

PA-2013-021

PA2013-021

Supervision de stagiaires à la formation technique au collégial

Rapport final

La présente recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et de l'auteur.

Sébastien Paradis
Cégep de Sainte-Foy
Décembre 2015

*Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et
l'apprentissage (PAREA)*

*Madame Catherine Gagnon, responsable
Direction générale de l'Enseignement collégial
Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la
Recherche
1035, rue De La Chevrotière, 12^e étage
Québec (Québec) G1R 5A5*

*Téléphone : 418 644-8976, poste 2340
Courriel : catherine.gagnon@education.gouv.qc.ca*

0 34038
7A-2013-21

788974

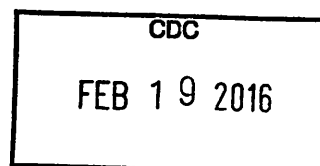
Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Dépôt légal — Bibliothèque nationale du Québec, 2015
Dépôt légal — Bibliothèque et Archives Canada, 2015
ISBN 2-921299-75-6

Table des matières

Table des matières	iii
Liste des tableaux	vi
Liste des figures.....	vii
Résumé	viii
Abstract.....	x
Remerciements	xii
Introduction	1
1. Définition du problème et état de la question.....	4
1.1. La place des stages dans la formation technique au collégial	4
1.2. État des connaissances sur l'activité de supervision.....	6
1.2.1. Rôle pédagogique du superviseur	6
1.2.2. Le cycle itératif observation – rétroaction – pistes d'action futures	7
1.2.3. Dimension relationnelle	8
1.2.4. Lien avec l'autre formateur de la triade.....	8
2. Objectifs du projet	9
2.1. Objectif général	9
2.2. Objectifs spécifiques.....	9
3. Cadre théorique.....	10
3.1. Posture du chercheur.....	10
3.2. Le cadre sémiologique du cours d'action	11
3.2.1. Postulats de base	11
3.2.2. Le signe tétradique.....	14
3.2.3. Le cours d'action	16
3.2.4. L'observatoire du cours d'action	17
4. Cadre méthodologique.....	20
4.1. Éthique de la recherche.....	20
4.2. Participants et terrain d'étude	21
4.3. Recueil des données.....	23
4.3.1. Cueillette de données documentaires sur le contexte des stages des participants.....	23
4.3.2. Entretiens pré-observation	24
4.3.3. Observations de rencontres de supervision.....	24
4.3.4. Entretiens post-observation.....	25
4.3.5. Entretien de groupe avec l'ensemble des participants	26
4.4. Analyse des données relatives à l'organisation pédagogique des stages.....	28

Centre de documentation collégiale
1111, rue Lapierre
Lasalle (Québec)
H8N 2J4



4.5.	Analyse de l'activité des superviseurs	28
4.5.1.	Construction des chroniques	29
4.5.2.	Reconstitution des signes tétradiques	30
4.5.3.	Catégorisation des éléments du signe tétradique	33
4.6.	Validation de l'analyse	35
5.	Résultats	37
5.1.	Portrait de l'organisation des stages	37
5.1.1.	Place des stages dans le programme	37
5.1.2.	Principales formules d'organisation des stages	38
5.1.3.	Principales formules pédagogiques	41
5.1.4.	Principales modalités d'évaluation sommative.....	43
5.2.	Description de l'activité des superviseurs	48
5.2.1.	Unités de cours d'actions élémentaires.....	46
5.2.2.	Objets sous-tendant l'activité des superviseurs	49
5.2.3.	Représentamens sous-tendant l'activité des superviseurs	58
5.2.4.	Interprétants acquis sous-tendant l'activité des superviseurs	59
6.	Analyse de l'activité des superviseurs.....	66
6.1.	Caractéristiques de l'activité des superviseurs tirées de l'analyse des composantes des signes tétradiques	69
6.1.1.	Préoccupations liées aux conditions de réalisation des stages.....	70
6.1.2.	Gestion de la dimension émotionnelle et du développement de la confiance du stagiaire en lui-même	72
6.1.3.	Des suivis à réaliser sur de vastes empanns temporels.....	71
6.1.4.	Une contribution des expériences vécues par les autres stagiaires	72
6.1.5.	Une adaptation des interventions aux particularités de chaque stagiaire.....	76
6.1.6.	L'importance de la dimension non planifiée	78
6.1.7.	L'établissement de liens théorie-pratique	79
6.1.8.	L'établissement d'un climat de confiance	82
6.1.9.	Des défis liés à l'évaluation	81
6.2.	Des préoccupations qui débordent du cadre de la relation didactico-pédagogique....	88
6.3.	Des tensions entre des préoccupations contradictoires.....	90
6.3.1.	Contradiction entre les besoins liés à la formation et la pérennité des places de stage.....	91
6.3.2.	Contradictions inhérentes au double rôle formateur/évaluateur	92
6.3.3.	Contradictions relatives aux divergences entre les visions portées par le programme et la réalité du métier	92
7.	Pistes de soutien de l'activité de supervision	95
7.1.1.	Aspects organisationnels.....	95
7.1.2.	Formation initiale et continue	100
7.1.3.	Concertation entre collègues et développement d'une vision commune de la supervision.....	101

7.1.4. Pistes de soutien relatives à l'évaluation des stagiaires et aux tensions inhérentes au double rôle formateur/évaluateur	102
7.1.5. Intégration des nouveaux enseignants-superviseurs	101
7.1.6. Création d'une communauté d'apprentissage entre les stagiaires	104
8. Discussion.....	110
8.1. Apports et limites liés aux connaissances scientifiques de l'activité des superviseurs.....	110
8.1.1. Sur le rôle pédagogique du superviseur	110
8.1.2. Sur l'évaluation des stagiaires	112
8.1.3. Sur les préoccupations qui entrent en contradiction	113
8.2. Apports et limites à la problématique du soutien à l'activité des superviseurs	114
8.2.1. Pour les participants.....	112
8.2.2. Pour l'équipe-programme des enseignants participants	116
8.2.3. Soutien de l'activité de supervision des stages au collégial	117
8.4. Perspectives de recherches futures	119
Conclusion.....	121
Bibliographie	123

Liste des tableaux

Tableau 1: Portrait synthétique du groupe de sept superviseurs participant au projet.	22
Tableau 2: Exemples de repères discursifs des constituants du signe tétradique.....	31
Tableau 3: Définition des catégories, sous-catégories et manifestations-types.	34
Tableau 4: Emplacement des stages dans le programme d'étude.	38
Tableau 5: Formules de stage mises en oeuvre dans chacun des 13 programmes analysés. ...	40
Tableau 6: Principales modalités pédagogiques mises en oeuvre en contexte de supervision de stagiaires	43
Tableau 7: Principales formules d'évaluation sommative en contexte de stage.	45
Tableau 8: Nombre d'unités de cours d'action élémentaires par catégories et sous-catégories.....	49
Tableau 9: Nombre d'objets par catégories et sous-catégories.....	52
Tableau 10: Nombre de représentations par catégories	59
Tableau 11: Nombre d'interprétants acquis par catégories et sous-catégories	60
Tableau 12: Préoccupations des superviseurs débordant du cadre de la relation didactico-pédagogique.....	88

Liste des figures

Figure 1: Le signe tétradique et ses composantes (Theureau 2004 : 140).....	15
Figure 2: Le cours d'action comme enchainement de signes tétradiques	16
Figure 3: Extrait d'une chronique (Participant 203, 20:50:00 à 0:25:03)	30
Figure 4: Exemple de signe tétradique	32

Mots-clés : supervision, stage, collégial, activité, superviseur

Résumé

Tous les programmes techniques de niveau collégial comportent au moins un stage en cours de formation. La supervision de stagiaires occupe donc une part importante de l'activité professionnelle des enseignants de cégep qui œuvrent dans ces programmes, pouvant même représenter jusqu'à 80 % de la tâche des enseignants dans certaines disciplines. La supervision de stagiaires présente des défis particuliers qui la distinguent de l'enseignement en classe ou en atelier, notamment en ce qui a trait à l'évaluation, aux rapports avec l'organisme qui reçoit le stagiaire et à l'accompagnement émotif des stagiaires. Malgré son importance et ses défis spécifiques, aucun programme de formation à l'enseignement collégial au Québec ne semble accorder une grande place à cette pratique. Globalement, plusieurs auteurs constatent que l'activité de supervision de stage constitue une dimension peu étudiée de la pratique enseignante (Cuenca, 2010; Portelance, Gervais, Lessard, & Beaulieu, 2008). Par ailleurs, nombreux sont ceux qui, à la lumière des connaissances existantes, croient que cette activité pourrait être mieux soutenue par de la formation et que cette formation gagnerait à s'appuyer sur une meilleure connaissance scientifique de cette activité pédagogique particulière (Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005; Smith, 2005).

Afin de décrire et d'analyser l'activité de supervision de stagiaires par des enseignants de la formation technique au collégial et d'identifier des pistes d'intervention visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard de la formation initiale et du développement professionnel des enseignants-superviseurs, nous avons mené un projet de recherche auprès de sept participants issus d'autant de programmes de formation technique dans un cégep d'une grande ville de la province de Québec.

Pour ce faire, nous avons filmé, pour chaque participant, une rencontre de supervision entre le superviseur et son ou ses stagiaires. Des entrevues d'environ une heure ont été tenues avant et après chaque séance filmée afin de recueillir les éléments nécessaires à l'analyse de l'activité de supervision selon une approche théorique inspirée du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004). Cette analyse a permis de produire un portrait de la

supervision de stagiaires qui met en évidence neuf caractéristiques propres à ce contexte de formation, dont l'importance de la dimension non planifiée, l'adaptation des interventions aux particularités de chaque stagiaire, la préoccupation d'établir un climat de confiance dans la relation avec ceux-ci, ainsi que d'importants défis relatifs à l'évaluation de stagiaires. Elle a également montré que cette activité déborde largement du cadre de la relation didactico-pédagogique, en intégrant notamment des aspects relatifs aux rapports avec le milieu, aux distinctions entre la formation scolaire et le milieu du travail et aux tensions relatives aux préoccupations contradictoires des superviseurs, notamment face à leur double rôle de formateurs et d'évaluateurs.

À l'occasion d'une rencontre de validation des résultats, les participants ont conclu que ce portrait présente des balises pertinentes pour l'élaboration de dispositifs de formation initiale et de formation continue. D'autres pistes de soutien à l'activité des superviseurs ont été identifiées avec le concours des participants au projet. Ces pistes visent l'amélioration d'aspects organisationnels, la concertation entre collègues pour le développement d'une vision commune de la supervision, le soutien à l'évaluation des stagiaires et aux tensions inhérentes au double rôle formateur/évaluateur, l'intégration des nouveaux enseignants-superviseurs et finalement la création d'une communauté d'apprentissage entre les stagiaires.

Abstract

All college-level technical programs include at least one internship as part of the course of study. Intern supervision thus makes up an important part of the professional activity of CEGEP teachers working in these programs and can represent up to 80 percent of the teaching task in some disciplines. Intern supervision thus presents particular challenges that differentiate it from classroom or workshop teaching, in particular with regard to evaluation, relations with the organization hosting the interns, and the emotional support provided to interns. Despite its importance and specific challenges, no training program for college teachers in Quebec appears to attach great importance to this practice. Authors have generally found that internship supervision is a dimension of teaching practice that has not been widely studied (Cuenca, 2010; Portelance, Gervais, Lessard, & Beaulieu, 2008). Moreover, based on existing knowledge, many authors believe that this activity could be better supported through training and that this training could be enhanced by better scientific knowledge of this particular pedagogical activity (Korthagen, Loughran, & Lunenberg, 2005; Smith, 2005).

To describe and analyze the supervision of interns by teachers in college-level technical programs and identify strategies to better support this activity, in particular regarding the initial training and professional development of teacher-supervisors, we conducted a research project involving seven participants from seven technical training programs at a CEGEP in a large city in the province of Quebec.

To this end, for each participant, we videotaped a supervisory session involving the supervisor and his/her intern/s. Interviews lasting approximately one hour were conducted before and after each videotaped session to gather the elements needed to analyze the supervisory activity, using the semiological course-of-action framework (Theureau, 2004). This analysis provided a portrait of intern supervision highlighting nine characteristics specific to this training context, including the importance of the unplanned dimension, the need to adapt interventions to the specific characteristics of each intern, the concern with

establishing a climate of trust in the relationship with interns, and the considerable challenges involved in intern evaluation. It also showed that this activity largely exceeds the pedagogical aspects involved and includes aspects related to relations with the milieu, the gap between school theory and workplace practices, and the tensions caused by the contradictory concerns of supervisors, in particular with regard to their dual role as trainers and evaluators.

At a result validation meeting, the participants concluded that this portrait would be useful for initial training and continuous training. Additional strategies for supporting the activity of supervisors were identified with the help of the project participants. These strategies focus on improving certain organizational aspects, promoting consultation among colleagues to develop a common vision of supervision, providing support for intern evaluation and to address the tensions inherent in the dual role of trainer/evaluator, better integrating new teacher-supervisors and, lastly, creating a learning community among interns.

Remerciements

L'auteur tient à remercier les personnes suivantes :

- Les sept superviseurs participants qui ont généreusement accepté de partager leur temps, leur enthousiasme et leur expertise pour mener à bien ce projet.
- Les stagiaires de ces participants qui ont fait confiance tant à leur superviseur qu'au chercheur et ont accepté de se prêter à l'observation d'une séance de supervision.
- La direction du cégep participant, particulièrement la Direction des études et le Service de développement pédagogique et institutionnel qui ont soutenu ce projet depuis le tout début.
- Les professeurs Anabelle Viau-Guay et Serge Desgagné de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval pour leur éclairage théorique respectif au cours de l'élaboration du projet.

Introduction

Ce projet de recherche a pour point de départ quelques constats. Premièrement, la supervision des stagiaires occupe une place extrêmement importante dans le travail des enseignants à la formation technique au collégial. Deuxièmement, cet aspect de leur travail présente des défis très importants qui lui sont spécifiques. Or, aucune formation initiale ne prépare les futurs enseignants à cette dimension particulière de leur pratique professionnelle et on ne dispose pas non plus d'un portrait clair de l'activité de supervision des stagiaires du collégial sur lequel on pourrait appuyer la conception d'une telle formation initiale ou encore de dispositifs de formation continue. Si de nombreuses recherches ont documenté des éléments précis de la relation didactico-pédagogique spécifiques à la supervision de stagiaire, il nous est apparu nécessaire de produire un portrait plus large de cette pratique, qui intègre des dimensions qui débordent de cette relation et qui se campe dans le contexte spécifique de l'enseignement collégial.

L'objectif de cette recherche est donc de produire des connaissances qui permettront de décrire et d'analyser l'activité de supervision et d'encadrement de stagiaires par des enseignants de la formation technique au collégial et d'identifier des pistes d'intervention visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard de la formation continue et du développement professionnel des enseignants-superviseurs. Pour ce faire, ce rapport comporte huit chapitres.

Le premier présente la définition du problème et l'état de la question. Il situe la place qu'occupent les stages dans la formation technique au collégial et démontre leur importance tant quantitative que qualitative dans le travail des enseignants du secteur technique. Ce chapitre expose également l'état des connaissances sur l'activité de supervision, et ce, relativement au rôle pédagogique du superviseur, à la dimension relationnelle de cette activité, aux relations entre les acteurs de la triade stagiaire-superviseur-représentant du milieu de stage.

Les objectifs généraux et spécifiques du projet, au regard de l'état de la question, sont énoncés au deuxième chapitre.

Le troisième chapitre présente la posture dans laquelle s'inscrit le chercheur ainsi que le cadre théorique retenu pour ce projet. Il s'agit de cadre sémiologique du cours d'action, un cadre théorique utilisé dans des domaines très variés pour analyser l'activité à partir du point de vue de l'acteur dans différents contextes. On retrouve dans ce chapitre les postulats de base de ce cadre, ainsi qu'une définition des objets théoriques « cours d'action » et « signe tétradique » qui seront mobilisés pour représenter l'activité des superviseurs.

Le quatrième chapitre présente le cadre méthodologique proposé. Les principes et méthodes de recueil et d'analyse des données cohérents avec le cadre théorique sont décrits, de même que les choix méthodologiques mis en œuvre dans le cadre de cette recherche. Il ressort de ce chapitre une proposition de dispositif méthodologique articulant le recueil de données sur l'activité des superviseurs sous forme d'enregistrements vidéo de rencontre de supervision qui seront commentés par les superviseurs eux-mêmes.

Le chapitre cinq présente les résultats empiriques de la recherche. Ceux-ci sont structurés autour de deux blocs. D'abord un portrait de l'organisation des stages, qui présentent les principales formules d'organisation des stages, les activités mises en œuvre ainsi que les modalités d'évaluation qui se retrouvent en contexte de supervision de stagiaires. Le second bloc présente les résultats qui décrivent l'activité des superviseurs de leur point de vue, sous l'angle des différentes composantes du signe tétradique.

Le sixième chapitre présente le résultat de l'analyse de l'activité des superviseurs. Il met en évidence neuf caractéristiques propres à la relation didactico-pédagogique en contexte de supervision de stagiaires. Il explore également les préoccupations des superviseurs qui débordent du cadre de cette relation ainsi que quelques groupes de tensions qui naissent de préoccupations qui entrent en contradiction dans certaines situations.

Des pistes de soutien à l'activité de supervision ont été identifiées par les participants suite à une présentation des résultats de la recherche. Ces pistes sont présentées au chapitre sept. Elles visent principalement l'amélioration d'aspects organisationnels, la concertation entre collègues pour le développement d'une vision commune de la supervision, le soutien relatif à l'évaluation des stagiaires, l'intégration des nouveaux enseignants-superviseurs et finalement la création d'une communauté d'apprentissage entre les stagiaires.

Le huitième et dernier chapitre propose une discussion sur les apports et les limites de cette recherche relativement aux connaissances scientifiques de l'activité de supervision, au soutien à apporter à cette activité ainsi qu'aux aspects méthodologiques et théoriques. Il présente également quelques perspectives de recherche ouvertes par la discussion précédente.

1. Définition du problème et état de la question

L'état des connaissances présenté ici se structure autour de deux blocs. Le premier situe la place qu'occupent les stages dans la formation technique au collégial et démontre leur importance dans le travail des enseignants. Le second porte sur l'état des connaissances sur l'activité de supervision, plus particulièrement en ce qui a trait au rôle pédagogique du superviseur, au cycle *observation-rétroaction-piste d'action* que l'on retrouve en supervision, à la dimension relationnelle de cette activité et finalement aux relations entre les acteurs de la triade *stagiaire-superviseur-représentant du milieu de stage*.

1.1. La place des stages dans la formation technique au collégial

Malgré une augmentation au cours des dix dernières années, le taux de diplomation à la formation technique au collégial continue de présenter un défi important alors que seulement un peu plus de 50 % des inscrits obtiennent leur diplôme deux ans après la durée prévue de leurs études, un taux qui est d'environ 13 % plus faible que celui de la formation préuniversitaire (MESRS, 2014). Ce faible taux de diplomation est d'ailleurs reconnu par le MELS comme un défi auquel doit faire face le système d'éducation québécois (MELS, 2010). Des écarts importants de ce taux sont observés entre les différentes techniques, allant de 20 % à 80 %. Un des éléments qui semblent contribuer à un taux plus élevé de diplomation ayant déjà été documenté est la présence d'un ou plusieurs stages obligatoires dans le programme (Paillé, 2003). Un effet similaire sur la réussite et la persévérance scolaire est associé à l'alternance travail-études (Veillette, 2004). De fait, tous les programmes de formation technique au Québec comportent désormais au moins un stage pratique en milieu de travail (MELS, 2010).

Un stage consiste en une période de formation ou de perfectionnement dans une entreprise ou une institution. Il vise à offrir aux personnes en formation la possibilité de travailler dans un milieu de travail réel, tout en exerçant la profession ou le métier choisi (MEQ, 2004). Selon la place qu'ils occupent dans le programme, les stages peuvent jouer différents rôles pédagogiques allant de l'observation d'un milieu et d'une pratique à des stages de mise en

pratique des compétences développées dans le programme. Ils visent notamment à permettre aux étudiants de valider leur choix de carrière, de vérifier s'ils *sont faits* pour la profession (MEQ, 2004).

Les stages occupent une part importante de la tâche des professeurs dans la formation technique. Une analyse de la répartition des ressources enseignantes de l'année 2011-2012 d'un cégep de la région de Québec montre que les stages représentent souvent la moitié des ressources consacrées à l'enseignement dans les disciplines techniques (en équivalent temps complet, ETC) et peuvent même représenter jusqu'à 80 % dans un programme comme celui de *Techniques de soins infirmiers*. Conséquemment, une proportion extrêmement importante des professeurs du secteur technique aura à encadrer des activités de stage dans sa carrière. La place que prend la supervision dans leur tâche individuelle est cependant très variable et pose même des défis en terme de pondération et de quantification (CCT, 1992).

Les formes que prennent ces stages varient, allant d'un encadrement direct, où le professeur accompagne le stagiaire en tout temps en milieu de stage, à un encadrement indirect, où le professeur encadre le stagiaire de l'extérieur de milieu, souvent par des entretiens de supervision individuels ou des activités en petits groupes.

Ces stages constituent des contextes de formation importants dans les programmes, tant pour le développement de plusieurs compétences qui leur sont directement attribuées, que pour la consolidation de compétences développées dans d'autres cours, ou encore pour le développement d'autres habiletés et attitudes qui sont considérées importantes par les milieux de travail ou les professeurs sans qu'elles ne soient formellement inscrites dans un programme.

Malgré l'importance des stages dans la formation technique au collégial, les professeurs sont relativement peu préparés à l'encadrement des étudiants en situation de stage en milieu de travail. En effet, les différentes formations en pédagogie collégiale dispensées au

Québec accordent peu de place à la préparation à l'encadrement des stagiaires¹. De plus, la formation en pédagogie ne constitue pas une exigence formelle d'embauche en enseignement collégial (CSE, 2000). On peut penser que, dans les secteurs qui rencontrent des difficultés de recrutement et de rétention du personnel enseignant, comme c'est le cas dans certains secteurs techniques, cette exigence d'embauche est encore moins renforcée. On sait que l'expérience vécue comme apprenant ainsi que les pratiques de leurs pairs structurent de manière importante les pratiques pédagogiques des futurs enseignants du primaire et du secondaire (Klausewitz, 2005); on peut présumer que cette situation n'est pas différente pour les enseignants du collégial. Ce peu de formation initiale contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement de stagiaires pour les enseignants-superviseurs, d'autant plus que leur expérience antérieure constitue souvent leur seule ressource.

1.2.État des connaissances sur l'activité de supervision

L'encadrement des stagiaires constitue une pratique pédagogique particulière qui nécessite la mobilisation de compétences spécifiques de la part des superviseurs (Portelance *et al.*, 2008). On peut relever dans la littérature quatre grandes dimensions de l'activité de supervision.

1.2.1. Rôle pédagogique du superviseur

Cuenca (2010) rappelle qu'il existe une attente importante selon laquelle le superviseur doit contribuer à développer chez le stagiaire des compétences liées au programme d'études. Il constate cependant que ce rôle se perd parfois au détriment de l'ensemble des autres rôles et responsabilités du superviseur, par exemple des responsabilités administratives (par exemple : compilation du nombre d'heures réalisées). Ce rôle pédagogique est particulièrement complexe dans la mesure où le superviseur doit adapter son intervention au contexte spécifique de chacun des établissements où se déroulent les stages (Gimbert & Nolan, 2003) ainsi qu'aux caractéristiques de chacun des stagiaires. Cette complexité nécessite une grande capacité d'adaptation des superviseurs (responsiveness) (Cuenca,

¹ Les trois principaux programmes de formation initiale à l'enseignement offerts au Québec, à savoir le Diplôme d'études supérieures spécialisées en enseignement collégial (Université Laval et UQAC) et la Maîtrise en enseignement collégial (Université de Sherbrooke) ne comportent aucune activité de formation créditée portant spécifiquement sur cette question.

2010). Comme pour tout acte d'enseignement, il est attendu des superviseurs qu'ils se préoccupent des stagiaires et qu'ils adaptent leurs interventions à leurs préoccupations et à leurs intérêts (Cuenca, 2010). Cette exigence n'est pas toujours aisée à satisfaire, les superviseurs ayant leurs propres préoccupations, par exemple aborder tous les sujets souhaités dans un temps d'entretien limité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, & Durand, 2004) ou encore, pour les superviseurs en milieu de travail, celle de s'assurer de respecter les contraintes liées au milieu du travail (par exemple liées à la sécurité ou à la de qualité des services rendus). De telles contraintes conduisent certains superviseurs à adopter des stratégies de supervision plus directives, allant jusqu'à faire à la place du stagiaire, plutôt que de lui permettre d'apprendre par essai-erreur (Masdonati & Lamamra, 2009). Le rôle pédagogique inclut également une dimension d'évaluation qui, en situation de stage, peut comporter une complexité particulière, notamment au regard de l'évaluation des attitudes professionnelles (Gosselin, 2010a).

1.2.2. Le cycle itératif observation – rétroaction – pistes d'action futures

Il est généralement admis que, peu importe le mode d'organisation dans lequel le stage prend place, la supervision comporte trois grandes phases se déroulant de manière itérative, à savoir l'observation, la rétroaction et l'exploration de pistes d'action futures avec le stagiaire. À ces phases peut se superposer un processus réflexif qui inclut les étapes de description et d'analyse de sa pratique. Ce processus serait cependant plus difficile à mettre en œuvre pour certains superviseurs (Chaliès *et al.*, 2004; Cuenca, 2010). Concernant l'observation, cette phase doit faire l'objet d'une adaptation pour les superviseurs du milieu académique, qui doivent bien souvent se fier en grande partie aux informations fournies par le milieu de travail pour appuyer leur jugement (Cuenca, 2010), ayant peu ou pas de moyens d'apprécier les compétences du stagiaire dans une diversité de situations.

1.2.3. Dimension relationnelle

Plusieurs études mettent en évidence l'importance de la dimension relationnelle dans l'activité de supervision (Cuenca, 2010; Goldstein & Freedman, 2003). Une relation chaleureuse avec le superviseur et le sentiment d'avoir le droit à l'erreur inciteraient davantage les stagiaires à innover dans leur pratique et à adopter une posture plus critique par rapport à celle-ci (Talvitie, Peltokallio, & Männistö, 2000). Par contre, certaines situations de supervision peuvent devenir conflictuelles; la dimension relationnelle peut alors nuire à la qualité de l'interaction et à l'atteinte des objectifs de formation du stage (Masdonati & Lamamra, 2009).

1.2.4. Lien avec l'autre formateur de la triade

Une autre dimension de l'activité de supervision qui fait l'objet d'une littérature scientifique abondante est liée à l'interaction du superviseur avec un troisième acteur de la formation lorsque les stages sont organisés en triade (superviseur scolaire – superviseur en milieu de travail – stagiaire), comme c'est habituellement le cas dans la formation pratique au niveau universitaire. De nombreuses difficultés sont recensées à cet égard. Celles-ci sont notamment causées par des formateurs ayant des visions opposées quant à leur rôle (Beck & Kosnik, 2000, 2002; Cartaut & Bertone, 2009; Fairbanks, Freedman, & Kahn, 2000; McIntyre, 1984; Richardson-Koehler, 1988), ou encore par des divergences de points de vue quant aux approches à adopter avec le stagiaire (Bullough & Draper, 2004).

Globalement, plusieurs auteurs constatent que l'activité de supervision de stage constitue une dimension peu étudiée de la pratique enseignante (Cuenca, 2010; Portelance *et al.*, 2008). Par ailleurs, nombreux sont ceux qui, à la lumière des connaissances existantes, croient que cette activité pourrait être mieux soutenue par de la formation et que cette formation gagnerait à s'appuyer sur une meilleure connaissance scientifique de cette activité pédagogique particulière (Leblanc, Ria, Dieumegard, Serres, & Durand, 2008; Smith, 2005).

2. Objectifs du projet

La section précédente a démontré que la supervision de stagiaires prend une place considérable dans les programmes de formation technique, qu'elle présente des défis qui lui sont spécifiques et qu'elle gagnerait à être soutenue sur la base d'une meilleure connaissance scientifique de cette activité.

2.1. Objectif général

C'est pourquoi l'objectif général de ce projet est de décrire et d'analyser l'activité de supervision et d'encadrement de stagiaires par des enseignants de la formation technique au collégial et d'identifier des pistes d'intervention visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard de la formation continue et du développement professionnel des enseignants-superviseurs.

2.2. Objectifs spécifiques

Les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Décrire l'activité de supervision et d'encadrement pédagogique d'enseignants du collégial.
2. Analyser cette activité et la mettre en lien avec les différents facteurs qui l'influencent.
3. Identifier des pistes d'intervention visant à mieux soutenir l'activité d'encadrement et de supervision en contexte de stage.

3. Cadre théorique

3.1. Posture du chercheur

La démarche retenue peut être qualifiée de recherche collaborative en ce sens qu'il s'agit de faire de la recherche « avec » les superviseurs plutôt « sur » les superviseurs (Desgagné & Bednarz, 2005). L'objectif étant que les participants ne soient pas qu'un objet de recherche, mais que le projet contribue à leur développement professionnel. Cette approche est cohérente avec la perspective de Schön (1994), selon laquelle une alternance de phase d'action et de phase de réflexion sur l'action contribue au développement du praticien. Elle s'inscrit également dans la perspective de Van der Maren (2002), pour qui un projet de recherche s'appuyant sur la collaboration chercheur-praticien peut aboutir à la formulation de connaissances qui sont tout à fait professionnelles et scientifiques à la fois.

En vue de décrire l'activité de supervision et de formuler des recommandations permettant de mieux la soutenir, nous aurons recours à une approche théorique dite du cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004). Ce cadre théorique est susceptible de produire des résultats féconds d'un point de vue tant empirique que théorique. Il permet notamment de produire une modélisation de l'activité qui puisse ultérieurement guider la conception de dispositifs de formation basée sur le travail réel et les préoccupations des superviseurs. Car « un adulte ne peut bien se former que s'il peut trouver dans sa formation une réponse aux problèmes de sa situation » (Schwartz, 1989).

On peut considérer que ce projet s'inscrit dans un courant plus large qui propose d'appuyer le développement des curriculums de formation sur une meilleure connaissance empirique de la pratique et des situations de travail (Durand, Ria, & Veyrunes, 2010; Leblanc et al., 2008). En se centrant sur l'activité en situation réelle, ce courant s'appuie sur le postulat selon lequel de telles études sont susceptibles de mettre en évidence des dimensions du métier ou de la profession moins connues ou peu abordées dans les curriculums de formation, et ainsi de concevoir des formations plus susceptibles de constituer une aide à l'activité.

3.2. Le cadre sémiologique du cours d'action

3.2.1. Postulats de base

Le cadre sémiologique du cours d'action est un cadre théorique qui permet une analyse scientifique et féconde du travail et de l'activité de façon plus large. Ce cadre a été utilisé dans des contextes très diversifiés notamment pour rendre compte de l'activité dans des contextes de travail de bureau (Pinski & Theureau, 1987), de travail en usine (Pinski & Theureau, 1985), de travail de cadre (Dieumegard, Saury, & Durand, 2004), mais aussi de conception d'interfaces humain-machine (Haué, 2003), d'activité sportive (Sève, Poizat, Saury, & Durand, 2006) et de création artistique (Donin & Theureau, 2007).

Le cours d'action constitue donc une modélisation très générale et universelle de l'activité. Il permet de porter un regard sur une activité sans idée préconçue sur la nature de cette activité spécifique. Il permet, ce qui était souhaité dans le cadre de ce projet, d'analyser l'activité sans la comparer à une norme ou à un modèle prescrit ou idéalisé de cette activité. En abordant de cette façon l'activité des superviseurs de stagiaires, on s'assure d'intégrer tous les éléments pertinents à l'analyse, alors qu'en ayant recours à un cadre théorique plus spécifique au contexte pédagogique, on risquerait de limiter l'analyse aux éléments que l'on considère déjà comme inhérents à la relation pédagogique.

Le cadre sémiologique du cours d'action s'appuie notamment sur l'hypothèse de l'*enaction*, proposée par Maturana et Varela (Varela, 1989). Selon cette hypothèse :

« (...) l'ensemble de l'activité d'un acteur comme donnant lieu à la création et/ou la manifestation d'un savoir quel qu'il soit à chaque instant – consiste en une dynamique de son *couplage structurel* avec son environnement (ou espace ou domaine dans le vocabulaire de F. Varela), ou encore en une succession ou un flux (selon qu'on mette l'accent sur leur discontinuité ou sur leur continuité) *d'interactions asymétriques* entre cet acteur et cet environnement. » (Theureau, 2010 : 5).

Cette hypothèse, essentiellement constructiviste, pose qu'à tout instant dans l'activité, l'acteur *sélectionne* dans l'environnement ce qui est le plus significatif pour lui, ce qui est susceptible de le perturber. C'est ce qui explique la nature asymétrique des interactions entre l'acteur et l'environnement. L'acteur construit une réponse à ces perturbations, réponse qui transforme l'organisation interne de l'acteur et potentiellement l'environnement. Ces réponses ne sont pas seulement des réactions, en ce sens que l'acteur, s'il est constamment transformé par l'activité passée, peut également anticiper des perturbations et les réponses à leur donner, ce qui ajoute un degré de complexité à l'étude de l'activité. La complexité issue du caractère asymétrique des interactions acteur-environnement ainsi que la dimension anticipatrice de l'organisation interne de l'acteur ont pour conséquence qu'il est a priori impossible de connaître l'activité de l'extérieur, sans le point de vue de l'acteur.

Le cadre d'analyse du cours d'action propose d'analyser l'activité en situation réelle, en accordant une place prédominante au point de vue de l'acteur, à son expérience de l'activité. C'est le postulat que pose Theureau par la formule du « primat de l'intrinsèque sur l'extrinsèque » c'est-à-dire en cherchant à comprendre l'activité en accordant une plus grande importance à la description que fait l'acteur de son expérience (description intrinsèque) qu'à la description que peut en faire l'observateur qui *voit* la situation (description extrinsèque) (Theureau, 2004). Dans cette perspective, seul l'acteur peut donner du sens à son activité. On évite ainsi deux écueils méthodologiques potentiels :

- 1) en cherchant à analyser l'activité réelle à partir du point de vue de l'observateur (description extrinsèque), sans passer par le point de vue de l'acteur, on peut décrire la dimension observable de l'activité, mais on ne peut lui donner du sens, ni rendre compte de l'expérience de l'acteur. Nous risquons de réduire l'analyse à une comparaison entre ce que l'acteur réalise et ce que l'observateur croit qu'il devrait réaliser. Et nous risquons plus simplement de ne rien expliquer du tout, dans des dimensions importantes de l'activité pour l'acteur nous échappe.

- 2) en ne se fiant seulement au point de vue de l'acteur sur son activité, sans le rattacher à l'activité réelle, on risque de produire une modélisation d'une activité qui soit en quelque sorte *idéalisée* par l'acteur. On obtiendrait ainsi soit une représentation de l'idée que l'acteur se fait de son activité (et non ce qu'il fait vraiment), ou encore rendre compte des *normes* de son activité.

Ainsi, dans le cadre sémiologique du cours d'action, on cherche à construire une modélisation de l'activité en se basant sur une description que fait l'acteur de son activité, située ici et maintenant, en situation réelle, et non sur un discours général sur celle-ci.

Il est important de noter que ce postulat du « primat de l'intrinsèque sur l'extrinsèque » ne signifie pas que la description extrinsèque soit mise de côté. Elle est indispensable pour poser certaines hypothèses et expliquer certaines situations. S'il est nécessaire de prioriser la description intrinsèque, il est aussi indispensable de considérer la description extrinsèque. Simplement, elle ne constitue pas la « porte d'entrée » de l'analyse de l'activité.

La description intrinsèque permet de livrer à l'analyse des dimensions de l'activité qui ne sont pas accessibles à un observateur externe. Ces dimensions (par exemple des émotions, des préoccupations, des savoirs, etc. qui sont significatifs pour lui à tout instant de son activité), ne sont pas *visibles*, mais doivent nécessairement apparaître dans une analyse qui prétend expliquer l'activité, tant elles jouent des rôles déterminants dans l'expérience et la conduite de l'acteur. Ces dimensions ne sont pas *visibles* pour l'observateur, mais constituent pourtant des éléments pertinents pour une analyse scientifique dans la mesure où ils sont montrables, racontables et commentables par l'acteur. Ces dimensions ne sont pas nécessairement mobilisées dans l'activité de façon pleinement consciente. Il peut arriver que dans l'action, l'acteur agisse rapidement, sans être à ce moment conscient de tout ce sur quoi s'appuie son activité. Mais dans un contexte favorable de ré-évocation, placé devant des traces de son activité, l'acteur peut expliciter ces dimensions, les montrer, les raconter et les commenter à l'observateur et ainsi les rendre accessibles à une analyse scientifique. C'est ce qui est expliqué par l'hypothèse de la conscience pré-réflexive. Selon cette hypothèse :

- (1) un acteur humain peut à chaque instant, moyennant la réunion de conditions favorables, montrer, mimer, simuler, raconter et commenter son activité – ses éléments comme son organisation temporelle complexe – à un observateur-interlocuteur;
 - (2) cette possibilité de monstrations, mimes, simulations, récits et commentaires constitue un effet de surface des interactions asymétriques entre cet acteur humain et son environnement et de leur organisation temporelle complexe;
 - (3) cet effet de surface est constitutif, c'est-à-dire que sa transformation par une prise de conscience à un instant donné transforme l'activité qui suit cet instant. Lorsque cette possibilité est actualisée d'une façon ou d'une autre, on peut parler *d'expression de la conscience préréflexive*.
- (Theureau, 2010 : 6)

Ces expressions de la conscience préréflexive produites dans un contexte favorable de ré-évocation de l'activité constituent les données qui permettent de décrire la dimension intrinsèque de l'activité.

Dans le cadre de ce projet, nous avons eu recours à deux objets théoriques développés dans le cadre sémiologique du cours d'action : le signe tétradique et le cours d'action.

3.2.2. Le signe tétradique

Le signe tétradique est un objet théorique qui tire son origine conceptuelle des travaux de sémiologie de Charles Sanders Peirce à la fin du XIX^e siècle (voir Peirce, 1978). Dans le cadre sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004), le signe tétradique comporte quatre composantes, soient les unités élémentaires de cours d'action (U) qui peuvent s'analyser comme un signe tel que défini par Pierce, c'est-à-dire comme la relation d'un représentamen (R) à un objet (O), par la médiation d'un Interprétant (I), relation qui s'incarne dans la représentation de la Figure 1 suivante :

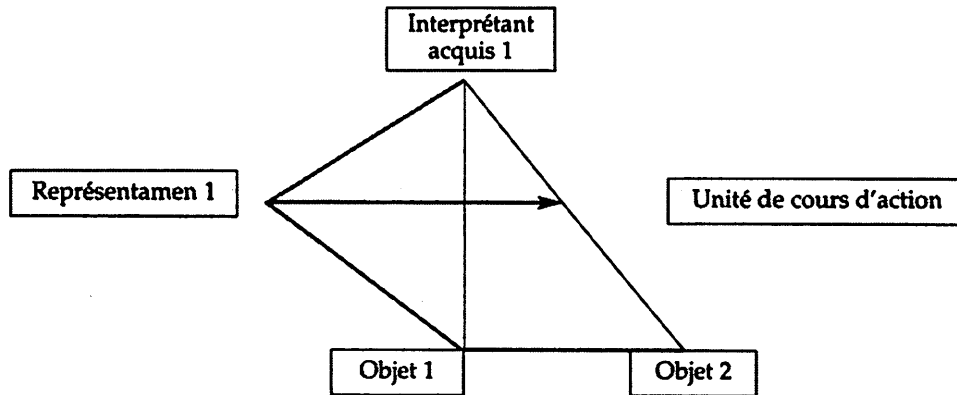


Figure 1 : Le signe tétradique et ses composantes (Theureau 2004 : 140)

Une *unité élémentaire de cours d'action (U)* est l'apparition d'une émotion ou la réalisation d'une action ou d'une communication significative pour l'acteur. Ces unités élémentaires renvoient à ce que l'acteur fait (actions), dit (communications), pense ou décide (interprétation) ou encore ressent (émotion), qui est significatif pour lui à un moment donné, et qu'il est en mesure de raconter, commenter ou montrer, dans des conditions favorables, à un interlocuteur.

L'*objet (O)* est défini par Theureau (2004) comme la totalité de possibles pour l'acteur, hiérarchisée, délimitée, mais indéterminée ou déterminée seulement en partie. Cette définition, plutôt hermétique, peut être vue comme équivalente à avoir un « vécu intentionnel », ce qui signifie qu'elle intègre les composantes de l'activité qui s'apparentent à des préoccupations, des intentions, des volontés de l'acteur.

Le *représentamen (R)* se définit quant à lui comme une actualité déterminée, consciente ou émergente. Ce sont les éléments partiels, les jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques qui s'imposent à l'acteur engagé dans la situation. En d'autres mots, ce sont les éléments de l'environnement de l'acteur (incluant sa mémoire) qui sont donc significatifs pour lui à un moment précis, compte tenu notamment de son faisceau de préoccupations.

L'*interprétant acquis (I)* est défini par Theureau (2004) comme le suivi actuel d'une règle, mise en œuvre de types, ici et maintenant dans l'action. Ce sont des éléments de généralité issus de la cognition passée. Il s'agit des connaissances, des savoirs, des conceptions, des normes intégrées sur lesquels s'appuie l'acteur à un moment précis, notamment pour donner un sens aux représentations.

3.2.3. Le cours d'action

Dans le cadre sémiologique du cours d'action, l'activité d'un acteur peut se représenter comme un enchaînement de signes tétradiques. Un tel enchaînement, lorsqu'il est jumelé à une analyse extrinsèque, est appelé un « cours d'action ».

Le cours d'action est un objet théorique visant à décrire la dynamique de la conscience pré-réflexive d'un acteur, en situation, en intégrant tout ce qui de ses actions, ses sentiments, de ses savoirs etc. est significatif pour lui, à tout instant. Cet objet théorique (cours d'action) est constitué d'un enchaînement des unités de sens, appelées unités de cours d'action élémentaires (U), tel que défini à la section précédente. La description de l'activité prend donc la forme d'un continuum qui peut être découpé en unités qui chacune peuvent s'analyser selon les composantes du signe tétradique.

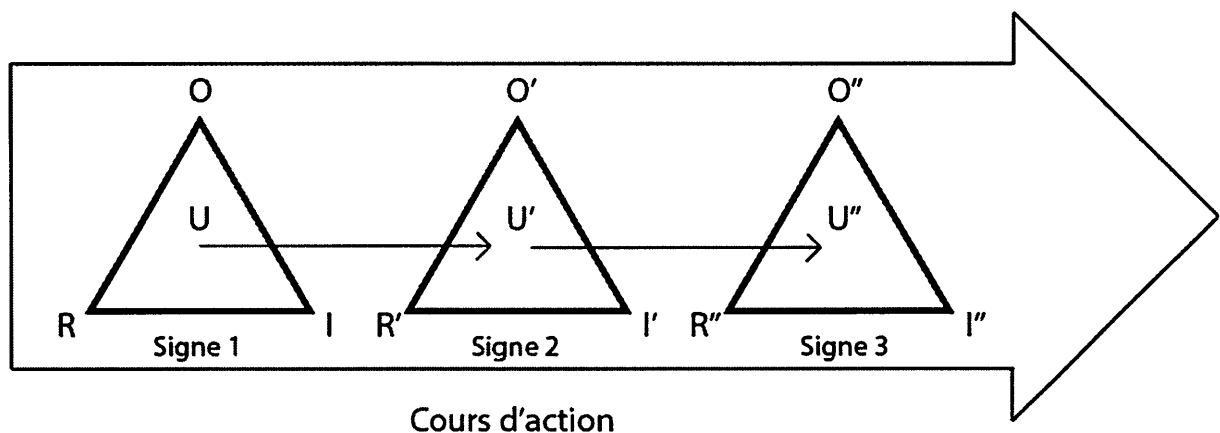


Figure 2 : Le cours d'action comme enchaînement de signes tétradiques

Bien que chaque signe puisse s'analyser indépendamment des autres signes, leur enchaînement peut rendre compte de relations dynamiques où les éléments d'un signe modifient les composantes du signe suivant.

Par exemple, une unité de cours d'action élémentaire (par exemple l'interprétation à l'effet qu'une étape de la séance de supervision est terminée), peut devenir le représentant du signe suivant (débuter l'étape suivante).

De la même façon, l'interprétant acquis d'une unité peut être modifié par le représentant d'une unité antérieure. Prenons l'exemple d'un superviseur convaincu qu'un certain milieu de stage présente un niveau de difficulté très faible (interprétant acquis). Au cours d'un entretien de supervision, le stagiaire lui témoigne de la difficulté qu'il a à travailler avec un certain logiciel (représentamen), ce qui conduit, dans le signe suivant, à fragiliser la certitude du superviseur quant au niveau de difficulté (l'interprétant acquis est alors transformé), ce qui peut amener le superviseur à vouloir vérifier si le logiciel fait vraiment parti des exigences du stage (nouvel objet) par une question au stagiaire (nouvelle unité de cours d'action), et ainsi de suite.

La reconstitution d'un cours d'action permet ainsi de décrire l'activité, en intégrant des dimensions non observables de l'expérience de l'acteur, et ce de façon à rendre compte des aspects dynamiques de l'activité.

3.2.4. L'observatoire du cours d'action

La nécessité, dans le cadre sémiologique du cours d'action, de documenter des éléments issus de la conscience préreflexive de l'acteur afin de reconstituer les signes tétradiques implique que les méthodes visant à décrire des cours d'action doivent comprendre des verbalisations de l'acteur en étroite relation avec son activité réelle. Ainsi, les dispositifs classiques de reconstitution d'un cours d'action intègrent des variantes des méthodes de recueil de données suivantes (Pinski & Theureau, 1992) :

1. des verbalisations simultanées, décalées et interruptives (ajoutées aux verbalisations « naturelles » – c'est-à-dire non provoquées), c'est-à-dire suscitées par un entretien avec l'observateur qui interrompt l'acteur durant l'activité.
2. des entretiens d'autoconfrontation, c'est-à-dire des entretiens menés après l'activité, durant lesquels l'acteur est « remis en situation de l'activité » (ou confronté à son activité) par essentiellement (mais pas seulement) des enregistrements du comportement.
3. des entretiens de remise en situation par les traces matérielles de l'activité.

Dans le premier type de méthodes (1), la conscience préreflexive de l'acteur est documentée alors que l'activité est en train de s'accomplir, alors que dans les méthodes 2 et 3, cette documentation se fait de façon différée, mais en s'appuyant sur une remise en situation réelle à partir de trace de l'activité (Theureau, 2010).

Le choix de l'une ou l'autre de ces méthodes dépend de la nature de l'activité à observer. On aura recours à un dispositif du premier type seulement s'il ne perturbe pas significativement l'activité ou s'il ne nuit pas à l'acteur en cours d'activité. Le contexte de supervision de stagiaires se prête bien à des méthodes appartenant à ce type en contexte de supervision directe (par exemple des verbalisations interruptives entre deux interventions auprès de stagiaires), mais plutôt au 2^e et au 3^e type pour ce qui est des séances de supervision indirecte, alors que la présence d'un observateur qui interromprait ces rencontres viendrait en perturber le déroulement significativement (tel qu'expliqué à la section 0).

Pour que les deux derniers types de méthodes (soit 2 et 3) soient féconds, certaines conditions favorables doivent être mises en place afin de resituer l'acteur dans son activité réelle. L'écueil lorsque les entretiens de documentation de la conscience préreflexive de l'acteur sont décalés dans le temps par rapport à son activité est que ce dernier exprime sa conscience réflexive sur son activité passée, c'est-à-dire, les prises de conscience, les

réflexions, les apprentissages, les leçons qu'il tire de l'analyse de sa propre activité, et non les éléments de conscience préreflexive qui sous-tendent l'activité elle-même. L'expression de cette conscience réflexive peut constituer un objet de recherche intéressant en elle-même, mais elle ne constitue pas une donnée sur laquelle on peut baser une représentation de l'activité réelle et située, sauf si l'activité étudiée est justement l'activité réflexive de l'acteur.

Les conditions pour parvenir à recueillir les données sur la conscience préreflexive de l'acteur comptent notamment la proximité temporelle entre les entretiens et l'activité, la sélection de traces de l'activité efficaces et surtout la maîtrise de techniques d'entretien par l'observateur qui soient le plus susceptibles de mettre l'emphase sur la conscience préreflexive plutôt que sur la conscience réflexive. Par exemple, des questions de type « Pourquoi ? », typiques des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006) sont à proscrire, car susceptibles de placer l'acteur en situation d'analyse de son activité plutôt que d'explicitation de sa conscience préreflexive. On favorisera des questions plus centrées sur la description du déroulement, tel que vécu par l'acteur, du type : « Et maintenant? Que fais-tu à ce moment? Que penses-tu? ».

4. Cadre méthodologique

4.1. *Éthique de la recherche*

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche du Cégep de Sainte-Foy (autorisation éthique du 21 octobre 2013) qui s'appuie sur l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* pour en examiner les considérations éthiques (CRSH-CRSNG-IRSC, 2014).

Tous les enseignants participants ont signé un formulaire de consentement, tout comme les stagiaires observés. La participation au projet était volontaire et bénévole; seuls les stagiaires ont reçu un coupon-cadeau de 20 \$ à la COOP de leur cégep à titre de dédommagement pour leur participation. Tous les participants ont été informés qu'ils avaient à tout moment la possibilité de mettre fin à leur participation au projet sans avoir à justifier leur décision ni à subir de préjudice.

Tout au long du projet, des mesures ont été prises afin d'assurer la confidentialité des participants. Ni les collègues ni l'employeur n'ont été informés du nom des participants afin d'éviter toute pression de quelque nature que ce soit sur les participants. Les mesures suivantes ont été appliquées pour assurer la confidentialité des participants :

Durant la recherche :

- le nom des participants ainsi que ceux cités durant les entrevues ont été remplacés par un code;
- seul le chercheur avait accès à la liste contenant les noms et les codes, elle-même conservée séparément du matériel de la recherche et des formulaires de consentement;
- tout le matériel de la recherche, incluant les formulaires de consentement et les enregistrements, a été conservé dans un classeur verrouillé, dans un local sous clé;
- les données en format numérique ont été conservées dans des fichiers cryptés dont l'accès était protégé par l'utilisation d'un mot de passe et auxquels seul le chercheur avait accès.

Lors de la diffusion des résultats :

- les noms des participants n'apparaissent dans aucun rapport;
- les résultats de la recherche publiés dans des revues scientifiques et de vulgarisation ne permettent pas d'identifier ou reconnaître des participants;
- les résultats de la recherche ont été communiqués aux participants lors des rencontres de validation des résultats (voir section 4.6.) avant toute autre forme de publication ou communication.

Après la fin de la recherche :

- tout le matériel et toutes les données seront utilisés dans le cadre exclusif de cette recherche et ils seront détruits au plus tard trois mois après la diffusion des résultats.

4.2. Participants et terrain d'étude

La recherche s'est déroulée dans un établissement d'enseignement collégial de grande taille d'une région urbaine. Environ 7000 étudiants et étudiantes, inscrits dans 34 programmes différents, fréquentent ce cégep. Cet établissement constituait un terrain d'étude complet et idéal, compte tenu du grand nombre de programmes techniques qu'il offre dans les principaux secteurs de formation. L'établissement d'enseignement dans lequel s'est déroulé le projet offre 22 programmes de formation technique, dans lesquels sont inscrits environ 3000 étudiants. En stage, leur supervision mobilise l'équivalent à temps complet de plus de 70 enseignants-superviseurs (70 ETC). La supervision de stages constitue donc un volet important des pratiques pédagogiques de ce collège.

La participation du collège a été sollicitée par le chercheur, qui a obtenu les approbations des directions et services concernés.

Les participants devaient correspondre aux critères de sélection suivants :

1. être volontaire pour participer à la recherche;
2. avoir au moins trois ans d'expérience dans l'encadrement de stagiaires;

3. œuvrer dans trois secteurs différents : au moins deux devaient provenir du secteur *01-Administration, commerce et informatique*, deux du secteur *19-Santé*, et deux du secteur *20-Services sociaux, éducatifs et juridiques* (selon la classification du MELS, 2010). Un troisième participant du secteur 20 a également participé au projet. Ce recrutement dans trois secteurs différents visait à assurer la transférabilité de l'analyse obtenue. Ces trois secteurs sont les plus importants en terme de fréquentation, les cinq programmes techniques comptant le plus grand nombre d'inscrits s'y retrouvent (MELS, 2010).

Un total de sept enseignants supervisant des stagiaires ont été recrutés suite à une présentation du projet lors de rencontre de département dans chacun des 13 programmes visés. Les principales caractéristiques du groupe de participants recrutés sont présentées au Tableau 1. Il est à noter que tous les participants détenaient un statut d'enseignant permanent.

Tableau 1 : Portrait synthétique du groupe de sept superviseurs participant au projet.

Caractéristique	Catégorie	Nombre de participants
Genre	Femmes	3
	Hommes	4
Années d'expérience au cégep participant	0-10 ans	1
	10-20 ans	4
	20 ans et plus	2
	<i>Moyenne : 17,2 années</i>	
Secteur	01-Administration, commerce et informatique	2
	19-Santé	2
	20-Services sociaux, éducatifs et juridiques	3
Programme	Techniques d'éducation spécialisée	1
	Techniques d'éducation à l'enfance	1
	Techniques de travail social	1
	Soins infirmiers	1
	Soins préhospitaliers d'urgence	1
	Techniques de l'informatique	1
	Conseil en assurances et en services financiers	1

4.3. Recueil des données

Rappelons que le recours au cadre sémiologique du cours d'action (voir section 3.2.) nécessite de recueillir des données fines concernant trois aspects :

1. le contexte de l'activité d'encadrement (règlements, politiques, balises départementales, conditions organisationnelles et matérielles, etc.);
2. l'activité d'encadrement en contexte;
3. le point de vue de l'acteur sur sa propre activité, sans lequel il est impossible d'avoir accès aux éléments qui sous-tendent son action.

Ces données ont été recueillies en cinq étapes :

1. cueillette préalable de données documentaires sur le contexte des stages des participants;
2. entretien avec les responsables de stage de 13 programmes techniques ;
3. entretien individuel avec chacun des sept participants avant l'observation d'une séance de supervision (entretien pré-observation);
4. observation (vidéo) d'une rencontre de supervision de chacun des sept participants;
5. entretien individuel avec chacun des sept participants suite à l'observation d'une séance de supervision (entretien post-observation).

4.3.1. Cueillette de données documentaires sur le contexte des stages des participants

Les données recherchées ici portent sur le fonctionnement de l'encadrement des stages dans le contexte spécifique des participants. Il s'agit des règlements, des politiques, des balises départementales, des devis, plans de cours ainsi que tout ce qui touche les conditions organisationnelles et matérielles des stages. Ces données ont été recueillies sur le site Web du cégep participant ainsi que lors des entretiens avec les responsables de stage des 13 programmes techniques visés.

Ces responsables des stages, parfois appelés coordonnateurs de stage, de chacun des 13 programmes des trois secteurs ciblés dans le cégep retenu pour ce projet ont été

rencontrés individuellement, à l'occasion d'entretiens semi-structurés d'environ 30 minutes. L'objectif de ces entretiens était de colliger les informations relatives à l'organisation des stages dans chaque programme, les séquences de stages, les formules pédagogiques, la progression des apprentissages attendus, les types d'évaluation, etc. Elles visaient également à identifier les programmes plus susceptibles de présenter des stages à des moments et selon des formules compatibles avec le déroulement du projet. Ces rencontres ont eu lieu entre le 10 et le 19 septembre 2013. Elles ont été enregistrées (audio).

4.3.2. Entretiens pré-observation

Cet entretien avait pour objectif d'explorer chez les superviseurs les conceptions portant sur les stages et les stagiaires, la planification de la séance qu'il était prévu d'observer ainsi que les difficultés qu'ils ont vécues par le passé et/ou qu'ils anticipent pour la rencontre qui sera observée.

Cet entretien individuel avec chacun des enseignants-superviseurs a duré environ 1 heure par participant. Les questions initiales de ces entretiens étaient déterminées à l'avance ainsi que quelques questions de relance, mais la direction de l'entretien dépendait des réponses du participant, conformément à la formule des entretiens semi-dirigés (Patton, 2002). Les éléments suivants étaient abordés : 1) parcours professionnel ayant mené à l'enseignement; 2) conceptions à l'égard de l'encadrement des stagiaires; 3) stratégies et/ou difficultés déjà vécues en lien avec l'encadrement des stagiaires. De plus, les superviseurs-participants ont été invités à décrire le déroulement global planifié de la rencontre qu'il était prévu d'observer. Ces entretiens ont été enregistrés (audio).

4.3.3. Observations de rencontres de supervision

Une rencontre de supervision conduite par chacun des participants a été observée. La séance observée a été sélectionnée par chacun des superviseurs-participants. Il leur a été préalablement spécifié que le choix de la rencontre observée était à leur convenance et que la nature du projet de recherche n'exigeait pas de choisir des rencontres dont le déroulement anticipé présentait des caractéristiques particulières, mais plutôt des rencontres qu'ils anticipaient comme *habituelles*.

Ces séances de supervision ont été tenues en l'absence du chercheur afin d'éviter de perturber le climat de la rencontre et assurer un contexte aussi *naturel* que possible. Ces sept séances ont chacune fait l'objet d'un enregistrement vidéo. La durée de ces séances enregistrées a varié entre 35 minutes et 3 heures, selon les modalités propres à chaque programme. Quatre de ces séances ont pris la forme d'entretiens individuels entre le superviseur et le stagiaire, alors que trois se sont déroulées en petit groupe (entre trois et six stagiaires et le superviseur).

En plus de l'observation via l'enregistrement vidéo des rencontres de supervision, une demi-journée d'observation au milieu de stage par le chercheur a été effectuée pour recueillir des données sur l'activité en temps réel du seul stage se déroulant selon une formule de supervision directe, c'est-à-dire avec le superviseur sur place encadrant directement l'activité de ses stagiaires dans le milieu de stage, sans intervention d'un intermédiaire du même milieu.

4.3.4. Entretiens post-observation

Quelques jours après la séance observée, une entrevue post-observation a été réalisée avec chacun des enseignants-superviseurs (durée : 1 à 2 heures par entretien pour un total de 9 heures). Lors de cette entrevue, l'enseignant-superviseur a été invité à survoler l'enregistrement de l'activité observée et de commenter les observations réalisées. Cette façon de faire s'inscrit dans l'esprit des entretiens d'explicitation (Vermersch, 2006). La confrontation à une trace de l'activité (ici un enregistrement vidéo) est une approche qui a été développée pour l'analyse de l'activité en ergonomie (Falzon, 2004; Theureau, 2010). En plus des commentaires suscités par le visionnement, en cohérence avec le cadre théorique retenu (cadre sémiologique du cours d'action), des questions ont été posées par le chercheur afin d'explorer en particulier les dimensions suivantes : 1) quelles sont les actions et communications les plus significatives pour l'enseignant-superviseur; 2) quelles décisions ont été prises, en planification de l'entretien de supervision et durant l'entretien; 3) quelles émotions ont été ressenties; 4) quels éléments du contexte ont été significatifs pour lui durant cette séance. Ces verbalisations ont été enregistrées audio et ont été retranscrites intégralement. Il est à noter que, concernant la transcription, les extraits

d'entretiens cités ont pu être légèrement corrigés pour les faire passer du registre oral au registre écrit sans jamais altérer le sens, la structure des phrases ni le vocabulaire utilisé. Les préoccupations ici étaient de simplifier la lecture du rapport et de témoigner d'une forme de respect pour les participants qui pourraient être gênés de se reconnaître ayant recours à un niveau de langage plus familier.

4.3.5. Entretien de groupe avec l'ensemble des participants

À l'issue d'une première analyse des données, un groupe de discussion focalisée a été organisé dans le cégep participant avec tous les enseignants-superviseurs participants. Le résultat de l'analyse des données a alors été présenté aux participants. Ce groupe de discussion s'est réuni le 21 mai 2015 pour une période de 2 heures et tous les superviseurs participant au projet étaient présents. Les discussions de cette rencontre ont été enregistrées et retranscrites intégralement. Les échanges s'articulaient autour de trois blocs de questions : 1) justesse de l'analyse présentée; 2) identification de pistes de soutien de l'activité de supervision et 3) contribution à l'analyse.

Premier bloc : justesse de l'analyse présentée

Cette étape visait deux objectifs :

- 1) Vérification de la crédibilité et de la validité de l'analyse (les participants se reconnaissent-ils dans le portrait brossé?).
- 2) Considération éthique à l'égard des participants, en leur présentant d'abord le portrait de leur pratique avant d'en faire une diffusion élargie.

Le résultat de l'analyse des données a alors été présenté aux participants. Ils ont ensuite été invités à commenter l'analyse des données présentées par le chercheur. Cette présentation des résultats était suffisamment générale pour que la discussion ne porte pas sur les pratiques individuelles de chacun des enseignants-superviseurs.

Un premier bloc de questions, visant à établir la justesse du portrait de l'activité brossé par le chercheur, s'est articulé autour des questions suivantes :

- Ce portrait de l'activité de supervision vous paraît-il juste? Vous reconnaissez-vous dans ce portrait?
- Est-ce que certains aspects vous surprennent?
- Étiez-vous conscients de tous ces aspects de votre travail de supervision?
- Les catégories et les termes choisis pour les désigner sont-ils appropriés?
- Est-ce que vous avez en tête des préoccupations, des objectifs ou tout autre élément qui n'apparaissent pas, ou pas suffisamment dans ce portrait?

Deuxième bloc : identification de pistes de soutien à l'activité de supervision

Le deuxième bloc, visant l'identification de pistes de soutien à l'activité de supervision, a été initié par les questions suivantes :

- En prenant connaissance de ce portrait, est-ce que vous jugez que certains aspects mériteraient d'être mieux soutenus?
- Vous sentez-vous bien outillés pour faire face à tout ce que comporte l'activité de supervision?
- Est-ce que les stages pourraient être mieux organisés pour réaliser l'ensemble de vos objectifs de supervision?
- Avez-vous des besoins relatifs à la supervision?
- Quels éléments devraient absolument être couverts par une formation visant à mieux préparer à la supervision de stagiaires?
- Quel aspect de votre pratique auriez-vous envie d'approfondir?

Les résultats des échanges autour des questions de ce deuxième bloc sont présentés à la section 7.

Troisième bloc : contribution des participants à l'analyse

Dans le troisième et dernier bloc, le chercheur a présenté quelques pistes de réflexion issues de l'analyse préliminaire des résultats afin de permettre aux participants de contribuer à l'analyse finale. Ces questions ont notamment permis de valider l'importance de préoccupations qui semblaient prépondérantes pour les participants dans les entretiens pré-observation, mais qui n'apparaissaient que peu dans l'activité observée. Ce bloc comportait

des questions basées sur les caractéristiques de la supervision de stagiaires identifiées lors de l'analyse des données et présentées à la section 6.1.

4.4. Analyse des données relatives à l'organisation pédagogique des stages

L'analyse des données relatives à l'organisation pédagogique des stages visait à produire une description des différentes modalités existantes dans les programmes visés. Elle a été réalisée par une relecture des notes d'entretiens avec les responsables des stages des 13 programmes visés (voir section 4.3.1.) de façon à produire une description de l'organisation pédagogique des stages selon trois composantes suivantes :

- Principales formules d'organisation des stages, c'est-à-dire la position des stages dans la grille-programme, le fait que le superviseur se rende dans les milieux de stage ou non, etc.
- Principales modalités pédagogiques, c'est-à-dire le type de rencontre organisée par le superviseur, les principales activités pédagogiques mises en œuvre, etc.
- Principales modalités d'évaluation sommative, c'est-à-dire la contribution respective de chaque acteur à l'évaluation et les principaux outils d'évaluation auxquels ont recours les superviseurs.

4.5. Analyse de l'activité des superviseurs

En vue de décrire l'activité des superviseurs, les différentes entrevues et des observations (entretiens pré-observation, observation de rencontre, entretiens post-observation) ont fait l'objet d'une transcription intégrale. Ces données ont ensuite été analysées de manière systématique à partir du cadre sémiologique du cours d'action, avec l'assistance d'un logiciel d'analyse qualitative (TAMS Analyzer version 4.47b2ahMav).

En s'inspirant du cadre sémiologique du cours d'action, l'analyse de l'activité a été réalisée en plusieurs étapes, décrites ci-après :

- 1) construction des chroniques;
- 2) reconstitution des signes tétradiques;
- 3) catégorisation des éléments du signe tétradique. Cette étape ne s'inscrit pas directement dans le cadre sémiologique du cours d'action. Elle a cependant été considérée comme nécessaire pour répondre aux objectifs du projet;
- 4) identification des éléments extrinsèques;
- 5) reconstitution de segments du cours d'action ciblé.

4.5.1. Construction des chroniques

Dans un premier de temps, toutes les données relatives à chacune des rencontres de supervision ont été rassemblées dans une *chronique*. Tel qu'illustrée à la Figure 3 ci-après, une chronique rassemble, de manière chronologique, d'une part, la transcription de la rencontre observée (éléments observables de l'activité) ainsi que, d'autre part, les extraits des entretiens pré et post-observation permettant de comprendre comment ces éléments observables ont été vécus du point de vue du participant. Les segments des entretiens pré- et post-observation qui ne pouvaient pas être liés spécifiquement à des segments observables de l'activité ont été retirés du corpus en vue de la constitution des chroniques, dans la mesure où l'objectif visé ici était de reconstruire comment l'entretien de supervision avait été vécu par le participant, ici et maintenant (et non de décrire sa vision de son activité en général).

Repère temporel	Transcription verbatim de la séance observée	Verbatim de l'entretien post-observation correspondant au segment observé
0:20:50	<p>ST Hier, ils ont fini leur générale à 23h. Ce soir, je vais les voir jouer. Je lui ai dit : comme ça, c'est ton dernier show, parce qu'il est en secondaire 5. Il m'a demandé si j'y allais, je lui ai dit que je n'avais pas de billet, qu'il fallait que je me trouve un élève gentil qui fait le show pour acheter un billet. Ça fait qu'il a sorti un billet de sa poche, il a dit : tiens. Je ne veux pas de ton argent, tu fais tellement pour nous ! Gênant un peu ! Mais, euhh...</p> <p>SP : C'étais-tu correct que tu acceptes ça ?</p> <p>ST : J'ai été vérifier avec [nom du responsable], j'ai été confirmer. Je lui ai dit que je m'étais fait donner un billet par un de ses élèves. Il a dit : JX ça ? Oui, il m'en a parlé. Ok, correct.</p> <p>SP : Ça fait que c'était correct avec le prof. C'est beau, tu as eu le réflexe d'aller vérifier, je te félicite.</p> <p>ST : Ben oui, je voulais pas rester avec... Parce que là, c'est 5 piasses, je me disais, vas-tu falloir qu'il le débourse de sa poche ?</p> <p>SP : Eh, ouin.</p> <p>ST : [nom du responsable] est très très content que je sois là, je vais pouvoir l'aider à déstresser.</p> <p>SP : Ça fait que là, tu sauvegardes ton sens éthique.</p> <p>ST : Ben là, je me sentais mal...</p> <p>SP : Ben je te comprends, pis c'était correct...</p> <p>ST : ...s'il m'en donne un à moi, il y a plusieurs autres personnes présentes pour eux-autres dans l'école, pis...</p> <p>SP : Probablement qu'il s'est dit : « Elle est stagiaire, elle n'a pas d'argent... »</p>	<p>Ob O.K. Y'avait-tu d'autres choses dans cette journée-là? Ah, bien là, il y a un jeune qui est venu... qui est venu la voir, qui dit « Ah, qu'est-ce que tu fais jeudi matin? ». « Ça faisait date un peu, j'ai pas aimé ça » puis il lui a remis un billet de spectacle...</p> <p>SP ...oui, puis là, elle se questionnait. Ah bien là, oui, on a eu une petite réflexion éthique, c'est vrai. Puis là, c'est parce qu'elle disait... 'a dit : « Bon, bien nan nan nan », bien là, j'étais là : « Bien t'as-tu le... », bien j'ai demandé quelque chose : « T'as-tu le droit de... »</p> <p>Ob Oui, c'est ça (en lecture) « C'est-tu correct que t'acceptes ça, d'un étudiant...? »</p> <p>SP ...oui, puis là, 'a faite...elle m'a dit : « Oui, je suis allée vérifier auprès de telle personne, telle personne ». « O.K, c'est beau! »</p> <p>Ob « J'ai vérifié avec [nom du responsable], j'ai été confirmer... »</p> <p>SP ...oui, fait que ça, ça me disait O.K au niveau du sens éthique.</p> <p>Ob Oui</p> <p>SP Elle a un souci de bien faire</p> <p>Ob Oui</p> <p>SP Bien ça, c'est parfait parce que si elle avait dit : « Oui, je le prends » et elle ne serait pas allée vérifier, il y aurait eu un manque, là. Là, je lui ai dit : « T'as pas le droit d'accepter de même et de pas vérifier. Tu peux pas... tu peux pas, heu... ». Fait que là, elle l'avait faite d'elle-même, fait que c'était parfait.</p> <p>Ob O.K. donc d'une certaine façon, c'était flatteur parce qu'ils ont dit « Pour tout ce que t'as faite, c'est bien normal qu'on te donne un billet! ». Tsé, c'est tentant de juste dire merci, là, mais c'est ...</p> <p>SP ...c'est ça, mais elle l'avait vérifié. C'est ce qu'il fallait qu'elle fasse</p> <p>Ob Oui, absolument et il s'est avéré finalement que plein d'autre monde du personnel qui allait puis...</p> <p>SP ...oui, oui, c'était pas juste « Toi, toi », tsé</p> <p>Ob Oui, oui, c'est ça.</p> <p>SP Donc c'est légitime, bon. Parfait.</p> <p>[P203, Transcription Post_20-3 : 47min]</p>
0:22:50	<p>ST : Non, c'est plus... pour me remercier pour tout ce que j'ai fait pour eux-autres. C'était sa manière à lui, mais tsé...</p> <p>SP : Il fallait que tu ailles vérifier, oui, oui.</p> <p>ST : Tsé, [nom du responsable], je lui ai dit. Il m'a dit : je suis content que tu viennes, tu as été avec eux autres toute l'année, il y a d'autres intervenants de l'école qui vont venir, ils n'ont pas payé leur billet.</p> <p>SP : OK, ça, ça te légitime.</p> <p>ST : Mais de toute manière, je voulais payer mon billet pour les encourager, mais j'ai pas besoin. Je ne chialerai pas.</p>	
Légende	<p>SP : <i>Superviseur participant</i></p> <p>ST : <i>Stagiaire participant</i></p>	<p>Ob : <i>Observateur</i></p> <p>SP : <i>Superviseur participant</i></p>

Figure 3 : Extrait d'une chronique (Participant 203, 20:50:00 à 0:25:03)

4.5.2. Reconstitution des signes tétradiques

Une fois que la construction des chroniques de chaque rencontre observée a été complétée, nous avons identifié toutes les unités d'action élémentaires (U) évoquées par chaque participant au cours des entretiens post-observation. Rappelons qu'une unité d'action se définit comme étant l'apparition d'une émotion ou réalisation d'une action, d'une interprétation ou communication significative pour l'acteur. Dans le contexte de la

reconstitution des signes tétradiques, cette définition s'opérationnalise sous la forme « une action, communication, émotion ou interprétation identifiée et commentée par le superviseur participant ». Il s'agit ici de découper les segments de chronique en la plus petite unité d'action significative, identifiée et commentée par le superviseur qui puisse être analysée à partir du discours du participant.

À partir de l'extrait de chronique correspondant à chacune des unités de cours d'action élémentaires identifiées, il a été possible de reconstituer tous les éléments du signe tétradique, c'est-à-dire les objets (O), représentamens (R) et interprétants (I) conformément au cadre théorique présenté précédemment (voir section 3.2).

L'identification des éléments constitutifs du signe tétradique se réalise à partir d'une compréhension globale de l'unité de cours d'action élémentaire (U). Les extraits de verbalisations post-observation et des observations qui révèlent un constituant du signe sont identifiés. Par exemple, des expressions telles que : « Là, je voulais juste être certaine que... » ou encore : « Ce que je cherchais à éviter, c'est que... », constituent des repères discursifs typiques d'objets (O). Le Tableau 2 présente quelques exemples de tels repères discursifs.

Tableau 2 : Exemples de repères discursifs des constituants du signe tétradique

Constituants du signe tétradique	Exemples de repères discursifs
Unités de cours d'action élémentaire	« J'ai dit ceci... » (communication) « J'ai pensé/décidé/compris ceci... » (interprétation) « J'ai fait ceci... » (action)
Objets	« Je cherche à... » « Mon but, c'est... » « Ce que je cherchais à éviter, c'est... » « Je suis préoccupé par... »
Représentamens	« J'ai vu, entendu, perçu ceci... » « Je me suis rappelé que... »
Interprétants acquis	« Je sais que... » « Je fais ceci parce que... »

Une fois tous les repères discursifs identifiés et mis en relation les uns avec les autres, le signe tétradique sous-jacent à chaque unité de cours d'action élémentaire peut être reconstitué. La Figure 4 illustre la forme que prend un signe tétradique reconstitué.

Signe tétradique (participant 201, unité #70)

Unité de cours d'action élémentaire [U]
Questionne le stagiaire quant aux situations pour lesquelles il sollicite l'avis ou l'aide de son intervenante.

[Objets, O]

- S'assurer que le stagiaire démontre l'autonomie attendue pour ce stage.
- S'assurer que le stagiaire n'épuise pas son intervenante, pour qu'elle continue d'accepter des stagiaires à l'avenir.

[Représentamen, R]

- Le stagiaire affirme que « demander de l'aide », il le fait très bien.

[Interprétants, I]

- Le fait qu'un stagiaire juge qu'il demande « très bien » de l'aide est peut-être un signe qu'il le fait trop.
- Une fois la période d'intégration terminée, le stagiaire ne doit plus valider toutes ses interventions auprès de son intervenante.
- Une intervenante pour qui l'encadrement de stagiaires représente trop de travail risque de refuser cette tâche à l'avenir.

Figure 4 : Exemple de signe tétradique

En observant le signe présenté à la Figure 4, on peut déjà constater qu'une même unité de cours d'action (ici une seule question adressée au stagiaire), peut sous-tendre des objets variés, parfois même divergents, et mobiliser plusieurs interprétants.

Dans cet exemple, on constate que le superviseur a une préoccupation à la fois liée à la vérification du degré d'autonomie manifestée par le stagiaire, mais également liée à la préservation des places de stage pour le futur. Ce sont des objets, des préoccupations de nature très différentes, dans lesquels il est engagé à cet instant, avec lesquels il doit *jongler*, qu'il doit *arbitrer*. Le comportement du superviseur en constitue donc une forme d'intégration.

On peut également constater dans le signe présenté à la Figure 4 que le représentamen (l'affirmation du stagiaire selon laquelle il réussit très bien à « demander de l'aide »), qui est ici un témoignage de la rencontre d'une attente du superviseur, est tout de même de nature à éveiller des préoccupations chez le superviseur lorsqu'on le lie aux interprétants acquis.

Ces deux constats illustrent le genre d'observations auxquelles peut conduire l'analyse d'un signe tétradique.

Un total de 104 signes tétradiques a été reconstitué, composé de 673 éléments constitutifs des signes répartis comme suit : 104 unités d'action (U), 206 objets (O), 107 représentamens (R) et 185 interprétants (I). Tous ces éléments ont été encodés à l'aide d'un logiciel d'analyse qualitative (TAMS Analyzer, version 4.47b2ahMav) en fonction des éléments du signe (U, O, R, et I).

4.5.3. Catégorisation des éléments du signe tétradique

Afin d'explorer de façon systématique le contenu des signes, les éléments constituant des signes ont fait l'objet d'une analyse de contenu systématique en laissant émerger des sous-catégories lors de l'analyse (Krippendorf, 2003), avec l'assistance d'un logiciel d'analyse qualitative (TAMS Analyzer version 4.47b2ahMav). Les sous-catégories ont été définies de telle sorte que les critères les définissant permettent la classification de tous les éléments identifiés sans exception, tout en étant mutuellement exclusifs.

Tableau 3 : Définition des catégories, sous-catégories et manifestations-types.

Éléments du signe	Catégorie	Sous-catégorie (s'il y a lieu)	Définition
Unités de cours d'action	Communication	Question	Communication significative pour le superviseur prenant la forme d'une question.
		Déclaration	Communication significative pour le superviseur prenant la forme d'une déclaration.
	« Ne pas »		Absence délibérée d'action, significative pour le superviseur.
	Action		Action, geste observable, significatif pour le superviseur.
	Interprétation		Interprétation, jugement, décision significative pour le superviseur.
Objets	Stagiaires spécifiques	Technique	Préoccupations liées au développement des compétences techniques des stagiaires, prévues au programme ou non.
		Pédagogique	Préoccupations de nature pédagogique, liées au climat d'apprentissage.
		Observation et rétroaction	Préoccupations liées à la rétroaction à donner au stagiaire quant à l'évolution de ses apprentissages.
		Émotion	Préoccupations liées aux émotions vécues par le stagiaire, sa confiance, les risques d'épuisement, etc.
		Conditions de stage	Préoccupations liées aux conditions du stage et leur adéquation avec les besoins du stagiaire.
		Orientation	Préoccupations liées à l'orientation professionnelle du stagiaire, à son choix de carrière.
		Réalité du métier	Préoccupations, distinctions qui peuvent exister entre la formation et la pratique du métier.
		Attitude	Préoccupations liées au développement des attitudes attendues du stagiaire (professionnalisme, rapport avec les collègues et le milieu, etc.).
	Logistique		Préoccupations liées au déroulement de la séance, à l'organisation ou tout autre aspect logistique.
	Mission du milieu		Préoccupations liées à la réalisation de la mission du milieu qui reçoit le stagiaire (sans lien direct avec la formation du stagiaire).
	Relation avec le milieu		Préoccupations liées au maintien de bonnes relations avec le milieu de stage, ou encore à la préservation des places de stage pour le futur.
	Stagiaires (général)		Préoccupations liées aux stagiaires de façon générale, et non pas spécifiquement ceux supervisés lors de l'activité observée.
	Évaluation		Préoccupations liées à l'évaluation des stagiaires
	Personnel		Préoccupations centrées sur le superviseur en tant que personne, sans lien direct avec les exigences du stage.
	Représentamens	Imprévu	
Anticipé			Élément déclencheur prévu au moment de la planification de l'activité de supervision, qui s'inscrit dans le cours de la séance tel qu'anticipé.
Interprétants	Conceptions	Supervision et rôle du superviseur	Conception générale que le superviseur a de son rôle, de la façon de conduire la supervision de stagiaires.
		Stagiaires	Conception relative aux stagiaires, de façon générale.
		Profession	Conception générale que le superviseur a de la profession à laquelle prépare le programme.
		Milieu de stage	Conception générale que le superviseur a des milieux qui reçoivent les stagiaires.
		Valeurs	Conception générale du superviseur prenant la forme de valeur.
	Savoirs locaux	Stagiaire	Information portant sur ce stagiaire spécifiquement.
		Disciplinaire	Connaissance ou compétence liée à la discipline enseignée, la maîtrise du vocabulaire spécialisé, etc.
		Programme	Connaissance liée au programme, sa structure, ses exigences.
		Conditions de stage	Information portant sur les conditions de réalisation du stage dans ce milieu spécifiquement.
		Évaluation	Information ou connaissance en lien avec l'évaluation du ou des stagiaires.

Les résultats issus de la catégorisation des éléments des composantes du signe seront analysés de deux façons :

- 1) Par un inventaire et une synthèse du contenu de chacune des catégories et sous-catégories (voir sections 5.2.1 à 5.2.4).
- 2) Par un croisement entre les différentes composantes afin d'identifier les cooccurrences les plus fréquentes. Des résultats de cette analyse croisée sont tirées les caractéristiques de l'activité de supervision présentées à la section 6.1.

4.6. Validation de l'analyse

La validation de l'analyse permet de satisfaire les critères de *trustworthiness* en recherche qualitative. Cette démarche permet notamment d'assurer que les données sont crédibles pour les acteurs concernés (un équivalent en recherche qualitative de la validité interne) et qu'elles peuvent être transposées à d'autres situations similaires (équivalent de la possibilité de généralisation) (Ectj, Guba *et al.* 1981).

La validation de l'analyse a été réalisée à l'occasion de la présentation des résultats lors de l'entretien de groupe avec l'ensemble des superviseurs participants (voir section 4.3.5.). Rappelons qu'un bloc de questions, visant à établir la justesse du portrait de l'activité brossé par le chercheur, a alors été soumis aux fins de discussion avec les participants.

Les échanges tournant autour de ce bloc de questions ont confirmé que les participants se reconnaissaient dans l'analyse présentée. Tous les commentaires des participants allaient en ce sens :

*« Je trouve que tu as vraiment réussi à faire ressortir tout ce que c'est la supervision de stagiaire, la synthèse que tu en as fait, c'est vraiment ça. »
(Entretien de validation, 1 h 19m)*

*« Si ta question c'est : Est-ce que je suis en train d'errer avec ces résultats?
Ben, pas du tout, pas du tout. » (Entretien de validation, 1 h 53)*

*« Tout ça, ce que tu nous as présenté, je me dis que ça nous prendrait ça pour
nos discussions avec nos collègues dans nos programmes. » (Entretien de
validation, 1 h 21)*

On peut donc considérer que les résultats présentent une certaine validité, au moins pour les acteurs dont ce projet se proposait de rendre compte de l'activité.

5. Résultats

Le chapitre des résultats se divise en deux sections. Le portrait des principales formules (place des stages dans le programme, organisation des stages, formules pédagogiques, modalités d'évaluation) rencontrées en contexte de supervision des stages, issu des rencontres avec les coordonnateurs des stages de 13 disciplines et de l'analyse documentaire, se retrouve à la section 5.1. La section 5.2 présente quant à elle la description de l'activité de supervision du point de vue des superviseurs participants.

5.1. Portrait de l'organisation des stages

Les deux premières phases de la cueillette de données, soit la cueillette de données documentaires relatives au contexte des stages ainsi que les entretiens avec les coordonnateurs des stages (voir sections 4.3.1) ont permis d'identifier la place des stages dans les programmes, les principales formules d'organisation, les types d'activités pédagogiques mises en œuvre ainsi que les principales formes que prennent les évaluations en contexte de stage dans le cégep participant.

5.1.1. Place des stages dans le programme

Rappelons que tous les programmes du secteur technique au collégial comptent au moins un stage obligatoire. Cependant, chaque programme peut, localement, déterminer l'emplacement de ce stage dans la grille-programme ainsi qu'en prévoir plus d'un. Tel qu'indiqué au Tableau 4 ci-dessous, dans les 13 programmes analysés, la plupart des stages se situent en fin de parcours, soit 27 stages sur 37 qui sont placés en 3^e année de la grille-cours du programme. Cependant, les responsables des stages des cinq programmes qui positionnent des stages plus tôt dans le parcours des étudiants apprécient les vertus de cette approche, surtout relativement à la validation du choix de carrière des étudiants. Selon les coordonnateurs rencontrés, les étudiants qui se faisaient une idée erronée du métier le constatent rapidement en se rendant en stage et peuvent se réorienter avant d'avoir investi trop de temps et d'énergie dans ce programme, alors que les autres y trouveraient une source de motivation supplémentaire à poursuivre leurs études.

Tableau 4 : Emplacement des stages dans le programme d'étude.

Programme	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Secteur 1 : Administration, commerce et informatique			
A	-	-	1
B	-	-	2
C	-	1	1
D	-	-	1
Secteur 19 : Santé			
E	-	-	5
F	-	-	4
G	-	1	1
H	-	-	2
I	2	2	4
J	-	-	2
Secteur 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques			
K	1	1	1
L	1	1	1
M	-	-	2
Total	4	6	27

5.1.2. Principales formules d'organisation des stages

Dans les programmes de formation technique au collégial, les stages peuvent être organisés autour de différentes formules qui prévoient chacune des rôles plus ou moins importants pour le superviseur de stage du cégep.

Supervision indirecte sans visite du superviseur dans les milieux de stage

Cette formule de supervision est la forme la plus indirecte de supervision. Les stagiaires sont répartis dans différents milieux de stage plus ou moins éloignés du cégep et leur encadrement dans la réalisation de leurs tâches est entièrement confié à une personne qui travaille dans le milieu de stage. C'est elle qui agit à titre de personne-ressource pour les stagiaires, qui répond à leur question, les guide et leur enseigne les techniques spécifiques à ce milieu de stage. Dans cette formule, le superviseur établit les liens entre le programme et les milieux. Il peut être amené à rencontrer les responsables des milieux de stage notamment pour assurer une certaine uniformité entre les attentes des milieux de stage. Le

superviseur n'intervient pas dans l'encadrement du stagiaire au quotidien (dans le milieu). Son rôle est centré sur l'évaluation du stagiaire sur la base de travaux que celui-ci doit remettre soit en cours de stage (journaux de bord) ou à la fin du stage (rapport de stage) ainsi que sur l'établissement de liens théorie-pratique entre le vécu du stagiaire en milieu de travail et les connaissances théoriques du programme.

Supervision indirecte avec visite du superviseur dans les milieux de stage

Dans cette formule, les stagiaires sont encadrés par une personne représentant le milieu de stage. Le rôle du superviseur est ici aussi centré sur l'évaluation plutôt que sur l'encadrement. Cependant, à l'occasion d'une ou des visites du milieu de stage, il pourra échanger avec le stagiaire et la personne représentant le milieu de stage, ce qui lui offre l'opportunité de constater certaines difficultés du stagiaire, de lui donner des conseils, lui signifier des attentes, etc. Ces visites s'accompagnent d'une rencontre avec la personne représentant le milieu.

Supervision directe

Le superviseur se rend en milieu de stage avec les stagiaires. Il est la personne ressource, celle à qui les stagiaires adressent leurs questions. Une personne représentant le milieu de stage est également sur place pour remplir ses fonctions habituelles. Les stagiaires peuvent être amenés à interagir avec elle si cela s'inscrit dans le cadre de la réalisation de leur fonction, c'est-à-dire comme le ferait un collègue de travail dans un contexte similaire. Le superviseur accompagne les stagiaires à chaque étape, les observe, et, au besoin, commente certaines de leurs interventions. Il demande aux stagiaires de valider certaines de leurs décisions avant de les mettre en œuvre. Il s'assure que la part de la mission du milieu qui revient au stagiaire est bien remplie.

Chacune de ces formules est présente dans l'un ou l'autre des 13 programmes analysés dans le cadre de ce projet, comme le montre le

Tableau 5.

Tableau 5: Formules de stage mises en œuvre dans chacun des 13 programmes analysés

Programme	Indirecte sans visite	Indirecte avec visite	Directe
Secteur 1 : Administration, commerce et informatique			
A		X	
B		X	
C		X	
D		X	
Secteur 19 : Santé			
E	X		
F	X		
G	X		
H	X		
I			X
J	X		X
Secteur 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques			
K		X	
L		X	
M		X	
Total	5	7	2

5.1.3. Principales formules pédagogiques

Les rencontres avec les responsables des différents programmes analysés ont mis en lumière différentes modalités pédagogiques mises en œuvre par les superviseurs de stagiaires, présentées au

Tableau 6.

Tableau 6: Principales modalités pédagogiques mises en œuvre en contexte de supervision de stagiaires

Programme	Rencontre individuelle	Rencontre avec représentant	Atelier	Journaux de bord	Analyse vidéo	Étude de cas
Secteur 1 : Administration, commerce et informatique						
A	X	X		X		
B	X	X	X			
C	X	X		X		
D	X	X		X		
Secteur 19 : Santé						
E		X	X			X
F	X	X				
G	X		X			
H	X		X			X
I	x		X			X
J	X	X	X			X
Secteur 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques						
K	X	X	X		X	
L	X	X	X			
M	X	X				
Total	12	9	8	3	1	4

Rencontre individuelle

On constate à la lecture du

Tableau 6 que la rencontre individuelle est la formule pédagogique la plus fréquente, étant mise en œuvre dans 12 des 13 programmes analysés. Elle consiste en des rencontres de supervision individuelle où seuls un stagiaire et le superviseur se retrouvent. Ces rencontres ont parfois lieu dans un local du milieu de stage ou encore dans les murs du cégep. Le nombre de rencontres individuelles au cours d'un stage varie d'un programme à l'autre, allant de 2 à 12 rencontres dans les programmes analysés.

Rencontre avec le représentant du milieu

Dans 75 % des programmes analysés, le superviseur de stage rencontre à une ou plusieurs occasions le représentant du milieu qui reçoit le stagiaire. Dans quelques cas, ces rencontres se déroulent en présence du stagiaire (donc en triade), mais quelques fois, le superviseur rencontre seul le représentant du milieu, généralement pour obtenir des informations aux fins d'évaluation du stagiaire.

Rencontre d'équipe (atelier)

Il s'agit d'une formule dans laquelle le superviseur de stage réunit un petit groupe de stagiaires pour réaliser collectivement des activités d'encadrement et de partage d'expériences de stage. Ces rencontres ont parfois lieu en milieu de stage, lorsqu'un seul milieu reçoit plusieurs stagiaires du même programme en même temps, ou encore dans les locaux du cégep, lorsque le superviseur veut rassembler les stagiaires se trouvant des milieux différents. Ces ateliers sont généralement plus structurés et dirigés que les rencontres individuelles et des activités pédagogiques planifiées sont souvent mises en œuvre à ce moment, par exemple des études de cas.

Analyse vidéo de prestations de stage

Dans un des programmes analysés, les stagiaires doivent filmer des moments de leur activité en stage et analyser leur propre prestation, en étant accompagnés de leur superviseur. Cette activité est réalisée durant un atelier, réunissant un petit groupe de stagiaires, ce qui permet à un plus grand nombre d'étudiants de bénéficier des fruits de l'analyse réflexive de l'un de leurs pairs.

Journaux de bord (traces des réalisations et du vécu de stage)

La plupart des superviseurs des programmes du secteur 1 : Administration, commerce et informatique ont recours à des journaux de bord qui doivent être mis à jour par les stagiaires sur une base hebdomadaire. Ces journaux donnent accès au superviseur à des traces des réalisations du stagiaire, ce qui découle probablement de la supervision indirecte.

Étude de cas

En marge des activités réalisées en stage, les superviseurs de la plupart des programmes du secteur 19 : Santé proposent à leurs stagiaires des études de cas qui leur permettent d'approfondir leur analyse d'une situation davantage que ce que le contexte de stage leur permet ou encore de diversifier les situations auxquelles ils sont confrontés en stage en leur ajoutant les situations des études de cas.

5.1.4. Principales modalités d'évaluation sommative

L'évaluation sommative en contexte de stage pose de défis particuliers liés à l'observation de la prestation de stage, qui est rarement possible directement. L'évaluation des stagiaires met donc au jeu différentes sources d'information sur la prestation du stagiaire qui impliquent potentiellement plusieurs acteurs. Comme le montre le Tableau 7 ci-après, tous les programmes analysés ont recours à plusieurs sources d'information croisées pour établir la note finale attribuée au stagiaire.

Tableau 7 : Principales formules d'évaluation sommative en contexte de stage

Programme	Évaluation par le superviseur	Évaluation par le milieu	Auto-évaluation	Examen pratique	Examen théorique	Évaluation des attitudes
Secteur 1 : Administration, commerce et informatique						
A	X	X	X			X
B	X	X				X
C	X	X	X			X
D	X	X				X
Secteur 19 : Santé						
E	X	X	X	X	X	X
F	X	X				X
G	X	X		X	X	X
H	X	X	X			X

I	X		X	X		X
J	X				X	X
Secteur 20 : Services sociaux, éducatifs et juridiques						
K	X	X	X			X
L	X	X	X			X
M	X		X			X
Total	12	10	8	3	3	13

Évaluation par le superviseur

Dans tous les programmes analysés, les superviseurs ont un rôle à jouer dans l'évaluation des stagiaires. Dans les cas extrêmes des supervisions « externes », le rôle du superviseur dans l'évaluation est réduit, dans la mesure où l'observation de la prestation, l'utilisation des outils d'évaluation et le jugement sur la performance du stagiaire sont principalement réalisés par le représentant du milieu de stage. Le superviseur demeure cependant responsable de la note finale et de l'équité de l'évaluation entre les stagiaires. À l'autre extrême, l'évaluation peut être exclusivement réalisée par le superviseur.

Évaluation par le représentant du milieu

Le représentant du milieu de stage est généralement l'acteur qui est le plus susceptible d'observer directement la prestation du stagiaire, ce qui en fait un acteur important de l'évaluation dans 10 des 13 programmes analysés. Le représentant du milieu fait part de son appréciation du stagiaire soit par l'intermédiaire d'une grille d'évaluation critériée ou encore à l'occasion d'une rencontre avec le superviseur de stage. Dans tous les programmes analysés, le superviseur demeure responsable de l'attribution de la note finale. Les responsables des stages de quelques programmes ont affirmé que les représentants des milieux de stage sont une source d'information incontournable, mais le fait qu'ils connaissent peu le programme, les compétences et les seuils d'atteinte de ces compétences limite le rôle qu'ils peuvent jouer dans l'évaluation des stagiaires.

Autoévaluation du stagiaire

Dans 8 des 13 programmes analysés, les stagiaires contribuent à leur propre évaluation en complétant des outils d'autoévaluation. Le résultat de ces autoévaluations est ensuite comparé aux évaluations du superviseur, et dans quelques cas, du représentant du milieu de stage. Dans quelques cas, il s'agit d'un exercice essentiellement formatif pris en compte par le superviseur, mais dans d'autres cas, une partie de la pondération de la note finale du stage est déterminée par le résultat de l'autoévaluation.

Examen pratique

Trois programmes du secteur 19 : Santé inscrivent dans le cadre de leurs stages des activités d'évaluation qui prennent la forme d'examens pratiques. Il s'agit d'activités organisées par le superviseur dans lesquelles le stagiaire est amené à mettre en œuvre dans un contexte simulé une partie des tâches qu'il pourrait être amené à rencontrer en pratique.

Examen théorique

Encore une fois, ce sont trois programmes du secteur 19 : Santé qui ont recours à des examens théoriques dans le cadre de leurs activités de stage. Ces examens visent à vérifier la maîtrise par le stagiaire des connaissances qui devraient sous-tendre la mise en œuvre de leurs compétences en stage.

Évaluation des attitudes professionnelles

Tous les programmes analysés disposent d'outils pour évaluer spécifiquement les attitudes professionnelles des stagiaires. Ces outils consistent surtout en des grilles d'évaluation critériées, communes à tous les superviseurs d'un même programme. Elles sont toutes utilisées de façon formative en cours de session et de façon sommative à la fin du stage. Ces attitudes professionnelles sont souvent l'objet d'une autoévaluation par le stagiaire.

En plus de ces différentes formules d'évaluation sommative, d'autres modalités sont mises en œuvre par les superviseurs aux fins d'évaluation formative, et ce dans le cadre des activités pédagogiques décrites à la section précédente.

5.2. Description de l'activité des superviseurs

Le portrait présenté ici est celui de la catégorisation des unités d'action significatives pour les superviseurs identifiées lors de la construction des chroniques, tel qu'expliqué à la section 4.5. Rappelons qu'un total de 104 unités de cours d'action élémentaires a été identifié et que pour chacune de ces unités, les éléments constitutifs du signe tétradique (O, R, et I) ont été identifiés à partir des extraits d'entretiens pré- et post-observation correspondants.

5.2.1. Unités de cours d'action élémentaires

L'analyse des unités de cours d'action élémentaires permet de dresser un portrait de ce que font les superviseurs au cours des rencontres de supervision. Elle rend compte des principales actions et interprétations posées par les superviseurs.

Tableau 8 : Nombre d'unités de cours d'action élémentaires par catégories et sous-catégories

Catégorie	Sous-catégorie (s'il y a lieu)	Nombre	%
Communication	Question	62	60,2%
	Déclaration	31	30,1%
	Sous-total	93	90,3%
« Ne pas », laisser faire		5	4,9%
Action, geste		3	2,9%
Interprétation		2	1,9%
	Total	103	100%

Unités de cours d'action de type Communication

Compte tenu du design de ce projet, dans lequel l'activité a été observée essentiellement lors d'entretiens de supervision, c'est sans surprise que parmi les 104 unités d'action identifiées, la très vaste majorité (93/104) relève de « communications », c'est-à-dire d'actions qui prennent la forme d'une contribution à un échange, le plus souvent de forme verbale. Les unités « Communication » ont été subdivisées en « question » et « déclaration ».

La majorité (62/93) des unités « Communication » prend la forme de *Questions*. On peut ainsi affirmer que « le comportement » significatif le plus manifesté par les superviseurs est le questionnement de leur stagiaire. On retrouve également des questions adressées au représentant du milieu de stage (4 occurrences), mais il faut préciser qu'une seule des sept rencontres observées était tenue en présence du représentant de milieu. Sur les 58 unités de cours d'action catégorisée comme Communication prenant la forme de questions, 8 prennent la forme de questions retournées au stagiaire en guise de réponse à sa propre question. On peut donc constater que souvent, les superviseurs vont choisir d'inciter les stagiaires à chercher des réponses à leur questionnement par eux-mêmes, plutôt que leur donner une réponse formelle.

Par exemple, une stagiaire demande au superviseur quelle taille de sac de soluté elle doit choisir pour remplacer celui qui doit être changé. Le superviseur répond par une série de questions : « Comment pourrais-tu faire pour le savoir? Sur quels critères dois-tu baser ton choix? » (Participant 191, séance observée, 2 h 37m).

De ces 8 questions *retournées* aux stagiaires, 3 ont été posées en contexte d'ateliers réunissant un petit nombre de stagiaires et s'adressaient aux autres stagiaires plutôt qu'à celui qui a posé la question. Ce dont témoigne par exemple l'extrait suivant entre le stagiaire #3 et le superviseur participant 202 :

« St3: Pis il y avait les journaux de bord. Ça, je ne sais jamais quoi mettre dans les commentaires. Souvent, je vais écrire : aujourd'hui, on a joué avec le tunnel, quelque chose de même.

SP: Ok, c'est factuel...

St3: Oui, mais je trouve que ce n'est pas assez...

SP: ...pas assez personnalisé...?

St3: Ben tsé, un parent va lire ça, il va se dire : ben, c'est pas grave.

SP: (s'adressant aux 2 autres stagiaires): Qu'est-ce qu'on pourrait mettre de plus personnalisé? »

(Participant 202, séance observée, 1 h 02m)

Le reste des unités de type « Communication » (31/93) s'apparente plutôt à des *déclarations*. On y retrouve des explications techniques, de la correction de vocabulaire, des explications de *trucs* du métier, ou encore des éléments de rétroaction.

Unités de cours d'action de type « Ne pas »

Des 104 unités d'action, 5 ont été classées dans la catégorie « ne pas ». Il s'agit de situation où le superviseur participant décrit *l'absence* d'une action comme étant délibérée. On retrouve dans cette catégorie des situations dans lesquelles une attente semble dirigée à l'endroit du superviseur, qu'il choisit de ne pas satisfaire. On peut penser à des stagiaires qui souhaitent une intervention du superviseur, que ce dernier juge préférable de ne pas mettre en œuvre. Par exemple, on retrouve deux situations dans lesquelles des stagiaires

semblent espérer que le superviseur interrompe leur récit par des questions, alors que celui-ci choisit de les laisser continuer sans intervenir.

On peut citer une situation dans laquelle une stagiaire s'affaire à un changement de soluté qu'elle semble mal maîtriser. Malgré des hésitations, des maladresses et des regards semblant solliciter un coup de main du superviseur, ce dernier s'abstient d'intervenir. Lors de l'entretien post-observation, il a commenté cet extrait en affirmant :

« Je voyais bien qu'elle espérait que je le fasse à sa place, mais ce n'est pas comme ça qu'elle va apprendre. Ils attendent que le prof soit là, mais un moment donné, il n'y en a plus de prof. Comment tu te débrouilles quand t'as plus de profs? Bien c'est de cette façon-là...: oui je suis là, je vais te faire réfléchir, mais pas le faire à ta place. » (Participant 191, entretien post-observation, 15m32)

Unités de cours d'action de type « Action »

Seulement trois unités de ce type ont été identifiées, dont deux en contexte de supervision directe. En effet, en supervision indirecte, les séances observées se sont toutes déroulées en formule « assis autour d'une table », ce qui laisse surtout la place aux interactions verbales et limite les comportements qui impliquent des gestes ou des mouvements significatifs pour l'acteur. On retrouve dans cette catégorie des actions telles que « s'arrêter au poste » ou « inscrire le plan de la séance au tableau ».

Unités d'action de type « Interprétation »

Deux unités de ce type ont été identifiées. Dans les deux cas, il s'agit de situations dans lesquelles le superviseur pose un jugement, à partir d'une affirmation d'un stagiaire, sur la qualité de l'encadrement reçu dans le milieu de stage. Par exemple : « Constate que l'encadrement du milieu est adéquat en ce qui a trait à l'apprentissage. » (*Participant 013, U>interprétation#2*)

5.2.2. Objets sous-tendant l'activité des superviseurs

L'analyse des éléments du signe identifiés comme *objet* permet d'établir un inventaire des engagements, des préoccupations, qui animent les superviseurs au cours des rencontres de supervision. La reconstitution des signes a permis d'identifier 206 objets qui ont été classifiés dans sept catégories.

Tableau 9 : Nombre d'objets par catégories et sous-catégories

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre	%
Objets visant le ou les stagiaires supervisés	Développer les compétences techniques du stagiaire	51	24,8
	Assurer des conditions pédagogiques adéquates	34	16,5
	Soutenir le stagiaire par l'observation et la rétroaction	29	14,1
	Soutenir la dimension émotionnelle du stage	16	7,8
	Assurer des conditions de réalisation du stage adéquates	15	7,3
	Contribuer à l'orientation professionnelle du stagiaire	7	3,4
	Préparer le stagiaire à la réalité du métier	4	1,9
	Contribuer au développement des attitudes du stagiaire	3	1,5
	<i>Sous-total</i>		<i>(159)</i>
Gérer les aspects logistiques du stage		14	6,8
Contribuer à la mission du milieu de stage		11	5,3
Entretenir de bonnes relations avec le milieu		7	3,4
Objets visant les futurs stagiaires		6	2,9
Réaliser l'évaluation du stagiaire		5	2,4
Objets liés au superviseur lui-même		4	1,9
	Total	206	100%

Objets visant le ou les stagiaires supervisés

Il s'agit de la catégorie d'objets le plus fréquemment rencontrés, soit 159 fois sur les 206 objets identifiés (159/206). Bien que ce ne soit pas surprenant, il est au premier abord rassurant de constater que les étudiants présents à la rencontre de supervision sont au centre des préoccupations des superviseurs. Cette catégorie a été subdivisée en huit sous-catégories dans lesquelles la totalité des objets visant spécifiquement les stagiaires observés ont été classifiés.

1. Sous-catégorie *Développer les compétences techniques du stagiaire* (51 occurrences)

Cette catégorie regroupe les objets liés au développement de compétences techniques, prévues au programme ou non. Par exemple: « Contribuer à la maîtrise du vocabulaire propre à la discipline par les stagiaires. » (Participant 193 O>stagiaire_spécifique>technique#17)

Les éléments retrouvés les plus fréquemment dans cette catégorie montrent que les superviseurs sont souvent préoccupés d'outiller les stagiaires, de leur indiquer des solutions, des trucs (22 occurrences), de les aider à établir des liens théorie-pratique (15 occurrences), de développer l'autonomie de leurs stagiaires (6 occurrences), ou encore de les encourager à recourir au vocabulaire technique approprié, propre à la discipline enseignée (3 occurrences).

2. Sous-catégorie *Assurer des conditions pédagogiques adéquates* (34 occurrences)

On retrouve dans cette catégorie les objets de nature pédagogique, les préoccupations liées à la création d'un climat d'apprentissage approprié pour les stagiaires, etc. Par exemple : Garder les stagiaires « actifs » pour toute la durée de l'atelier (Participant 191, O>stagiaire_spécifique>pedagogique#5) ou encore Permettre aux stagiaires d'exprimer de petits « ratés » sans être jugés ou évalués (Participant 202, O>stagiaire_spécifique>pedagogique#34).

Le contenu que l'on retrouve dans cette sous-catégorie témoigne principalement de préoccupations des superviseurs telles qu'assurer la participation de tous et « contenir » les stagiaires plus envahissants en contexte d'atelier en petits groupes (4 occurrences), créer un climat favorable aux échanges, à l'expression de difficultés, faire de la place pour les préoccupations des stagiaires (6 occurrences). Des intentions telles qu'amener les stagiaires à trouver des réponses par eux-mêmes (3 occurrences) ainsi qu'assurer le suivi d'un objet identifié dans une rencontre antérieure (3 occurrences) se retrouvent également dans cette sous-catégorie.

3. Sous-catégorie *Soutenir le stagiaire par l'observation et la rétroaction* (29 occurrences)

Les objets visant à soutenir le stagiaire dans son apprentissage en l'observant et lui fournissant de la rétroaction quant à l'évolution de ses apprentissages et à s'assurer que les apprentissages progressent au rythme attendu ont été regroupés dans cette catégorie. Par exemple : Vérifier ce que la stagiaire a intégré, ce qu'elle est capable de faire par elle-même (Participant 203, O>stagiaire_spécifique>obs_retro#28).

Cette catégorie comporte principalement des objets qui traduisent la préoccupation qu'ont les superviseurs d'obtenir un portrait des tâches réalisées par le stagiaire dans les situations de supervision indirecte (11 occurrences). Il s'agit d'une spécificité de la supervision de stage qu'on ne retrouve pas en classe et qui soulève plusieurs questions, puisque le superviseur doit en quelque sorte *se fier* au stagiaire pour se faire une idée du déroulement du stage et de la progression des apprentissages du stagiaire. En supervision directe, ces objets prennent plutôt la forme « vérifier la compréhension des stagiaires en action », alors que le superviseur peut directement observer la mise en œuvre des compétences du stagiaire et rétroagir de façon presque immédiate au besoin.

4. Sous-catégorie *Soutenir la dimension émotionnelle du stage* (16 occurrences)

Les objets de cette sous-catégorie sont liés aux émotions ressenties par les stagiaires, la confiance, l'épuisement, etc. Plusieurs de ces objets traduisent la préoccupation du superviseur d'amener le stagiaire à se percevoir de façon juste et développer sa confiance (8 occurrences). Par exemple : Développer la confiance du stagiaire (Participant 201, O>stagiaire_spécifique>émotion#9).

D'autres objets visent le soutien des stagiaires qui rencontrent des situations délicates ou « confrontantes » durant leur stage (5 occurrences) : « Vérifier si la stagiaire se sent prête à faire face à cette situation délicate qui pourrait survenir. » (Dans le contexte où le superviseur demande à la stagiaire si elle est inquiète à l'idée qu'une élève qu'elle a dénoncée à la direction dans une situation

d'intimidation puisse revenir la confronter; participant 203, O>stagiaire_spécifique>émotion#16).

On retrouve aussi plusieurs objets qui traduisent la préoccupation des superviseurs de s'assurer que le stagiaire ne s'épuise pas, qu'il soit capable « psychologiquement » de compléter son stage (5 occurrences) : S'assurer que la stagiaire ne se place pas en situation d'épuisement (Participant 203, O>stagiaire_spécifique>émotion#13).

5. Sous-catégorie *Assurer des conditions de réalisation du stage adéquates (15 occurrences)*

Cette sous-catégorie rassemble les objets visant à comprendre le contexte dans lequel le stagiaire réalise son stage, et surtout, s'assurer que les conditions de stage soient en adéquation avec les besoins du stagiaire en matière d'encadrement, de niveau de difficulté des tâches à réaliser, de formation en milieu de stage. Par exemple : S'assurer que l'équipe en place était à même de bien intégrer le stagiaire (Participant #013, O>stagiaire_spécifique>conditions_de_stage#3).

6. Sous-catégorie *Contribuer à l'orientation professionnelle du stagiaire (7 occurrences)*

Dans cette sous-catégorie se retrouvent les objets qui traduisent la préoccupation du superviseur pour l'orientation professionnelle du stagiaire. Cette préoccupation se manifeste sous des formes telles que : Permettre au stagiaire de discuter de l'adéquation entre le type d'emploi rencontré en stage et sa personnalité (Participant 013, O>stagiaire>spécifique>orientation#2), ou encore : Contribuer à l'orientation professionnelle du stagiaire (Participant 013, O>stagiaire>spécifique>orientation#4).

7. Sous-catégorie *Préparer le stagiaire à la réalité du métier (4 occurrences)*

Cette sous-catégorie rassemble les objets qui sont liés à la préparation des stagiaires à faire face à des situations au travail qui ne sont pas en adéquation avec la

formation reçue. Cette préoccupation peut s'incarner sur un aspect très spécifique du métier, par exemple : Illustrer qu'en contexte professionnel, on pose parfois des hypothèses sans avoir la mesure du signe vital (Participant 193, O>stagiaire>spécifique>réalité_du_métier#1), ou encore, de façon plus générale : Préparer les stagiaires à réagir aux situations où ils ont à faire face à des pratiques contraires à leur valeur (Participant 202, O>stagiaire>spécifique>réalité_du_métier#2).

8. Sous-catégorie *Contribuer au développement des attitudes du stagiaire (3 occurrences)*

Les objets de cette sous-catégorie sont liés au développement des attitudes relationnelles et professionnelles des stagiaires. Elles visent à aider le stagiaire à prendre conscience de son comportement et son attitude en milieu de stage, l'y confronter et l'inciter à les transformer. On retrouve par exemple : Faire prendre conscience à la stagiaire du caractère inacceptable de son attitude (Participant 191, O>stagiaire>spécifique>attitude#2).

Gérer les aspects logistiques du stage (14 occurrences)

Cette catégorie d'objets regroupe les préoccupations des superviseurs relatives au bon déroulement de la séance, à l'organisation ou tout autre aspect logistique de leur activité. On trouve dans cette catégorie des préoccupations telles que « respecter le plan de séance établi » (Participant 012, O>logistique#4).

Contribuer à la mission du milieu de stage (11 occurrences)

Ces objets sont liés à la réalisation de la mission du milieu qui reçoit le stagiaire, sans lien évident avec la formation du stagiaire. Ces objets se retrouvent surtout en contexte de supervision directe (7/11), alors que les stagiaires réalisent eux-mêmes des tâches liées à la mission du milieu. La présence du superviseur au même moment lui offre la possibilité d'intervenir. On retrouve dans cette catégorie des objets tels qu'« assurer la sécurité des patients » (Participant 191, O>mission_milieu#6). En contexte de supervision indirecte, c'est une préoccupation similaire qui sous-tend certaines unités : « s'assurer du bien-être

des personnes auprès de qui le stagiaire intervient, limiter leur souffrance » (Participant 203, O>mission_milieu#11). On trouve un exemple d'unité qui semble liée directement à la mission du milieu par un superviseur (Propose de résoudre un problème technique de l'entreprise par lui-même ; unité#7), mais l'objet qui le sous-tend a plutôt été catégorisé dans la catégorie objets relatifs aux relations avec le milieu, car le contexte montrait clairement que la préoccupation du superviseur à ce moment était plutôt de *plaire* au milieu, de préserver une bonne relation.

Entretenir de bonnes relations avec le milieu (7 occurrences)

Ces objets ont tous en commun de traduire la préoccupation des superviseurs quant au maintien de bonnes relations avec le milieu de stage et la préservation des places de stage pour le futur. Cet enjeu du maintien des places pour le futur était clairement mentionné par tous les responsables de stage rencontrés lors de la cueillette de données préliminaires (voir section 4.3.1) et s'incarne également dans les préoccupations des superviseurs lors des rencontres de supervision comme on peut le voir ici. Il s'agit d'un type de préoccupation qui déborde du cadre de la relation pédagogique classique entre le superviseur et le stagiaire durant la séance et fait intervenir dans cette relation des préoccupations plus extérieures ou lointaines, du moins temporellement. Cet objet se manifeste de plusieurs façons, soient par :

- La préoccupation de limiter l'impact de la présence du stagiaire sur le milieu. Par exemple : « *S'assurer que le stagiaire n'épuise pas son intervenante* » (Participant 201, O>relation_milieu#7).
- La préoccupation de plaire au milieu, de lui conférer des avantages à recevoir des stagiaires. Par exemple : « *Contribuer à ce que le stagiaire libère l'accompagnatrice du milieu d'une partie de ses tâches* » (Participant 201, O>relation_milieu#6).
- La préoccupation de répondre aux besoins de recrutement du milieu. Par exemple : « *Vérifier si le stagiaire a l'intention de commencer sa carrière dans l'entreprise qui l'a reçu en stage* » (Participant 013, O>relation_milieu#2).

Objets visant les futurs stagiaires (6 occurrences)

Cette catégorie d'objets regroupe les préoccupations que portent les superviseurs, dans leur activité, ici et maintenant, pour les futurs stagiaires, ceux qui s'inscriront aux stages au cours des années à venir. Il s'agit encore ici d'un type de préoccupation qui sort de la relation pédagogique classique entre le superviseur et le stagiaire supervisé durant la séance. Les six objets de cette catégorie sont des déclinaisons de la forme : « Obtenir de l'information sur ce milieu de stage pour aider les futurs stagiaires à choisir un milieu de stage qui leur convient » (Participant 103, O>futur_stagiaire#5).

Réaliser l'évaluation du stagiaire (5 occurrences)

Les objets liés à la réalisation de l'évaluation du stagiaire, afin de rencontrer des obligations administratives ou des exigences du programme, se retrouvent dans cette catégorie. Dans les cinq occurrences de ce type d'objets, le superviseur est préoccupé par la justification de la note qu'il doit attribuer au stagiaire. Par exemple : « Obtenir le point de vue du représentant de l'entreprise quant à la note à accorder pour cet objet d'évaluation formative » (Participant 102, O>évaluation#4).

Objets liés au superviseur lui-même (4 occurrences)

On retrouve également quelques objets centrés sur le superviseur lui-même en tant que personne, sans lien direct avec les exigences du stage. Par exemple, on peut donner la : « Volonté de préserver sa crédibilité auprès des acteurs du milieu, de bien paraître » (Participant 191, O>personnel#4) ou encore « Satisfaire sa curiosité » (Participant 012, O>personnel#1).

5.2.3. Représentamens sous-tendant l'activité des superviseurs

L'analyse des éléments du signe identifiés comme représentamens permet de porter un regard sur les éléments dans l'environnement sensoriel ou la mémoire du superviseur qui s'imposent à lui au cours des rencontres de supervision. La reconstitution des signes a permis d'identifier 107 représentamens qui ont été classifiés dans deux catégories.

Tableau 10 : Nombre de représentamens par catégories

Catégories	Nombre d'unités	%
Représentamens imprévus	76	71%
Représentamens anticipés	31	29%
Total	107	100%

Représentamens imprévus

La majorité des représentamens (76/107) appartiennent à cette catégorie. Il s'agit d'éléments qui sont perçus dans l'environnement du superviseur, le plus souvent des éléments discursifs des stagiaires, qui n'étaient pas prévus ou anticipés par le superviseur.

On retrouve de nombreux éléments tels que « L'emploi du terme *tympan* par la stagiaire pour désigner la région de la tête où une patiente a reçu un coup » (Participant 193, R>imprévu#27) ou encore « L'affirmation du stagiaire à l'effet qu'il doit être *moins tête de bœuf* » (Participant 201, R>imprévu#37).

Représentamens anticipés

Une partie des représentamens (31/107) identifiés correspondent à des éléments qui étaient anticipés par le superviseur, qui l'amènent à inscrire son activité dans le respect du déroulement de la séance qu'il avait planifié. Par exemple : « L'heure de remettre les rapports avant la fin du « quart » de stage ». (Participant 191, R>Plan#16). La plupart des représentamens de cette catégorie prennent la forme d'interprétation voulant qu'une étape du plan de la séance est terminée et qu'il est temps de passer à la suivante.

5.2.4. Interprétants acquis sous-tendant l'activité des superviseurs

L'analyse des interprétants acquis qui sous-tendent l'activité des superviseurs permet de brosser un portrait des savoirs mobilisés dans l'activité observée. Ces savoirs peuvent autant prendre la forme de grands types généraux, de règles, de conceptions générales, ou encore constituer des connaissances très pointues et spécifiques à la situation. L'analyse présentée ici ne fait pas un inventaire complet de toutes les conceptions et connaissances

mobilisées par les superviseurs dans leur pratique en générale, mais bien celles mobilisées dans l'activité observée dans le cadre de ce projet.

Tableau 11: Nombre d'interprétants acquis par catégories et sous-catégories

Catégorie	Sous-catégorie	Nombre	%
Conceptions générales	<i>Supervision et rôle du superviseur</i>	67	27,6%
	<i>Stagiaires</i>	52	21,4%
	<i>Profession</i>	31	12,8%
	<i>Milieu de stage</i>	24	9,9%
	<i>Valeurs</i>	1	0,4%
	<i>Sous-total</i>	(175)	(72,0%)
Savoirs locaux	<i>Stagiaire</i>	34	14,0%
	<i>Disciplinaire</i>	14	5,8%
	<i>Programme</i>	13	5,3%
	<i>Conditions de stage</i>	7	2,9%
	<i>Sous-total</i>	(68)	(28,0%)
Total		243	100%

Interprétants de type « conceptions générales »

Les interprétants classifiés dans la catégorie « conceptions générales » sont ceux le plus fréquemment rencontrés, soit 175 fois sur les 243 interprétants identifiés (72,0 %). Il s'agit des interprétants qui se présentent comme un *type* général, une conception générale d'un sujet, l'idée que se fait le superviseur de quelque chose. Cette catégorie a été subdivisée en cinq sous-catégories dans lesquelles la totalité des interprétants pouvant être considérés une conception ont été classifiés.

1. Sous-catégorie *Supervision et rôle du superviseur* (67 occurrences)

Les éléments de cette sous-catégorie permettent de brosser un portrait des conceptions que les superviseurs ont de leur rôle et de l'activité de supervision et qu'ils mobilisent en action. Ce portrait met en évidence les principales conceptions suivantes:

- Les superviseurs partagent la conception selon laquelle la supervision de stagiaire doit laisser une *place importante au « vécu » et aux préoccupations du stagiaire* : « Une rencontre de supervision doit viser principalement les préoccupations des stagiaires et s'appuyer sur ce qu'ils ont vécu en stage »

(Participant 203, I>conception>supervision#64) (7 unités similaires), ou encore : « Parce que c'est important que ce soit eux autres [les stagiaires] qui décident de quoi ils parlent » (Participant 201, Entretien post-observation 4m30s).

Même lorsque les préoccupations des stagiaires débordent du strict contexte du stage, les superviseurs présentent cet aspect comme une condition nécessaire à l'établissement d'un climat de confiance « Laisser un peu de place aux préoccupations personnelles des stagiaires créer un climat favorable aux échanges » (Participant 202, I>conception>supervision#57), ce qui semble important pour eux (voir plus bas). Ils semblent cependant conscients que cette place laissée au *vécu* plus personnel du stagiaire doit aussi être limitée « Il faut éviter que ces préoccupations personnelles prennent trop de place, ce qui peut représenter un défi » (Participant 202, I>conception>supervision#58).

- La conception que les superviseurs ont de leur rôle met l'accent sur le *développement de l'autonomie* du stagiaire. Pour eux, le superviseur doit intervenir le moins possible, il doit encourager les stagiaires à trouver des solutions par eux-mêmes. Par exemple : « Il est plus formateur de commencer par demander aux stagiaires ce qu'ils feraient dans certaines situations que de leur donner les *réponses* (Participant 203 I>conception>supervision#67) (6 unités similaires).
- Les superviseurs partagent la conception selon laquelle **l'établissement d'un climat de confiance** est nécessaire en contexte de supervision de stage et que ce climat s'obtient par certaines conditions favorables. Outre le fait de laisser de la place aux préoccupations et au *vécu* des stagiaires, déjà mentionné précédemment, ces conditions passeraient notamment par :
 - Des espaces ou des moments d'échanges non évalués permettent le partage de vécu de stage, de difficultés, l'entraide, la confrontation à plus de situations, etc. L'interprétant suivant l'illustre : « Prévoir des

- activités durant lesquelles les stagiaires ne sont pas évalués contribue à établir un climat de confiance » (Participant 202 I>conception>supervision#61) (5 unités similaires).
- Des rencontres en petites équipes de stagiaires. Sur les 7 participants au projet, 3 ont recours à des rencontres sous forme d'atelier regroupant un petit nombre de stagiaires (entre 3 et 6). Ces participants partagent la conception selon laquelle : « L'activité pédagogique d'échanges en petits groupes crée un contexte où les stagiaires sont suffisamment en confiance pour confier leurs difficultés » (Participant 202, I>conception>supervision#60) (4 unités similaires).
 - Une conception que les superviseurs semblent avoir de leur rôle est à l'effet d'inciter les stagiaires à établir des liens entre *la pratique en stage et les connaissances théoriques* issues des cours du programme. Par exemple : « Demander à un stagiaire d'explicitier un lien théorie-pratique peut aider un stagiaire à en prendre conscience » (Participant 203 I>conception>supervision#66) ou encore « Lorsqu'une question très *spécifique* est soulevée par un stagiaire, il est nécessaire de diriger sa réflexion vers des connaissances antérieures » (Participant 191, I>conception>supervision#28) (6 unités similaires). D'autres conceptions viennent en quelque sorte limiter la portée de cette dernière à l'établissement de liens théorie-pratique, et non à un réenseignement des notions théoriques: « Ce n'est pas le rôle du superviseur d'enseigner à nouveau les éléments théoriques vus en classe » (Participant 201, I>conception>supervision#51).
 - Une dernière conception importante se démarque lors de l'analyse des interprétants de ce type. Il s'agit de la conception selon laquelle il est du rôle du superviseur à *veiller à ce que les stagiaires adoptent des pratiques « en conformité au métier »*, tel qu'elles se rencontrent dans la réalité du travail. Cette conception se dégage d'interprétants comme : « Un superviseur doit intervenir de façon à ce que les stagiaires apprennent en conformité avec la

façon de travailler de [la technicienne] » (Participant 191, I>conception>supervision#17) (3 unités similaires). Cette conception ne s'étend pas jusqu'à impliquer que les superviseurs se voient comme des praticiens du métier enseigné à part entière : « Le superviseur n'a pas à maîtriser toutes les tâches à réaliser en stage (à l'exception du contexte de supervision directe) » (Participant 013, I>conception>supervision#9).

2. Sous-catégorie *Stagiaires* (52 occurrences)

Cette sous-catégorie regroupe les conceptions que les superviseurs mobilisent dans l'action relativement aux stagiaires. L'analyse des interprétants de cette sous-catégorie permet d'identifier quelques conceptions dominantes que les superviseurs ont concernant les stagiaires, en contexte de stage. Pour les superviseurs, les stagiaires :

- ***Sont en apprentissages, ils ont droit de commettre des erreurs.*** « Les stagiaires peuvent parfois commettre des erreurs, des gaffes (Participant 191, I>conception>stagiaire#12) ; « Il est normal qu'un stagiaire en début de stages juge que ses tâches sont difficiles à réaliser » (Participant 013, I>conception>stagiaire#4) (6 unités similaires).
- Rencontrent davantage des ***difficultés relationnelles ou d'attitudes*** que des difficultés sur le plan des techniques à mettre en œuvre. Par exemple : « Ce sont des questions liées à la communication qui rendent les situations plus ou moins « compliquées » pour les stagiaires » (Participant 193, I>conception>stagiaire#25) (5 unités similaires).
- ***Réagissent de façon variable à la critique***, particulièrement lorsque celle-ci porte sur les difficultés relationnelles ou d'attitudes : « Il est normal et même correct qu'un stagiaire réagisse émotivement en discutant de problème d'attitude » (Participant 191, I>conception>stagiaire#17), ou encore « Il est possible de passer certains messages plus durs à certains stagiaires plus

mous, mais pas à d'autres, plus *rebelles* (Participant 201 I>conception>stagiaire#38).

- ***Participent bien, ils sont motivés*** en contexte de stage et lors des rencontres de supervision. Par exemple : « Les stagiaires sont généralement contents de parler en profondeur de leurs interventions » (Participant 013, I>conception>stagiaire#4). Cependant, les superviseurs mobilisent à quelques reprises dans leur activité la conception selon laquelle les stagiaires auraient tendance à choisir la voie de la facilité, à éviter les efforts lorsque c'est possible : « Les stagiaires ont tendance à choisir des cas *faciles* pour leur rapport de stage » (Participant 201, I>conception>stagiaire#40).
- Ont ***besoin d'un climat sécurisant*** pour faire part de leur insécurité, isolé de l'évaluation. Cette conception s'exprime dans des interprétants tels que : « Les stagiaires sont plus susceptibles de partager leurs questionnements et leurs difficultés lorsqu'on les invite à le faire dans un cadre spécifique » (Participant 191, I>conception>stagiaire#14).
- Deviennent autonomes lorsqu'ils sont confrontés à des situations qui l'exigent et sont ***avides de situations réelles***. Cette conception peut s'illustrer par l'interprétant : « Il est formateur pour un stagiaire de se faire assigner des patients plus compliqués » (Participant 193, I>conception>stagiaire#27) (5 unités similaires).

3. Sous-catégorie *Profession* (31 occurrences)

Cette sous-catégorie rassemble les conceptions mobilisées dans l'activité de supervision à propos de la profession spécifique de chaque superviseur. Cette dimension spécifique fait en sorte que l'analyse des interprétants de cette sous-catégorie n'apporte pas de généralisation pertinente relativement aux objectifs du projet. Cependant, on peut noter que cette sous-catégorie présente plusieurs conceptions qui s'apparentent à une certaine idée « des bonnes pratiques du métier »

sur lesquelles s'appuie à plusieurs reprises l'activité des superviseurs auprès des stagiaires. À titre d'exemple, on trouve des interprétants tels que : « L'intervenant doit systématiquement contacter la direction dans les cas d'intimidation » (Participant 203, I>conception>profession#30) ou encore « Une infirmière doit comprendre toutes les étapes du plan de soins de ses patients » (Participant 191 I>conception>profession#7). On retrouve systématiquement des interprétants de cette sous-catégorie dans les signes tétradiques où l'on retrouve des objets de type *Préparation à la réalité du métier*.

4. Sous-catégorie *Milieu de stage* (24 occurrences)

L'analyse des interprétants de cette sous-catégorie permet d'identifier quatre grandes conceptions relatives aux milieux de stage et les relations que les superviseurs entretiennent avec eux. Ces conceptions qui sous-tendent l'activité des superviseurs sont :

- Un *bon milieu de stage doit être accueillant*, il doit favoriser l'intégration des stagiaires. « Un milieu de stage doit accueillir le stagiaire en le présentant à tout le monde, en ne le parachutant pas directement dans ses tâches » (Participant 202, I>conception>milieu_stage#14).
- Les *niveaux de difficulté et d'exigence varient souvent d'un milieu à l'autre*. « Le degré de difficulté des tâches confiées au stagiaire peut être inadéquat, trop facile ou trop difficile » (Participant 013, I>conception>milieu_stage#5).
- Les milieux *perdent souvent de vue que les stagiaires sont en formation*, qu'ils ne peuvent avoir les mêmes attentes qu'envers leurs employés d'expérience. « Les directions des milieux de stage ont parfois des attentes irréalistes à l'endroit des stagiaires » (Participant 202, I>conception>milieu_stage#14). Cette conception est liée à un autre à l'effet qu'il appartient au superviseur d'intervenir dans ces situations : « C'est un rôle de l'enseignant-superviseur que de rappeler aux directions des milieux de stage que les stagiaires sont en formation, qu'ils doivent leur laisser

l'opportunité de s'améliorer (Participant 202, I>conception>relation_milieu#5).

- Les milieux *reçoivent des stagiaires de façon intéressée*, à des fins de recrutement. « Lorsque des stagiaires choisissent de ne pas être engagés dans l'entreprise qui les reçoit en stage, cette entreprise risque de refuser les stagiaires à l'avenir » (Participant 013, I>conception>milieu_stage#8). Selon ces interprétants, les superviseurs ont aussi la conception selon laquelle cet intérêt des milieux à recevoir des stagiaires peut être plus *immédiat* : « Le receveur de stagiaire accepte de jouer ce rôle, car il espère être aidé par le stagiaire au moins autant qu'il l'aide (donnant-donnant) » (Participant 201, I>conception>milieu_stage#3). On trouve également des extraits d'entretien éclairants : « Quand j'ai parlé avec la directrice [...] elle a dit : « Vous savez, on a des exigences élevées, on est en processus de recrutement, vos finissantes, on en profite pour les sélectionner... » (Participant 202, Entretien post-observation, 12m22s).

5. Sous-catégorie *Valeurs* (1 occurrence)

Un seul interprétant sous-tendant l'activité des superviseurs observée dans le cadre de ce projet peut s'interpréter directement comme une valeur : « On ne peut tolérer la souffrance d'autrui sans intervenir » (Participant 203, I>conception>valeurs#1).

Interprétants de type « savoirs locaux »

Les interprétants de type « savoirs locaux » consistent en des connaissances ou des informations liées à une situation précise. Par exemple, on retrouve dans cette catégorie les informations détenues par le superviseur sur un stagiaire *spécifique* (celui-ci a échoué son dernier stage), alors que des conceptions sur les stagiaires en général (les stagiaires ont tendance à choisir la voie de la facilité) se retrouveraient plutôt dans la catégorie précédente, soit *Conceptions générales*. Un peu comme c'était le cas pour les conceptions relatives à la profession, les savoirs locaux présentent un haut degré de spécificité qui les rend moins susceptibles de contribuer à brosser un portrait global de l'activité de supervision. Ils s'avèrent néanmoins nécessaires pour l'analyse de situations fines.

1. Sous-catégorie *Stagiaire* (34 occurrences)

On retrouve dans cette sous-catégorie des informations relatives à un stagiaire spécifiquement, qui peuvent être plus techniques : « Il est normal que le stagiaire ait recours à des termes anglais puisqu'il a réalisé son stage précédent dans un milieu anglophone » (Participant 013, I>stagiaire#8). Plus anecdotique : « Le stagiaire a manqué un peu d'écoute au début du projet » (Participant 012, I>stagiaire#5), ou encore liées à la personnalité du stagiaire : « Ce stagiaire se perçoit négativement et manque de confiance en lui » (Participant 201, I>stagiaire#12).

2. Sous-catégorie *Disciplinaire* (14 occurrences)

Cette sous-catégorie rassemble les savoirs spécifiques propres à la discipline enseignée, qui relève de « l'expertise » disciplinaire du superviseur. On retrouve par exemple dans cette sous-catégorie des interprétants tels que : « Une mise en œuvre systématique de l'anamnèse simple doit être bonifiée par un questionnement plus approfondi de la part de l'ambulancier pour obtenir toutes les informations » (Participant 193, I>disciplinaire#14), ou encore : « Sait qu'une des étapes du processus d'assurance nécessite de réaliser un *prework* (travail préparatoire) » (Participant 013, I>disciplinaire#4).

3. Sous-catégorie *Programme* (13 occurrences)

Cette sous-catégorie d'interprétants regroupe les savoirs que le superviseur mobilise en action relativement au programme d'étude. Il s'agit des connaissances sur la structure du programme, les compétences à développer, les modalités d'évaluation, etc. Par exemple : « Des stagiaires en 2^e année commencent le développement de la compétence *Interprétation de situations cliniques* (Participant 193, I>programme#5). On retrouve aussi les savoirs du superviseur relativement à ce qui est attendu du stagiaire en termes de progression des apprentissages. Par exemple : « À ce stade de sa formation, un stagiaire doit ajuster ses exigences et interventions aux capacités du *client* (Participant 201, I>programme#7).

4. Sous-catégorie *Conditions de stage* (7 occurrences)

Ces interprétants réfèrent aux connaissances mobilisées par le superviseur en action des conditions de stage spécifiques d'un milieu. Par exemple : « Les exigences des éducatrices-guides de ce milieu ne coïncidaient pas avec les exigences du stage » (Participant 202, I>conditions_stages#4).

6. Analyse de l'activité des superviseurs

6.1. Caractéristiques de l'activité des superviseurs tirées de l'analyse des composantes des signes tétradiques

Une analyse croisée des composantes des signes tétradiques permet de tirer quelques caractéristiques de l'activité des superviseurs.

De façon générale, l'analyse des objets montre qu'en cours de rencontre de supervision, les préoccupations de superviseurs sont sans surprise centrées sur les stagiaires qu'ils sont en train de superviser *ici et maintenant*. Comme le montre le Tableau 9, leurs préoccupations sont principalement tournées vers le développement des compétences des stagiaires (objets techniques, 51 occurrences) et des considérations pédagogiques visant à créer un climat d'apprentissage favorable (objets pédagogiques, 34 occurrences).

De façon cohérente, l'analyse des interprétants, principalement ceux de la catégorie « Conceptions relatives aux stagiaires » montrent que les superviseurs considèrent les stages comme une activité de formation, de développement, et non d'évaluation terminale. Ces extraits d'entretiens post-observation rendent bien compte de ces conceptions :

« Je me dis : Bon, ils ont quand même au début dû apprendre des choses, mais un moment donné, la routine s'installe, puis ils sont capables d'effectuer le travail, là! »

(Participant 013, Entretien post-observation, 12m15s)

« [Il faut] y aller par étape. Et là, la directrice du milieu m'aurait dit : « Oui, mais quand elle va être [employée], il va falloir qu'elle fasse tout ça ». Oui. Mais on peut-tu, cette semaine, lui laisser se prouver qu'elle est capable ? (...) On est en construction d'expérience, là, on n'est pas...expérimentés. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 1 h 07m10s)

Le croisement des unités d'action et des objets permet également de constater que les *Questions liées aux objets techniques* sont également très fréquentes (17 cooccurrences), mais semblent prendre une place importante seulement dans le secteur de la santé (12/17), ce qui nous permet de poser l'hypothèse que le développement des compétences techniques en cours de stage prend plus de place dans ce secteur que dans les autres.

De façon plus spécifique, l'analyse des résultats a permis d'identifier neuf caractéristiques spécifiques au contexte de supervision des stagiaires.

6.1.1. Préoccupations liées aux conditions de réalisation des stages

Le Tableau 9 montre que 15 objets sont liés aux conditions de réalisation des stages. Si dans tous les contextes d'enseignement, les enseignants sont préoccupés de créer pour leurs étudiants de conditions pédagogiques favorables à l'apprentissage, ces préoccupations prennent une forme particulière en situation de supervision de stagiaires. En effet, les superviseurs, du moins en supervision indirecte, ne sont pas présents dans les milieux de stage. Il en résulte qu'ils ne peuvent se faire seuls une idée satisfaisante des conditions de stage. Les superviseurs semblent cependant réussir à contourner ces difficultés :

« Alors, j'y ai demandé un petit peu quelles étaient ses impressions sur l'accueil, donc je veux avoir un petit peu le feedback, là. Est-ce qu'ils sont parachutés dans un poste puis go go go? Ou s'ils ont été présentés à tout le monde puis tout ça. Puis leurs impressions, aussi, beaucoup. Ça fait qu'on a vu que c'était positif sur toute la ligne dans ce cas-ci; l'intégration, effectivement (...) ça c'est bien passé, je peux passer à autre chose. »

(Participant 013, Entretien post-observation, 8m05s)

« C : Ici, tu t'adresses directement au patient, ce que tu n'as pas fait les fois précédentes... »

P191 : C'est pour recueillir de l'information, pour être en contact direct avec le patient. Comme ça, je pouvais évaluer si ce cas n'était pas en train de devenir trop compliqué pour [nom du stagiaire]. »

(Participant 191, Commentaires en cours d'observation, 9 h 20)

« L'étudiant, il me dit : « Ouais, ça a bien été ». Oui, mais bien été ? Bien été ? En l'obligeant à me dire...combien sur 10, mettons, bien moi, mon point, ce n'est pas de savoir s'il a mis 9, 8 ou 7. C'est : qu'est-ce que ça aurait pris, qu'est-ce qui manquait dans ton stage? »

(Participant 013, Entretien post-observation, 12m10s)

De plus, ces milieux sont des organisations indépendantes du milieu collégial, avec leurs propres missions, administrations et contraintes organisationnelles. Conséquemment, le superviseur a très peu d'emprise sur les conditions de réalisation de stage, ou du moins, beaucoup moins que dans un contexte d'enseignement en institution scolaire. Dans une situation où un milieu de stage ne semble pas présenter des conditions de réalisation du stage satisfaisantes, les solutions sont limitées et l'une d'elles peut impliquer de retirer le stagiaire du milieu de stage. Le superviseur se retrouve alors en situation de tension entre des préoccupations contradictoires (voir section 6.3.) : d'une part, assurer des conditions de réalisation de stage satisfaisantes pour le stagiaire et d'autre part lui permettre de terminer son stage dans les délais habituels. Cette situation est décrite par le superviseur 202 :

« P202 : Elle était confrontée dans des valeurs d'intervention qui étaient très différentes et des pratiques qui, pour elle, semblaient irréconciliables avec ce qu'elle avait appris ici... »

C ...oui, oui, c'est ça...

P202 : ...et sa formation et puis comme elle était très émotive au moment où j'étais allée la visiter, alors qu'elle n'avait pas encore changé de milieu, elle avait beaucoup pleuré, elle était bouleversée de toute cette

situation-là puis elle envisageait avec beaucoup de stress l'idée d'être obligée de changer de milieu, que ça allait la retarder...

C ...ah oui, O.K

P202 : ...mais là, il fallait qu'elle revienne à la case départ pour recommencer à observer les nouveaux enfants dans un nouveau milieu (...). Il y avait beaucoup de conséquences et moi, je n'osais pas trop, au départ, aborder ça avec elle parce que je me disais : Peut-être qu'elle garde quand même de l'appréhension... »

(Participant 202, Entretien post-observation, 5m10s)

Une telle situation entraîne d'autres préoccupations comme celle de ne pas créer de précédent auprès des autres stagiaires, qui pourraient de leur côté être tentés de « magasiner » des milieux de stage plus faciles :

« Il y avait deux...les deux autres stagiaires voulaient comprendre ce qui s'était passé un petit peu, là : « Comment ça, elle, elle peut... » (...), ou de dire... ou dans le mauvais sens, de dire : « Ah ouais, on peut faire ça quand (...) ils disent pas ce qu'on veut entendre, on peut y aller (...) jusqu'à temps... jusqu'à ce que ça convienne! ». Mais non! Alors il a fallu que je gère ça. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 4m30s)

6.1.2. Gestion de la dimension émotionnelle et du développement de la confiance du stagiaire en lui-même

Le Tableau 9 montre que 16 objets se retrouvent dans la catégorie qui regroupe les préoccupations des superviseurs relatives à la gestion de la dimension émotionnelle, ce qui inclut tant le développement de la confiance, la prévention de l'épuisement psychologique que le soutien et l'empathie lorsque le stagiaire fait face à des situations chargées émotionnellement en stage. L'analyse des signes tétradiques contenant ces objets révèle que plusieurs unités d'action de la catégorie *Communication déclaratives* leur étaient liées (cinq

cooccurrences) et prenaient tous la forme d'affirmation sur les forces du stagiaire et visaient le renforcement de sa confiance. Par exemple :

« Là, il y a un point là-dessus, le point 3, je vais te demander : je veux vraiment que tu sois capable de dire ce que tu vaux réellement, pas juste tes lacunes. Bon, tu es bon avec ton jugement, tu as de l'empathie, tu communique bien, tu es bon aussi avec le contact avec les [clients]. Tu as plein de force. Là, tu t'es mis un 7, mais tu es capable de te mettre un 9 si tu réfléchis à ton affaire. Tu sais dans quoi tu es fort, tu m'en as parlé tantôt. »

(Participant 201, séance observée, 20m20s)

Les autres unités de cours d'action prenaient la forme de questionnement et visaient surtout à encourager le stagiaire à partager ses inquiétudes, faire part de son état d'esprit, son niveau d'énergie, etc. Par exemple, un superviseur demande à son stagiaire, en parlant d'une situation d'intimidation de laquelle le stagiaire a été témoin et qu'il s'apprête à dénoncer à la directrice du milieu de stage : *« Mais...toi... comment tu te sens d'avoir à faire ça? »* (Participant 203, séance observée, seg3 8m12s).

Les préoccupations de cet ordre semblent persister plus longtemps que d'autres et traversent plusieurs unités élémentaires de cours d'action. Par exemple, la préoccupation de prévenir l'épuisement de la stagiaire apparaît dès la 14^e minute de la rencontre de supervision et subsiste durant les 50 minutes qui suivent. Elle s'incarne dans quatre signes tétradiques différents et traverse donc presque toute la rencontre, comme l'explique le participant 203 :

« Avec cette étudiante-là, ce que j'avais tout le temps dans ma tête, c'est de...de m'assurer, c'est sûr, qu'elle n'en fasse pas trop parce qu'un moment donné, elle est devenue relativement épuisée. Puis je pense que ça prenait un changement de comportement assez radical, fait que c'est pour ça que... fait que c'est pour ça que, tsé, j'avais souvent ça dans la tête, ce

n'est pas pour rien si je lui demande souvent, tsé : « C'est-tu toi qui fais ça? »

(Participant 203, Entretien post-observation, 50m10s)

On peut également remarquer que tous les *objets liés au vécu émotif* du stagiaire sans exception se retrouvent dans deux des programmes du secteur 20 *Services sociaux, éducatifs et juridiques*. On peut penser que le fait que les superviseurs de ce secteur aient tous deux une formation initiale et une expérience professionnelle qui sont centrées sur la relation d'aide puisse faire en sorte qu'ils se sentent mieux équipés ou encore que l'importance relative accordée à cette dimension du travail de supervision est plus grande dans ces programmes que dans les autres. Si cette préoccupation est bien présente chez ces deux superviseurs, ils semblent également porter des conceptions qui viennent en limiter la portée : *« mais en même temps, c'est pas de la thérapie, là, je veux dire, faut pas que tu t'en ailles là-dedans, là »* (Participant 201, Entretien post-observation, 33m55s) ou encore : *« il faut qu'ils apprennent à s'exprimer. Mais c'est pas de la thérapie (...) c'est vraiment d'être capable de ventiler, aussi, des fois, la surcharge émotive parce qu'eux autres aussi, ils en ont »* (Participant 201, Entretien post-observation 35m20s).

6.1.3. Des suivis à réaliser sur de vastes empan temporels

Tous les enseignants sont amenés à réaliser des suivis des difficultés rencontrées par leurs étudiants, des questions laissées en suspens, de la progression des apprentissages. En contexte de supervision de stage, cet aspect de la pratique s'incarne notamment par des objets comme : *« faire un suivi d'aspects abordés lors de rencontres précédentes »* (Participant 201, objet#133). En contexte de supervision de stagiaires, les superviseurs doivent cependant assurer ces suivis à l'occasion de rencontres souvent éloignées temporellement, ce qui implique qu'ils doivent se replonger dans la situation, refaire les liens avec les rencontres antérieures :

« Les choses que je pourrais faire pour créer la relation davantage. Ah oui, ça, je t'avais demandé de mettre ça. Parce qu'on en avait parlé avec

[nom de l'intervenante]. C'était pour quoi, donc? Ah oui, je voulais savoir ce que t'allais faire concrètement. »

(Participant 201, transcription observation, 58m20s)

« Quand il y a des suivis, aussi. Tsé, des fois : « T'as fait une intervention? Bon. Finalement? Qu'est-ce qui s'est passé? » Normalement, en général, ils vont l'amener d'eux-mêmes parce qu'ils sont contents d'en parler, mais si jamais ils n'y pensent pas, bien moi, je me prends tout le temps des notes, je dis : « Bien O.K., t'avais fait ça... Où t'es rendu? Qu'est-ce qui s'est passé? Ça a-tu débloqué? » « Non », bon, puis tout ça, là, fait que ça... il faut toujours prendre des notes, parce que des fois, ça fait longtemps. »

(Participant 203, Entretien post-observation, 28m10s)

6.1.4. Une contribution des expériences vécues par les autres stagiaires

Les superviseurs qui ont recours à la formule de supervision en atelier (rencontre avec un petit groupe de stagiaires) accordent une place importante au partage d'expériences rencontrées en stage entre les stagiaires. Ils y voient des vertus, que ce soit simplement pour permettre aux stagiaires d'avoir accès à une plus grande diversité de situations que celles qu'ils rencontrent dans leur milieu de stage.

« ...dans le fond, le stagiaire arrive avec la description de son cas, si tu veux. À partir de ce moment-là, il appartient à tout le monde. [...] Puis tout le monde écoute, tout le monde discute, donc tout le monde chemine, là, aussi, dans l'intégration de la procédure. »

(Participant 193, Entretien post-observation, 53m20s)

Une autre vertu de cette pratique de partage d'expérience se trouverait dans le fait qu'une solution à une difficulté rencontrée par un stagiaire est peut-être plus susceptible d'être jugée *applicable* ou *réaliste* lorsqu'elle prend la forme d'un *truc* ou une façon de faire mise en œuvre par un autre stagiaire, donc un autre novice, que lorsqu'elle prend la forme d'un

conseil théorique de l'enseignant. Ce qui est clairement expliqué par le participant 202 dans l'extrait suivant :

P202 : « Ce que j'essaye (...), là, ce n'est pas de donner toutes les réponses. J'essaie de faire en sorte de mettre à profit, des fois, une expérimentation qui aurait bien été.

Puis de mettre, tsé...de dire : « Regarde, ça, ça peut te sembler banal, mais c'est intéressant ce que t'as fait là, tu pourrais en faire profiter » (...)

Ça fait plus appel à leur rôle de... à leur senti de stagiaire. Moi, je suis professeur. Pour moi, c'est tout bien décortiqué, puis je connais toutes les étapes puis... c'est facile d'avoir la réponse.

Mais pour eux autres, c'est facile de dire : « Bien tu peux bien parler...ça a bien du bon sens ce que (tu dis), c'est sûr que c'est comme ça qu'on aimerait le faire ». Mais quand ça vient d'entre eux, des fois, ils vont se donner des petits trucs, heu... « Bien moi, avec un tel, c'était plus facile, fait que... » tsé?

C : oui, oui

P202 : Puis peut-être de profiter de l'expérience... d'une expérience intéressante. [...] Puis peut-être qu'ils trouvent que le fait que ce soit d'autres stagiaires qui disent qu'ils le font, bien c'est...ça leur paraît peut-être plus réaliste, là... plus accessible. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 1h04m42s)

6.1.5. Une adaptation des interventions aux particularités de chaque stagiaire

On peut déduire de l'analyse du contenu des interprétants de la sous-catégorie « conceptions relatives aux stagiaires » que les superviseurs voient les stagiaires comme étant très distincts les uns des autres, caractérisés par des différences individuelles importantes. Par exemple :

« Certains stagiaires verbalisent spontanément la charge émotionnelle vécue en stage, d'autres doivent être invités à la faire. »

(Participant 013, I>conception>stagiaire#37)

« Il est possible de passer certains messages plus durs à certains stagiaires plus mous, mais pas à d'autres, plus rebelles. »

(Participant 201, I>conception>stagiaire#38)

« Il existe plusieurs profils de stagiaires : ceux qui sont plus à l'aise dans des fonctions auprès de clients, et ceux qui préfèrent des fonctions plus techniques. »

(Participant 013, I>conception>stagiaire#6)

L'analyse du contenu des interprétants montre également que la sous-catégorie de savoirs locaux la plus fréquemment mobilisée par les superviseurs en action est celle concernant les stagiaires (34 occurrences sur 68), c'est-à-dire des connaissances spécifiques relatives aux caractéristiques individuelles de chaque stagiaire. Ces interprétants sous-tendent 24 unités de cours d'action différentes, c'est-à-dire autant de *comportements* ou *d'action* qui ont été *adaptés* aux caractéristiques spécifiques du stagiaire supervisé. On trouve des traces de cette adaptation dans les entretiens post-observation :

« (...) bien moi, avec cette étudiante-là, ce que j'avais tout le temps dans ma tête, c'est de m'assurer, c'est sûr, qu'elle en fasse pas trop parce qu'un moment donné, elle est devenue relativement épuisée. »

(Participant 203, Entretien post-observation 50m01s)

« ...alors lui, il s'est « coté » plus faible que son accompagnatrice avait « coté » à quelques places, mais c'est lui, c'est parce qu'il n'a pas tellement une bonne perception de lui! Tsé, il n'avait pas beaucoup confiance en lui, ça fait qu'on a refait l'évaluation ensemble. [...] Je ne fais jamais ça avec

les autres [stagiaires], mais lui il va se « recoté » juste pour me faire plaisir s'il le fait tout seul de son bord. »

(Participant 201, Entretien post-observation, 8m50s)

On peut donc constater que les superviseurs considèrent que leurs stagiaires portent des caractéristiques individuelles qui les distinguent significativement les uns des autres au point de devoir adapter leurs interventions et la conduite des entretiens de supervision pour prendre en compte ces caractéristiques. On peut également remarquer que ces caractéristiques individuelles auxquelles ils s'adaptent appartiennent à deux *types*, soit 1) des informations techniques sur le stagiaire qui contribue à expliquer certains aspects de sa performance en stage (par exemple : celui-là a déjà fait un stage du même genre, celui-ci effectue un retour aux études, sa formation théorique date un peu) ou 2) des traits de personnalité qui traduisent le degré de confiance en eux-mêmes des stagiaires ou leur façon de réagir à la critique.

6.1.6. L'importance de la dimension non planifiée

La section 5.2.3. permet de constater que la plupart (71 %) des représentations identifiées ont été catégorisées comme *imprévus*, c'est-à-dire qu'ils n'avaient pas été anticipés par le superviseur. Cette place prépondérante des représentations imprévus témoigne de la grande réactivité qu'exige la supervision de stagiaires. En effet, le superviseur *contrôle* relativement peu le déroulement fin de la séance, car il doit constamment ajuster ses interventions en fonction des éléments que le stagiaire apporte à la rencontre de supervision. Ces éléments prennent principalement la forme de segments de récit des activités réalisées en stage ou d'anecdotes vécues en stage (48x), de questions du stagiaire directement adressées au superviseur par le stagiaire (12x) ou encore de particularités dans le ton d'une intervention d'un stagiaire, comme une certaine hésitation en utilisant un terme technique (5x, par exemple : « [Stagiaire2] hésite en nommant l'hypothèse « angine instable » (Participant 193, R>imprévu#32). Le participant 203 rend bien compte de cette dimension, alors qu'il termine de décrire brièvement le plan qu'il avait établi pour cette séance, il ajoute :

« P203 : ...c'est ça. C'est ça puis aussi, bien dans ce qui s'est passé, là, comme t'as pu le constater, elle avait une situation un peu particulière où elle a été témoin d'un geste d'intimidation...

C : Oui, oui.

P203 : ...dans la cour d'école...

C : ...ça, ce n'était pas dans ton plan de match?

P203 : Non. Non, je ne pouvais pas deviner ça, mais en même temps, ça fait partie de trucs, pas nécessairement liés à l'intimidation, mais il y a tout le temps des affaires non prévues parce qu'on le sait pas, tsé.

C : Oui, oui.

P203 : ... la clientèle, qu'est-ce qu'elle dit puis qu'est-ce qu'elle fait, bien on ne le sait pas, là. On l'apprend en même temps que [les stagiaires] nous le disent, là. »

(Participant 203, Entretien post-observation, 4m00s)

6.1.7. L'établissement de liens théorie-pratique

La préoccupation à l'effet d'aider les stagiaires à établir des liens entre les connaissances qu'ils ont acquises en classe et leur pratique de stage se retrouve dans douze objets qui s'apparentent à celui-ci : « *Orienter les stagiaires vers la mobilisation de leurs connaissances théoriques antérieures et la réflexion.* » (Participant 191, O#167). Ces objets se manifestent dans des extraits d'entretien post-observation comme celui-ci :

« Donc, j'ai fait... je les questionne pour qu'ils se posent des ques... pour qui se donnent des... pour qu'ils se fassent des hypothèses. O.K. Là, c'est sûr que je les dirige parce que c'est une chose beaucoup... c'est très spécifique, là. Je les dirige pour qu'ils puissent voir... aller chercher leurs connaissances antérieures, biologiques, physiques et toute la patente pour essayer de se faire un construit puis après ça, de trouver la réponse par eux autres mêmes. Mais ils ne la trouvent pas (...) Ben, ils y arrivent, mais si ma mémoire est bonne, avec beaucoup de petits, petits, petits pas orientés un peu, là. »

(Participant 191, Entretien post-observation, 23m20s)

Les extraits suivants témoignent de l'importance que revêtent ces préoccupations pour les superviseurs en termes de retombées pour les stagiaires :

« ...et là, mes stagiaires étaient confrontées à ça et ce que ça générât, c'était du stress. Tsé, d'avoir des attentes très élevées avec peu de ressources auxquelles ils pouvaient référer – parce que souvent, ils ont des références théoriques (...), mais là, on est dans un stage pratique, donc le référer à ça pour l'appliquer, tsé, ça demande de l'expérimentation et ça, ils l'avaient pas et ils sentaient pas qu'ils avaient une grosse marge de manœuvre et ça, ça amené du stress, là. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 8m40s)

« Puis de voir aussi... de faire des liens d'expérience parce qu'ils commencent d'avoir de vrais patients, donc heu... comme là, on parlait du thorax en tonneau, là, bien pour l'emphysémateux, bien il y en a un de la gang qui en a vu un, emphysémateux, fait que tout de suite, tsé, il spote l'image, là. (...) « Ah, c'est à ça que ça ressemble un emphy... ça fait que je vais le savoir la prochaine fois ! ». Ou des bruits pulmonaires qu'on ausculte ou bon, certains signes ou certains symptômes que le patient

présente, bien là, tsé, « Je l'ai vu, fait que c'est sûr que la prochaine fois, je vais être capable de faire le lien. »

(Participant 193, Entretien post-observation, 1 h 17m30s)

« P193 : C'est vraiment ça l'intérêt du stage. Dans ça, c'est que eux, ils apprennent plein de signes et symptômes en théorie et dans leur tête, c'est toujours tout là. Tsé, c'est présent, c'est...

C ...oui, oui, c'est « coché »

P193 : ...c'est ça : tu l'as, tu l'as pas. Alors qu'en réalité, dans la vie, c'est pas toujours comme ça. T'as toujours des situations de subtilités ou de... de... c'est plus ou moins, c'est pas 100%, c'est peut-être 80%

C Oui, oui...

P193 : Bien le stage permet ça. »

(Participant 193, Entretien post-observation, 22m30s)

Cependant, malgré l'importance que les superviseurs accordent au fait d'aider leurs stagiaires à établir des liens entre ce qu'ils vivent en stage et les connaissances théoriques du programme, ils considèrent que leur rôle n'est pas d'enseigner à nouveau la matière théorique :

« Là, je fais ça, je les renvoie à de la théorie pour en rediscuter parce que c'est bien trop facile que moi, je leur crache la théorie. Parce que là, tu l'as en face de toi puis tsé... je suis en face de toi, puis t'es mon étudiant, moi, je suis le prof puis go, je rembarque puis je recommence le cours que j'ai déjà donné, tsé, une partie du cours. Non, non, non! »

(Participant 201, Entretien post-observation, 25m20s)

De façon symétrique, des superviseurs soulignent le potentiel de recourir aux expériences que les stagiaires ont rencontrées en stage (expériences pratiques) pour soutenir l'enseignement théorique en classe :

« Puis ça, on pourrait le réutiliser plus en classe aussi, quand on sait qu'ils ont des stages aussi, ils sont alimentés. Tsé, ils ont des cas, là, ils ont des exemples, il leur arrive des affaires, ça fait que là, faire des connexions avec ce qu'ils voient en théorie. [...] Bien moi, je le fais dans mon cours que je donne en 5e session, [nom du cours], qui est en même temps que leur stage 1, je prends plein d'exemples de leur stage. »

(Participant 203, Entretien post-observation, 1 h 01m20s)

6.1.8. L'établissement d'un climat de confiance

Les superviseurs semblent accorder une grande importance à l'établissement d'un climat de confiance entre eux-mêmes et leur stagiaire. Cela s'explique par au moins deux facteurs.

Premièrement, plusieurs interprétants montrent que les superviseurs sont en quelque sorte *conscients* du caractère *confrontant* que peut revêtir un entretien de supervision. Par exemple :

« P201 : « Heille, c'est confrontant. Regarde une supervision comme ça, ça a l'air de rien, mais c'est super confrontant pour quelqu'un...qui... disons...

C ...qui est insécure ?

P201 : Oui, oui. Heu... parce qu'ils ont à parler d'eux-mêmes, c'est pas comme un examen. Un examen, ça peut objectiver. Qu'est-ce t'as mis là, ce que t'as mis là, ça peut être correct, mais là, on parle de toi. Je veux dire on parle pas de ta production, là. [...] Il y a des zones où c'est assez intime dans sa personne, tsé, c'est pas : [Tu t'es trompé dans un calcul]. »

(Participant 201, Entretien post-observation, 33m15s)

Deuxièmement, les superviseurs en contexte de supervision indirecte sentent qu'ils ne pourront pas bien jouer leur rôle, que ce soit en matière de rétroaction, de conseil, de

soutien ou d'évaluation, si le stagiaire ne leur confie pas les difficultés qu'il rencontre en stage. Obtenir ces informations ne semble pas si évident :

« P203: Des fois, il faut vraiment pousser plus, là. Tsé, ils vont dire : « Bin, j'ai fait ça! Ç'a bien été ». Oui, mais là, là, mais encore, là, tsé, faut... »

C ...O.K, les faire parler ?

P203 : C'est ça. Dans certains cas, il y en a, ils vont dire : « J'ai fait ça, j'ai fait ça, j'ai fait ça, ça va bien! ». [...] « J'ai organisé la fête », c'est facile à dire, mais qu'est-ce que t'as fait là-dedans, qui t'as rencontré... »

(Participant 203, Entretien post-observation, 58m15s)

Cette volonté d'établir ce climat de confiance se traduit dans des objets tels que *« Offrir aux stagiaires un moment privilégié pour exprimer des questionnements ou des difficultés »* (Participant 191, O#73) ou encore *« Conserver un climat **humain** (d'empathie et de compréhension) afin de favoriser les discussions sur les préoccupations de stagiaires. »* (Participant 202, O#143)

Elle est également le reflet de certaines conceptions portées par les superviseurs :

« Les stagiaires sont plus susceptibles de partager leurs questionnements et leurs difficultés lorsqu'on les invite à le faire dans un cadre spécifique. »

(Participant 191, interprétant#91)

« Laisser un peu de place aux préoccupations personnelles des stagiaires créer un climat favorable aux échanges. »

(Participant 202, interprétant #192)

Si le contexte de supervision de stagiaires rend cette relation de confiance nécessaire, il semble également qu'il offre des conditions favorables à l'établissement de cette relation :

« P203 ...oui, c'est intéressant puis c'est parce que, comme t'as pu le voir avec [nom du stagiaire], là, tsé, on était rendues à la fin, il y a vraiment une aisance...

C ...dans l'échange, là?

P203 ...tsé, dans la relation, tu te dis : « Bien si j'ai de quoi à lui dire puis qu'elle a de quoi à me dire, on va se le dire poliment », mais je veux dire, si elle a fait de quoi de pas correct, je suis capable de lui dire, je sais qu'elle est capable de le prendre. Tsé, il y a comme quelque chose dans l'approfondissement. [...] Puis ça, c'est quelque chose qu'en classe, on ne peut pas aller chercher aussi profondément. »

(Participant 203, Entretien post-observation, 1 h 01m20s)

6.1.9. Des défis liés à l'évaluation

L'évaluation en contexte de stage présente des caractéristiques importantes qui sont présentés ici sous la forme de trois principaux *défis*.

1. Défi de l'obtention d'un portrait des tâches réalisées et de la performance du stagiaire

On peut constater qu'une part importante des préoccupations des superviseurs est liée à l'observation et la rétroaction. La place qu'occupe cette préoccupation s'explique par le fait que six des sept participants encadrent leurs stagiaires par une formule de supervision indirecte et n'ont donc pas accès directement à la prestation du stagiaire. Conséquemment, les superviseurs sont constamment préoccupés d'obtenir l'information nécessaire pour se faire une idée de la prestation du stagiaire, et pour ce, doivent s'en remettre aux témoignages des stagiaires. On peut également soutenir cette affirmation en croisant les composantes du signe tétradique *objets et unités de cours d'action* entre elles. On peut ainsi constater que la cooccurrence la plus fréquente est l'unité de cours d'action « questionnement des stagiaires » couplée à l'objet « Observation-rétroaction » (19x) et à l'objet « Évaluation » (4x). Ainsi donc, l'unité de cours d'action mise en œuvre le plus souvent dans les rencontres observées a été le questionnement visant à savoir ce que le stagiaire fait en stage.

Ce besoin du témoignage du stagiaire pour se faire une idée de sa *performance* en stage, ce qui inclut des difficultés qu'il rencontre, pour arriver à l'évaluer est vécu comme *un défi* par les superviseurs :

« Mais si on a trop un œil évaluateur, on ne pourra pas les évaluer parce qu'ils n'en diront pas tant. Ils vont avoir l'impression qu'on est toujours en train d'évaluer ce qu'ils font alors qu'on leur dit qu'ils ont droit à l'erreur. »

(Entretien de groupe, 1 h 25)

2. Défi de l'évaluation des compétences relationnelles et des attitudes professionnelles

Parmi toutes les préoccupations relatives à l'évaluation des stagiaires, ce sont celles liées à l'évaluation des compétences relationnelles et des attitudes professionnelles qui touchent le plus les superviseurs.

« Quand on évalue, il faut travailler toujours les deux volets, là, tsé : compétence, attitude. Tout le temps, tout le temps, là, comme t'as pu le voir des fois (...) on est tout le temps là-dedans. »

(Participant 203. Entretien post-observation, 59m35s)

Les discussions lors de l'entretien de groupe ont permis d'éclaircir comment se vivent ces préoccupations. Les entretiens avec les responsables de stage ont montré que dans tous les programmes analysés, l'évaluation des attitudes professionnelles fait l'objet d'une attention particulière et que dans tous les programmes on retrouve des outils d'évaluation concertés qui portent spécifiquement sur l'évaluation de ces attitudes (voir 5.1.4.).

Cependant, quand on demande aux superviseurs s'ils se sentent suffisamment équipés pour aider les stagiaires à développer ces attitudes, à mettre les stagiaires *en mouvement* sur des aspects d'eux-mêmes qui relèvent souvent presque de leur personnalité, les superviseurs s'en remettent à l'évaluation :

« C'est à ça que servent les évaluations formatives de mi-session. Voici ce que tu dois changer et voici ce que tu dois faire. Même que la mi-session, c'est pas assez, j'en fais toutes les semaines. Mais ça prend des outils spécifiques pour évaluer de façon formative. »

(Entretien de groupe, 1 h 47)

« Des fois, recevoir le message, ça suffit. Pour d'autres, pour des raisons externes, les étudiants ne se mobilisent pas. »

(Entretien de groupe, 1 h 49)

Ce défi se résume dans la question : comment contribuer à transformer l'attitude problématique d'une stagiaire? La réponse n'est pas simple et si les superviseurs semblent s'en remettre à l'évaluation des attitudes, ils semblent également conscients que ce n'est pas toujours suffisant, comme l'illustre l'interprétant : *« La prise de conscience est une étape nécessaire, mais non suffisante pour induire des changements de comportement chez un stagiaire. »* (Participant 201, interprétant#67)

3. Défi de la standardisation et de l'équité des évaluations

Assurer une certaine équité dans l'évaluation des stagiaires semble poser des défis particuliers, surtout, comme on vient de le voir, en matière d'évaluation des attitudes professionnelles et de la qualité des relations interpersonnelles. Cette difficulté à assurer une évaluation équivalente de la performance du stagiaire se rencontre entre superviseurs d'un même programme :

« C'est ben beau évaluer, mais encore faut-il s'entendre sur comment évaluer. Tsé, un prof qui dit: « j'en mets jamais de 10 parce que c'est la perfection pis ça ne se peut pas en stage 2 la perfection », alors que moi je pense que les attentes ne sont pas les mêmes et qu'on peut les atteindre parfaitement, ben ça ne marche pas. » (Entretien de groupe, 1 h 38)

« Déjà être équitable avec nos propres stagiaires c'est difficile, avec ceux de nos collègues, c'est un méchant défi. » (Entretien de groupe, 1 h 39)

« Il y a des profs qui ont besoin d'être aimés des étudiants. Dans ces cas, c'est impossible de les faire couler. Il y a des profs qui ont de la difficulté avec ça. Ça génère de la frustration pour ceux qui essayent d'évaluer justement ». (Entretien de groupe, 1 h 40)

Cette question de l'équité de l'évaluation se présente également entre les milieux de stage.

« Ça pose des problèmes parce que dans notre programme, l'employeur donne parfois des bonnes ou des mauvaises notes, et, ça y est ! La côte « R »! C'est pas juste, j'ai un employeur sévère, je veux être dans un milieu facile. » (Entretien de groupe, 1 h 32)

En effet, les superviseurs soulignent que les représentants des milieux de stage connaissent souvent mal le programme et ont parfois les mêmes attentes envers les stagiaires en début de parcours qu'envers ceux en stage final, ou même qu'envers des employés expérimentés.

« P202 : Mais j'ai remarqué qu'à certains moments, pour les stagiaires, c'était parfois difficile et les exigences [représentants du milieu] n'étaient pas... ne coïncidaient pas nécessairement avec les exigences (...) du cours, du stage, là.

C O.K

P202 : [Les exigences] étaient parfois beaucoup plus élevées, correspondaient davantage avec des exigences qu'on va avoir pour un [technicien] qui pratique déjà [...] qui a de l'expérience, là, puis heu... et là, mes stagiaires étaient confrontés à ça et ce que ça générerait, c'était du stress. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 7m10)

Ce défi de la standardisation des évaluations témoigne de la nécessité d'une concertation accrue entre les superviseurs, sujet qui sera exploré à la section 7.1.3.

6.2. Des préoccupations qui débordent du cadre de la relation didactico-pédagogique

On peut également constater que les superviseurs en activité portent des préoccupations spécifiques au contexte de supervision des stagiaires qui ne se retrouvent pas dans l'enseignement en classe, et que ces préoccupations sortent du cadre strict de la relation didactico-pédagogique. Un total de 20 objets traduisant ces préoccupations ont été identifiés et regroupés par catégories, tel que présenté au Tableau 12 qui suit.

Tableau 12 : Préoccupations des superviseurs débordant du cadre de la relation didactico-pédagogique

Catégorie	Exemple	Nombre d'unités
Remplir directement la mission du milieu	Assurer le bien-être des personnes dont la stagiaire est responsable (Participant 20-3, O#30)	7
Obtenir de l'information sur les milieux pour conseiller les futurs stagiaires	Obtenir l'information pour aider les futurs stagiaires à choisir un milieu qui leur convient (Participant 01-3, O#44)	6
Plaire à l'organisme qui reçoit les stagiaires pour conserver les places de stage dans le futur	Contribuer à ce que le stagiaire libère l'accompagnatrice du milieu d'une partie de ses tâches (Participant 20-1, O#40)	4
Remplir des obligations professionnelles propres au milieu	Vérifier que le protocole en vigueur dans ce milieu a bien été respecté par la stagiaire (Participant 20-3, O#29)	2
S'adapter à des contraintes logistiques propres au milieu de stage	S'assurer que le soluté soit changé au bon moment pour s'inscrire dans le déroulement prévu de l'activité de stage (Participant 19-1, O#16)	1

La catégorie *Obtenir de l'information sur les milieux pour conseiller les futurs stagiaires* regroupe des préoccupations des superviseurs qui débordent de la relation didactico-pédagogique mais qui, à défaut de viser directement le stagiaire supervisé, demeurent néanmoins tournées vers les stagiaires à venir. Ce qu'illustre bien le participant 013 dans l'extrait :

« Ça fait que moi, j'étais contente [...] parce que ça me donne aussi une autre vision. Je suis allée visiter les bureaux, quand je vais en parler à mes prochains étudiants : quelle est l'atmosphère de travail cet endroit-là, tsé, je l'ai vu, tsé, je l'ai senti. »

(Participant 013, Entretien post-observation, 8m08s)

On peut cependant constater que toutes les autres préoccupations qui débordent de la relation didactico-pédagogique sont, à des degrés divers, plus ou moins tournées vers la satisfaction du milieu de stage et peuvent toutes être considérées comme des déclinaisons d'une préoccupation plus générale, celle d'entretenir de bons rapports avec les milieux, de faire en sorte qu'ils trouvent leur compte dans le fait de recevoir des stagiaires, et ce afin de pérenniser les places de stages. Cet extrait est éloquent à cet égard :

« P013 : Il y a plusieurs raisons pour lesquelles on a opté pour que les deux stages se fassent au même endroit... Plus que ça, c'est pas juste « Va faire des stages comme [fonction] deux fois, tsé, il va rester au même endroit »

C Oui, c'est ça...

P013 : C'est pour... nous, c'est pour garder nos partenaires actifs.

C C'est ça, l'enjeu surtout?

P013 : L'enjeu, c'est vraiment ça. L'étudiant, lui, a eu le choix au départ.

On se dit : « Toi, t'es gagnant, c'est toi qui as choisi ».

C C'est toi qui a été le premier à choisir...

P013 : (...) Maintenant, si on veut (...) que l'employeur s'engage, qu'il investisse du temps, de l'argent, de la formation, c'est parce qu'il sait qu'il te récupère. L'idée, c'est de fidéliser l'employeur. »

(Participant 013, Entretien post-observation, 24m30s)

Assurer la pérennité des places de stage est une préoccupation très présente dans le discours des responsables de stage. Elle prend également une place importante des préoccupations

exprimées par les superviseurs durant les entretiens pré-observation et post-observation, en plus de ces manifestations dans l'activité des superviseurs en rencontre de supervision.

Le fait d'ajouter ces préoccupations à celles qui visent plus directement le stagiaire supervisé peut créer des situations de contradictions entre des préoccupations différentes (voir 6.3.1.).

6.3.Des tensions entre des préoccupations contradictoires

La section 5.2.2. a montré que les superviseurs portent une grande diversité de préoccupations, et ce souvent au même moment, dans une même unité élémentaire de cours d'action. Dans certaines situations, ces objets sont suffisamment convergents pour cohabiter sans susciter de tension. Par exemple, l'unité #11 montre la cooccurrence de deux objets convergents :

« Vérifier que le milieu a bien rempli son rôle d'accueil. »

(Participant 013, objet#22)

« En apprendre sur les milieux de stage pour pouvoir en parler aux futurs stagiaires et les aider à choisir un bon milieu. »

(Participant 013, objet#23)

Ces deux objets n'ont pas la même cible. Le premier vise le stagiaire lui-même, les conditions dans lesquelles il réalise son stage. Le second concerne le futur, les stagiaires qui viendront. Cependant, l'action posée (*Questionne le stagiaire sur la qualité de l'accueil démontré par le milieu de stage*) est en phase avec les deux objets : en cherchant cette information, le superviseur peut à la fois vérifier que les conditions de stage sont favorables et obtenir des informations pour mieux conseiller les futurs stagiaires. Cependant dans certaines situations, les préoccupations incarnées dans les objets entrent en contradiction les unes avec les autres.

Un exemple d'objets qui entrent en contradiction se trouve en situation de supervision directe. L'unité #34 montre que le superviseur est préoccupé par des objets contradictoires qui le pousseraient selon le cas à intervenir auprès d'un patient ou plutôt à laisser son stagiaire le faire :

« Développer l'autonomie des stagiaires. » (Participant 191, objet#68)

« Assurer la sécurité du patient. » (Participant 191, objet#69)

Le participant exprime clairement comment la cohabitation de ces deux objets est vécue comme une tension :

« Ça fait que t'as le jugement des gens qui sont là, t'as une crédibilité que t'as envers ces gens-là que tu développes puis t'as aussi une responsabilité énorme quand il arrive une gaffe. Tsé, ça fait qu'il ne faut pas qu'il en arrive, de gaffes. Faut que tu sois comme partout en même temps puis pas partout en même temps parce que faut que l'élève fasse ses pas par lui-même. »

(Participant 191, Entretien post-observation, 20m20s)

L'entretien de groupe a mis en évidence trois principales *paires* de préoccupations qui se retrouvent en contradiction dans certaines situations rencontrées en supervision de stagiaires. Il s'agit des 1) contradictions entre les besoins liés à la formation et la pérennité des places de stage; 2) contradictions inhérentes au double rôle formateur/évaluateur; 3) contradictions relatives aux divergences entre les visions portées par le programme et la réalité du métier.

6.3.1. Contradiction entre les besoins liés à la formation et la pérennité des places de stage

Par exemple, les objets qui sont tournés davantage vers l'avenir du programme, comme la volonté de préserver les places de stage pour le futur, sont susceptibles d'entrer en contradiction avec les objets liés au développement des compétences techniques. On peut

illustrer cette contradiction par la situation vécue par le participant 201 (unité #70, voir Figure 4) qui dans une même unité d'action fait se côtoyer les deux objets :

« S'assurer que le stagiaire démontre l'autonomie attendue pour ce stage. » (Participant 201, objet#142)

« S'assurer que le stagiaire n'épuise pas son intervenante, pour qu'elle continue d'accepter des stagiaires à l'avenir. »
(Participant 201, objet#143)

Le premier objet s'inscrit dans la visée générale du développement des compétences du stagiaire supervisé alors que le second vise en quelque sorte un futur beaucoup plus lointain, dans lequel le stagiaire supervisé n'apparaît tout simplement plus.

6.3.2. Contradictions inhérentes au double rôle formateur/évaluateur

L'analyse de l'activité des superviseurs met en évidence d'importantes tensions qui sont inhérentes au double rôle du superviseur qui doit à la fois accompagner le stagiaire dans son développement, mais qui doit aussi en arriver à émettre un jugement évaluatif pour sanctionner la réussite du stage. Ces tensions peuvent s'expliquer en explorant d'une part quatre défis spécifiques de l'évaluation en contexte de stage (voir 6.1.9.), puis en leur opposant les préoccupations et les conceptions des superviseurs relativement au besoin de l'établissement d'un climat de confiance pour bien accompagner le stagiaire dans son développement (voir 6.1.8.).

Il résulte des trois *défis* liés à l'évaluation des stagiaires (c'est-à-dire une évaluation : 1) sans observation directe, 2) qui se base sur des témoignages de stagiaires qui, en contexte d'évaluation, gagnent à cacher leurs difficultés, ou sur des représentants du milieu de stage qui connaissant mal le programme et qui ont des attentes très inégales à l'endroit des stagiaires, 3) difficile à standardisée entre superviseur et entre milieux de stage) que les superviseurs peuvent se retrouver avec certains doutes quant à la valeur et la précision de l'évaluation de leurs stagiaires. Ces doutes poussent même certains à s'interroger sur la

pertinence de conserver les modalités d'évaluation qui conduisent à une note finale précise :

« Nous en stage, on voulait adopter un mode « passage / échec », mais il semblerait que c'est impossible. Ça pose des problèmes parce que dans notre programme, l'employeur donne parfois des bonnes ou des mauvaises notes, et, ça y est ! la côte « R »! C'est pas juste, j'ai un employeur sévère, je veux être dans un milieu facile. Nous on dit : tu as réussi ou non. Oui, il pourrait y avoir une évaluation sur les attitudes, des commentaires constructifs, ce que tu as à améliorer, de la part de l'employeur ou de notre part, mais la note, ça nous agace. En même temps, il faut qu'ils comprennent où ils réussissent et ce qu'ils réussissent moins bien. » (Entretien de groupe, 1 h 32)

D'autre part, les superviseurs sont convaincus du besoin de créer un climat de confiance pour les stagiaires, conviction qui s'appuie sur leurs conceptions selon lesquelles les stagiaires : 1) rencontrent parfois des difficultés en stage, 2) présentent des difficultés qui sont le plus souvent d'ordre relationnel ou liées aux attitudes professionnelles, 3) vivent des situations chargées émotionnellement en stage, 4) ont besoin d'un climat de confiance, à l'abri de l'évaluation pour être soutenus adéquatement face à ces difficultés ou situations.

L'idée que les superviseurs se font des besoins de leurs stagiaires et de la façon appropriée de remplir leur rôle de soutien et d'accompagnement entre donc en contradiction avec la nécessité d'évaluer les stagiaires. Cette contradiction se perçoit dans les commentaires des superviseurs lors de l'entretien de groupe:

« On leur dit c'est formatif, il faudrait que tu changes ça, ça, ça. Mais attention, si tu le fais pas tu coules! C'est formatif, mais tu peux couler! » (Entretien de groupe, 1h45)

Le principal obstacle que les superviseurs semblent rencontrer dans l'établissement de ce climat de confiance semble donc résider dans le rôle d'évaluation qui leur est également conféré. On trouve des traces de ces obstacles dans certaines conceptions sur lesquelles s'appuient les superviseurs, telle que : « *Prévoir des activités durant lesquelles les stagiaires ne sont pas évalués contribue à établir un climat de confiance* » (Participant 202, interprétant#205). Le superviseur 202 évoque comment elle fait face à cette tension entre le climat de confiance et l'évaluation, alors qu'il décrit une étape de l'atelier en petit groupe de stagiaires :

« P202 : (...) donc c'est une belle occasion aussi pour eux, d'exprimer les petits ratés (...) Et aussi, à travers ça, de pouvoir... de pouvoir le dire dans un contexte où... qui est extérieur au milieu de stage, donc où ils se sentent finalement en confiance, là, entre guillemets, moins surveillés. [...] Où on va prendre ce qu'ils vont dire sans les juger. Ils ne sont pas en train d'être évalués comme tel sur ce qu'ils ont fait ou pas, mais sur ce qu'on leur permet d'exprimer.

C : Ça, ils le comprennent bien que toi, tu n'es pas dans une posture d'évaluation à ce moment-là?

P202 : À ce moment-là [...] au contraire, c'est ce que je demande, tsé, qu'ils participent activement en lien avec les thèmes nommés, qu'ils s'expriment, qu'ils posent des questions, heu... qu'ils essaient d'analyser un peu ce qui se passe pour qu'on mette peut-être heu... qu'ils soient capables de nommer des moyens qu'ils pourraient mettre en place, là. [...] Mais [le stagiaire] comprend bien, pendant la session, que je fais juste l'aider à trouver des solutions [aux difficultés qu'il manifeste en stage], oui, et même si ça débloque juste à la dernière minute, il pourrait s'en sortir avec une très bonne note là-dessus et ça, c'est bien correct. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 1 h 09m50s)

La tension inhérente au double rôle formateur/évaluateur s'incarne donc ici par l'opposition entre les doutes que les superviseurs nourrissent à l'endroit de la solidité de l'évaluation de

leur stagiaire et l'obstacle que cette évaluation semble constituer à l'établissement du climat de confiance qu'il juge nécessaire pour bien remplir leur rôle. On peut poser l'hypothèse qu'ils se trouvent dans une situation dans laquelle ils considèrent qu'ils paient cher (en termes de climat de confiance) pour quelque chose que ne vaut peut-être pas tant (en terme de fiabilité de l'évaluation).

6.3.3. Contradictions relatives aux divergences entre les visions portées par le programme et la réalité du métier

Si la section a montré que les superviseurs contribuent à faire en sorte que leurs stagiaires établissent des liens entre les connaissances théoriques enseignées dans le programme et leur mise en œuvre pratique en milieu de stage, il arrive cependant que les visions du métier portées par le programme et celles véhiculées dans le milieu de stage divergent. Le superviseur se retrouve alors à jouer un rôle *tampon* entre ces visions divergentes.

L'analyse du contenu des objets a montré que les superviseurs sont préoccupés de préparer leur stagiaire à faire face à la pratique de leur futur métier telle qu'elle se rencontre dans les milieux de travail (Sous-catégorie d'objets : « préparer à la réalité du métier », quatre occurrences).

Cette préoccupation s'appuie sur des conceptions que les superviseurs ont des milieux de stage, selon lesquelles il existe une distinction entre les visions portées par le programme et celles portées par le milieu. Par exemple : « *Dans plusieurs milieux de travail, les pratiques supportées par les établissements sont assez différentes de l'approche promue par le programme* » (Participant 202, interprétant#188).

La préoccupation selon laquelle il est du ressort du superviseur de préparer ses stagiaires à la réalité du métier se présente essentiellement de deux façons.

La première consiste à faire prendre conscience aux stagiaires qu'il existe une diversité de pratique d'un milieu de travail à l'autre :

« ...et de leur faire prendre conscience, aussi, et j'aime ça cet échange de groupe là parce que ça permet aussi aux autres de voir qu'il y a des pratiques qui sont... on a des préoccupations semblables, mais ça se met en pratique de façon, des fois, différente. »

(Participant 202, Entretien post-observation, 50m20s)

« Et là, moi, quand j'ai vu ça, j'en ai profité pour dire : « Bien oui, on est confrontés parfois en milieu de travail, dans des situations où on rencontre une collègue qui a des pratiques ou des valeurs d'intervention très différentes des nôtres (...) avec lesquelles ça peut être difficile parfois de... de se réconcilier. »(Participant 202, Entretien post-observation, 7m10s)

La seconde consiste à montrer aux stagiaires comment la pratique du métier passe parfois par des *trucs* qui se distinguent de la pratique *idéale* enseignée dans le programme, ou encore très systématisée, souvent à des fins d'évaluation. Dans l'exemple que suit, les stagiaires semblent bien connaître la formule de l'anamnèse, c'est-à-dire la séquence de questionnement sur les symptômes à adresser à un patient. Pourtant, le superviseur juge nécessaire de faire un pas de plus et d'aider les stagiaires à traduire leurs connaissances théoriques en *trucs du métier* :

« Plutôt que dire : « Avez-vous quelque chose à me dire que vous m'avez pas dit? » Tsé, le patient, il se dit : « Ben non, j'ai rien d'autre à lui dire. Mais : « Avez-vous eu des frissons ? », « Ben oui, j'en ai fait des frissons ». « Avez-vous mal aux muscles », « Bah crime, ça fait deux jours que j'ai l'impression d'avoir couru un marathon. ». Tsé, si vous ne posez pas la question... Ce que vous ne cherchez pas, vous ne le trouverez pas. Si vous ne cherchez pas, ça va rester [la démarche] ben simple, mais il faut aller plus loin. » (Participant 193, séance observée, 38m30s)

Ce participant commentera cet extrait avec ces mots :

« Oui, c'est des choses qu'ils ont vues, mais c'est des choses qu'ils voient heu... en général, juste en théorie. [...] On se sert des stages [...] pour rendre ça plus spécifique. Donc ça, ce qu'on dit là, on en profite pour effectivement bonifier leur façon de faire. »

(Participant 193, entretien post-observation, 1 h 13m20s)

Bien que l'analyse de l'activité des superviseurs dans un contexte de rencontre de supervision n'ait pas conduit à l'observation de situation dans lesquelles les superviseurs sont aux prises avec des préoccupations contradictoires à cet égard, qui auraient pu se présenter sous une forme telle que, à titre d'exemple : *Défendre la vision du programme* en contradiction avec *Maintenir sa crédibilité face aux stagiaires*, une telle tension a cependant été décrite dans les entretiens pré-observation et les entretiens de groupe :

« Dans l'autre stage, les étudiants rapportent souvent un décalage entre ce qu'ils apprennent à l'école et ce qui se fait réellement au travail. C'est parce que les [représentants du milieu], ceux qui reçoivent les stagiaires, n'ont pas la connaissance du programme enseigné. Dans ce stage, on a beaucoup de retours d'étudiants qui se font dire : c'est beau, t'es plus à l'école, on va te montrer comment ça marche pour vrai sur le terrain.

On n'a pas de grosse difficulté à gérer ça, les étudiants ne sont pas virés à l'envers, mais ça soulève beaucoup de questions. On leur explique qu'à l'école, tu apprends la perfection, si on peut dire, mais que sur le terrain, il faut que tu apprennes à t'adapter. [...]

Notre questionnement, à nous, c'est beaucoup: comment on peut amener les receveurs de stagiaires à entrer dans le « moule » du programme. Ce n'est pas facile, on n'a pas beaucoup de contacts avec eux. »

(Entretien de groupe, 1 h 04m)

7. Pistes de soutien de l'activité de supervision

Les discussions qui se sont déroulées au cours de l'entretien de groupe autour du bloc de questions « *Identification de pistes de soutien de l'activité des superviseurs* » (voir 4.3.5.) ont permis d'identifier plusieurs pistes de soutien à l'activité de supervision.

D'emblée, les superviseurs semblent accorder une grande importance au fait que les programmes doivent pouvoir préserver des façons de faire qui leur sont propres et qu'il faille éviter les solutions *mur-à-mur* lorsqu'on évoque le soutien à l'activité de supervision. Certains commentaires traduisent même une certaine crainte de se faire imposer des modifications aux façons de faire qui ne seraient pas adaptées aux spécificités de chacun des programmes :

« Pour l'élaboration des outils d'évaluation, notre programme s'est fait aider par un conseiller pédagogique. Mais il faut lui rappeler qu'on a tous [chacun des programmes] des outils d'évaluation différents ».

(Entretien de groupe, 1 h 25)

« La difficulté, c'est que c'est très différent d'un domaine à l'autre. Il y a des différences entre les programmes, on ne fonctionne pas tous de la même façon. » (Entretien de groupe, 1 h 55)

« On est tous différents d'un programme à l'autre, il n'y a pas vraiment de partage possible. » (Entretien de groupe, 1 h 59)

Nonobstant cette préoccupation générale, l'entretien de groupe avec l'ensemble des participants a permis d'identifier des pistes de soutien de l'activité des superviseurs qui portent sur six principaux aspects de la supervision des stagiaires.

7.1.1. Aspects organisationnels

L'entretien de validation confirme ce que l'analyse de l'activité pointait : il ne semble pas avoir d'obstacles organisationnels importants à la réalisation des objectifs que se fixent les superviseurs de stage, à tout le moins en ce qui a trait au déroulement des entretiens de

supervision. Cependant, en dehors des activités de supervision en présence des stagiaires, certaines préoccupations quant au temps disponible pour *développer* les stages, individuellement et collectivement :

« P: Ça n'est peut-être pas ressorti, mais on manque de temps pour développer tout ce qu'on voudrait avec nos stagiaires.

C : Qu'est-ce qui fait que vous ne le faites pas ?

P : Ahh, c'est « canné » comme ça dans un cours, on en reparle, on va peut-être revoir tout ça, mais on n'a jamais le temps. Dans le stage, en supervision, on est à l'aise. C'est à l'extérieur des rencontres de supervision, entre collègues, qu'on se le dit que ce n'est pas assez. »

(Entretien de groupe, 1 h 21)

Ce constat voulant que le temps imparti à la supervision de stagiaires dans la tâche des enseignants soit suffisant pour les activités de supervision, mais laisse peu de place pour la concertation trouve écho dans l'aspect *fractionnable* de ce type particulier de tâche :

« Il y a aussi des professeurs qui ne veulent pas et qui n'aiment pas superviser des stagiaires, mais qui doivent quand même en superviser, qui n'ont pas le choix. Parce que les allocations de stage sont faciles à diviser et c'est ça qui est utilisé pour combler des charges d'enseignants. Il y a en a qui détestent ça. »

(Entretien de groupe, 1 h 40)

Cet aspect fractionnable revêt ainsi un caractère pratique qui simplifie l'exercice de répartition des tâches entre les enseignants, mais on peut penser qu'il en résulte dans certains cas une forme de *dévalorisation* de cette pratique, soit collectivement (on peut en donner à n'importe qui, n'importe qui peut faire ça) ou individuellement (ce n'est que des grenailles dans ma tâche, mon engagement dans cette activité sera proportionnellement limité).

Outre les obstacles du manque de temps de développement et de concertation ainsi que de la *fragmentation* des tâches de supervision, les superviseurs ne voient pas d'obstacles organisationnels majeurs, mais entrevoient que les défis organisationnels sont plutôt concentrés dans les fonctions des responsables de stage, comme le montre cet extrait (qui

réaffirme également l'omniprésence de la préoccupation du maintien des places de stage pour le futur, voir 6.2.) :

« C'est certain que nous, on est à la fin de la chaîne. Les problèmes organisationnels se manifestent au moment de trouver les places de stages, de trouver les plages horaires qui permettent de placer les stagiaires. Ce travail-là est fait en amont, par les responsables des stages, qui eux passent énormément de temps organiser tout ça. Une fois en stage, c'est réglé. Une fois en supervision, on doit seulement s'assurer de ne pas perdre les places. C'est toute l'organisation autour qui est compliquée. »
(Entretien de groupe, 1 h 02)

7.1.2. Formation initiale et continue

L'idée d'inclure la préparation à la supervision de stagiaires dans les programmes de formation initiale conduisant à l'enseignement collégial semble porteuse pour les participants. Bien que cette approche soit limitée par le fait qu'une faible proportion des enseignants engagés dans le secteur technique aient reçu une formation en pédagogie, les participants considèrent que les compétences qu'un enseignant doit mobiliser en supervision sont suffisamment spécifiques pour en faire un objet d'enseignement en soi. Ils considèrent également que pour qu'une formation sur la supervision soit efficace, elle devrait satisfaire les deux conditions suivantes :

1. Se baser sur un portrait de la pratique complet : *« [En parlant du portrait de l'activité des superviseurs qui vient de leur être présenté] Et c'est tout ça qu'on devrait intégrer à une formation pour les futurs superviseurs. Ça ferait un bon canevas pour une formation. »* (Entretien de validation, 1 h 19m)
2. Se baser sur des mises en situation et des simulations : *« Ça peut aussi servir en formation, pour préparer des simulations. Et ensuite, critiquer ce qu'ils font, ce qu'ils observent. »* (Entretien de validation, 1 h 53)

Les mêmes principes peuvent également s'appliquer à la conception de dispositifs de formation continue. Une participante souligne que les besoins de formation varient

probablement sensiblement en fonctions des formules d'organisation des stages de chacun des programmes (voir 5.1.2.) ce qui fait en sorte qu'il serait difficile d'organiser des formations uniformes sur la supervision pour tous les programmes. *« Il serait peut-être plus intéressant d'organiser des rencontres entre programmes apparentés en terme de formule. »* (Entretien de validation, 1 h 23)

La forme que pourrait prendre un tel dispositif de formation continue est discutée à la section 8.2.3.

7.1.3. Concertation entre collègues et développement d'une vision commune de la supervision

Les superviseurs ont souligné de plusieurs façons qu'un des défis auxquels ils font face est de développer une vision commune à tous les superviseurs d'un programme, surtout en matière d'évaluation, mais aussi relativement à leur rôle et leur façon de faire auprès des stagiaires et des représentants des milieux de stage. Ce défi s'incarne dans les extraits d'entretien suivants :

« Des fois, on pense qu'on a assez parlé de nos façons de faire, mais on peut avoir des surprises. Il y a aussi des enseignants qui refusent d'assumer une partie de leur tâche ou qui ne comprennent pas leur rôle. Par exemple, chez nous, il y a un superviseur qui a constaté que les tâches exigées d'un stagiaire étaient complètement inappropriées, mais qui n'a rien fait sur place et a plutôt demandé à la responsable des stages d'intervenir. Bref, il faudrait plus de concertation lorsqu'on parle de supervision de stagiaires. »

(Entretien de validation, 1 h 42)

« Ça m'amène à parler de la cohérence de l'équipe [programme]. [...] Pour développer une vision commune. C'est un défi, les milieux sont tellement différents, il faut garder de la souplesse. »

(Entretien de validation, 1 h 38)

Pour les participants, le développement d'une vision commune passe par des activités de concertation. Le cadre habituel des rencontres départementales et des rencontres de programme ne semble pas suffisant pour atteindre ces objectifs.

« Pour l'instant, la « conception de la supervision » se développe de façon commune lors de rencontres d'équipe, de rencontres de département. Mais ça ne suffit pas. À défaut de rencontres plus systématiques, on va vers ceux en qui on a confiance, donc souvent ceux qui nous ressemblent, et dans ces cas, on fait plus se conforter que se concerter. »

(Entretien de validation, 1 h 40)

Il faudrait donc prévoir des opportunités de rencontres et d'échanges entre superviseurs qui porteraient sur des préoccupations de superviseurs. Le portrait de l'activité des superviseurs issu de ce projet pourrait constituer une base d'échange féconde dans le cadre de ces rencontres.

7.1.4. Évaluation des stagiaires et aux tensions inhérentes au double rôle formateur/évaluateur

Les participants ont également identifié un besoin de support relativement au développement d'outils d'évaluation. La section 6.1.9. a mis en évidence plusieurs particularités de l'évaluation en contexte de stage et les superviseurs se sentent relativement peu outillés pour faire face à ces spécificités.

« On a travaillé fort et souvent sur les outils d'évaluation pour bien situer le niveau d'atteinte. Mais on manquait de balises, de repères pour faire ce travail. Est-ce qu'on va trop loin, est-ce que c'est assez ciblé, est-ce que les critères permettent d'évaluer ? Choisir le bon outil d'évaluation. On aurait besoin de soutien pour l'évaluation qui soit spécifique aux stages, qui nous montre les outils appropriés. » (Entretien de validation, 1 h 44)

Standardisation et équité de l'évaluation

Parmi ces défis propres à l'évaluation en contexte de stage, nous avons relevé celui de la standardisation et de l'équité de l'évaluation, tant entre milieux de stage qu'entre superviseurs.

En ce qui a trait à l'équité entre les milieux de stage, il paraît opportun dans chacun des programmes d'entamer une réflexion sur la contribution des représentants des milieux de stage à l'évaluation. Si leur rôle de *source d'information* est indiscutable, leur connaissance restreinte des programmes, des compétences à développer et des seuils d'atteinte de ces compétences limitent leur capacité à évaluer la performance des stagiaires au sens scolaire.

Pour ce qui est de l'équité entre superviseurs, le principal problème semble résider dans les différences de jugement évaluatif à proprement parler. Les programmes semblent s'être dotés au fil du temps d'outils d'évaluation adéquats, mais leur mise en application semble donner des résultats qui varient selon le degré d'attente de chaque superviseur. Pour améliorer la situation, les participants suggèrent de mettre en œuvre, en collectifs de travail, des simulations d'évaluation, créer à partir de cas déjà rencontrés et en utilisant les outils d'évaluation existant, de façon à créer des échanges sur les degrés d'attente de chacun et l'émergence de *standards* communs.

Réflexion sur les modalités d'évaluation

La section 6.3.2. a montré que les défis liés à l'évaluation identifiés lors de l'analyse ont amené certains participants à s'interroger sur la pertinence d'attribuer aux stages une note précise, envisageant plutôt une modalité de réussite de type *passage/échec* :

« *Nous en stage, on voulait adopter un mode **passage/échec**, mais il semblerait que c'est impossible.* » (Entretien de groupe, 1 h 32)

Cette réflexion mériterait d'être poussée plus loin dans les programmes. En effet, l'analyse des différentes politiques et du cadre réglementaire existant ne semble pas interdire cette possibilité. Les enjeux autour de cette question sont nombreux et complexes et devraient

faire l'objet d'une analyse approfondie qui tienne compte de spécificités de chaque programme.

Isoler l'évaluation des activités de formation

Les tensions inhérentes au double rôle de formateur et d'évaluateur décrites à la section 6.3.2. s'expliquent en partie par le fait que l'évaluation est parfois vécue par le stagiaire comme une forme de *menace* qui mine le climat de confiance entre lui et le superviseur, confiance qui s'avère nécessaire pour que le stagiaire accepte de confier ses difficultés et qu'il puisse ainsi être soutenu.

Les superviseurs ont insisté sur l'importance de bien distinguer, d'isoler ces deux rôles. Pourtant, il peut sembler difficile qu'un stagiaire puisse être convaincu que la même personne à qui il confie ses difficultés et faiblesses puisse ensuite faire abstraction de ces informations au moment de se forger une idée de la performance du stagiaire. Au-delà du souhait et du principe, la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation *hermétique* au reste de l'activité de supervision ne paraît pas évidente. Certaines pistes pourraient cependant être soumises à la réflexion des superviseurs dans les programmes, par exemple :

- Confier à des enseignants différents les rôles d'accompagnement et d'évaluation;
- Prévoir des activités de soutien qui prendraient la forme d'un retour sur les difficultés rencontrées en stage une fois l'évaluation complétée.

Ces pistes présentent probablement d'importants obstacles en terme de faisabilité et ont une portée limitée, mais auraient potentiellement le mérite de lancer la réflexion sur cette question dans les collectifs de travail qui pourraient par la suite identifier des pistes qui seraient plus conformes à leurs contraintes spécifiques.

7.1.5. Intégration des nouveaux enseignants-superviseurs

Le défi de la concertation soulevé à la section précédente serait encore plus criant pour les nouveaux enseignants. En effet, comme on a pu le voir à la section 5.2.4., la pratique de la supervision s'appuie sur une gamme de conceptions que les superviseurs portent, sans

qu'elles n'aient été développées dans un cadre formel, mais plutôt par l'expérience et les échanges avec leurs collègues. Dans ce contexte, les nouveaux superviseurs doivent relever le double défi de s'approprier le programme pratiquement dans son ensemble, notamment afin de répondre à la préoccupation d'établir des liens théorie-pratique, mais également s'approprier toutes les façons de faire informelles propres à leur programme spécifique. Bien que les superviseurs ayant participé au projet avaient tous au moins trois années d'expérience en supervision de stagiaire (un seul avait moins de dix années d'expérience), ils ont tout de même porté une attention particulière aux difficultés de leurs collègues moins expérimentés :

« Nous, on a un problème particulier avec les nouveaux enseignants. On leur donne un kit de pompier, mais ils ne sont pas capables d'éteindre le feu! Il faut avoir « internalisé » notre programme, nos outils pour superviser. Mais un nouveau prof, parachuté en 3^e année, il faut qu'il booste un peu les stagiaires, qu'il en demande beaucoup. Mais s'il fait la même chose en première année, il va les tuer! »

(Entretien de validation, 1 h 49)

« Prends nous autres, en [nom du programme]. Quand on engage un nouveau prof, ben c'est un technicien, un ben bon technicien. Mais c'est zéro pédagogie. Quand vient le temps d'évaluer un stagiaire, il ne sait pas évaluer un stagiaire. Il sait évaluer un autre technicien du même rang que lui, mais pas un stagiaire de 2^e session. Pis il va regarder les profs de 20 ans d'expérience pis leur dire : « Aye, comment ça t'as 20 ans d'expérience pis t'es moins sévère que moi ? » Pis ça, c'est quelque chose qu'il faut aider à amener dans les supervisions des nouveaux profs. »

(Entretien de validation, 1 h 39)

Les participants, des superviseurs expérimentés, décrivent être *passés* progressivement, avec l'expérience, d'une approche où ils guident étroitement les stagiaires, leur proposant directement des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent en stage, à une approche dans

laquelle ils incitent leurs stagiaires à trouver des solutions par eux-mêmes, à développer des méthodes qui leur permettront de savoir comment s'y prendre pour régler de nouveaux problèmes qu'ils n'auront pas rencontré en stage lorsqu'ils seront sur le marché du travail :

« Mais, en même temps, il faut se rappeler qu'on a été « nouveau prof » nous-mêmes. Comment accompagner sans trop donner de réponse? Quand j'ai commencé à superviser, j'avais tendance à donner beaucoup les réponses. D'abord, j'arrivais du marché du travail, je les avais, les réponses ! Mais avec l'expérience, j'ai pris conscience que c'était préférable de les faire réfléchir par eux-mêmes, à se poser eux-mêmes les questions, pour qu'ils développent leur autonomie. Parce que je ne serai pas toujours là pour les encadrer. Un moment donné, ils vont arriver dans des situations qu'ils n'ont peut-être pas rencontrées en stage, il faut qu'ils aient développé une démarche pour faire face à des problèmes. Comment accompagner judicieusement un étudiant vers le développement de son autonomie professionnelle. » (Entretien de validation, 1 h 51)

Pour soutenir les nouveaux superviseurs dans l'appropriation d'une approche moins *directive* de la supervision, les superviseurs jugent que le moyen le plus approprié serait une formule de mentorat. Elle pourrait prendre une forme qui ferait en sorte que les nouveaux superviseurs puissent accompagner des superviseurs expérimentés lors de quelques rencontres :

« Je regarde les nouveaux superviseurs, ils sont un peu comme moi j'étais et avec l'expérience, ils suivent un peu le même parcours. Ça me fait penser qu'on devrait peut-être faire du mentorat. Amener les nouveaux profs avec nous, pour une rencontre facile et une moins facile. »

(Entretien de validation, 1 h 54)

« [Dans notre programme], on commence à apporter les nouveaux profs en visite de stage avec nous. Mais il faudrait aussi que les nouveaux

superviseurs soient soutenus, supportés, qu'ils soient « coachés » d'une certaine façon. Pas parce qu'ils ne sont pas bons. Ils sont bons sur le terrain, ils connaissent super bien le travail, souvent ils l'ont fait pendant des années, mais comment bien superviser, bien évaluer, c'est autre chose... » (Entretien de validation, 1 h 36)

La forme que devrait prendre ce mentorat sera nécessairement variable d'un programme à l'autre, selon les formules d'organisation des stages et les spécificités disciplinaires propres à chaque programme. Cependant, il faudrait dans tous les cas prendre en compte le fait que les aspects de la pratique de supervision qui demande cette *passation* semblent surtout *informels* et qu'ils gagneraient à être *vécus* conjointement par les superviseurs novices et expérimentés.

7.1.6. Création d'une communauté d'apprentissage entre les stagiaires

La formule « atelier avec un petit groupe de stagiaires » semble répondre chez les superviseurs qui la mettent en œuvre à un certain nombre de préoccupations portées par les autres. Cette formule présente quelques avantages évidents:

- Réaliser un stage dans un seul milieu donne une expérience très spécifique. Le partage d'expérience entre stagiaires donne accès à un panorama plus large des pratiques du milieu et de situations rencontrées en stage.
- L'analyse des données issues de l'observation des activités de supervision suggérait que la formule de supervision de stage en petits groupes de stagiaires semblait faire porter une moindre charge émotionnelle sur les superviseurs. La gestion de la charge émotionnelle est moins lourde pour le superviseur, car elle est partagée entre les étudiants du groupe.
- Le partage entre stagiaires d'expérience de stage et de solutions à des difficultés est reçu avec plus de crédibilité par ces derniers que lorsqu'un superviseur leur soumet des situations, qui même lorsqu'elles sont très crédibles, leur paraissent plus *théoriques* ou *idéalisées*.

Les participants à l'entretien de groupe semblent reconnaître ces vertus, et même d'autres :

« Ça prépare à la réalité du métier. C'est bon pour l'autonomie, la confiance en soi, le travail d'équipe. Ça les habitue à trouver des réponses entre eux, à ne pas toujours compter sur le prof. »

(Entretien de validation, 1 h 55)

Ces avantages trouvent une validation dans un vaste recensement de recherches sur l'efficacité des modalités de formation *un à un* par rapport à celles impliquant plusieurs étudiants qui montrent que l'apprentissage collaboratif est plus performant, du moins dans un contexte de formation continue (Cordingley, Bell, Thomason, & Firth, 2005).

Cependant, les participants qui actuellement n'ont pas recours à ce type d'activité voient surtout des obstacles, notamment lorsque les milieux de stage sont répartis sur un vaste territoire et que les stagiaires n'ont pas à se présenter au cégep durant de longues périodes. Des participants pensent cependant que l'on pourrait dans ces situations obtenir une partie des avantages de ces rencontres en équipe de stagiaires en donnant aux stagiaires des opportunités de partager leur expérience de stage et de se soutenir entre eux pour faire face aux difficultés qu'ils rencontrent. Ces opportunités pourraient prendre la forme de rencontres entre stagiaires lorsque les contraintes organisationnelles le permettent. Elles pourraient également prendre la forme de communautés virtuelles de partage d'expérience et de soutien. Ces rencontres virtuelles pourraient ou non impliquer le superviseur.

Ces pistes semblent d'autant plus fécondes qu'elles sont cohérentes avec certaines conceptions que les superviseurs ont relativement à leurs stagiaires. Rappelons ici : *« Une solution ou une suggestion émanant d'une autre stagiaire est jugée plus « réaliste » ou « applicable » que celle venant de l'enseignant »* (Participant 202, interprétant#207). Elles sont également en phase avec l'idée selon laquelle des personnes qui sont à une étape de développement professionnel proche de la nôtre sont à certains égards mieux placées que des plus expérimentées pour nous soutenir, notamment parce qu'elle partage une gamme de préoccupations en matière d'apprentissage plus proche de la nôtre. Ces idées se rapprochent

de celle de communauté d'apprentissage, souvent évoquée en contexte de formation des enseignants (Dionne, Lemyre, & Savoie-Zajc, 2010).

8. Discussion

La présente discussion s’articule autour des apports et des limites de ce projet relativement aux connaissances scientifiques sur l’activité des superviseurs, au soutien à cette activité ainsi qu’aux aspects méthodologiques et théoriques. Elle fait finalement état des perspectives de recherche futures ouvertes par ce projet.

8.1. Apports et limites liés aux connaissances scientifiques de l’activité des superviseurs

8.1.1. Sur le rôle pédagogique du superviseur

Les résultats du projet ont montré que les préoccupations de nature pédagogique et celles liées au développement des compétences des stagiaires forment le noyau dur des engagements du superviseur. Les préoccupations de cette nature représentent 78 % des préoccupations inventoriées lors de l’observation des rencontres de supervision et elles s’appuient sur la conception des superviseurs selon laquelle les stagiaires sont en situation d’apprentissage et que les stages constituent une activité de formation (section 6.1). Cette **place prépondérante du rôle de formateur** est conforme à l’énoncé de Cuenca (2010) selon lequel il existe une attente relative à ce que le superviseur doit contribuer à développer des compétences liées au programme d’études chez le stagiaire. En formation à l’enseignement, la recension de Cohen, Hoz et Kaplan (2013) démontre également que cette vision se traduit de manière importante dans les activités des superviseurs. Cette vision du rôle de développement du stagiaire dépasse, pour certains superviseurs, le seul développement des compétences du programme pour toucher à des aspects plus globaux du développement de la personne (se connaître, développement de l’identité personnelle et professionnelle) (voir section 6.1.2. en particulier), ce qui va dans le sens des connaissances relatives à l’activité des superviseurs, du moins en formation à l’enseignement (Cohen et al., 2013).

Les résultats du projet montrent qu'en contexte de stage, ce rôle pédagogique implique une **adaptation des interventions aux caractéristiques de chaque stagiaire**. Nous avons inventorié 24 unités élémentaires qui s'appuyaient directement sur des connaissances des spécificités propres au stagiaire supervisé. Ce constat est cohérent avec ceux de Gimbert & Nolan (2003) qui voient une complexité particulière à la supervision dans la mesure où le superviseur doit adapter son intervention aux caractéristiques de chacun des stagiaires. Les résultats de ce projet apportent un éclairage supplémentaire à ce constat en mettant l'accent sur le fait que les superviseurs s'adaptent à des caractéristiques individuelles des stagiaires, non seulement relativement à des particularités de leur parcours ou encore au degré de maîtrise des compétences à développer en stage, mais qui relèvent souvent de trait de personnalité, comme leur façon de réagir à la critique ou leur plus ou moins grande confiance en eux-mêmes (section 6.1.5.). Cela va notamment dans le sens des travaux de Copland (2010), qui mettent en évidence que les rétroactions des superviseurs sont souvent mal perçues par les stagiaires, qui n'en voient pas toujours le sens ou l'utilité.

Gimbert & Nolan (2003) ont aussi identifié une complexité liée à l'adaptation des interventions des superviseurs **au contexte spécifique de chacun des milieux de stage**. Cette complexité se traduit dans nos résultats par de nombreuses manifestations de préoccupations des superviseurs liées aux conditions de stage. En effet, les superviseurs, du moins en supervision indirecte, ne sont pas présents dans les milieux de stage. Il en résulte qu'ils ne peuvent vérifier que les conditions de stage sont adéquates qu'en déployant différentes stratégies de questionnement de leurs stagiaires (section 6.1.1.). Nos résultats montrent également que l'adaptation au contexte de chaque milieu peut présenter un défi particulier au niveau collégial, dans un contexte où les programmes doivent se tourner vers un grand nombre de milieux pour placer tous leurs stagiaires, que les places de stage sont limitées et que les programmes ne peuvent que rarement « choisir » les milieux. Il en résulte que souvent des stagiaires se trouvent dans des milieux qui ne partagent pas la vision du programme. Les superviseurs doivent alors « temporiser » le conflit de vision dans lequel se trouvent les stagiaires, et ce, tout en tentant de maintenir une relation harmonieuse avec le milieu de stage (section 6.2.). Ces constats rejoignent également ceux de Cohen, Hoz et Kaplan (2013), dont la recension d'écrits sur la supervision de stage en

formation à l'enseignement démontre la nécessité, pour les superviseurs et les programmes de formation, de s'adapter aux besoins, règles et pratiques de chacun des milieux de stage.

Si on ne peut nier que tout acte d'enseignement nécessite une grande capacité d'adaptation (*responsiveness*) (Cuenca, 2010), nos résultats montrent que cette nécessité prend une forme plus intense en contexte de supervision de stagiaires. En effet, l'analyse des représentations et des verbalisations qui y sont liées a montré que l'activité de supervision se réalise dans un contexte qui implique une importante **dimension non planifiable**. Les superviseurs, en plus d'adapter leurs interventions aux caractéristiques du stagiaire et à celles du milieu de stage, doivent souvent déroger de leur planification pour s'adapter aux préoccupations immédiates des stagiaires (section 6.1.6.). Les superviseurs arrivent à planifier un canevas général pour leurs rencontres, mais la vaste majorité des gestes qu'ils accomplissent durant les rencontres de supervision sont guidés par ce que le stagiaire apporte à la rencontre, essentiellement en matière de situations rencontrées en stage. Le superviseur ne peut donc pas avoir planifié des aspects pourtant très centraux de son activité, comme les savoirs techniques pointus qu'il devra mobiliser, ni s'être préparé à une rencontre particulièrement chargée d'un point de vue émotionnel.

8.1.2. Sur l'évaluation des stagiaires

Il est reconnu que l'évaluation des compétences en général présente des défis pour les formateurs (Gulikers, Baartman, & Biemans, 2010). L'analyse des résultats a mis en lumière sinon de nombreuses difficultés, au moins plusieurs défis spécifiques à l'évaluation des stages au niveau collégial. Une part de ces défis ont déjà été évoquées par Houle, Ménard, & Howe (1998) et par Gosselin (2010) qui mentionnent le fait de devoir baser l'évaluation sur des informations qui laissent peu ou pas de traces ou encore que le jugement du superviseur, qui se traduit dans le contexte de notre recherche par la préoccupation d'obtenir l'information sur la prestation du stagiaire. Par ailleurs, nos résultats pointent particulièrement vers des défis lors de l'évaluation des attitudes professionnelles. Si la nécessité de développer de telles attitudes en formation technique fait consensus (Baartman & De Bruijn, 2011), leur évaluation en contexte peut néanmoins présenter des défis spécifiques. La contribution particulière de notre travail sur cet aspect

est d'avoir exploré ces difficultés à partir de la façon dont elles sont vécues par les superviseurs. Cette approche a permis d'identifier que pour les superviseurs, les problèmes d'équité et de standardisation de l'évaluation se vivent davantage comme un manque de concertation et de développement de standards communs au sein d'une équipe de superviseurs que comme des contraintes organisationnelles ou la prépondérance d'un système de valeur propre à un évaluateur.

8.1.3. Sur les préoccupations qui entrent en contradiction

Le constat de Cuenca (2010) selon lequel le rôle pédagogique des superviseurs se trouve parfois réduit par une gamme d'autres rôles et responsabilités, par exemple des responsabilités administratives, trouve un éclairage particulier dans les résultats présentés dans ce rapport. En effet, dans le contexte collégial analysé dans ce projet, les tâches administratives ne semblent pas interférer avec le rôle pédagogique du superviseur, étant plutôt réalisées par un autre acteur : le responsable de stage. Cependant, une contribution originale de ce projet est de mettre en lumière d'autres préoccupations des superviseurs qui ont été peu documentées, notamment la préoccupation omniprésente d'agir de façon à non seulement faciliter l'intégration d'un stagiaire à un milieu spécifique (Cohen et al., 2013), mais aussi de préserver les places de stage pour le futur (section 6.2.). S'il ne s'agit pas d'un rôle joué par les superviseurs (c'est également aux responsables de stage que revient la tâche de recruter des milieux de stage), c'est cependant une préoccupation importante pour les superviseurs qui est susceptible de se trouver en contradiction avec d'autres préoccupations qui, elles, seraient de nature plus pédagogique ou didactique.

D'autres préoccupations qui entrent en contradiction ont été identifiées dans ce projet. Elles mettent notamment en opposition 1) assurer la formation du stagiaire tout en s'assurant de la satisfaction du milieu de stage; 2) soutenir le développement des stagiaires tout en devant les évaluer; 3) porter la vision du programme, mais aussi préparer à la réalité du métier. Dans la littérature sur la formation à l'enseignement, la tension spécifique entre le rôle d'accompagnateur et celui d'évaluateur est bien documentée (voir par exemple Basmadjian, 2011), de même que la tension entre la vision du programme et la réalité du métier (Steadman & Brown, 2011). On peut penser que la cohabitation de deux préoccupations qui

entrent en contradiction puisse être difficile à vivre pour le superviseur et puisse même impliquer une certaine forme de souffrance liée à une situation de dilemme éthique, c'est-à-dire une situation où l'acteur se sent obligé de céder à un compromis relativement à une préoccupation importante pour lui. Par ailleurs, de telles tensions ne sont pas propres à la supervision de stage, mais caractérisent plus fondamentalement les professions d'interaction humaine. Plusieurs situations de ce type ont déjà été documentées chez les enseignants (Shapira-Lishchinsky, 2011) et les infirmières, chez qui plusieurs stratégies ont été observées pour *résoudre* ce dilemme (Schoot, Proot, Legius, ter Meulen, & de Witte, 2006). Ces situations peuvent être rapprochées du concept de *conflit de buts* (Caroly & Weil-Fassina, 2004).

D'autres préoccupations contradictoires chez les superviseurs de stagiaires sont documentées dans la littérature, notamment celle de s'assurer de respecter les contraintes liées au milieu du travail (par exemple liées à la sécurité ou à la de qualité des services rendus). La préoccupation de respecter de telles contraintes conduirait certains superviseurs à adopter des stratégies de supervision plus directives, allant jusqu'à réaliser certaines tâches à la place du stagiaire, plutôt que de lui permettre d'apprendre par essai-erreur (Masdonati & Lamamra, 2009). De telles situations n'ont pas été observées dans le cadre de ce projet, notamment parce que six des sept participants encadraient leurs stagiaires par des formules de supervision indirecte. En ce qui concerne le participant en situation de supervision directe, dans toutes les situations rencontrées, le superviseur n'a pas adopté une telle stratégie directive. Cependant, cette tension a été observée constamment tout au long de la séance et plusieurs extraits de verbalisation témoignent de l'inconfort, voire de la souffrance, générée par ce conflit de préoccupations.

8.2. Apports et limites à la problématique du soutien à l'activité des superviseurs

Le troisième sous-objectif du projet, soit « Identifier des pistes d'intervention visant à mieux soutenir l'activité d'encadrement et de supervision en contexte de stage » a été atteint par l'élaboration des pistes présentées au chapitre 7. D'autres retombées s'ajoutent à

ces pistes, plus spécifiquement pour les superviseurs participants, leur équipe-programme, puis en termes de contribution plus générale au soutien à l'activité de supervision.

8.2.1. Pour les participants

La participation a contribué au développement professionnel des participants, en leur offrant une occasion privilégiée de réfléchir à leur pratique dans un contexte respectueux et soutenant, favorisant la mise en œuvre d'une pratique réflexive. Il est généralement admis que la compétence réflexive, c'est-à-dire la capacité à analyser son action professionnelle et à l'améliorer de manière autonome, est une des compétences attendues des enseignants (Perrenoud, 2001; Schön, 1994), incluant ceux du collégial (CSE, 2000). La participation des superviseurs à l'analyse de leur propre activité constitue une démarche féconde leur ayant permis de déployer une réflexion sur leur propre pratique. De plus, de nombreuses recherches ont démontré la pertinence d'une telle approche pour aider les praticiens (ici les superviseurs) à expliciter et à en prendre conscience de leur pratique professionnelle, afin, éventuellement, de résoudre leurs difficultés professionnelles (Ria & Lussi Borer, 2015; Sève et al., 2006; Theureau, 2010; Vermersch, 2006).

Cette démarche réflexive induite par la participation au projet s'illustre notamment par les commentaires des participants suivants:

« Sais-tu finalement, quand tu m'as demandé de faire ça [participer au projet], là, j'étais pas sûr. Je me suis dis... ce que ça a fait là... ça m'a obligé à penser à ma structure, parce que je te dirais que, c'est comme ça que je le feel, là, mais il y a... tsé, je l'avais jamais... mettons écrite, là. [...] « Qu'est-ce que je fais pendant mes séances? Je parle de quoi? Et comment j'organise mes choses? » Puis là, il a fallu que j'y pense. Puis je suis content parce que je me rends compte, finalement, que je suis... en tout cas, selon nos objectifs, puis selon les compétences, je suis pas mal dans le target, là! »

(Participant 193, Entretien post-observation, 1 h 22m00s)

« (...) ça, je trouvais ça intéressant parce qu'on en avait parlé, tsé, avant que tu viennes me filmer, tu me disais : « Qu'est-ce que tu trouves difficile parfois? » et sur le coup, j'avais comme dit : « Bien, je... », tsé, j'avais comme pas rien qui me... et là, cette session-ci, depuis que tu m'as posé pour la question d'ailleurs!, j'ai comme... (...) je ne sais pas si je suis plus attentive à ça, mais j'ai remarqué qu'à certains moments, pour les stagiaires, c'était parfois difficile et les exigences des [représentants du milieu de stage] n'étaient pas... ne coïncidaient pas nécessairement avec les exigences du cours. ».

(Participant 202, Entretien post-observation, 7m10s)

8.2.2. Pour l'équipe-programme des enseignants participants

La participation au projet a constitué une occasion de développement professionnel pour les équipes-programme des participants par la discussion sur la pratique que cette activité a suscitée (Leclerc, Bourassa, & Filteau, 2010). Les échanges qui se sont déroulés lors de l'entretien de groupe à l'étape de validation des résultats de l'analyse ont mis en lumière que le projet pourrait contribuer à animer les collectifs de travail des enseignants participants. En effet, les superviseurs participants ont témoigné à cette occasion de leur enthousiasme à l'idée des pistes de développement pédagogique que la mise en commun des résultats du projet allait ouvrir lors de discussions en équipe-programme. Les expériences vécues par d'autres enseignants-superviseurs sont des connaissances essentiellement subjectives. Ces expériences deviennent cependant des connaissances *stabilisées* lorsqu'elles sont appropriées par le groupe (Wittorrski, 2004) et peuvent dès lors contribuer au développement collectif, notamment dans le cadre d'un tel groupe d'échange.

C'est dans cette perspective que semblent s'inscrire les participants d'après les échanges qui se sont déroulés dans la rencontre de groupe suite à la présentation des résultats préliminaires de ce projet :

« Tout ça, ce que tu nous as présenté, je me dis que ça nous prendrait ça pour nos discussions avec nos collègues dans nos programmes ».

(Entretien de groupe, 1 h 19m)

8.2.3. Soutien de l'activité de supervision des stages au collégial

Une première contribution de ce projet relative à la manière de mieux soutenir l'activité des superviseurs prend la forme des pistes de soutien décrites au chapitre 7. Ces pistes pourront être empruntées par le milieu collégial, en portant une attention à la préoccupation manifestée par les superviseurs de les adapter aux spécificités des programmes et des établissements. Ces pistes sont basées sur l'analyse de l'activité de supervision à la formation technique au collégial et tiennent compte des particularités de ce niveau d'enseignement, particulièrement en ce qui a trait aux aspects organisationnels et aux aspects plus pédagogiques. Par exemple, la très vaste majorité des recherches portant sur la supervision de stagiaires ont été réalisées en contexte de formation des maîtres, au niveau universitaire, et sont très centrés sur la triade superviseur-stagiaire-enseignant, alors que les résultats de notre projet montrent que très peu de préoccupations des superviseurs du collégial portent sur cette triade. De façon similaire, on peut penser que l'organisation particulière du travail dans les collèges, qui se structure principalement autour des départements et des programmes, pose des opportunités et des défis particuliers en matière de concertation, comme les résultats l'ont montré. De même, le fait que les superviseurs du collégial soient systématiquement aussi des enseignants à part entière qui prodiguent également de l'enseignement en classe (ce qui n'est pas toujours le cas en contexte universitaire) leur confère une grande connaissance du programme, ce qui facilite l'établissement de liens théorie-pratique et limite leur besoin de soutien à cet égard.

Une deuxième contribution de cette recherche se trouve dans la description de l'activité des superviseurs, qui pourra être utile en elle-même pour alimenter des dispositifs de formation

initiale et de formation continue qui rendent mieux compte de cet aspect de la pratique de l'enseignement collégial qu'est la supervision de stages. Par exemple, les données pourraient enrichir les contenus de formation, servir à élaborer des cas à analyser ou encore à structurer des activités de mises en situation ou de simulation.

Par ailleurs, la démarche de l'analyse de l'activité mise en œuvre dans le cadre de ce projet pourrait être reprise non pas à titre de démarche de recherche, mais plutôt comme modalité de formation dans les milieux collégiaux, inspirée des laboratoires d'analyse de l'activité (Ria & Lussi Borer, 2015). Il s'agit d'une démarche dans laquelle les membres d'un groupe ciblent des objets de développement professionnel qui les préoccupent (les données recueillies dans ce projet pourraient constituer une base pour les identifier), recueillent des traces de leur activité en lien avec ces objets (extraits vidéo, documents, etc.) et en font l'analyse, de manière collective, guidés par une personne spécialiste de la démarche. Ce guidage peut décroître progressivement, et s'accompagner d'une formation à la démarche, de manière à ce que les groupes deviennent progressivement autonomes. Dans le milieu collégial, ce rôle de guidage initial pourrait être joué par un conseiller pédagogique.

8.3. Apports et limites méthodologiques, théoriques

Si la littérature sur la supervision de stagiaire est abondante, l'originalité de ce projet tient dans son approche théorique et méthodologique qui a conduit à décrire l'activité de supervision **du point de vue des superviseurs**. En ce sens, le cadre sémiologique du cours d'action s'est avéré fécond, ayant permis de produire une description de l'activité des superviseurs à la fois suffisamment spécifique et généralisable pour élaborer des pistes de soutien qui pourront contribuer à l'amélioration de la pratique de supervision dans tous les programmes techniques. L'approche retenue a permis de documenter des préoccupations et des conceptions très diversifiées qui sortent du cadre didactico-pédagogique, ce qui était un des objectifs du projet, et de le faire sur une base qui ne soit ni normative ni prescriptive, afin d'accompagner les superviseurs dans les préoccupations qui les habitent dans leur activité réelle.

D'un point de vue méthodologique, le fait de limiter l'observation de l'activité des superviseurs aux **entretiens de supervision** a permis de documenter la partie centrale de leur activité. Cependant, des pans importants de l'activité de supervision qui se passent en dehors des rencontres de supervision sont probablement sous-représentés dans l'analyse présentée ici. Cette limite s'illustre par exemple par la place que des préoccupations comme le maintien des places de stage pour le futur prennent dans les entretiens pré-observation et dans l'entretien de groupe, alors qu'elles apparaissent peu dans l'analyse de l'activité observée. Il serait conséquemment intéressant de s'intéresser à l'activité de superviseurs sur une échelle temporelle plus grande, par exemple sur un cycle entier de préparation, prestation et évaluation d'un stage, du début à la fin de celui-ci.

Enfin, cette recherche a la particularité de s'être intéressée à un ordre d'enseignement peu documenté dans la littérature, à savoir l'enseignement collégial, et d'avoir mis en lumière les particularités qui lui sont propres et des pistes de soutien qui les prennent en compte. De plus, par rapport à une littérature scientifique souvent ancrée dans une profession spécifique (en particulier l'enseignement et les soins infirmiers), cette recherche a permis de décrire l'activité de supervision de manière transdisciplinaire, en incluant des domaines aussi variés que la santé, l'administration et le commerce et les services éducatifs et sociaux.

8.4. Perspectives de recherches futures

Le présent projet a permis d'analyser l'activité des superviseurs en prenant comme point d'entrée leur point de vue sur cette activité. Une description scientifique de la supervision gagnerait à élargir l'analyse de cette activité pour y intégrer **le point de vue des stagiaires et l'interaction entre ces deux acteurs de la formation**. La confrontation entre les deux descriptions permettrait de mettre en évidence des éléments qui pourraient également contribuer à mieux soutenir le travail des superviseurs par la prise en compte de la façon dont les stagiaires vivent la supervision, de leurs besoins, de leurs réactions face à certaines interventions des superviseurs, de leurs contraintes, etc. Le recours à l'objet théorique cours d'action offrirait des perspectives de comparaison potentiellement féconde avec les résultats présentés ici.

La section 7.1.1. a pointé que si les aspects organisationnels des stages ne semblaient pas présenter d'obstacles majeurs pour les superviseurs, il semble qu'il puisse en être autrement pour **les responsables des stages**. L'analyse fine de l'activité de ces acteurs pourrait permettre d'identifier des pistes d'amélioration des conditions organisationnelles des stages, et peut-être également d'envisager des moyens de réduire les tensions issues de la préoccupation de maintenir des places de stage pour le futur qui est omniprésente durant l'activité de supervision et qui *interfère* avec d'autres préoccupations plus directement liées au développement des compétences des stagiaires.

De façon similaire, l'entretien de groupe a mis en lumière des difficultés qui semblent spécifiques aux **nouveaux superviseurs**, alors qu'un critère de recrutement des participants pour notre projet exigeait au moins trois années d'expérience en supervision de stagiaires. Ces difficultés spécifiques ont été mentionnées par les superviseurs d'expérience, mais pour bien soutenir les nouveaux superviseurs, il serait nécessaire d'aller explorer ces difficultés à partir de leur point de vue. Par exemple, on peut penser à la capacité qu'ont les superviseurs à se détacher d'un encadrement très directif pour développer l'autonomie des stagiaires. Ce détachement, de l'avis des participants, s'acquiert par l'expérience. On peut émettre l'hypothèse que, en étudiant l'activité de superviseurs débutants, des difficultés différentes émergeraient de l'analyse.

Comme la section 8 vient de l'illustrer, ce projet aura eu comme contribution originale d'identifier des préoccupations des superviseurs qui débordent du cadre pédagogique. La profondeur de l'analyse de ces préoccupations a cependant été limitée par le fait que le dispositif méthodologique déployé dans ce projet était centré sur l'analyse de l'activité des superviseurs durant les rencontres de supervision, alors qu'une part importante de ces préoccupations semble se manifester en dehors du cadre de ces rencontres. Il serait donc nécessaire, pour approfondir les connaissances sur ces préoccupations et éventuellement mieux les soutenir, de s'intéresser à l'activité des superviseurs à partir d'un dispositif méthodologique plus englobant. La documentation de l'objet théorique *cours de vie relatif à une pratique*, qui s'inscrit également dans le cadre sémiologique du cours d'action, constitue une piste intéressante à cet égard (Theureau, 2006).

Conclusion

L'objectif de ce projet était de produire une description et une analyse de l'activité de supervision et d'encadrement de stagiaires par des enseignants de la formation technique au collégial. En effet, les connaissances scientifiques sur ce sujet démontrent le besoin d'une telle description afin d'identifier des pistes de soutien visant à mieux soutenir cette activité, notamment au regard du développement professionnel des enseignants-superviseurs. Il importait également qu'autant cette analyse que les pistes de soutien tiennent compte du contexte particulier du niveau d'enseignement collégial.

Le dispositif méthodologique mis en place dans ce projet, qui s'inscrit dans le cadre sémiologique du cours d'action, a permis de décrire l'activité de supervision à partir du point de vue de l'acteur, ce qui fait en sorte que les pistes de soutien identifiées dans ce projet sont étroitement liées aux préoccupations manifestées par les superviseurs durant leur activité de supervision.

Les résultats du projet montrent que l'activité de supervision de stagiaires au collégial présente des caractéristiques qui lui sont propres. En effet, les superviseurs de stage à la formation technique centrent leur activité sur le développement des compétences du programme et considèrent leurs stagiaires en activité de formation, et non simplement en démonstration des compétences développées dans un autre contexte. La supervision de stagiaires implique également un fort engagement des superviseurs dans l'accompagnement du vécu émotif des stagiaires et une adaptation des interventions aux caractéristiques individuelles de chacun d'eux, notamment en ce qui a trait à leur façon de réagir aux commentaires et de se mettre en mouvement.

Les résultats ont également montré comment l'évaluation des stagiaires pose des défis particuliers, relativement entre autres à l'observation de la prestation du stagiaire, qui ne se fait presque jamais directement, à l'application d'un jugement évaluatif équitable et standardisé entre collègues, mais aussi d'un milieu à l'autre et finalement à l'évaluation des attitudes professionnelles et relationnelles. L'analyse a montré que ce rôle d'évaluateur que

doivent jouer les superviseurs entre parfois en contradiction avec leur volonté de créer un climat de confiance durant les rencontres de supervision afin de favoriser l'expression des difficultés vécues par les stagiaires.

Une des contributions de ce projet est d'élargir le spectre des préoccupations des superviseurs à des zones qui débordent du cadre de la relation didactico-pédagogique. L'analyse de l'activité des superviseurs montre en effet qu'ils sont constamment préoccupés d'assurer la satisfaction des milieux qui reçoivent les stagiaires, essentiellement pour assurer la préservation des places de stage pour les futurs étudiants. Cette préoccupation et d'autres de ce type entrent en contradiction avec d'autres préoccupations plus directement liées à l'accompagnement et peuvent placer le superviseur en situation de dilemmes éthiques qui peuvent être relativement difficiles à vivre.

La mise en évidence des caractéristiques de la supervision de stage au collégial a permis aux superviseurs participants d'identifier quelques pistes susceptibles de mieux soutenir leur activité. Ces pistes témoignent d'un besoin accru de concertation entre superviseurs d'un même programme afin de développer une vision commune de la supervision et d'uniformiser davantage leur jugement évaluatif, surtout en ce qui concerne l'évaluation des attitudes. Elles invitent également à porter une attention particulière aux nouveaux superviseurs, par exemple par des modalités de type mentorat, afin de favoriser leur appropriation de la vision de la supervision propre à chacun des programmes et accélérer leur transition vers des formes d'encadrement des stagiaires qui soient moins directives et plus susceptibles de développer l'autonomie des stagiaires.

Les retombées de ce projet montrent également comment le recours à des dispositifs de développement professionnel basés sur l'analyse (individuelle ou en groupe) de son activité peut s'avérer fécond. Le portrait de la pratique présenté ici peut à cet égard constituer un point de départ pertinent pour l'identification de préoccupations prioritaires pour les superviseurs.

Bibliographie

- Baartman, L. K. J., & De Bruijn, E. (2011). Integrating knowledge, skills and attitudes: Conceptualising learning processes towards vocational competence. *Educational Research Review*, 6(2), 125–134. <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.03.001>.
- Basmadjian, K. G. (2011). Learning to balance assistance with assessment: a scholarship of field instruction. *The Teacher Educator*, 46(2), 98–125. <http://doi.org/10.1080/08878730.2011.552845>.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26(3), 207–224.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Professors and the practicum: involvement of university faculty in preservice practicum supervision. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 6–19.
- Bullough, R. V., & Draper, R. J. (2004). Making sense of the failed triad. Mentors, university supervisors and positioning theory. *Journal of Teacher Education*, 55(5), 407–420.
- Caroly, S., & Weil-Fassina, A. (2004). Évolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans les relations de service. *Le Travail Humain*, 67(4), 305–332.
- Cartaut, S., & Bertone, S. (2009). Co-analysis of work in the triadic supervision of preservice teachers based on neo-Vygotskian activity theory: Case study from a French university institute of teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 25, 1086–1094.
- CCT. (1992). *Avis sur les difficultés rencontrées dans l'enseignement des stages du programme de Soins infirmiers*. Comité consultatif sur la tâche. Comité paritaire Fédération des cégeps et Fédération des enseignants de cégep (FEC-CSQ), Montréal.
- Chaliès, S., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teaching and Teacher Education*, 20(2004), 765–781.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: a review of empirical studies. *Teaching Education*, 24(4), 345–380. <http://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>.
- Copland, F. (2010). Causes of tension in post-observation feedback in pre-service teacher training: An alternative view. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 466–472. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2009.06.001>.

- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S., & Firth, A. (2005). *The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? Research Evidence in Education Library*. London. Retrieved from <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/LinkClick.aspx?fileticket=UZNBbT1YiII%3D&tabid=136&mid=959>.
- CRSH-CRSNG-IRSC. (2014). *Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains (EPTC2)*. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et les Instituts de recherche en santé du Canada.
- CSE. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation. Retrieved from <http://www.cse.gouv.qc.ca>.
- Cuenca, A. (2010). Care, thoughtfulness, and tact: a conceptual framework for university supervisors. *Teaching Education*, 21(3), 263–278. <http://doi.org/10.1080/10476210903505807>.
- Desgagné, S., & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 31(2), 245. <http://doi.org/10.7202/012754ar>.
- Dieumegard, G., Saury, J., & Durand, M. (2004). L'organisation de son propre travail: une étude du cours d'action de cadres de l'industrie. *Le Travail Humain*, 67(2), 157–179.
- Dionne, L., Lemyre, F., & Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue Des Sciences de L'éducation*, 36(1), 25. <http://doi.org/10.7202/043985ar>.
- Donin, N., & Theureau, J. (2007). Theoretical and methodological issues related to long term creative cognition : the case of musical composition. *Cognition, Technology & Work*, 9(4), 233–251.
- Durand, M., Ria, L., & Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. In F. Saussez & F. Yvon (Eds.), *Analyser l'activité enseignante: des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 17–40). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Fairbanks, M., Freedman, D., & Kahn, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. *Journal of Teacher Education*, 51(2), 102–112.
- Falzon, P. (2004). Nature, objectifs et connaissances de l'ergonomie. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie* (pp. 17–37). Paris: PUF.
- Gimbert, B., & Nolan, J. (2003). The influence of the professional development school context on supervisory practice : a university supervisor's and intern's perspectives. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(4), 353–379.

- Goldstein, L. S., & Freedman, D. (2003). Challenges Enacting Caring Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 54(5), 441–454. <http://doi.org/10.1177/0022487103259114>.
- Gosselin, R. (2010a). Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial.
- Gosselin, R. (2010b). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial* (No. 0). Université du Québec à Montréal.
- Guba, E. G. (1981). Naturalistic Inquiries for. *Educational Communication and Technology*, 29(2), 75–91.
- Gulikers, J. T. M., Baartman, L. K. J., & Biemans, H. J. a. (2010). Facilitating evaluations of innovative, competence-based assessments: creating understanding and involving multiple stakeholders. *Evaluation and Program Planning*, 33(2), 120–7. <http://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2009.07.002>.
- Haué, J.-B. (2003). Conception d'interfaces grand public en terme de situations d'utilisation: le cas du Multi-Accès. *Laboratoire HEUDIASYC*. Compiègne: Université de technologie de Compiègne.
- Houle, D., Ménard, L., & Howe, R. (1998). Les grilles d'observation pour évaluer les apprentissages. *Pédagogie Collégiale*, 11(4), 10–15.
- Klausewitz, S. K. (2005). *How prior life experiences influence teaching: Multiple case studies of mature-age elementary student teachers*. University of Massachussets.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Lunenberg, M. (2005). Teaching teachers – studies into expertise of teacher educators: an introduction to this theme issue. *Teaching and Teacher Education*, 21, 107–115.
- Krippendorff, K. (2003). Unitizing. In *Content Analysis: An introduction to its methodology (2nd Ed.)* (SAGE Editi, pp. 97–110). Thousand Oaks, CA.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G., & Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5(1), 58–78.
- Leclerc, C., Bourassa, B., & Filteau, O. (2010). Utilisation de la méthode des incidents critiques dans une perspective d'explicitation, d'analyse critique et de transformation des pratiques professionnelles. *Éducation et Francophonie*, XXXVIII(1), 11–32.
- Masdonati, J., & Lamamra, N. (2009). Au cœur de la transmission des savoirs en formation professionnelle. *Revue Suisse de Sciences de l'Éducation*, 31(2), 332–353.
- McIntyre, D. J. (1984). A response to critics of field experience supervision. *Journal of Teacher Education*, 35(3), 42–45.
- MELS. (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec. Un aperçu*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MEQ. (2004). *L'ingénierie de la formation professionnelle et technique*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.

- MESRS. (2014). *Statistiques de l'enseignement supérieur*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science.
- Paillé, L. (2003). *Obtenir son DEC quand on s'inscrit en formation technique: une course à obstacles? Un bilan diagnostique de la diplomation au DEC technique*. Québec: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation & research methods*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe, rassemblés traduits et commentés par G. Deledalle* (Le Seuil,). Paris.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Collection *Pédagogies Recherche*. Issy-les-Moulineaux (France): ESF Éditeur.
- Pinski, L., & Theureau, J. (1985). Signification et action dans la conduite de systèmes automatisés de production séquentielle. *Coll. d'Ergonomie et de Neurophysiologie Du Travail*, (83).
- Pinski, L., & Theureau, J. (1987). Description of Visual "Action" in Natural Situations. In *Eye movements: From Physiology to Cognition. Proceedings of the 3rd European Conference on Eye Movements* (pp. 593–602). Dourdan (France): Amsterdam: Elsevier.
- Pinski, L., & Theureau, J. (1992). *Concevoir pour l'action et la communication: essais d'ergonomie cognitive*. (P.Lang).
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M., & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires. Cadre de référence*. Québec: Rapport de recherche présenté à la table MÉLS-Universités.
- Ria, L., & Lussi Borer, V. (2015). Laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein des établissements scolaires: enjeux, méthodes et effets sur la formation des enseignants. In L. Ria (Ed.), *Former les enseignants au XXI siècle* (pp. 101–118). Bruxelles: De Boeck.
- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to the effective supervision of student teaching: a field study. *Journal of Teacher Education*, 39(2), 28–34.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Schoot, T., Proot, I., Legius, M., ter Meulen, R., & de Witte, L. (2006). Client-centered home care: balancing between competing responsibilities. *Clin Nurs Res*, 15(4), 231–237.
- Schwartz, B. (1989). Entretien. *Recherche et Formation. Les Professions de L'éducation: Recherches et Pratiques En Formation*, 6(6), 67–82.

- Sève, C., Poizat, G., Saury, J., & Durand, M. (2006). Un programme de recherche articulant analyse de l'activité en situation et conception d'aides à la performance: un exemple en entraînement sportif de haut niveau. *@ctivités*, 3(2), 46–64.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648–656. <http://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>.
- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177–192.
- Steadman, S. C., & Brown, S. D. (2011). Defining the Job of University Supervisor : Research Gap : Limited Research on University Supervisors, 20(1).
- Talvitie, U., Peltokallio, L., & Männistö, P. (2000). Student Teachers ' Views about their Relationships with University Supervisors , Cooperating Teachers and Peer Student Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(1), 79–88.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action: méthode élémentaire* (2ième édit). Toulouse: Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2006). *Cours d'action: méthode développée*. Toulouse: Octarès Éditions.
- Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche «cours d'action». *Revue D'anthropologie Des Connaissances*, 4(2), 287–322. Retrieved from <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.
- Van der Maren, J. M. (2002). Chapitre 5. En quête d'une recherche pédagogique. In M. Bru & J. Donnay (Eds.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (De Boeck S, pp. 89–104).
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance*. (Seuil). Paris.
- Veillette, S. (2004). *L'alternance travail-études au collégial: les effets sur la réussite scolaire et l'insertion professionnelle*. Rapport PARÉA. Jonquière: Cégep de Jonquière.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux: ESF Éditeur.
- Wittorrski, R. (2004). Les rapports théorie-pratique dans la conduite des dispositifs d'analyse des pratiques. *Éducation Permanente*, 160, 61–70.