loin l'ouverture à la diversité. C'est un perfectionnement où se retrouveraient associées des guides et superviseurs de différents champs et ordres d'enseignement serait fortement encouragé.

– **Un perfectionnement assuré par une équipe stable de formateurs**

Enfin un dernier principe pédagogique a fait l'unanimité du collectif de recherche : le programme de perfectionnement doit être assuré par une équipe stable de formateurs issue des deux milieux concernés (milieu scolaire et universitaire). Une équipe stable se caractériserait par ses capacités à assurer pendant la démarche de perfectionnement le suivi, l'entraînement personnalisé de même que l'évaluation formative et sommative des apprentissages des personnes participantes.

2.3.2 Des compétences attendues pour l'exercice de la supervision

À partir des résultats de la recherche, sept compétences plus directement reliées à la supervision ont été identifiées¹⁴. L'esprit avec lequel il faut regarder ces compétences en est un de « transférabilité » aux stagiaires c'est-à-dire que, en tout temps, les compétences doivent être développées chez les guides et

superviseurs dans le but de les faire aussi acquérir ou accroître par les stagiaires. Affirmer, par exemple, que les guides et superviseurs doivent pouvoir s'autoévaluer, c'est dire qu'en apprenant à le faire pour eux-mêmes, ils devraient développer l'habileté à aider par la suite le stagiaire à le faire aussi.

Savoir communiquer

La communication demeure une habileté fondamentale en regard de la supervision. Sans faire l'objet d'un apprentissage spécifique, elle constitue une base essentielle à l'acte de supervision. Toutes les activités de perfectionnement doivent donc favoriser son développement. En ce sens, le « savoir-communiquer » apparaît une « métacompétence » qui doit être présente et améliorée tout au cours du programme.

Savoir « réfléchir-sur-son-action »

L'habileté à réfléchir sur l'action constitue une seconde « métacompétence » à côté de laquelle le programme de perfectionnement ne peut passer. De par les principes mêmes du programme, ce savoir-faire métacognitif est sous-jacent aux actes d'enseignement et de supervision. À cause de la complexité de la tâche de supervision, la personne qui supervise doit constamment pouvoir revenir sur son action afin de la réajuster si nécessaire et ainsi, améliorer l'efficacité de ses interventions. Ce savoir-faire doit également être développé tout au long du programme.

Ces deux « métacompétences », comme l'indique la figure 2, traversent toutes les habiletés spécifiques de la supervision et conduisent les guides et superviseurs à rendre le plus explicites possible les savoirs liés à l'enseignement.

Pour cultiver les deux « métacompétences » de communication et de réflexion-sur-l'action, les personnes inscrites au programme de perfectionnement devraient aussi accroître les habiletés décrites ci-dessous :

– **Savoir observer le stagiaire**

Les guides veilleront plus particulièrement à identifier chez le stagiaire, les compétences liées à l'enseignement favorisant l'apprentissage de leurs élèves. Les superviseurs seront davantage attentifs aux compétences attendues de la formation initiale, telle que définie dans les programmes universitaires.

14. Voir rapport final, p. 60-64. (Hivon et al., 1994)

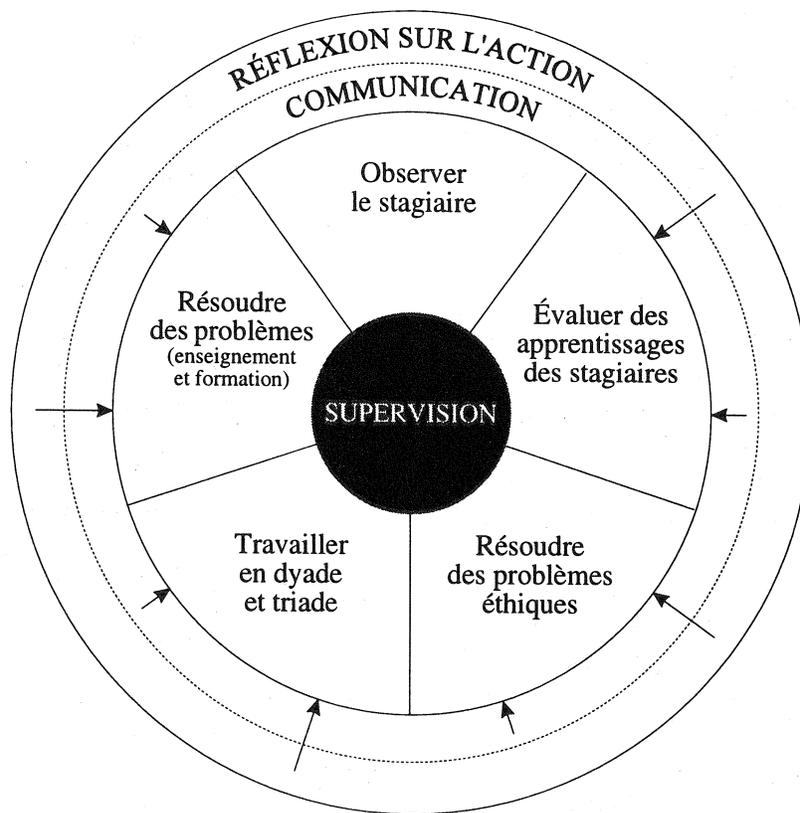


Figure 2 : Synthèses de compétences à la supervision

– **Savoir résoudre des problèmes**

Il s'agit pour le guide ou le superviseur d'accroître sa capacité à reconnaître un problème dans toute sa complexité, à explorer les différentes possibilités pour le résoudre, à évaluer la pertinence des moyens d'actions privilégiés, à prendre des décisions, à intervenir, à réévaluer et à réajuster, si nécessaire. Cette habileté peut être mise à profit lorsque les guides et superviseurs rencontrent des problèmes d'accompagnement des stagiaires (parrainage) ou lorsque le stagiaire dont ils sont responsables rencontre, à son tour, des problèmes de tous ordres (planification, prestation, relations avec les élèves, etc.).

– **Savoir travailler en dyade et en triade**

L'expérimentation menée au cours de la recherche a fourni aux guides et superviseurs des occasions de travail en dyade et en triade. Dans les deux cas, il est apparu essentiel que les guides et superviseurs en arrivent à développer un climat de collaboration et une démarche coopérative d'échanges et de réinvestissement pédagogique.

– **Savoir résoudre de façon appropriée des problèmes éthiques liés à leur rôle**

À cause de difficultés rencontrées par certains stagiaires dans leurs relations avec leur guide ou superviseur, lors des deux années de perfectionnement, il est apparu important de traduire en compétence ce désir de réfléchir sur des questions d'éthique professionnelle et ce souci bien réel d'être conscient de la portée éthique de certains gestes.

– **Savoir évaluer les apprentissages des stagiaires**

Cette dernière habileté, non la moindre, apparaît essentielle à une supervision de qualité. Tout en respectant les pratiques particulières de chaque programme (EPP, ES et AS), les activités de perfectionnement à la supervision devraient favoriser l'acquisition, par les guides et superviseurs, d'attitudes et d'habiletés pouvant aider les stagiaires à progresser dans leurs apprentissages en stage et à être accompagnés adéquatement dans des situations difficiles. La capacité d'évaluer les stagiaires de façon formative

et sommative est une responsabilité professionnelle conjointe qui offre de meilleures garanties en regard de l'arrivée de personnes compétentes dans le monde de l'enseignement.

3.3 L'esprit du programme de perfectionnement à la supervision

Le programme de perfectionnement devrait permettre d'acquérir de nouvelles pratiques de supervision distinctes de celles requises pour l'enseignement. Il devrait aussi permettre l'amélioration des pratiques de supervision que les guides ou superviseurs ont déjà en partie acquises ou le changement de certaines pratiques. Le rapport propose que le programme s'échelonne sur deux ans (2x30 heures). La première année serait principalement axée sur le développement des compétences. L'approche pédagogique préconisée peut se résumer en trois temps: a) *contextualisation* [à partir du vécu de la supervision de même que du contexte particulier des guides et superviseurs des trois programmes de formation initiale]; *décontextualisation* [à travers la mise en commun des pratiques, les participants construiront ensemble les savoirs, savoir-faire et savoir-être utiles à la supervision]; et *recontextualisation* [élaborer et à expérimenter des pistes d'action de façon à aider les stagiaires à mieux enseigner]. La seconde année miserait surtout sur un accompagnement cognitif personnalisé des guides et des superviseurs dans l'exercice de la supervision en dyade ou en triade. Elle serait principalement axée sur une pratique des compétences accompagnée et supervisée par une personne de l'équipe d'animation et suivie d'une réflexion en petits groupes.

Enfin, des éléments de gestion du programme de perfectionnement sont élaborés à la fin du rapport de recherche¹⁵. On y propose, entre autres:

- que la personne soit choisie et acceptée par les institutions sur la base des critères reconnus dans le protocole du partenariat,
- qu'elle accepte de recevoir des stagiaires durant 2 ans (le temps que dure le perfectionnement),
- que le programme soit *a priori* non crédité mais qu'on puisse par ailleurs

faciliter la possibilité de le voir crédité,

- que le guide soit dégagée pour une période de 10 jours, soit cinq jours par année, pour pouvoir suivre le programme de perfectionnement à la supervision,
- que le ratio des stagiaires à superviser soit sensiblement réduit pour le superviseur afin qu'il puisse suivre le programme de perfectionnement à la supervision.

3. Vers un nouveau type de partenariat entre l'université et le milieu scolaire pour la formation à la pratique de l'enseignement

Des recherches que nous menons actuellement, en regard de la formation à la pratique de l'enseignement, ressortent un certain nombre de pistes permettant d'identifier des lieux de partenariat à privilégier de même que des conditions pouvant orienter le développement d'un nouveau type de partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Nous développons brièvement ces aspects en nous appuyant sur quelques projets que nous avons commencé à mettre de l'avant (au-delà du cadre spécifique de la recherche sur le partenariat mais en lien avec celui-ci).

3.1 Des lieux privilégiés de partenariat

Le schéma situant les divers partenaires de la supervision montre que le travail en triade de supervision est un moyen qu'on devrait chercher à intensifier, compte tenu des bénéfices que peuvent en retirer toutes les personnes concernées par la démarche de supervision (stagiaire, guide et superviseur). Comme didacticiens de nos différentes disciplines, deux portes d'entrée s'offrent donc à nous pour accéder à une collaboration plus étroite avec le milieu de la pratique de l'enseignement: l'intervention dans la triade de supervision ou les activités d'enseignement effectuées en classe de stage par les stagiaires présents à nos cours.

3.1.1 Un premier lieu: l'intervention dans la triade supervision

Compte tenu de ce qui a été dit au sujet de la triade de supervision, c'est sans doute en jouant le rôle de superviseur au sein de la triade de supervision des

15. Voir *Rapport final*, Hivon, et al. 1994, p. 75-82.

stages que les didacticiens peuvent le plus directement intervenir dans la *formation à la pratique*, pour reprendre le terme que les didacticiens et didacticiennes des mathématiques ont choisi pour le présent colloque. En étant présents au sein de la cellule de supervision, les didacticiens peuvent non seulement intervenir auprès des stagiaires mais aussi auprès des guides. Par exemple, quand une leçon de mathématique est à l'horaire, les didacticiens de la mathématique peuvent contribuer à favoriser la réflexion sur l'enseignement de cette discipline, agir à la fois comme facilitateur et expert. Bien sûr, cela présuppose des conditions préalables dont, entre autres, l'appropriation des cultures réciproques, la reconnaissance des expertises respectives et un profond respect mutuel. Le professeur universitaire ne doit pas d'abord s'ériger en «personne qui sait» mais aussi, et peut-être avant tout, en «personne qui apprend». Malgré les inepties quelquefois rencontrées dans les classes au secondaire et au primaire, les enseignants ont l'expertise de leur contexte, de leur groupe-classe en situation d'apprentissage. Ils sont les «spécialistes», les «experts» de leur milieu.

Le personnel enseignant universitaire, en participant ainsi directement à la formation pratique des stagiaires, a l'occasion de se constituer un répertoire de situations qui devient extrêmement précieux au moment de préparer et de dispenser des cours à une clientèle universitaire se préparant à l'enseignement. Ceci permet, entre autres, de contextualiser l'enseignement et de rendre plus significatifs les apprentissages des étudiants qui sont en même temps stagiaires dans nos programmes de formation. Une telle initiative pourrait aussi avoir comme conséquence de favoriser chez les étudiants l'apprentissage d'une démarche de réflexion sur leur pratique en classe de stage.

Mais, suivant une recommandation du rapport de recherche sur le partenariat, pour jouer de façon compétente ce rôle de superviseur, les didacticiens devraient accepter de recevoir une formation ou un perfectionnement à la supervision pour accompagner des stagiaires dans tous leurs apprentissages. Le volet de supervision pédagogique vient en effet compléter la tâche d'enseignement à l'université. Comme le signalait si bien un des superviseurs inscrits aux activités de perfectionnement à la supervision dans le cadre de la recherche :

C'est donc sans préparation ni formation

particulière que j'ai débuté mon travail comme superviseur. Toutefois, comme j'avais fait de «longues» études doctorales en didactique des mathématiques et comme j'avais été moi-même stagiaire puis enseignante, c'est avec une certaine assurance et un peu d'insouciance que j'ai exercé mes premières années de supervision en 1989 (Biron, 1993, p. 2).

3.1.2 Un second lieu : les activités d'enseignement effectuées en classe de stage par les personnes stagiaires présentes à nos cours

Bien sûr, jouer le rôle de superviseur est exigeant. Dès qu'on entre dans les écoles, le temps ne compte plus¹⁶. Aussi, faut-il y aller, en revenant, rencontrer la personne stagiaire, etc.

Alors, une autre porte d'entrée pour améliorer l'arrimage tant souhaité entre la formation pratique et théorique de nos étudiants, c'est la prise en compte des expériences d'enseignement effectuées par les stagiaires présents à nos cours. En effet, ceux-ci sont plongés hebdomadairement dans la vie d'une classe¹⁷ et reviennent aux cours avec un bagage expérientiel fort précieux. Comment pourrions-nous «exploiter» ce bagage pour un enrichissement mutuel? Par exemple, plutôt que de suggérer des activités (à certains moments plus ou moins ajustées à la réalité des écoles ou au contexte particulier de chaque classe de stage) à vivre dans les classes de stage, pourquoi ne pas utiliser celles que vivent déjà les stagiaires à travers les leçons de mathématiques à dispenser? En s'inscrivant dans une perspective constructiviste et cognitiviste de l'apprentissage, nous gagnerions, comme le suggère Tardif (1992), de contextualiser les situations d'apprentissage (liées au vécu du stagiaire en situation d'enseignement), pour ensuite, en situation de cours universitaire, décontextualiser (partager et construire conjointement les savoir-faire, savoir et savoir-être)

16. Les universités reconnaîtront-elles un jour, au cœur des tâches de professeurs oeuvrant dans des facultés à vocation professionnelle et ce, au même titre que les activités de recherche si valorisées dans nos hauts lieux, les activités de supervision pédagogique?

17. Nous faisons référence ici aux stages offerts à l'Université de Sherbrooke, stages qui s'échelonnent d'août à avril, durant les trois ans que dure actuellement la formation (ou pendant les quatre ans que durera éventuellement le prochain baccalauréat).

our repartir en recontextualisant, c'est-à-dire en éla-
orant et en expérimentant des pistes d'action¹⁸.

.2 Conditions et moyens de développement du partenariat

a recherche sur le partenariat a permis à des per-
onnes de deux univers fort différents (l'école et l'uni-
ersité) de vivre des expériences d'apprivoisement et
e travail conjoint qui marquent déjà leurs percep-
ons et leurs pratiques. Il nous a, entre autres, été
onné d'identifier des conditions et des moyens sus-
eptibles de favoriser une poursuite et une intensifi-
ation des travaux en partenariat. Nous en évoquons
uelques-uns à titre d'illustration.

.2.1 Besoin de valorisation et de reconnais- sance des partenaires de l'école

Depuis la création des facultés d'éducation et l'arri-
ée de la formation des maîtres en milieu universi-
aire, des enseignants du milieu scolaire ont accueilli
bénévolement» des stagiaires dans leur classe pour
ur faire vivre, aux dires de ces derniers, les expé-
iences les plus significatives de tout leur baccalau-
éat. Ces enseignants associés (que nous appelons
maîtres-guides au BEPP à Sherbrooke) ont ainsi par-
icipé à la formation pratique de ces jeunes d'une fa-
on importante sans que ce rôle soit officiellement re-
onnu tant dans le milieu scolaire que dans le milieu
niversitaire. Le partenariat ou la collaboration exis-
ait certes, mais la reconnaissance explicite des ex-
ertises de chaque milieu (condition essentielle à un
partenariat efficace) se devait d'être mise au grand
our pour conjuguer plus justement les efforts à former
les enseignants de qualité. Tardif (1993) n'indique-t-
l pas à juste titre que les enseignants sont les rares
professionnels à ne pas participer à la formation de
eurs pairs? Un partenariat fondé sur l'expertise de
haque milieu ne devient-il pas essentiel à la forma-
ion professionnelle de nos futurs enseignants?

À juste titre, les enseignants ayant participé à l'ex-
périmentation expriment vigoureusement la nécessité
l'être reconnus comme partenaires et soulignent l'im-
pact de cette reconnaissance sur leur participation et

leur motivation.

Ce projet, de partenariat autour d'une re-
cherche-action arrive dans ma vie comme
une bouffée d'air frais et j'ai vraiment l'im-
pression d'être entendue et reconnue dans
ma pratique de maître-guide. Je sens l'uni-
versité (en particulier la «Formation des
maîtres») tout près de moi, de mon vécu
quotidien en milieu scolaire, ce qui dé-
clenche en moi une ouverture envers l'uni-
versité. Aussi, je souhaite ardemment que
cet échange professionnel chaleureux soit
contagieux et en vienne à contaminer tous
ceux qui gravitent autour des stagiaires
(Fontaine, 1993, p. 6).

En choisissant de travailler sur ce thème
«*L'évolution des croyances dans une rela-
tion personne guide-stagiaire*», je souhai-
tais améliorer le partenariat, la coopéra-
tion et le respect des différences, tout en
m'assurant que l'essentiel de la tâche soit
accompli. Je souhaitais permettre un plus
haut niveau de satisfaction mutuelle et me
sentir plus en confiance, en ayant comme
but commun la tâche de l'enseignement
et l'éducation des enfants. Je voulais que
tout ceci soit accompli de façon harmo-
nieuse pour tous les partenaires impliqués :
enfants, personnes guide, stagiaire et ani-
matrice de stage (Barnard Guenin, 1993,
p. 19).

Il me semble que dans cette expérience
de partenariat les échanges avec les res-
ponsables de ce dossier à ma commission
scolaire se sont faits trop rares et clair-
semés. Bien sûr, j'ai senti leur implica-
tion à la période de démarrage du pro-
jet. Comment maintenant les mettre au
courant de notre cheminement? Sont-ils
intéressés par notre production? Vont-ils
entendre nos besoins et reconnaître mon
engagement comme maître-guide? À nous
de prendre l'initiative de suivre ce bébé
que nous venons de mettre au monde et
de faire en sorte qu'il continue d'évoluer.
(Fontaine, 1993, p. 6).

18. Démarche pédagogique préconisée pour le nouveau pro-
gramme de perfectionnement à la supervision offert à l'Univer-
sité de Sherbrooke. (Voir Hivon et al. 1994).

3.2.2 La production commune comme moyen de faire vivre le partenariat

Parmi les actions posées au cours de la recherche-action sur le partenariat en supervision des stagiaires et parmi celles qui semblent en voie de se poursuivre, nous voulons faire part d'un type d'initiative qui paraît s'imposer pour donner de la visibilité aux actions concertées que nous mettons de l'avant. Il s'agit de l'ÉCRITURE en partenariat.

Déjà, au cours de la seconde année du perfectionnement à la supervision, il nous avait été donné d'expérimenter, dans le sous-groupe du préscolaire et du primaire une formule où les membres apportaient à tour de rôle des productions écrites qui étaient soumises à l'analyse et à la critique du groupe. Au cours de la dernière année du projet, on est allé encore plus loin dans l'exercice de production collective, si bien que le rapport de recherche porte la signature de treize personnes.

Stimulées par les expériences antérieures, nous sommes actuellement à produire, avec trois guides et un superviseur du primaire, un article que nous voulons acheminer à la revue *Vie pédagogique* afin de faire part de cette expérience qui a associé des partenaires de l'école et de l'université. Si le projet se poursuit comme nous l'avons planifié, il s'agira d'un article dont nous aurons déterminé ensemble les orientations ainsi que le contenu et qui sera ensuite soumis à la critique du groupe avant de prendre sa forme définitive.

3.2.3 Et pourquoi pas revoir nos programmes de perfectionnement ?

Parmi les souhaits exprimés par les guides participant au projet de recherche sur le partenariat, certaines nous invitent même à réfléchir sur des modalités encore peu développées dans nos milieux pour soutenir la participation et l'engagement des acteurs du milieu scolaire dans la poursuite de programme d'études avancées.

Quel soutien et quelle sécurité j'ai goûtés dans le support apporté par les compagnons et compagnes de recherche. Quoi de plus emballant que de développer une idée en sachant que tout au long des chemine-ments je pourrai compter sur cette équipe

pour m'aider à aller plus loin! Je me demande même si c'est possible de produire un essai de maîtrise sous forme de séminaire comme ça. J'y trouverais peut-être assez de sécurité pour plonger (Fontaine, 1993, p. 6).

Bien que la formule des séminaires de recherche soit déjà présente dans nos différentes universités, ce qui est souhaité ici, c'est un soutien plus assidu dans l'encadrement accordé par le personnel universitaire et une plus large reconnaissance de l'expertise des collègues enseignants de l'école dans la démarche même de production scientifique des personnes du milieu scolaire. Comme universitaires, nous n'avons certes pas épuisé les possibilités d'innovation à ce chapitre.

En résumé :

Il nous apparaît donc que des conditions essentielles se posent à tous ceux qui souhaitent devenir des partenaires les plus immédiats possibles dans l'établissement d'un partenariat efficace et engageant pour toutes les personnes préoccupées de formation à la pratique de l'enseignement. Les recherches auxquelles nous participons nous amènent à suggérer que les conditions du partenariat touchent trois volets importants de la vie de l'organisation universitaire et de l'organisation scolaire : leur CULTURE, leur LANGAGE et leurs SAVOIRS.

Instaurer le partenariat requiert une ouverture de part et d'autre à nos différences de CULTURE : une écoute réciproque, une meilleure connaissance des coutumes de nos milieux, une confiance mutuelle à l'égard de ce qu'on croit être en mesure d'apporter et de recevoir, etc. Instaurer le partenariat suppose aussi un rapprochement progressif du LANGAGE propre à chacun de nos milieux : par rapport à nos conceptions de l'éducation, par rapport aux élèves et à leur développement, par rapport aux démarches d'apprentissage et d'enseignement, etc. Enfin, instaurer le partenariat devrait nous conduire peu à peu à des exercices conjoints d'écriture de nos SAVOIRS : sur l'exercice de nos rôles, sur les diverses façons d'enseigner et d'apprendre à enseigner ainsi que sur les intentions qui guident nos actions éducatives, etc.

Les propos d'un des guides participant au projet de recherche sur le partenariat qui a essayé de développer une approche coopérative dans la démarche de supervision avec son stagiaire évoquent certaines condi-

ns, à son avis essentielles, pour l'établissement de
ite forme de partenariat. Le partenariat exige :

- Que les partenaires soient responsa-
bles à part égale de leurs attentes
et de leurs besoins. Qu'il n'y ait pas
qu'une seule des deux personnes qui
se sente responsable de ceux de
l'autre. Qu'il y ait deux personnes
compétentes qui axent leur énergie
en vue d'atteindre une cible commu-
ne.
- Qu'il y ait une saine communication,
un émetteur et un récepteur, à tour
de rôle. Que chacun des partenaires
énonce ses attentes et ses besoins et
que chacun développe une capacité
d'empathie.
- Que chacun se reconnaisse un champ
de compétence complémentaire, sans
dominant, dominé, sans abus de pou-
voir. Que de saines attitudes soient
développées, d'écoute active, de
capacité d'empathie, de capacité
d'énoncer ses stratégies et ses inten-
tions.
- Que les interlocuteurs utilisent leurs
propres ressources, fassent des choix
personnels, se prennent en main, ex-
périmentent par essais et erreurs et
se développent une complémentarité
(Barnard Guenin, 1993, p. 20).

Conclusion

Les quelques résultats de recherche et expériences que
nous avons évoqués ici ne couvrent évidemment pas
toute la problématique des stages comme lieu de part-
nership entre l'université et le milieu scolaire. Ils pré-
sentent cependant l'avantage de rendre compte de
réalités qui, à ce stade-ci, peuvent être considérées
comme des ouvertures intéressantes au partenariat à
l'égard des efforts que nous menons tous honnêtement
dans chacun de nos milieux afin que les apprentissages
des étudiants de nos programmes soient des plus signi-
ficatifs en regard de leur développement professionnel.

Enfin, parmi les questions posées au cours du collo-
que 1992 de l'AQUFOM par des personnes traitant
du partenariat, certaines introduisent particuliè-
rement bien des éléments de la problématique abordée

dans le cadre de la recherche sur le partenariat qui a
été menée à Sherbrooke. Hétu et Carbonneau se de-
mandaient, entre autres : « Comment se forme-t-on à
jouer convenablement le rôle d'enseignant-formateur ?
De quel soutien a-t-on besoin dans l'exercice de ce
rôle ? » (p. 210). Plus loin ils enchaînaient : « ... si la col-
laboration semble possible entre les formateurs uni-
versitaires et ceux du milieu scolaire, rien n'est défini-
tivement acquis » (p. 217). Enfin, concluaient-ils fort
justement : « ... dans la mesure où l'intégration des
interventions se poursuivra dans la supervision des
stages, la question se pose de savoir quel en sera l'im-
pact sur la formation théorique à l'université ? L'uni-
versité saura-t-elle encourager les agents responsables
de cette formation à agir en concertation avec ceux du
milieu professionnel ? De même, l'école pourra-t-elle
s'engager dans une évolution stimulée par l'interac-
tion au coeur de ce processus ? » (p. 217).

Il nous semble que les recherches dont nous avons
parlé aujourd'hui concernent de façon très explicite
à ces questions et que le perfectionnement à la super-
vision expérimenté dans le cadre de l'une de ces re-
cherches paraît offrir des pistes fort intéressantes pour
l'instauration d'un partenariat à long terme. Certes,
des conditions particulières s'imposent pour la mise
en place de ce partenariat mais nous disposons d'un
cadre relativement bien articulé pour avancer dans le
sens des objectifs recherchés.

Pourquoi les universités deviendraient-elles partenai-
res du milieu scolaire en matière de formation du per-
sonnel enseignant ? Parce que cela peut servir leurs in-
térêts ; pourquoi pas ? Parce que les étudiants ne peu-
vent que bénéficier d'initiatives partenariales. Parce
que, avouons-le franchement, il n'est plus possible, et
heureusement d'ailleurs, de procéder autrement. Pre-
nons donc l'initiative de rendre le partenariat indis-
pensable tant pour notre milieu que pour le milieu
scolaire.

Pourquoi le partenariat deviendrait-il indispensable ?
Parce qu'il recèle des avenues extrêmement promet-
teuses menant à l'intégration des différentes compo-
santes de la formation des futurs enseignants. Il res-
sort même qu'une coopération réellement bien aména-
gée entre les universités et les milieux scolaires cons-
titue la façon la plus pertinente d'aider les étudiants
à voir l'ensemble des activités de leur programme de
formation à l'enseignement comme complémentaires
et aussi essentielles l'une que l'autre.

Références bibliographiques

- Allard, G. Y. (1990). Modèles de formation pratique des maîtres francophones dans les universités canadiennes. Dans Martin, P., éditeur, *Système de stages à l'Université de Sherbrooke*, pages 25-35. Département d'éducation. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1989a). *La formation pratique des enseignants. Rapport du Comité ad hoc sur la formation pratique*. Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres.
- Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (1992b). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants*. Sainte-Foy.
- Baillauquès, S. (1993). *La première classe*. ESF, Paris.
- Barnard Guenin, P. (1993). L'évolution des croyances personnes guide et stagiaire dans une démarche de supervision en stage. 36 pages.
- Biron, D. (1993). Développement d'une relation coopérative dans une démarche de supervision en triade. 20 pages.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1):211-224.
- Fontaine, M. (1993). Banque d'idées pour varier les approches en supervision comme maître-guide. 14 pages.
- Garant, C., Lavoie, M., et Cournoyer, G. (1994). Les apprentissages des stagiaires dans une démarche de formation pratique préparatoire à l'enseignement au préscolaire et au primaire. Montréal. Communication au Congrès de l'ACFAS, 20 mai 1994.
- Goodlad, J. F. (1993). La nécessité de renouvellement dans la formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1):33-57.
- Héту J. L. et Carbonneau, M. (1993). Le milieu scolaire, garant de la compétence professionnelle? le rôle des praticiens et praticiennes en écoles associées. Dans *Actes du Colloque de l'AQUFOM: Compétences et formation des enseignants?* UQTR: Publications des sciences de l'éducation.
- Hivon, R., Beauchesne, A., et Lavoie, M. (1991). Nouveau type de partenariat entre la faculté d'éducation de l'université de sherbrooke et la commission scolaire catholique de sherbrooke. Rapport de la première année de la recherche. Recherche-action sur le perfectionnement à la supervision des stagiaires.
- Hivon et al. (1994). Nouveau type de partenariat entre la faculté d'éducation de l'université de sherbrooke et la commission scolaire catholique de sherbrooke. Rapport final. Collectif de recherche.
- Laferrière, T. et al. (1986). Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, 14(1):26-32.
- Lavoie, M. (1992). Que disent les maîtres-guides de leur expérience d'accompagnement d'une/un stagiaire du BEPP? Rapport d'une rencontre avec les maîtres-guides de la CSCS.
- Lessard, C. (1991). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 71:18-23.
- Ouellette, G. et Germain, L. (1993). Le compagnonnage et le rôle de maître-guide. 22 pages.
- Paquay, L. (1993). Quelle priorité pour une formation initiale des enseignants? *Pédagogies*, 6:113-151.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1):59-76.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Les Éditions LOGIQUES, Montréal.
- Tardif, M. (1993). La recherche en formation des maîtres. détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation? Dans Hensler, H., éditeur, *Savoirs et expérience chez les enseignants de métier*. Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Michèle Lavoie et Céline Garant
Université de Sherbrooke

Dans le prochain numéro, vous
trouverez une entrevue avec Maurice Labbé
(prix Armand Frappier).