



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines

page d'accueil de la revue: www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552



La Supervision En Milieu De Pratique : Comment Mieux Accompagner Un Stagiaire ?

Supervision in the practice: how to better accompany a trainee?

Abdenour Idir ^{1,*}, Mohamed Negaz ².

¹ STAPS, université de Bejaia, Algeria.

² ISTAPS, Université de Batna 2, Algeria.

Key words:

initial training

supervision

practice environment

professional skills

student trainees.

Abstract

This contribution aims to elucidate the importance of support and especially the supervision of student trainees during their training in practice (schools). It is a text that traces the possible paths of a supervision potentially bringing added value to the development of the professional skills of future teachers, by a detailed presentation of data from action research on the organization of training in the workplace. In addition, lines of reflection and action to enhance the function of the supervisor were discussed.

Informations sur l'article Résumé

Historique de l'article:

Reçu le: 09-11-2019

Révisé le: 06-01-2020

Accepté le: 06-03-2020

Mots clés:

formation initiale

supervision

milieu de pratique

compétences

professionnelles

étudiants stagiaires.

Cette contribution a pour but de montrer l'importance de l'accompagnement et la supervision des étudiants stagiaires au cours de leur formation en milieu de pratique (établissements scolaires). Il s'agit d'un texte qui retrace les cheminements possibles d'une supervision potentiellement porteuse d'une valeur ajoutée au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants, par un exposé détaillé de données issues des recherches-action touchant l'organisation de la formation en milieu professionnel. Par ailleurs, des pistes de réflexion et d'action visant à valoriser la fonction du superviseur ont été discutées.

1-Introduction

L'apprentissage en milieu de pratique, est une étape charnière dans le processus de formation des professionnels de l'enseignement. Pour assurer une meilleure préparation des futurs enseignants aux exigences du métier, de nouvelles approches d'accompagnement doivent être mises en place afin de permettre aux étudiants stagiaires de développer un ensemble de connaissances, de savoirs et de compétences professionnelles. Par son importance, le stage pratique en milieu scolaire, occupe une place majeure dans la formation initiale à l'enseignement, notamment dans les pays développés, aussi bien en Europe qu'en Amérique du nord. En effet, depuis 1994, les futurs enseignants (du Québec) doivent réaliser un minimum de 700 heures de pratique dans le milieu scolaire, ces heures étant réparties en un nombre variables d'activités de stage créditées selon les programmes et les établissements, encadrées par les orientations relatives à la formation en milieu de pratique (Gouvernement du Québec, 2008), cité par (Araújo-Oliveira, 2018).

Inscrire la formation des futurs enseignants dans une perspective constructiviste, s'avère une priorité absolue des acteurs du système éducatif et universitaire tous ensemble. De ce fait, la démarche de professionnalisation de l'enseignement passe par une prise en charge sérieuse des mesures d'accompagnement offertes. L'expérience associée à la pratique constitue une base fondamentale pour le développement d'une expertise enseignante. Comme le souligne (Pineault, 2010), un enseignant ne peut prétendre à la compétence qu'en adoptant lui-même la perspective de l'apprenant ; c'est-à-dire qu'il doit être en contact intime avec les exigences de la mise en œuvre des stratégies cognitives, métacognitives et affectives nécessaires à un apprentissage durable. Cité dans (Guervil et Duchesne, 2014). Comme le processus de formation est interactif, la perspective socioculturelle de l'éducation, postule que l'apprentissage est un processus intimement lié au contexte dans lequel il s'effectue (Durning et Artino, 2011 ; Mann, 1991), cité par (Boutet & Rousseau, 2002). Les interactions, les échanges

qui s'effectuent entre le stagiaire, les élèves et bien évidemment l'enseignant associé et le superviseur universitaire, sous forme de tirade, représentent un moment privilégié de construction d'une identité professionnelle. Pour développer son savoir-faire enseignant, l'étudiant stagiaire doit être mis dans une situation d'accompagnement qui favorise l'autoformation (Guillemette, et L'Hostie, 2011). L'essentiel est que le stagiaire fasse lui-même sa réflexion sur ses propres recherches. En ce sens, la formation en milieu de pratique doit s'inscrire dans une approche de pratique réflexive. (Gervais et Desrosiers, 2005) estiment qu'il est essentiel que le superviseur travaille en collaboration avec la direction de l'école et les enseignants associés. « Pour ce faire, il est important qu'il joue les rôles d'accompagnateur, de médiateur, de personne-ressources » (Gohier, 2007).

Dans toute profession, la période de la formation initiale, représente une occasion favorisée pour découvrir son identité professionnelle et son originalité personnelle dans la pratique (Henry et Beasley, 1996), cité par (Guillemette, et L'Hostie, 2011). L'authenticité d'une telle perspective, passe par une supervision novatrice, adoptant une intervention psychopédagogique émancipatrice du stagiaire. De nouvelles formes d'accompagnement et de supervision se réclament comme nouvelles exigences dans la formation des formateurs.

Nous présentons dans cet article, les exigences de la formation en milieu de pratique, en justifions l'importance de ce processus pédagogique sur l'évolution des pratiques enseignantes. Par la suite, nous décrivons le stage pratique dans le milieu scolaire. Nous définissons également la supervision et les acteurs qui accompagnent le stagiaire dans sa formation, les processus et les compétences qui doivent être présents pour une meilleure prise en charge. Enfin, nous terminons par les styles, les modèles de supervision en milieu scolaire. Notre réflexion à ce sujet est à la fois rétroactive et prospective, fondée sur des données issues des recherches touchant principalement à des problématiques liées à la formation en milieu de pratique.

2. La formation en milieu de pratique

Accorder à la professionnalisation des futurs enseignants une importance capitale, représente une caractéristique manifeste des nouveaux programmes de formation universitaire dans différentes disciplines. La formation en milieu de pratique est une composante indispensable pour rehausser le niveau et la valeur des futurs professionnels. A cet égard, une formation pratique de qualité requiert une collaboration étroite entre les deux organismes ; universitaire et milieu scolaire (directeurs d'établissements, maîtres de stage, etc.)

Toutes les universités, écoles et instituts qui préparent des étudiants et étudiantes au métier d'enseignant, mettent en avant une approche interdisciplinaire de formation. Il est clairement entendu aujourd'hui que la formation à l'enseignement ne peut se réduire à un enseignement formel des composantes cognitives requises, à un curriculum constitué de l'addition des formations fondamentales, disciplinaires, didactiques, psychopédagogiques, auxquelles s'ajouterait la formation en milieu de pratique. Cette formation ne peut non plus se réduire à aucune de ces seules composantes. Si la formation à l'enseignement se doit d'être considérée en premier lieu comme interdisciplinaire, elle ne peut donc s'y restreindre ; elle se doit d'être également circumdisciplinaire. Cette dernière qui veut exprimer le fait qu'elle se réfère non seulement à des savoirs disciplinaires, à d'autres savoirs homologués, mais aussi à des savoirs usuellement qualifiés de savoirs d'expérience (Lenoir, et Bouillier-Oudot, 2006).

Afin de faire réussir la formation pratique en milieu scolaire, les établissements universitaires mettent en place un ensemble de moyens nécessaires pour permettre aux stagiaires de trouver toute les facilités requises. La formation dans le terrain, constitue une opportunité pour les étudiants de s'engager dans un métier collectif, en participant dans des projets communs et dans des innovations. Les formateurs de terrain, ont donc pour rôle, d'amener les stagiaires à analyser les enjeux anthropo-sociaux des pratiques vécues et observées, afin qu'ils prennent conscience du rôle que l'école peut jouer (Makaya, 2014). La

formation en milieu de pratique trouve sa pertinence du fait que c'est une opportunité de développement professionnel. « La mobilisation et la combinaison de ressources, se réalisent en contexte réel (Le Boterf, 2002). Les périodes de stages, sont le lieu privilégié en observant la manifestation chez les stagiaires ». Cité par (Correa, et Gervais, 2008).

De par son importance, le milieu de stage est vu comme un milieu d'apprentissage de savoirs multiples, un contexte propice à des prises de conscience et à l'identification de besoins en matière de savoirs (Gervais & Desrosiers, 2005). Ce type de formation vise essentiellement une véritable articulation entre théorie et pratique, plutôt qu'une simple alternance entre deux lieux de formation (Perrenoud, 2001). Elle tente, plus particulièrement, de développer une articulation entre action et réflexion (Lafortune, 2008).

3. Le stage pratique des étudiants stagiaires en enseignement

Le stage est une « formation en milieu de pratique » que doivent suivre les étudiants stagiaires. C'est une période d'activité durant laquelle un étudiant met en application les savoirs théoriques acquis dans une institution universitaire, dans le cadre d'un projet réalisé dans un organisme d'accueil. Le stage pratique fait partie intégrante du programme de formation des étudiants (futurs enseignants), et ceci, à travers le monde entier. Dans certains pays, le stage pratique s'étale sur toutes les années de formation initiale en enseignement. Au Québec par exemple, notamment aux universités de Montréal, le stage se fait sur quatre ans. Le premier stage consiste en un stage d'observation afin que les étudiants s'approprient leur futur milieu de travail. Le deuxième stage consiste en un premier stage pratique, où le futur enseignant est appelé à prendre en charge la moitié de la tâche de son maître-associé. Au cours du troisième stage, l'étudiant en enseignement doit prendre, sous sa responsabilité, les deux tiers de la tâche de son tuteur pour enfin, au cours de sa quatrième et dernière année, effectuer un stage où il est appelé à prendre l'entière responsabilité de la tâche complète d'un enseignant à temps plein (Conseil jeunesse de Montréal, 2005).

L'argument avancé pour expliquer et légitimer cet

abondant recours aux stages, est leur capacité présumée d'améliorer la future insertion professionnelle des jeunes diplômés (Dominique Glaymann, 2014). De plus, le potentiel « formatif » du stage pratique dans le développement de certaines qualités auprès du stagiaire, fait consensus entre plusieurs professionnels. Pour certains, seule la pratique du métier permettra d'en vérifier l'intégration (Carlier, 2012), pour d'autres, les stages pratiques dans des institutions privées et/ ou publiques au cours de la scolarité représentent l'un des plus importants instruments pour rapprocher le savoir académique du savoir pratique (SimeuKamdem, et Schamp, 2014). Ils facilitent l'acquisition d'une expérience pratique en milieu de travail (Conseil jeunesse de Montréal, 2005). Pour (Lafortune, 2008), la formation pratique s'incarne dans des stages.

En Algérie, les stages pratiques et en milieu professionnel concernent tous les domaines, les filières et les spécialités proposés par les établissements d'enseignement et de formation supérieurs (Journal officiel de la république algérienne N° 45 du 12 Dhou El Kaada 1434/ 18 Septembre 2013).

4. La supervision de stagiaires

Dans un premier temps, nous devons absolument apporter quelques précisions par rapport au concept « supervision ». Selon (Kilminster et al., 2000), il s'agit de fournir (à l'étudiant) des conseils et de la rétroaction visant au développement personnel, professionnel et éducatif (Pelaccia, 2018). Metzler (1990), le définit comme un processus d'observation et de réflexion intentionnel et systématique qui permet de centrer sur les besoins du supervisé ou de l'organisme, selon le modèle de supervision choisi (Brunelle et al., 1991), cité par (Goyette, et al. 2011). Au plan étymologique, le mot « supervision » signifie regarder au-dessus. On peut facilement imaginer la personne qui supervise, regardant par-dessus l'épaule de la personne supervisée et guidant ainsi son travail (Boutet, et Rouseau, 2002).

La supervision est décrite comme un processus systématique d'amélioration de la qualité de l'enseignement qui se centre sur « des opérations critiques d'observation, d'analyse et d'interprétation

des pratiques», (Legendre, 1993), cité par (Tardif, et Ziarko, 1997). Likewise Schon (1988) ont défini la supervision en mettant l'accent sur la collégialité et se concentre en particulier sur le soutien, l'orientation et l'encouragement d'un enseignement réfléchi. Cité par (Blasé, 2006)

Le milieu de pratique où les étudiants stagiaires en formation initiale à l'enseignement effectuent leur stage, est confronté à divers soucis entourant la formation pratique, particulièrement, la pénurie de personnels compétents aptes à garantir une supervision de qualité. Habituellement, cette tâche est assumée par des enseignants, qui dans la plupart du temps n'ont pas eu une formation de superviseurs. La plupart des professionnelles et des professionnels acceptent d'encadrer des stagiaires sans avoir acquis de compétences pour le faire (Duffy, et al., 2000, dans Wilkins et Ellis, 2004 ; Milne et James 2002, dans Milne, 2010) et les milieux de pratique disposent de peu de structures organisationnelles pour les accompagner dans ce rôle. Cela affecte leur capacité à guider des stagiaires dans le développement de compétences professionnelles et de raisonnement critique. Un manque de formation en matière de méthodes et techniques de supervision, affecte considérablement la formation en milieu de pratique. Selon Ladany dans (Gazzola, et collab. 2013), 25 % des superviseurs ou superviseuses posent des gestes qui sont nuisibles à leurs stagiaires (Cardinal, et al., 2014). De ce fait, la professionnalisation des principaux acteurs -de supervision- demeurent la pierre angulaire de l'accompagnement (Boutet, et Pharand, 2008). Dans plusieurs pays développés, certaines professions, comme le travail social, la psychologie et les sciences infirmières, le processus de supervision est étudié depuis des décennies et les ordres professionnels ont souligné l'importance de la certification des personnes appelées à superviser (Cardinal, et al., 2014). Par conséquent, la supervision des étudiants dans le milieu scolaire doit suivre ce même principe, afin d'atteindre les objectifs assignés à ce type de formation quasiment indispensable au développement de l'identité professionnelle.

En Algérie, à l'heure actuelle, on assiste à une absence totale de superviseurs universitaires dans le processus

de supervision des stages, de plus, les enseignants (maîtres de stage) sont choisis aléatoirement (il suffit de cumuler une expérience de 5 ans dans le métier). Aucune formation n'est offerte aux formateurs de terrain, ceci, malgré que l'article 7 du journal officiel N° 45 du 18/09/2013, stipule que l'encadrement des stagiaires est assuré par des enseignants-chercheurs désignés par l'établissement d'enseignement ou de formation supérieurs. Il peut être fait appel, en cas de besoin, d'encadrement des stagiaires, à des cadres techniques retenus parmi les personnels justifiant d'un niveau de qualification supérieur à celui du stagiaire ou d'une expérience professionnelle éprouvée.

5. Le processus de supervision de stagiaires

Le processus de supervision de stage comprend trois phases, que décrit Raymond (2001) comme suit : les phases pré-active et interactive (Jackson, 1968) et la phase post-active (Clark et Peterson, 1986). Dans la phase pré-active, l'enseignant crée et prévoit les conditions d'apprentissage ; à la phase interactive, il met l'étudiant en situation d'apprentissage à partir de ce qu'il aura planifié, gère les interactions sociales et les démarches d'apprentissage en cours ; à la phase post-active, il évalue les résultats du processus d'apprentissage et des interventions réalisées, et fait les ajustements nécessaires » (Raymond, 2001).

Un processus d'intervention, de supervision ou de relation d'aide, demande une action continue, ce qui exige de la personne qui supervise qu'elle puisse percevoir de façon globale les besoins humains de la personne supervisé (Boutet, et Rousseau, 2002).

Nous décrivons dans le tableau suivant les trois phases du processus de supervision de stage ;

Tableau N°1 : Phases d'un processus intégré de supervision (Boutet, et Rousseau, 2002)

1. Contact et établissement d'une relation	2. Formulation d'un contrat	3. Planification des buts et des étapes de supervision	4. Mise en œuvre et suivi
---	--------------------------------	---	------------------------------

Pour (Lafortune, 2008), l'ensemble de la formation pratique se déroule en trois étapes : sensibilisation, pratique guidée et pratique autonome qui correspondent respectivement à la première, deuxième et troisième année de formation.

6. L'accompagnement de l'étudiant stagiaire

L'accompagnement en éducation est un concept polysémique, dont il peut porter plusieurs qualifications, telles que ; encadrement, tutorat, guide, etc. d'une personne habituellement dite stagiaire. En ce sens, l'accompagnement serait formatif et aurait une visée de transformation, soit des individus, soit des compétences. Pour (L'Hostie, Robertson et Sauvageau, 2004), accompagner une personne, c'est « être avec » elle, à ses côtés pour l'aider à tirer le meilleur parti possible de ses expériences (cité par, Boutet, et Pharand, 2008). Dans le sens large du mot, selon (Paul, 2009), c'est se joindre à quelqu'un (dimension relationnelle) pour aller où il va (dimension temporelle et opérationnelle) en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée (cité par Rondeau, et Jutras, 2019).

L'accompagnement de stagiaires doit toucher à des registres ; cognitifs, affectifs et sociaux. On peut dire que l'accompagnement des étudiants consiste à aider, guider et conduire leur processus d'apprentissage et de construction identitaire (Raucent, 2010).

Pour apporter de l'aide nécessaire au stagiaire, l'accompagnateur doit remplir plusieurs rôles ; il doit voir à ce que les stagiaires apprennent à s'intégrer dans le milieu de travail en toute confiance, en assurant un enseignement de qualité, mais également, notamment à la fin de la période de stage, lorsque une certaine relation affective aura pu s'établir, la personne qui supervise devra se transformer en juge et déterminer si les stagiaires peuvent avoir le droit de pratiquer la profession (Boutet, et Rousseau, 2002).

En pratique, le superviseur aura notamment pour mission d'organiser des rencontres périodiques visant la présentation du portfolio par l'étudiant et la délivrance d'une rétroaction. Il est souhaitable de consigner celle-ci à l'écrit, dans une feuille de bilan (Naccache et al., 2006), cité par (Pelaccia, 2018).

Nous allons présenter dans le tableau suivant les usages possibles du portfolio par les différents superviseurs.

Tableau N°2 : Les usages possibles du portfolio par les différents superviseurs (Pelaccia, 2018)

Le tuteur	Les professionnels de proximité	Le formateur référent
Aident l'étudiant à construire son parcours d'apprentissage en stage		
Questionne et analyse la pratique professionnelle de l'étudiant	Favorise la pratique réflexive chez l'étudiant	Met en place des activités visant la pratique réflexive au cours du stage
Evalue la progression de l'étudiant en stage	Mesure quotidiennement la progression de l'étudiant en stage	Interroge les choix et les stratégies d'apprentissage de l'étudiant
Réaliser un bilan intermédiaire du stage	Aide à la construction des connaissances et au développement des compétences de l'étudiant	Interroger le parcours de formation pour guider l'étudiant dans ses apprentissages
Co-évaluent les apprentissages réalisés en stage		

7. Les compétences requises du superviseur

Il est tout à fait clair que la supervision en milieu de pratique, agit d'une manière positive sur la formation des étudiants stagiaires. Pour cette raison, les superviseurs doivent accompagner le stagiaire fidèlement afin de lui apporter les correctifs nécessaires. La qualité de la formation du stagiaire repose en grande partie sur l'accompagnement et l'encadrement qui lui offrent conjointement l'enseignant associé (Maître de stage) et le superviseur. Les commentaires et les suggestions de l'un et de l'autre influencent son cheminement professionnel (Lafortune, 2008).

Selon (Gohier, 2007), les superviseurs de stage, s'attribuent de multiples rôles que l'on peut regrouper par famille : l'accompagnement du stagiaire, son encadrement, le fait de le guider, de le motiver et de le soutenir ; la contribution à la formation de l'étudiant, à

sa construction identitaire, à son ouverture d'esprit, à sa réflexion, à sa conscientisation et à son implication dans le milieu ; l'observation du stagiaire dans la classe, dans le milieu scolaire avec la possibilité d'intervenir, au besoin, en partageant son expérience (Gohier, 2007). En ce sens, le superviseur doit absolument avoir des compétences de haut niveau.

Les personnes superviseuses ont la possibilité et la responsabilité d'alimenter la réflexion de chaque stagiaire à partir non seulement des interrogations nées dans leur action en classe, mais également à partir d'un questionnement plus théorique issu des cours suivis à l'université (Perrenoud, Whittier, 1978), considère le superviseur comme un leader, un motivateur, un planificateur, un formateur (trainer), un conseiller et un renforçateur (rewardgiver), (dans Boutet et Rousseau, 2002).

Parmi les qualités que doit avoir chaque superviseur ; le goût de transmettre, la croyance en la profession, la possibilité de diversifier ses interventions ou l'occasion de s'actualiser autrement (Frenay, et Raucant, 2006). Selon (Fortin, 1984), pour bien s'acquitter de son mandat, une personne qui supervise (un stage ou un travail régulier) doit satisfaire à quatre conditions. Premièrement, elle doit bien connaître la profession dans laquelle s'engage la personne supervisée. Deuxièmement, la personne qui supervise doit connaître le programme de formation dont les stages font partie. Troisièmement, elle doit maîtriser les processus d'apprentissage et quatrièmement, elle doit maîtriser les phénomènes relationnels. Cité par (Boutet, et Rousseau, 2002).

Pour ce qui est des compétences attendues des superviseurs, selon (Portelance et al., 2008), il est surtout question des compétences relatives au développement des compétences du stagiaire, au climat d'apprentissage, ainsi qu'à une approche intégrative de la formation. Cité par (Chaubet, 2018). Le superviseur de stage doit avoir la capacité de reconnaître les différentes situations d'advocacy (qui veut dire préconiser, plaider) « traduction libre » dans lesquelles ses stagiaires se retrouvent, ceci afin de planifier des occasions de pratiques ciblées ou pour agir comme modèle (Drolet, 2019).

Tableau N°3 : Stratégies identifiées et organisées par compétences et domaines de compétences du superviseur (Vanderclayen, 2019)

<p>Compétences relatives à une approche différenciée de la formation du stagiaire</p> <p>C1 : Tout en tenant compte des exigences universitaires, s'adapter au contexte de stage et au stagiaire</p>
<p>Compétences relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire</p> <p>C2 : Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée</p>
<p>Compétences relatives à une approche intégrative de la formation du stagiaire</p> <p>C3 : Etablir et faire établir par le stagiaire des liens entre les savoirs formels et les savoirs expérientiels</p> <p>C4 : Aider le stagiaire à se responsabiliser par rapport à sa pratique professionnelle</p>
<p>Compétences relatives au climat d'apprentissage et au développement d'une communauté d'apprentissage</p> <p>C5 : Entretenir avec le stagiaire des relations personnelles et professionnelles empreintes de respect</p> <p>C6 : Créer les conditions nécessaires aux échanges professionnels entre stagiaires en vue de la coconstruction de savoirs liés à la profession</p>
<p>Compétences relatives à la collaboration</p> <p>C7 : Exercer un leadership collaboratif au sein de la triade</p> <p>C8 : Travailler avec l'enseignant associé en vue d'une formation cohérente du stagiaire</p> <p>C9 : Développer avec l'enseignant associé un rapport de conformation</p>

Dans le tableau qui suit, (Debiens, 2013), présente une panoplie de compétences indispensables à l'exercice de l'accompagnement et de la supervision en milieu de pratique. Nous allons reprendre uniquement celles de l'enseignant associé (maître de stage).

Tableau N° 4 : synthèse des compétences attendues des formateurs de terrain (Desbiens, 2013)

<p>Enseignants associés</p> <p>Compétences relatives au développement de l'identité professionnelle</p> <p>- Soutenir le développement de l'identité professionnelle du stagiaire en fonction du cheminement qui lui est propre et des objectifs formels de la formation à l'enseignement</p>
<p>Compétences relatives au développement des compétences professionnelles du stagiaire</p> <p>- Guider le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles par l'observation rigoureuse, la rétroaction constructive et l'évaluation continue et fondée</p> <p>- Guider le stagiaire dans l'apprentissage des pratiques d'enseignement susceptibles d'actualiser les orientations ministérielles de la formation des élèves</p>
<p>Compétences relatives au développement de la pratique réflexive</p> <p>- Aider le stagiaire à poser un regard critique sur sa pratique.</p>
<p>Compétences relatives aux relations interpersonnelles et interprofessionnelles avec le stagiaire</p> <p>- Interagir avec son stagiaire avec respect et de manière à établir un climat d'apprentissage et une relation de confiance de nature professionnelle</p>
<p>Compétences relatives à la collaboration</p> <p>- Travailler de concert avec les différents intervenants universitaires et, particulièrement, avec le superviseur</p>

8. Les styles de supervision de stagiaires

La question qui se pose dans ce contexte, quels sont les différents styles de supervision? Et comment faire pour adopter un style de supervision qui répond pertinemment aux exigences d'une supervision développementaliste des compétences professionnelles des stagiaires ?

Une bonne supervision est un bon travail social. Une bonne supervision est alors un modèle pour ce que le supervisé a besoin d'apprendre, et un instrument pour faciliter cet apprentissage. L'encadrement pédagogique est un modèle et une méthode (Kadushin, et Harkness, 2014). En effet, l'adoption d'un style approprié, est plus qu'une nécessité.

8.1. Le style directif

Dans le style directif, le superviseur est plutôt considéré comme un expert sur le plan des connaissances théoriques. Il adopte une attitude de leadership et exerce une certaine autorité sur le supervisé (Spallanzani, et al., 2011). Ce style permet de recadrer un stagiaire en difficulté sur le plan émotionnel (Carlier, 2012).

8.2. Le style expérientiel

Dans le style expérientiel, le superviseur encourage le stagiaire à vivre sa propre expérience... Le superviseur vise à faciliter l'exploration par le stagiaire de ses propres ressources et favorise l'initiative personnelle. Cinq comportements de supervision sont associés à ce style : la consultation, l'expression de soi, l'exploration, le soutien et la permissivité (Spallanzani, et al., 2011). Ce type de supervision, s'inscrit dans la théorie de l'apprentissage expérientiel. Les acteurs de la formation de terrain, à savoir l'enseignant associé et le superviseur, sont appelés à multiplier les conditions favorisant l'implication du stagiaire dans un processus de questionnement, de vérification, de découverte et surtout de réflexivité. Soutenir le développement des compétences professionnelles du stagiaire exige de l'enseignant associé et du superviseur universitaire une approche réflexive de leur rôle de formateur (Lafortune, 2008).

8.3. Le style démocratique

Ce style intermédiaire vise à rapprocher les deux styles précédents. Dans ce type de relation, le superviseur se considère plutôt comme un ami ou un collègue du stagiaire, à ce style se rapportent quatre comportements de supervision : la discussion, la clarification, la confrontation et la démonstration (Spallanzani, et al., 2011).

(Carlier, 2012), rapporte que la majorité des maîtres de stage dans le contexte Belge francophone, se définissent en référence au style démocratique, c'est-à-dire, essentiellement une relation de soutien (adopter une attitude compréhensive et empathique envers le stagiaire, l'encourager à donner son opinion, etc.). A la lumière des effets positifs de ce type de style sur certains éléments indispensables à la

pratique professionnelle (Paquet, et Vallerand, 2016 ; Martin-Krumm, 2013), encouragent les superviseurs à adopter un style de leadership démocratique et des comportements de leadership transformationnel afin de satisfaire les besoins psychologiques des individus et ainsi renforcer leur motivation autonome.

Selon une autre perspective, il existe trois approches de supervision en enseignement, il s'agit d'après (Gervais, et Desrosiers, 2005), de l'approche directive, centrée sur le contrôle ou l'information. L'accompagnateur insiste sur les consignes, il fournit des pistes ou des suggestions permettant au stagiaire de faire des choix, de s'adapter au besoin. De l'approche collaborative et de l'approche non directive, dans les deux types, l'enseignant laisse beaucoup d'espace au stagiaire, mais il demeure prêt à discuter des résultats de ses initiatives.

9. Les modèles de la supervision

Les modèles de supervision des étudiants en formation initiale en enseignement, ont connus une évolution remarquable ces dernières années, en réponse aux exigences du monde de travail. Passé d'un modèle traditionnel, axé notamment sur l'évaluation et le contrôle ; le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante consistait alors à s'assurer que chaque stagiaire possède les aptitudes pour enseigner (Boutet, et Rousseau, 2002), à un autre modèle, dit « supervision clinique », où l'intervention de l'enseignant hôte de chaque stagiaire fait surtout appel dans son travail d'encadrement, à la communication interpersonnelle aidante et à l'évaluation formative. L'aptitude à donner des rétroactions motivantes devient primordiale pour les enseignants associés ou les superviseurs universitaires (Ibid., 2002).

La situation de stage suppose la constitution d'une triade enseignant-stagiaire-superviseur, dont les membres se répartissent, en principe, des rôles et des tâches afin d'en faire une expérience formatrice (Tardif, et Ziarko, 1997). Pellerin (2010), à développer une approche de supervision clinique hybride qui permet d'accompagner un stagiaire à distance dans le développement de ses compétences professionnelles, dans (Maheux, et Gauthier, 2013).

D'autres modèles plus avancés, il s'agit notamment de :

9.1. La supervision partagée

9.1.1. Cosupervision

La cosupervision s'accomplit lorsque deux superviseurs se répartissent, de façon égale ou non, la supervision d'un ou de plusieurs stagiaires (Coulton et Krimmer, 2005). Pendant le stage, les superviseurs collaborent afin de déterminer les tâches du stagiaire et d'effectuer la rétroaction et l'évaluation. Elle favorise, entre autres :

- L'apprentissage du stagiaire est accru ;
- L'évaluation du stage est menée de façon beaucoup plus objective ;
- Les superviseurs apprennent l'un de l'autre.

8.1.2. La supervision collaborative

Silva et Dana (2001) ont fourni une approche intéressante de la possibilité de "superviseurs" grâce à la supervision collaborative d'expériences sur le terrain. Typiquement, l'étudiant se voit attribuer un superviseur de terrain, et l'université assure la supervision de groupe ou désigne un individu pour coordonner les expériences pratiques. La supervision collaborative va au-delà de cela en tant que processus dynamique, interactif et relationnel, dans lequel les deux superviseurs sont présents dans la session avec un ou plusieurs étudiants, cité par (Kaufman, et al., 2010) « Traduction libre ». Cette forme de supervision responsabilise les conseillers tout en renforçant la cohésion et le soutien mutuel (Morrissette, 2002).

9.1.3. La supervision à distance

Elle fait référence à l'utilisation de la technologie interactive à distance (téléphones fixes et cellulaires, courrier électronique, discussion en ligne, messages texte vers le téléphone et messages instantanés, téléconférence vidéo, pages web) en direct (travail, formation, parapluie psychologique, travailleur en santé mentale, travail administratif, etc. (Deza, et Deza, 2012).

9.2. La triade

La supervision est considérée comme une triade lorsqu'un superviseur encadre deux stagiaires en

même temps (Hein, Lawson et Rodriguez, 2011). C'est une forme de supervision très répandue dans les milieux des stages pratiques des étudiants en formation initiale en enseignement. Elle est formée du stagiaire, de l'enseignant associé et de superviseur de stage (Boutet, et Rousseau, 2002). Les trois personnes concernées dans la triade possèdent toutes des valeurs pédagogiques bien campées : l'enseignant avec son bagage d'expérience, l'étudiant avec sa formation universitaire à l'appui et le superviseur avec le large éventail de supervision qu'il a assumée (Ibid., 2002,).

Partant des effets de la triade sur le registre affectif des stagiaires en enseignement. (Fives, Hamman, et Olivarez 2007) ont montrés que le soutien venant des membres de la triade (enseignant associé et superviseurs) a un effet positif majeur sur le développement du sentiment d'auto-efficacité pendant le stage. Cité par (Debiens, et al., 2013).

9.3. La supervision d'un groupe de stagiaires

Ce modèle est mis en œuvre lorsqu'un superviseur encadre plusieurs stagiaires au cours d'une période déterminée. Les écrits suggèrent de former un groupe qui ne comporte pas plus de six stagiaires pour que le superviseur puisse leur fournir une rétroaction individuelle adéquate (Aasheim, 2012 ; Proctor, 2012 ; Nordentoft, Thomsen et Wichmann-Hansen, 2013), (cité dans CNFS-volet université d'Ottawa, 2015)

Ce type de supervision remplit plusieurs avantages notamment pour le stagiaire. D'après (Gagnier et Bigras, 2000 ; Kadushin et Harkness, 2002) la supervision de groupe diminuerait le risque de dépendance envers le superviseur. Cité dans (Dufault, 2017).

9.4. La supervision expérientielle

Inspirée des modèles de l'apprentissage expérientiel (Learning by Doing), Dewey (1967), de celui de Kurt Lewin, qui considérait que pour apprendre, la réflexion devrait s'inscrire dans l'action (cité dans Pelaccia, 2018). Du modèle du cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) (Kolb's experiential learning cycle), (Lebrun, 2007 ; Dixon, 1999). C'est pour ces raisons que ce modèle sert de référents théoriques particulièrement aux approches de formation interactive (Étienne, 2010).

9.5. La supervision réflexive

La pratique réflexive désigne l'aptitude à reconsidérer, repenser, reconstruire mentalement ses expériences et ses actions d'une manière réfléchie et plus ou moins systématique (Pelaccia, 2018). Selon Schon (1988), cité par (Bedin, et Jorrop, 2007), la supervision réflexive attendue d'un coach implique une triple tâche :

- Donner du sens à la situation en cours comme situation professionnelle ;
- Entrer dans le système interprétatif du futur professionnel et lui faire prendre conscience de son système interprétatif propre et de l'existence d'autres systèmes interprétatifs possibles ;
- Diminuer chez lui l'émergence potentielle de conduite défensive.

L'accompagnement d'un étudiant stagiaire par un superviseur adoptant un modèle de supervision axé sur la pratique réflexive, contribue énormément à la formation pratique du stagiaire. (Doucet, et Thériault, 2019) soulignent, que l'accompagnement offert dans l'action, dans la réflexion sur l'action et dans le réinvestissement de cette réflexion soutient d'autant plus la posture réflexive essentielle à l'exercice de la profession, c'est-à-dire, qu'il est essentiel de réfléchir pour à la fois s'affirmer et se transformer (Argyris, et Shon, 1974).

La réflexion comme moteur de développement professionnel est plaidée par de nombreux auteurs à travers différents dispositifs d'analyse de pratiques (Altet et al., 2017 ; Altet et Vinatier, 2008, Etienne, 2017; Lang, 1996 ; Paquay et al., 1996 ; Perrenoud, 2003; St-Arnaud, 1992). Cité par (Vanderclayen, 2019).

Globalement, il appert qu'il n'existe pas un modèle unique de supervision (Acheson et Gall, 1993 ; ASCA, 2007 ; Bouchamma, 2004 ; Bujold, 2002 ; Gbongué, 2000 ; MELS, 2008 ; Maheux, et Gauthier, 2013). Pour cette raison, il est souhaitable que chaque organisme responsable de stage, mis en place le ou les modèles de supervision qui s'articulent mieux avec la réalité de la formation universitaire et les caractéristiques du milieu de la pratique.

10. Perspectives de supervision de stagiaires

Pour valoriser et optimiser la supervision dans les milieux de pratique en Algérie, nous proposons un ensemble d'actions fondées essentiellement sur une approche constructiviste pour faire valoir cette activité avantageuse à la professionnalisation du métier d'enseignant.

10.1. La formation de superviseurs de stage en milieu de pratique

Par ce que les étudiants et l'environnement dont ils évoluent changes continuellement ! Une formation de formateurs s'avère indispensable pour suivre cette évolution multifactorielle. Le superviseur de stage doit avoir « un pied sur le terrain et l'autre à l'université » conclut (Perrenoud, 2002). Cette position nécessite une formation spécialisée permettant une meilleure prise en charge des stagiaires. Exemple, au Québec, un bureau pour la formation pratique et pour les formateurs de stagiaires a été créé en 2004. Il est responsable de la conception et de la révision des programmes de formation pour les formateurs de stagiaires, à savoir les personnes enseignantes associées et les personnes superviseurs de stages, ainsi que de la réalisation d'activités de codéveloppement professionnel qui sont organisé pour ces personnes et avec leur concours (Vanderclayen, 2019).

Les universités du monde développé, organisent à cet effet des activités de formation pour les personnes enseignantes associées de même que pour les superviseurs universitaires, les thèmes abordés, entre autres, l'accueil du stagiaire, l'observation de son enseignement en classe jumelée à la question de la rétroaction à lui fournir en tant qu'accompagnateur, ou encore le processus de l'évaluation des compétences au regard du référentiel des compétences pour l'enseignement (Vanderclayen et al., 2019).

10.2. L'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles

La refonte des programmes d'enseignement au niveau des écoles, exige au corps enseignant de nouvelles connaissances, savoirs et compétences. Pour réussir la formation de ces enseignants, beaucoup de pays mettent en place des référentiels de compétences

professionnelles, que doit avoir chaque futur professionnel. En 2001, le gouvernement du Québec, a élaboré un référentiel de compétences inscrivant la formation à l'enseignement dans une perspective professionnalisante et culturelle. Ce référentiel met l'accent sur douze compétences professionnelles jugées prioritaires dans l'éducation (Bidjang, 2005).

Un référentiel de compétences prend nécessairement pour base l'idée que l'on se fait du personnel, les attentes que l'on a à son égard et les finalités du système d'éducation (Bélaïr et al., 2007). Dans un autre sens, le référentiel aide les personnes accompagnatrices à mieux comprendre l'importance de leur rôle (Lafortune, 2009). Selon Bookharrt et Loadman (1992), le corpus des connaissances de base que doivent acquérir les étudiants qui se destinent à l'enseignement doit être mieux défini (cité par Bélaïr, et al., 2007).

10.3. Présence d'un superviseur universitaire

La dyade maître de stage/étudiant stagiaire, caractérise le stage pratique en Algérie. La présence d'un enseignant universitaire pour superviser et accompagner le stagiaire dans sa formation pratique en milieu scolaire, doit trouver son chemin. Elle constitue un élément potentiel de développement professionnel de la personne supervisée. De ce fait, le superviseur universitaire joue un triple rôle ; un accompagnateur du stagiaire, médiateur entre les divers acteurs et les institutions, personne-ressources auprès de l'enseignant associé. Comme accompagnateur, le superviseur observe et donne de la rétroaction au stagiaire, le soutient, l'encourage et l'évalue. En tant que médiateur, le superviseur facilite les échanges à l'intérieur de la triade et entre les deux milieux, scolaire et universitaire. Donc il est un pont de communication et contribue à résoudre d'éventuels conflits entre l'enseignant associé et le stagiaire. Finalement, comme personne-ressource, il reste à la disposition de l'enseignant associé pour réviser avec lui les exigences du stage, pour échanger sur l'évolution du stagiaire, pour répondre à des questions concernant le programme, etc. (Boutet, et Pharand, 2008).

10.4. Assurer un accompagnement conjoint : maître de stage et superviseur universitaire

L'encadrement d'un stagiaire par un enseignant associé et le superviseur se réfère principalement à leur rôle de soutien au développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Le superviseur, en tant que représentant de l'institution universitaire, devrait être porté à faire référence à des concepts enseignés à l'université lorsqu'il s'adresse au stagiaire. Toutefois, autant un formateur que l'autre est invité à exposer et à expliciter ses savoirs en les rattachant à des savoirs théoriques qui portent sur l'apprentissage et l'enseignement (Lafortune, 2008). Au Québec, pendant la période des stages, la personne enseignante associée et la personnes superviseure universitaire sont appelées à travailler en partenariat rapproché afin d'offrir au stagiaire un encadrement et un accompagnement favorisant son développement professionnel, et ce, tant sur le plan des compétences requises pour enseigner que sur celui de l'identité professionnelle qu'il lui faut construire en tant que futur enseignant (Vanderclayen, 2019).

10.5. Arrimage des rôles de l'interface « superviseur, étudiant-stagiaire, maître de stage »

Pour faciliter l'arrimage « superviseur, étudiants stagiaire, enseignant coopérant », l'université organise au début de l'année scolaire des rencontres d'orientation et de formation à la supervision de stage, pour assurer une familiarisation avec les outils de notation de stage et d'évaluation que sont le journal de bord, le portfolio et les grilles d'annotation des observations des pratiques pédagogiques. Ces rencontres permettent de mieux comprendre la philosophie du programme de formation initiale de même que le contenu du guide des enseignants coopérant (Boutet, et Rousseau, 2002).

10.6. Reconnaissance et valorisation de la fonction de supervision

Superviser un stagiaire sous-entend, selon Villeneuve (1994), de pourvoir assurer trois fonctions : une fonction administrative (planifier et organiser le stage, une fonction pédagogique (analyser les situations d'enseignement avec l'étudiant, articuler théorie/pratique, faire le point, etc.) et une fonction de soutien de l'étudiant (assurer son bien-être) (Guibert et al., 2019). Sur ces bases, il est important de reconnaître

et de valoriser la fonction du superviseur par faire connaître les effets positifs de la supervision de stage en milieu de pratique sur la qualité des futurs professionnels, ceci, par la diffusion des témoignages de superviseurs relatant les retombées de supervision sur leur pratique. Il est important également mettre en place les conditions d'exercice favorables à la fonction de superviseur de stage. Une autre mesure fréquemment incitative pour les superviseurs de stage, consiste à leur accorder des titres honorifiques. Lorsqu'une institution quelconque a recours à ce genre de reconnaissances, c'est qu'elle considère que la supervision de stage présente plusieurs avantages dans l'accroissement et l'amélioration de la formation des futurs enseignants.

Une autre forme incitative concerne la possibilité d'organiser des séminaires, des journées d'études, des colloques et congrès, etc. abordant des thèmes multidisciplinaires liés essentiellement à la supervision.

10.7. L'engagement dans un projet de collaboration université et milieu de pratique

La mise en place d'un partenariat entre l'université et le milieu scolaire, contribue efficacement à la professionnalisation du métier d'enseignant. Une fois les rôles sont clairement définis, et bien évidemment repérés, chacun agit selon un plan bien déterminé. Le milieu universitaire se distingue, entre autres, par l'importance accordée aux savoirs théoriques et aux implications pédagogiques qui découlent de la recherche. Le milieu scolaire se distingue tout particulièrement par ses savoirs pratiques jumelés aux savoirs d'expérience. (Boutet, et Rousseau, 2002). Lorsque un tel projet est mis en œuvre avec pour but la fortification de la formation initiale en enseignement, les rôles vont être assumés pleinement, et, le stagiaire trouvera un milieu de pratique structuré, motivant, incitatif et intégratif. Par conséquent, l'accompagnement et la supervision du stagiaire devient une responsabilité d'équipe plutôt qu'une responsabilité individuelle, telle qu'elle est actuellement !

Conclusion

En raison de la place importante qu'occupent les stages dans la formation des stagiaires, l'encadrement et la supervision de la formation pratique, exige des investissements importants, que ce soit de la part des universités ; par une supervision de qualité, ou bien de la part des établissements scolaires ; par la mise à disposition du stagiaire les moyens nécessaires à son épanouissement professionnel.

Cette revue, a dégagée également des constats faisant ressortir des enjeux d'une grande envergure, qui interpellent tous les acteurs intervenants dans la formation initiale à l'enseignement : université et milieu de pratique (établissements scolaires).

Le premier enjeu porte sur la nécessité d'une prise en charge dédiée aux formateurs dans le milieu de pratique, par l'élaboration de programmes de formation à l'accompagnement des étudiants stagiaires. Comme nous l'avons déjà souligné, guider un stagiaire vers le développement de son identité professionnelle, exige beaucoup de compétences transversales.

Un deuxième enjeu qui ressort comme étant critique, est la fréquence des stages qui reste minime par rapport à ce qui se fait dans les pays développés.

En effet, la réflexion que suscite cette revue de littérature confirme une importante nécessité de réaliser des études sur la réalité du déroulement du stage pratique en milieu scolaire.

Conflit d'intérêt

L'auteur déclare ne pas avoir de conflit d'intérêts.

Référence

1. Araújo-Oliveira, A., Chouinard, I. et Pellerin, G. (2018).« L'analyse des pratiques professionnelles dans les métiers relationnels : Perspectives plurielles. Montréal », Québec, Canada : PUQ, p.39.
2. Bedin, V. et Jorro, A. (2007).« L'évaluation-conseil en éducation et formation ». Paris, France : Presses Univ. du Mirail, p.32.
3. Bélair, L., Lavealt, D. et Lebel, C. (2007).« Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation ». Québec, Canada : University of Ottawa, p.98-43.
4. Bidjang, C-G., Gauthier, C., Mellouki, M. et Debiens J-F. (2005).« Les finissants en enseignement sont-ils compétents ? Une enquête québécoise ». Québec, Canada : Presses Université Laval, p.22.
5. Blasé, J. (2006).« Teachers Bringing Out the Best in Teachers: A Guide to Peer Consultation for Administrators and Teachers». New York,USA: Corwin Press, p.6.
6. Boutet, M. et Pharand, J. (2008).« Accompagnement concerté des stagiaires en enseignement ». Québec, Canada : PUQ, p. 8-78.

7. Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). « Les enjeux de la supervision pédagogique des stages ». Montréal, Canada : PUQ, p.9-19.
8. Cardinal, D., Couturier, L., Savard, J., Tremblay, M. et Desmarais, M. (2014). « La supervision de stagiaires : un art qui s'apprend ». *Reflète*, 20 (1), 42-75. <https://doi.org/10.7202/1025794ar>, p.45-47.
9. Carlier, G. (2012). « Progression et transversalité : Comment (mieux) articuler les apprentissages dans les disciplines scolaires ? » Bruxelles, Belgique : Presses univ. de Louvain, p.36.
10. Carlier, G., Borges, C., Clerx, M. et Delens, C. (2012). « Identité professionnelle en éducation physique : Parcours des stagiaires et enseignants novices ». Bruxelles, Belgique : Presses univ. de Louvain, p.30.
11. Chaubet, Ph., Leroux, M., Masson, C., Gervais, C. et Malo, A. (2018). « Apprendre et enseigner en contexte d'alternance : Vers la définition d'un noyau conceptuel ». Québec ; Canada : PUQ, p.95.
12. CNFS-volet université d'Ottawa. (2015). www.cnfs.ca
13. Conseil jeunesse de Montréal. (2005). « Avis sur le renouvellement de la Fonction publique municipale ». Montréal, Canada : Conseil jeunesse de Montréal, p.39.
14. Correa-Molina, M. et Gervais, C. (2008). « Stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques ». Québec, Canada : PUQ, p.2.
15. Desbiens, J-F., Spallanzani, C. et Broges, C. (2013). « Quand le stage en enseignement déraile : regards pluriels sur une réalité trop souvent occultée ». Montréal, Canada : PUQ, p.42-156.
16. Deza, M- M. et Deza, E. (2012). « Encyclopedia of Distances ». (2nd edition). New York, USA: Springer Science & Business Media, p.536.
17. Dixon, N-M. (1999). «The Organizational Learning Cycle: How We Can Learn Collectively». (2nd édition). Gower Publishing, London, Great Britain, p.40.
18. Doucet, M. et Thériault, M. (2019). « L'adulte en formation... pour devenir soi : Espaces, passages, débats et défis ». Québec, Canada : PUQ.
19. Drolet, M-J, Lalancette, M. et Caty M-È. (2019). « ABC de l'argumentation : Pour les professionnels de la santé et toute autre personne qui souhaite convaincre ». (2e édition). Québec, Canada : PUQ.
20. Étienne, M. (2010). « La modélisation d'accompagnement : Une démarche participative en appui au développement durable ». Paris, France : Editions Quae, p.226.
21. Frenay, M. et Raucant, B. (2006). « Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur -2vol- : Les pédagogies actives : enjeux et conditions ». Bruxelles, Belgique : Presses univ. de Louvain, p.144.
22. Genest Dufault, S., Gusew, A., Bélanger, E. et Côté, I. (2017). « Accompagner le projet de formation pratique en travail social : Complexité - enjeux – défis ». Montréal, Canada : PUQ.
23. Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). « L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires ». Québec, Canada : Les Presses de l'Université Laval, p.2-77.
24. Glaymann, D. (2014). « Le stage dans l'enseignement supérieur, un dispositif riche de promesses difficiles à tenir », *Éducation et socialisation [En ligne]*, 35 | 2014, mis en ligne le 01 avril 2014, consulté le 19 juillet 2019. URL: <http://journals.openedition.org/edso/714>; DOI: 10.4000/edso.714
25. Gohier, C. (2007). « Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés ». Québec, Canada : PUQ, p.287-292.
26. Goyette R. et al., (2011). « Mieux former pour agir dans une société en mouvement ». Montréal, Canada : PUQ, p.190.
27. Guibert, P., Desjardins, J., Maulini, O. et Dejemeppe, X. (2019). « Questionner et valoriser le métier d'enseignant : Une double contrainte en formation ». Paris, France : De Boeck Supérieur, p.142.
28. Guillemette, F. et L'Hostie, M. (2011). « Favoriser la progression des stagiaires en enseignement ». Québec, Canada : PUQ, p.21.
29. Journal Officiel De La République Algérienne N° 45 du 12 Dhou El Kaada 143418 septembre 2013 : Décret exécutif n° 13-306 du 24 Chaoual 1434 correspondant au 31 aout 2013 portant « organisation de stages pratiques et en milieu professionnel à l'intention des étudiants ». <https://www.univ-usto.dz/images/Graduation/DecretExecutifN13->
30. Kadushin, A. et Harkness, D. (2014). « Supervision in Social Work ». New York, USA: Columbia University Press, p.108.
31. Kaufman, J., Hughes, T-L. et Cynthia, A. R. (2010). « Handbook of Education, Training, and Supervision of School Psychologists in School and Community », Volume II: Bridging the Training and Practice Gap: Building Collaborative University/Field Practices, Volume 2. New York, USA : Routledge, p.28.
32. Lafortune, L. (2008). « Réfléchir Pour évaluer des Compétences Professionnelles à L'Enseignement : Deux Regards, L'un Québécois et L'Autre Suisse ». Montréal, Canada : PUQ, p.61-82.
33. Lafortune, L. (2009). « Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement ». Québec, Canada : PUQ, p.39.
34. Lebrun, M. (2007). « Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ? » Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, p.40.
35. Lenoir, Y., Bouillier-Oudot, M-H. (2006). « Savoirs professionnels et curriculum de formation ». Montréal, Canada : Presses Université Laval, p.153.
36. Magaly Guervil M-R. and Duchesne, C. (2017)4. « Le stage comme dispositif de transfert des compétences professionnelles d'enseignants haïtiens en formation initiale », *Éducation et socialisation [Online]*, 35 | 2014, Online since 01 April 2014, connection on 27 July 2019. URL : <http://journals.openedition.org/edso/750> ; DOI : 10.4000/edso.750.
37. Maheux, G. et Gauthier, R. (2013). « La formation des enseignants inuit et des Premières Nations : problématiques et pistes d'action ». Québec, Canada : PUQ, p.170.
38. Makaya, A. (2014). « La formation initiale des enseignants au Gabon: Quels effets sur les conceptions de futurs enseignants de trois cohortes successives ? » Bruxelles, Belgique : Presses universitaires de Louvain, p.96.
39. Martin-Krumm, C., Shaar, M-J. et Tarquinio, C. (2013). « Psychologie positive en environnement professionnel ». (1er édition). De Boeck Supérieur, p.28.
40. Morrissette, P- J. (2002). « Self-Supervision: A Primer for Counselors and Human Service Professionals ». New York, USA : Routledge.
41. Paquet, Y. et Vallerand, R. (2016). « La théorie de l'autodétermination : Aspects théoriques et appliqués ». (1er édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, p.190.
42. Pelaccia, T. (2018). « Comment mieux superviser les étudiants en sciences de la santé dans leurs stages et dans leurs activités de recherche ? » Paris, France : De Boeck Supérieur, p.32-156.
43. Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). « Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience ». (1er édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, p.167-231.
44. Pineault M.-C. (2010). « Une vision de la profession de conseiller pédagogique au collégial: une situation professionnelle unique dans Formation et Profession », 17(1), 2010, p. 20-24.
45. Raucant, B. et Verzat, C., Villeneuve, L. (2010). « Accompagner des étudiants : Quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ? ». (1er édition). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur, p.17.
46. Raymond, D. (2001). « Qu'est-ce qu'apprendre ? Ou Apprendre, oui, mais... Module d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants du collégial (MIPEC) ». Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke, p.12.
47. Rondeau, K. et Jutras, F. (2019). « L'accompagnement du

développement personnel et professionnel en éducation ». Québec, Canada : PUQ, p.26.

48. Simeu Kamdem, M. et Schamp E-W. (2014).« L'université africaine et sa contribution au développement : L'exemple du Cameroun ». Paris, France : KARTHALA Editions, p.136.

49. Spallanzani, C., Goyette, R., Roy, M., Turcotte, S., Debiens, J-F. et Beaudoin, S. (2011).« Mieux former pour agir dans une société en mouvement ». Québec, Canada : PUQ, p.363.

50. Tardif, M. et Ziarko, H. (1997).« Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec ». Québec, Canada : Presses Université Laval, p.72-71.

51. Vanderclayen, F., L'Hostie, M. et Dumoulin, M-J. (2019).« Le groupe de codéveloppement professionnel pour former à l'accompagnement des stagiaires : Conditions, enjeux et perspectives ».Montréal, Canada : PUQ, p.146.

Comment citer cet article selon la méthode APA:

Auteur Abdennour Idir, Mohamed Negaz (2021), La Supervision En Milieu De Pratique : Comment Mieux Accompagner Un Stagiaire?, Revue Académique des études sociales et humaines, vol 13, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pp : 3 - 16 .