



INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION



Décembre 2022 N° 018

**INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET
PROFESSIONNEL**

CENTRE DE RECHERCHE ET DE PRODUCTION

**REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES
ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION**

Directeur de Publication : Dr BERTE Zakaria, IPNETP
Secrétaire de Publication : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP
Directeur Scientifique : Pr Kanvally FADIGA, ENS

Membres du comité scientifique

Pr BAHA Bi YOUZAN D. : Université de Cocody Abidjan
Pr KOUADIO Béné Marcel : Université de Cocody Abidjan
Pr SANGARE Moustapha Karam..... : INPHB, Yamoussoukro
Pr GBONGUE Jean-Baptiste : IPNETP, Abidjan
Pr BERTE Zakaria : IPNETP, Abidjan

Comité de lecture

Dr KONE Koko Siaka..... : IPNETP, Abidjan
Dr TRAORE Sibiri..... : IPNETP, Abidjan
Dr KOUAME Adjo Sébastienne : IPNETP, Abidjan
Dr BENIE Aloh Jean Martial Hillarion,..... : IPNETP, Abidjan
Dr KONE Foussény : IPNETP, Abidjan
Dr AHON Gnamien Marcel : IPNETP, Abidjan
Dr ZOKOU Gbomené Hervé : IPNETP, Abidjan

TABLE DES MATIERES

I – Editorial	
Zakaria BERTE.....	7
II - Point de vue des stagiaires et des encadreurs à propos de la supervision pédagogique dans les écoles techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire	
N'Dri Bernard Aimé OUFFOUE, KAKOU Oi Kakou Noël <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	9
III - Problématique de la gouvernance locale en éducation : cas du Comité de Gestion des Etablissements Scolaires (COGES) du Lycée Moderne de Bingerville	
FRANCI Alain Claude Gerard ¹ , <i>Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire</i> NIAMKE Jean Louis ² , <i>Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	41
IV - L'accès au sens en classe de langue étrangère : penser la relation pédagogique dans une perspective didactique	
Issiaka DOUMBIA <i>Université Péléforo Gon Coulibaly, Korhogo, Côte d'Ivoire</i>	67
V - Jonction vie professionnelle-vie familiale des parents et éducation des enfants de 0 à 12 ans à Abidjan (Côte d'ivoire)	
N'CHOT Apo Julie, TRA Fulbert, DAH Ini Lydie, <i>Département de sociologie, Laboratoire d'Etudes et de Recherches Interdisciplinaires en Sciences Sociales (LERISS), Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	85

¹ Assistant de Sociologie.

² Maître de Conférences de Sociologie.

<p>VI - L'approche organisationnelle du bien-être au travail et comportement absentéiste des salariés : cas des salariés des entreprises privées en Côte d'Ivoire</p> <p>Oblou Romain BOLLE, <i>Ecole Supérieure Africaine des TIC (ESATIC) Côte d'Ivoire</i></p> <p>Kouacou Bla Yolande KOFFI, <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) Abidjan, Côte d'Ivoire</i></p>	121
<p>VII - Analyse des facteurs déterminants de la fragilisation des efforts de renforcement de la cohésion sociale en Côte d'ivoire : cas des conflits communautaires</p> <p>TRAORE Sinaly, <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Abidjan, Côte d'Ivoire</i></p> <p>FOFANA Mamadou, <i>Université Félix Houphouët-Boigny, Abidjan, Côte d'Ivoire</i></p>	155
<p>VIII - Progrès et révolutions scientifiques chez Gaston Bachelard et chez thomas S. Kuhn</p> <p>KONAN Yao Abraham, <i>École Normale Supérieure (ENS), Département des sciences de l'éducation, Abidjan, Côte d'Ivoire</i></p>	179

POINT DE VUE DES STAGIAIRES ET DES ENCADREURS A PROPOS DE LA SUPERVISION PEDAGOGIQUE DANS LES ECOLES TECHNIQUES ET PROFESSIONNELLES EN COTE D'IVOIRE

N'DRI Bernard Aimé Ouffoué Assistant à l'IPNETP / Département des Sciences
de l'Education / Côte d'Ivoire / ndri_ouffoue2006@yahoo.fr

KAKOU Oi Kakou Noël Assistant à l'IPNETP / Département des Sciences
de l'Education / Côte d'Ivoire / kakouwakakou@yahoo.fr

Résumé

La présente recherche analyse le point de vue spécifique de deux catégories d'acteurs (stagiaires et encadreurs) à propos de la supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire.

Pour cerner l'acte de supervision pédagogique, la dynamique des rôles de chaque acteur et le modèle de Villeneuve (1994) servent de cadre de référence.

La collecte de données nécessaires à l'investigation s'est faite par une série d'entretiens individuels semi-structurés. L'analyse thématique a conduit à l'émergence de données discursives et a mis en lumière quelques caractéristiques des conceptions des acteurs.

Les résultats laissent apparaître que les stagiaires mettent en lumière les problèmes qui jalonnent leurs parcours : supervision expédiée, accueil quasi-inexistant et manque d'éthique professionnelle. Accueil des stagiaires à améliorer et formation des encadreurs constituent pour eux, des leviers pour optimiser le stage. Les encadreurs-terrains vivent également des difficultés :

manque de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain et faiblesse du niveau des stagiaires. Ils priorisent les éléments les plus significatifs d'une supervision pédagogique qui rendraient les résultats de stages optimaux. Autonomisation progressive du stagiaire et besoins de formation sont perçues comme des attentes pouvant favoriser la progression des stagiaires.

Mots clés : Point de vue des acteurs de la supervision pédagogique,
Supervision pédagogique dans l'Enseignement technique et
professionnel.

**EXPERIENCES OF TRAINEES AND FIELD SUPERVISORS
REGARDING TEACHING SUPERVISION IN TECHNICAL AND
VOCATIONAL SCHOOLS IN COTE D'IVOIRE**

Abstract

The current research analyses the specific point of view of two categories of actors (field supervisors and trainees) about pedagogical supervision in technical and vocational secondary schools in Côte d'Ivoire.

This research analyzes the specific point of view of two categories of actors (trainees and

To define the act of pedagogical supervision, the dynamics of the roles of each actor and the model of Villeneuve (1994) serve as a frame of reference.

The collection of data necessary for the investigation was done through a series of semi-structured individual interviews. The thematic analysis led to the emergence of discursive data and brought to light some characteristics of the actors' conceptions.

The results show that the trainees highlight the problems that punctuate their careers: expedited supervision, almost non-existent reception and lack of professional ethics. Reception of the trainees to be improved constitute and training of the supervisors constitute for them, levers to optimize the training course. The field supervisors also experience difficulties: lack of recognition of the status of the field supervisor, low level of trainees. They prioritize the most significant elements of pedagogical supervision that would make the internship results optimal. Progressive autonomy of the trainee and training needs are perceived as expectations that can promote the progress of trainees.

Keywords : Point of view of the actors of pedagogical supervision, Pedagogical supervision in Technical and Vocational Education.

Introduction

L'apprentissage en milieu de pratique, est une étape charnière dans le processus de formation des professionnels de l'enseignement. Le stage en enseignement est un des principaux outils de formation des stagiaires. Depuis plusieurs années, les recherches démontrent que l'accompagnement des stagiaires est d'une grande importance lors de l'alternance entre l'université et le milieu de pratique (Boutet et Rousseau, 2002 ; Ferrier-Kerr, 2009).

Dans le cas spécifique de la formation des enseignants en Côte d'Ivoire, l'équipe classique engagée dans la supervision pédagogique est composée du stagiaire lui-même, de l'encadreur-terrain, du superviseur de l'Institut de formation (encadreur de l'IPNETP). La triade désigne ces trois membres au sein de l'équipe (Boutet et Rousseau, 2002). En formation pratique, ces trois acteurs principaux ont leur rôle à jouer et sont appelés à communiquer régulièrement entre eux. D'autres acteurs prennent également place sur ce plateau : direction d'école, autres enseignants, spécialistes... Les stagiaires

assurent également, entre eux, un rôle de co-formateurs dans divers contextes (séminaires, activités formelles ou non). Appelés à travailler de concert à la formation, à l'encadrement et à l'évaluation du stagiaire, certains de ces acteurs se regroupent régulièrement pour former des triades ou des dyades. Le stagiaire est donc entouré par une constellation d'acteurs. Le présent article cible prioritairement la dyade encadreur-terrain et stagiaire.

La supervision réalisée en dyade est ce moment d'échanges en cours de stage où les deux membres de l'équipe entrent en interaction, généralement après l'observation d'une séance d'enseignement. Mais, force est de constater que les milieux d'enseignement sont confrontés à diverses problématiques entourant la formation pratique des stagiaires. De ce fait, lorsque le stagiaire se présente à la porte d'une école, ou il vient compléter son apprentissage pour réaliser son stage, il se retrouve dans une situation de fragile équilibre à propos de la supervision pédagogique (Boutet, 2002). Donnay et Charlier (2001), dans le même sens, soulignent que le stage demeure donc une entreprise remplie de défis : stress, anxiété ; un véritable test d'endurance. En effet, plusieurs facteurs nuisent à cette étroite collaboration entre encadreurs et stagiaires et peuvent entraver, par le fait même, la professionnalisation des stagiaires.

Les stages se vivant en contexte de partenariat, les acteurs en ont-ils une même conception ? Selon Bates et al. (2009), les attitudes, les croyances et la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage influencent la pratique. Il importe donc de les expliciter. La recherche reste encore peu documentée sur la question, particulièrement en Côte d'Ivoire. Il est donc question de mettre à jour les éléments qui entrent dans la conception d'un stage d'enseignement auprès de deux catégories d'acteurs : encadreurs-terrain et stagiaires

La confrontation des points de vue peut générer une dynamique profitable à la qualité de la supervision pédagogique, de la consolider et de la conjuguer dans un processus d'échanges fructueux favorisant l'apprentissage

du stagiaire. Dans cette optique et selon Zay (cité par Gervais, 1999), les perceptions des partenaires du stage d'enseignement peuvent révéler des attentes contradictoires ou même incompatibles avec les objectifs de la formation.

La présente étude est divisée en quatre (4) sections : objectifs, problématique et cadre théorique, méthodologie et résultats discutés.

2. Objectifs

La présente étude poursuit l'objectif d'explorer le point de vue spécifique des stagiaires et des encadreurs-terrain à propos de la supervision pédagogique dans les écoles techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire. Plus précisément, notre attention se concentre sur les deux objectifs spécifiques suivants :

- ✓ Faire émerger les difficultés spécifiques de chaque acteur à propos de la supervision pédagogique et
- ✓ Identifier les attentes spécifiques de chaque acteur à propos de la supervision pédagogique.

3. Problématique et cadre théorique

La présente section expose la problématique et le cadre théorique.

3.1 Problématique

Le stage constitue l'un des principaux outils auxquels les stagiaires ont accès pour améliorer leur pratique. Ils sont conçus pour fournir aux étudiants des expériences authentiques en milieux scolaires (Bower, Bonnett, 2009 ; Dixon, Jenningsa, Orr, Tummons, 2010). Durant le stage, la supervision est assurée par l'encadreur terrain. Lui et le stagiaire entrent en interaction, généralement après l'observation d'une séance d'enseignement. Les deux acteurs possèdent des valeurs pédagogiques bien campées :

l'enseignant avec son bagage d'expérience et le stagiaire avec sa formation universitaire à l'appui. L'objectif est d'accompagner le stagiaire dans la réalisation d'une expérience déterminante sur le chemin de sa formation initiale en pédagogie, lui fournir l'aide et le soutien dont il a besoin pour atteindre les objectifs fixés, développer les compétences attendues. Pour ce faire, il est important que l'encadreur-terrain joue les rôles d'accompagnateur, de médiateur, de personne-ressources (Gohier, 2007).

Après la formation à l'IPNETP (Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel), les stagiaires passent une période prolongée auprès d'un encadreur terrain dont ils partagent, de façon progressive, la responsabilité de la classe. Plusieurs études dans plusieurs pays révèlent que les stagiaires veulent être soutenus, encouragés et aidés dans leur développement professionnel. Ils estiment que les superviseurs ne sont pas toujours qualifiés, formés ou tout simplement disponibles pour satisfaire ces demandes (Booth et Brown cités par Jacques, 2007), que la qualité attendue de l'encadrement reste globalement acceptable mais pas très satisfaisante (Gbongué, 2002). Pour eux, les encadreurs ne parviennent pas toujours à les faire progresser dans leur évolution professionnelle. En effet, le stagiaire fait face à de grandes exigences pédagogiques. Le constat est le même sur le terrain. Ils ne semblent pas toujours recevoir l'encadrement désiré. Ce qui pourrait jouer sur leur réelle capacité à enseigner. Dans le même sens, Pharand (2006) indique qu'il s'avère plus facile d'assurer le rôle de superviseur si les stagiaires leur reconnaissent des compétences pour l'exercer. De fait, les stagiaires acceptent plus aisément le rôle de superviseur s'ils lui reconnaissent des compétences et surtout s'ils perçoivent qu'il peut effectivement les aider. Le stagiaire est, par conséquent, confronté à la peur de ne pas être à la hauteur, d'autant plus qu'il doit rapidement démontrer qu'il maîtrise bien les différents éléments liés à la tâche d'enseignement (Arpin et Capra 2007). Cela souligne les lacunes dans l'encadrement des stagiaires et l'importance du soutien plus formel à leur offrir, autant dans l'accueil que dans une formation adaptée à leurs besoins. Cette situation avait été déjà

relevée par Sidibé (1981) qui soutenait que la supervision pédagogique, telle que vécue actuellement dans les structures scolaires de Côte d'Ivoire, ne semble pas aider les enseignants à s'épanouir dans leur profession. Dans le même registre, le rapport d'un séminaire des directions régionales d'éducation en 1995 a brossé un portrait de l'état des lieux (Gbongué, 2000). Ce rapport révèle que l'encadrement pédagogique des enseignants en Côte d'Ivoire est déficitaire. En effet, les acteurs de l'école soutiennent que les encadreurs pédagogiques ne possèdent pas toujours les connaissances et habiletés leur permettant d'assurer l'efficacité optimale de cette activité de formation. De plus, une série de travaux (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Van Nieuwenhoven et al., 2016 ; Maes et al., 2018 ; Mieusset, 2013 ; Portelance et Caron, 2017 ; Zinguinian et André, 2017) mettent en exergue les difficultés, voire les tensions que rencontrent les accompagnateurs de stagiaires, et spécifiquement en formation initiale des enseignants.

Bref, l'interaction des deux acteurs est donc une entreprise délicate et complexe du fait que chacun a un rôle très particulier à jouer et que le jeu suppose des codes et des règlements propres à chacun. Pourtant, force est de constater que les sources d'instabilité sont nombreuses et ne favorisent pas toujours le bon fonctionnement de cette dyade.

Finalement, cet état des lieux semble indiquer un dysfonctionnement dans la pratique de la supervision pédagogique dans l'Enseignement technique et professionnel en Côte d'Ivoire. Ce peu de formation initiale contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement de stagiaires par les superviseurs, d'autant plus que leur expérience antérieure constitue souvent leur seule ressource. Certes, des études ont été consacrées à l'accompagnement des stagiaires (Alexis, 2012 ; Barahinduka, Voulgre et Georges-Louis, 2015 ; Gbongué, 2000 ; Gbongué, 2002 ; Gbongué, 2008 ; Portelance, 2009). La plupart insistent sur les besoins de formation et difficultés des directeurs d'établissement à propos de la supervision pédagogique (Alexis, 2012 ; Barahinduka, Voulgre et Georges-Louis, 2015).

Certaines ont étudié de près la perception des stagiaires (Gbongué, 2002). D'autres ont appréhendé le point de vue des encadreurs terrains (Gbongué, 2000). D'autres encore ont exploré les besoins et attentes de la triade (N'dri, 2018 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009 ; Rousseau et St-Pierre, 2002).

Si plusieurs recherches se sont intéressées à la fonction d'accompagnement des stagiaires, force est de constater que les besoins et attentes en ce qui concerne la dyade encadreur/stagiaire, constitue une dimension peu étudiée de la pratique enseignante en Côte d'Ivoire. Le point de vue de la dyade ne semble pas, à notre connaissance, avoir retenu l'attention de ces chercheurs.

3. Cadre conceptuel et fondements théoriques

3.1 Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'articule en trois parties. La première développe le concept de supervision pédagogique. La deuxième explicite le processus de supervision. La troisième partie précise, quant à elle, l'accompagnement du stagiaire.

❖ Supervision pédagogique

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 au superviseur de se 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). L'objectif de la supervision pédagogique est de soutenir l'enseignant dans différentes composantes de sa tâche, notamment dans le développement de ses compétences et de son aptitude à réfléchir à sa pratique

professionnelle, à prendre des décisions éclairées et à résoudre des problèmes (Sergiovanni et Starratt, 2006).

❖ **Processus de supervision pédagogique**

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 es pratiques », (Legendre, 1993), cité par (Tardif et Ziarko, 1997).

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).

3.2 Relations entre l'encadreur-terrain et le stagiaire

La supervision implique des processus interpersonnels, lesquels soutiennent le stagiaire dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Pour permettre au stagiaire d'actualiser ses potentialités, une relation ouverte et souple doit se développer entre le superviseur et l'étudiant. L'entretien individuel est le principal moyen utilisé. Ce face-à-face favorise l'échange introspectif permettant l'intégration de la théorie et de la pratique.

L'encadreur-terrain aide le stagiaire à développer ses capacités réflexives, à découvrir son « propre style », à exploiter des ressources variées pour mobiliser ses compétences professionnelles et à s'intégrer dans l'établissement. L'enseignant associé favorise donc les échanges constructifs et réflexifs avec le stagiaire (Boutet et Pharand, 2008). Pourtant, ces attentes

ne sont pas toujours partagées (Mena, Hennissen, et Loughran, 2017). Pour Rivard, Beaulieu et Caspani (2009), l'enseignant associé est un formateur de terrain qui effectue une sorte de supervision rapprochée. Ouellet et Martinet (2002) soutiennent que les trois principales fonctions assumées par les enseignants associés sont : 1- l'encadrement des stagiaires ; 2- la collaboration avec la personne responsable du stagiaire à l'université et 3- l'évaluation des stagiaires. Ces responsabilités vont de l'intégration du stagiaire dans son nouveau milieu scolaire à l'évaluation de celui-ci en passant par le support offert quant à ses planifications d'activités d'enseignement apprentissage (Boudreau, 2000). Ainsi, l'enseignant associé a le rôle d'accueillir le stagiaire, de le soutenir, de le conseiller, de l'inscrire dans une démarche d'analyse réflexive, de l'accompagner dans ses diverses découvertes et de participer à son évaluation (COFPE, 2006).

Au total, les stagiaires, sous la tutelle de leur encadreur, s'initient à l'exercice de la profession enseignante et sont appelés à intervenir de façon ponctuelle.

3.3 Le modèle de supervision de Villeneuve (1994).

La littérature consacrée à la supervision pédagogique offre de nombreux modèles de supervision pédagogique. Le présent article examine le modèle de Villeneuve (1994). L'auteur considère que ce modèle se compose de cinq phases interdépendantes : la planification de la supervision, l'observation réflexive, l'analyse réflexive, l'expérimentation et l'évaluation. La phase 1 planifie la supervision. Elle concerne la préparation réciproque des partenaires en lien avec l'objet de travail et les objectifs. La phase 2, l'observation réflexive est, l'étape de la collecte de données (réactions, interactions, impressions). La phase 3 est l'étape de l'analyse réflexive qui permet au superviseur de dégager la signification des faits, la création des liens ainsi que la formulation d'hypothèses de travail. La phase 4 est l'expérimentation qui ferme la boucle sur le processus de réflexion vers l'action. Les connaissances du superviseur et du supervisé sont mises à

contribution dans le choix des décisions. La phase 5, la dernière, permet de recueillir les fruits de l'expérimentation. C'est l'évaluation de l'atteinte des objectifs, des forces et des points à améliorer et un survol des pistes d'action en termes d'apprentissage.

3. Méthodologie

En cohérence avec ce cadre théorique, le dispositif méthodologique mis en place dans cet article vise à recueillir le point de vue des stagiaires et des encadreurs-terrain au sujet de la supervision pédagogique.

3.1. Type de recherche

Une méthodologie de recherche de nature qualitative interprétative a permis d'analyser le point de vue des acteurs à propos de la supervision pédagogique. Cette approche méthodologique donne la possibilité de se rapprocher du monde intérieur des participants (Karsenti et Savoie-Zajc, 2000). Dans ce but, une démarche de recherche qualitative de type descriptif exploratoire a été privilégiée permettant de « décrire l'univers perceptuel de personnes vivant cette expérience » de stage (Fortin, 1996, p 149). Les recherches qui se sont focalisées sur les conceptions de l'acte de supervision ont emprunté cette démarche de recherche (Tremblay, 1995 ; Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992 ; Bujold et Côté, 2009 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009 ; Gbongué, 2000 ; Gervais, 1999 ; etc.). Somme toute, la recherche actuelle s'inscrit dans le même registre.

3.2. Participants et échantillon

La présente recherche est menée en collaboration avec deux groupes de participants : les stagiaires et les encadreurs-terrain. Vingt-sept (27) acteurs constituent notre échantillon, choisi selon une méthode non

probabiliste et par choix raisonné (Mayer et *al.*, 2000, Deslauriers 1991). Il est composé de participants qui ont consenti librement et volontairement à participer à la recherche.

3.3. Instruments de collecte des données

Le processus de collecte de données s'est déroulé par l'entremise d'un guide d'entretien. Le guide d'entretien est structuré en quatre (4) thèmes (planification, réalisation des activités, rétroaction et évaluation) et vise à identifier les problèmes et les attentes spécifiques des acteurs à propos de la supervision pédagogique. En plus de la définition opérationnelle des catégories et sous-catégories, la procédure de codage a fait l'objet d'une procédure de validation par contrôle de la fiabilité inter-codeurs, sur la base de la formule de Miles et Huberman (2003, p. 126) : nombre d'accords entre les codages/ (nombre d'accords + nombre de désaccords entre les codages). A des fins de validation le guide d'entretien a été soumis à un double processus de validation grâce à la collaboration de deux juges-experts en méthodologie et en supervision pédagogique. L'instrument a ensuite été soumis à petit échantillon des deux (2) catégories d'acteurs ayant le même profil que celui de la population d'étude.

3.4. Analyse des données

Les rencontres ont été enregistrées et retranscrites intégralement, et les interventions des participants ont été fractionnées en segments, puis codées et regroupées de sorte à illustrer les problèmes et attentes à propos de la supervision pédagogique. Le verbatim a été traité selon une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Une grille thématique a été élaborée et a permis de coder les informations selon les thèmes en émergence (Krippendorff, 2004). Il s'agit donc de catégories émergentes définies à partir du verbatim. Afin de nous assurer de la validité du codage, nous avons procédé à un accord inter

juges. Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,94, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs. De plus, nous nous sommes engagés auprès des participants à assurer leur anonymat quant aux informations recueillies.

4. Principaux résultats et discussions

Nous présentons ici les principaux résultats de notre recherche en illustrant les propos des deux catégories d'acteurs par des extraits emblématiques de verbatim. L'analyse des propos des stagiaires et des encadreurs-terrain est articulée autour de deux pôles : les problèmes et les attentes à propos de la supervision pédagogique.

4.1. Problèmes et attentes relevés par les stagiaires et les encadreurs-terrain

4.1.1. Problèmes et attentes relevés par les stagiaires

Plusieurs situations problématiques surgissent lors des stages. Les difficultés qui y sont liées sont de divers ordres.

4.1.1.1. Problèmes relevés par les stagiaires

❖ Supervision expédiée

L'ensemble des stagiaires désapprouvent le fait que les rencontres de supervision sont souventes fois expédiées. En effet, lors des missions de supervision, l'équipe de suivi pédagogique de l'IPNETP cumule les observations et entretiens de plusieurs stagiaires la même journée pour semble-t-il, « gagner du temps ». Les entretiens d'explicitation sont précipitées donnant l'impression de s'en « débarrasser ». Les propos extraits du discours des stagiaires sont éloquents :

« Les équipes de suivi alignent pour une matinée deux à quatre stagiaires de sorte que des points lors de l'entretien sont passés sous silence. » ; « Les encadreurs bâclent le travail. Ils le font à la va-vite. On cherche des raccourcis, des artifices ». « C'est difficile quand on prend tout le monde la même journée de 08h à 17h. Les formateurs et stagiaires sont fatigués ».

Selon Villeneuve (1994) pendant la phase d'entretien post-enseignement, il est essentiel que le stagiaire apprenne à revenir sur sa propre pratique, à en expliciter la nature et le sens, et être capable de formuler sa propre théorie de l'intervention. Curieusement, les qualités attendues du stagiaire peuvent s'observer difficilement durant certaines missions de suivis pédagogiques où l'équipe de supervision cumule les prestations des stagiaires (quatre d'affilée, voire plus en une journée). De plus, les entretiens d'explicitation sont collectifs (au lieu d'être individuels), leur enlevant, de ce fait, leur caractère confidentiel. Les superviseurs font ainsi peu de rétroaction. La durée du temps d'entretien reste relativement limitée. Ils justifient cette pratique par le délai d'encadrement qui est court, les ressources financières insuffisantes, les conditions difficiles de travail et surtout le nombre pléthorique de stagiaires. Or, à une heure de cours correspond au moins une heure de critique. Les stagiaires subissent dans le silence, cette forme d'encadrement, qu'ils jugent défavorable et par conséquent inefficace. Ils sont souvent déçus par le caractère sommaire des analyses qu'elle produit. L'étude d'Attikleme et Kpazai (2010) illustre bien cet aspect. En effet, dans leur étude, la durée de l'entretien post-enseignement varie entre 1 heure et plus de 2 heures révélant que la durée effective des entretiens post-enseignement est indéfinie et variable en fonction des superviseurs pédagogiques. Aussi pour Correa Molina (2005), le superviseur doit accorder de l'importance et du temps à l'observation en classe et à l'entretien de supervision post observation. Mais une séance d'entretien théoriquement prévue pour au moins une heure trente (1h30) par stagiaire, dure dans la pratique généralement moins de 30 minutes. Les entretiens sont donc de courte durée. Ces rencontres sporadiques ne résolvent pas véritablement

les problèmes. Ce n'est pas de la supervision clinique mais plutôt une forme de sanction proche de la supervision traditionnelle.

En somme, 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 car les superviseurs ont leurs propres préoccupations, comme aborder tous les sujets souhaités dans un temps d'entretien limité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, et Durand, 2004).

❖ **Accueil quasi-inexistant**

La catégorie accueil fait référence aux premiers contacts entre le stagiaire et le personnel de l'établissement. Les stagiaires ont fait référence à des gestes concrets posés par le personnel. Ils ont également souligné les lacunes des mesures mises en place dans l'accueil et évoqué les sentiments qu'ils ont ressentis au moment de ces premiers contacts : le sentiment de n'être pas attendus. Ainsi par exemple, ils ont évoqué l'accueil que les encadreurs leur ont réservé :

« Nos établissements, de façon essentielle, ne nous ont pas reçus. Il a fallu que nous signalions notre présence nous-mêmes. La réception des stagiaires n'était pas officielle. Nous n'avons pas été bien présentés ».

Les stagiaires souhaitent qu'on donne priorité à l'amélioration de l'accueil, essentielle pour leur intégration et la réussite du stage. Cette attente apparaît dans les propos suivants :

« Il faut préparer l'établissement à la venue des stagiaires sur le terrain ».

L'accueil des stagiaires n'est pas véritablement formalisé. Même s'il existe, il demeure déficitaire dans certains établissements. Arpin et Capra (2007) soulignent les lacunes des mesures mises en place dans l'accueil et l'encadrement des nouveaux enseignants et fait ressortir l'importance du soutien plus formel à offrir à un enseignant débutant, que ce soit

dans l'accueil, le soutien par les pairs ou dans une formation adaptée à ses besoins. Les stagiaires anticipent les premières semaines de stage. Cela a pour effet de créer de l'insécurité et de l'anxiété bien avant que le stage ne débute (Boutin et Camaraine, 2001). L'intégration dans un milieu de stage peut donc être une source de stress pour certains. La qualité de leur accueil apparaît ainsi être une condition non négligeable parce que le début du stage représente une étape charnière dans tout ce processus. Les stagiaires expriment clairement le désir que leur arrivée dans les écoles soit préparée et annoncée aux élèves, puis qu'ils soient présentés au personnel (Pharand, 2006). L'absence de ce soutien est l'un des éléments faisant obstacle à une bonne intégration.

Ainsi, la première source de tension a trait à l'expérience du stage. Elle s'exprime par une certaine insécurité, une anxiété et une ambivalence chez le stagiaire face à son nouveau cadre d'apprentissage. Elle concerne également le passage de l'institut de formation au milieu de pratique et la transition entre le statut d'étudiant et celui de professionnel apprenant. Le stagiaire, généralement, a peur du changement. Cette nouvelle expérience lui fait vivre un stress créé par une augmentation de sa tâche, un nouveau statut et de nouvelles responsabilités (Parent, 2011). Dans le même registre, dans l'étude de Perez-Roux (2011), la plupart des stagiaires considèrent que l'accueil est bon ou très bon. D'autres, cependant, l'ont vécu comme insuffisant, voire inexistant. Ils évoquent également des difficultés liées à l'isolement. En effet, certains ont l'impression d'être « mis dans l'arène » dès leur arrivée ou plutôt dans plusieurs arènes : celle de la salle des professeurs perçue comme un espace fermé à l'accueil de ces nouveaux enseignants et celle des classes à prendre en charge sans repères et dans l'urgence (Perez-Roux, 2016).

❖ **Manque d'éthique professionnelle**

Les encadreurs possèdent un savoir théorique et pratique, qui les amène à prendre des décisions qui ont un impact important sur le développement des stagiaires. Mal utiliser ce pouvoir ou l'utiliser de façon abusive est inacceptable (Desaulniers, 2007). Par conséquent, durant le stage, l'encadreur est souvent appelé à faire face aux problèmes inattendus (Moreau, 2007), ces problèmes sont souvent d'ordre éthique. Les relations encadreurs-stagiaires peuvent être souvent sources de contradictions et de conflits lorsque l'encadreur se trouve confronté, par exemple, à un défaut de performance d'un stagiaire. L'encadreur peut, dans ces conditions, outrepasser ses droits, entre autres, abuser de son pouvoir et transgresser les règles de la déontologie de la supervision. Il doit agir, par conséquent, de façon éthique (Reiman et Thies-Sprinthall cités par Boutet et *al.*, 2002). En outre, lorsque les stagiaires sont infantilisés, lorsque les encadreurs abandonnent la classe, font preuve d'indisponibilité, d'autorité ou ne sont pas ouverts, des situations de crise peuvent surgir. L'expérience de supervision engendre des tensions entre encadreurs et stagiaires et se manifestent de façons diverses. En effet, selon les acteurs, des tensions peuvent survenir lors de la supervision. Voici ce que les encadreurs-IPNETP en disent :

« Certains encadreurs désavouent injustement leur stagiaire. Souvent, l'encadreur se décharge sur le stagiaire, il le stigmatise de peur d'être épinglés par l'équipe de suivi. Certains encadreurs ont des relations difficiles avec les stagiaires. L'encadreur peut désavouer les pratiques du stagiaire pourtant justes ».

De même, des auteurs relèvent quelques défauts de certains encadreurs. Ce sont : le manque d'intérêt, le manque de disponibilité, l'approche rigide, le manque de connaissance et d'expérience, le manque de fiabilité, la rétroaction irrégulière, l'approche trop critique, le manque

d'empathie, l'incapacité à bien s'organiser (pas de structure) (Haynes et al., 2003) et le manque de formation continue. Des encadreurs-terrain également déplorent aussi ces situations. L'un d'entre eux s'exprime ainsi :

« Parfois, les stagiaires discutent les consignes des encadreurs voulant montrer que les connaissances de l'encadreur sont démodées. Le stagiaire qui se voit déjà au même niveau que son encadreur n'intègre pas les remarques, les corrections. Il arrive même que le stagiaire soit suffisant. Il discutait les remarques qu'on lui faisait. Parfois, à cause du niveau d'étude qu'avait le stagiaire avant l'IPNETP, il pense savoir tout, surtout dans le contenu (spécialité). Il conteste parfois des remarques ».

Les stagiaires expriment la même insatisfaction et mentionnent que ces relations conflictuelles ne favorisent pas un encadrement adéquat. Voici quelques propos :

« ...Des formateurs malmènent les stagiaires, les chosifient... les infantilisent même ».

Pour des auteurs, l'encadreur doit faire preuve de dépassement, de patience et de maîtrise de soi durant ces moments critiques qui sollicitent une compétence éthique : éthique de la relation au savoir (qui peut prendre la forme d'une mise à jour de ses connaissances en éducation notamment à travers la formation continue), éthique de la relation pédagogique (qui prend la forme du rapport enseignant-stagiaire).

La question de l'éthique enseignante se pose dans un contexte de professionnalisation et exige des enseignants non seulement une conscience éthique mais l'exercice d'une compétence éthique dans leurs interventions (Desaulniers, 2007). Des questions éthiques se posent aussi en ce qui concerne les relations interpersonnelles que le stagiaire entretient, et ce, notamment avec son superviseur. Le défi consiste à faire passer les relations

personnelles au statut de relations professionnelles. Ces résultats nous portent à croire que les encadreurs, confrontés dans leur pratique professionnelle à des problèmes suscitant une réflexion éthique et obligés par leurs fonctions de poser des gestes pouvant avoir d'importantes conséquences sur l'expérience d'un stagiaire, devraient être plus sensibilisés à cette question.

4.1.1.2. Attentes relevées par les stagiaires

❖ Accueil à améliorer

La phase d'insertion professionnelle est cruciale dans le développement professionnel des enseignants. Le processus d'intégration du stagiaire, est clairement interrogé par les travaux de recherche. Dans un contexte où les épreuves rencontrées en formation et en début de carrière par les enseignants débutants sont nombreuses et rendent souvent difficile leur insertion professionnelle, cette quasi-absence de procédure d'accueil peut sembler paradoxale. Les enseignants en formation lors de leur stage et ceux qui intègrent leur premier poste d'affectation dénoncent massivement la faiblesse de l'accueil qui leur est réservé dans les établissements (Guibert et Périer 2012). Les différences entre les dispositifs ou l'absence de dispositif s'expliquent principalement par la fréquence d'accueil des stagiaires et la taille de l'établissement. Les chefs d'établissement qui travaillent dans des établissements qui ne reçoivent pas ou peu de stagiaires ou de débutants ou ceux qui exercent dans des petits établissements (collèges) déclarent n'être pas ou peu concernés et que « faute de temps », ils n'ont pas réfléchi à l'intérêt de développer une action d'accueil spécifique en début d'année à l'intention des professeurs débutants. Les arguments mobilisés pour justifier cette absence sont multiples. C'est tout d'abord le faible nombre d'enseignants en formation ou débutants affectés dans l'établissement qui est invoqué (voir *supra*). Mais les raisons sont aussi organisationnelles et peut-être surtout culturelles. Ainsi dans la majorité des cas l'accueil par les personnels de direction lorsqu'il existe « se fait au coup par coup ». Les stagiaires déclarent

avoir un dispositif d'accueil plus structuré (soit un tiers de la population totale).

Des recherches mettent l'accent sur un encadrement où l'accueil bien préparé est fortement apprécié. Selon Couchara (1997) et Desgagné (1996), l'enseignant associé accueille le stagiaire lorsqu'il lui permet de s'introduire au groupe d'enseignants ou de tout autre employé de l'école. Cet accueil doit durer pendant tout le stage (Brouillette, Portelance et Lebel, 2005).

La littérature admet que les dispositifs d'aide sont peu présents et parfois d'une relative efficacité (Mahony, 1996 ; Vallerand et Martineau, 2006 cités par Martineau, Portelance et Presseau, 2010). Pour ces auteurs certains établissements dans certains pays tardent à se doter de programmes systématiques d'accueil et de soutien des débutants.

En somme, le stagiaire qui arrive dans un établissement scolaire est dans une position relationnelle asymétrique qui engendre de l'incertitude et peut le rendre vulnérable. L'objectif de l'accueil est de rétablir une relation symétrique afin qu'il soit acteur, partenaire dans la situation, capable de donner un avis et d'être associé aux décisions qui le concernent, pour qu'il s'adapte au nouvel environnement.

4.2. Problèmes et attentes relevés par encadreurs

4.2.1. Problèmes relevés par encadreurs

❖ Manque de formation des encadreurs

Un des obstacles majeurs concerne le manque de formation à la supervision des encadreurs. Il est considéré prédominant par l'ensemble des répondants. Ainsi, tous sont unanimes à reconnaître dans une large mesure que les encadreurs- terrain ne sont pas suffisamment formés pour accomplir

cette tâche et ne se sentent pas outillés pour gérer l'accompagnement des stagiaires. En effet, des encadreurs de l'IPNETP expliquent :

« L'encadreur est livré à lui-même...Il manque de formation (compétences pour superviser), pour faire un bon encadrement. ». « Il y a des encadreurs qui sont en déphasage avec la pédagogie ». « Les encadreurs ne sont pas informés des modifications sur le plan pédagogique et de la spécialité car il y a une évolution technologique, des changements notables. Et beaucoup parmi nous ne se mettent pas à jour. » « Je ne suis pas préparé à l'encadrement des stagiaires. Nous encadrons selon les encadrements reçus à l'IPNETP ».

Il est prouvé que le stage constitue la colonne vertébrale de la formation. Pourtant les encadreurs ne reçoivent pas de formation pour accompagner les stagiaires lors de leurs stages. Une préoccupation récurrente traverse les discours. Ce manque de formation contraste avec les défis importants que soulève l'encadrement. Peu de balises structurent les rôles attendus des uns et des autres permettant des pratiques d'accompagnement et d'évaluation cohérentes. Plusieurs études, en effet, indiquent que la supervision des stagiaires requiert une formation spécifique différente de celle d'enseigner : les compétences professionnelles sont, certes, importantes mais la compétence pédagogique est essentielle. Selon Gbongué (2000), les acteurs et les autres observateurs de l'école en Côte d'Ivoire soutiennent que les encadreurs pédagogiques sont peu outillés pour les tâches d'encadrement qui leur sont dévolues. Ceux-ci assument des fonctions et des responsabilités qui dépassent largement leurs tâches habituelles d'enseignement (Spallanzani et Sarrasin, 1992). L'encadrement d'un stagiaire implique entre autres, des compétences en relation d'aide et en analyse du processus d'enseignement. Portelance (2008) signale que les enseignants associés (encadreurs-terrain) se sentent peu outillés pour accompagner les stagiaires et rappellent les difficultés qu'éprouvent plusieurs maîtres de stage à superviser adéquatement les stagiaires. Bujold, Élisabeth et Côté (2009) font le même constat

quand ils concluent que la responsabilité de superviser des stagiaires comporte des exigences pour lesquelles les enseignants n'ont en général pas été formés.

Dans le même registre et selon Cardinal, Couturier et Savard (2014), le manque de formation entraîne des répercussions négatives sur les personnes responsables de la supervision et sur l'apprentissage des stagiaires (Kananagh, et collab., 2008), compromettant parfois l'acquisition de compétences professionnelles. Selon Ladany (2013), 25 % des superviseurs posent des gestes qui sont nuisibles à l'apprentissage de leurs stagiaires.

Finalement les encadreurs éprouvent de grandes difficultés car ils manquent de repères professionnels pour remplir la mission qui leur est confiée. L'expertise qu'on leur reconnaît pour assumer leur fonction principale (enseigner) est loin de constituer une condition suffisante pour exercer de façon efficace la fonction seconde (accompagner un enseignant débutant).

❖ **Manque de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain**

Quelques encadreurs-terrain trouvent que le rôle de superviseur manque de reconnaissance en tant que tâche. Ils mentionnent que leur accord à superviser un stagiaire doit être reconnu comme une activité à part entière avec toutes les conditions nécessaires à l'exercice de cette fonction. D'ailleurs, certains ont mentionné que toutes les marques de reconnaissance seraient grandement appréciées. En voici un passage éloquent :

« Que l'institut daigne remercier les encadreurs pour les encourager pour qu'ils soient motivés. Ce serait intéressant de recevoir un courrier de remerciement de l'IPNETP ou de l'administration locale à travers une réunion bilan ».

En effet, il apparaît, dans ces résultats que les encadreurs sont préoccupés par leur statut (conditions de travail et bénéfices y relatifs). Ils mentionnent que leur accord à superviser un stagiaire doit être reconnu comme une activité à part entière avec toutes les conditions nécessaires à l'exercice de cette fonction (les actions de reconnaissance et de valorisation de la fonction pourraient être avantageusement bonifiées). En outre, l'accent mis sur les conditions financières, nous amène à penser qu'une supervision pédagogique qui ne serait pas accompagnée de bénéfices en faveur des stagiaires risque d'être inefficace. Ces résultats vont dans le sens des conclusions des recherches de Rosenholtz (1989), Newmann et Wehlage (1995), McLaughlin et Talbert (2001), qui ont montré que les conditions de travail des enseignants limitent leur efficacité. En effet, une comparaison avec d'autres contextes permet d'identifier une similitude considérable au niveau du vécu du superviseur. Cette situation n'est guère le propre des encadreurs ivoiriens.

En effet, on observe des plaintes récurrentes des encadreurs-terrain pour des primes d'encadrement non payées depuis plusieurs mois. Au sein de l'IPNETP, les encadreurs déplorent l'insuffisance des ressources financières allouées pour former les stagiaires. Dans le même sens, une recherche menée par Baejard et Joffre (1997) mentionne, entre autres, le manque de reconnaissance de la fonction de formateur. Ainsi, pour que les formateurs puissent adopter des démarches d'accompagnement, il faudrait que d'autres conditions soient remplies, en particulier les conditions organisationnelles. Sans ces conditions préalables, la mise en place des démarches d'accompagnement risquerait d'être inefficace.

❖ **Faiblesse du niveau des stagiaires**

De nombreuses plaintes sont formulées à propos du niveau des stagiaires. En effet, au point de vue de l'évaluation, les superviseurs font parfois face à un rendement inégal du stagiaire. Par exemple, un stagiaire réussit le volet universitaire de sa formation, mais montre d'importantes lacunes sur le plan de la pratique de l'enseignement, ou vice versa.

Pour les encadreurs, ceux-ci peuvent présenter des lacunes aux plans didactique et pédagogique. Ils sont capables de commettre des erreurs profondes pouvant quelquefois laisser des traces difficiles à redresser si elles ne sont pas prises en charge très tôt. Une grande partie des difficultés rencontrées par un nombre non négligeable de stagiaires relève des connaissances insuffisantes dans leur spécialité. Ces difficultés résident plus profondément dans la qualité du questionnement, le registre de langue, etc. Bongo et Wauda (1998) en arrivent aux mêmes conclusions et notent que le stagiaire peut être incapable de faire les liens théorie-pratique même après des directives et un encadrement, d'exposer systématiquement ou de discuter de sa pratique, de recevoir des commentaires sur des points à améliorer ou à changer dans sa pratique. Il arrive même de penser que certains stagiaires n'aient pas compris ce que signifie véritablement enseigner (Henry, 1998). Tchamabe (2015) arrive aux mêmes conclusions dans une étude au Cameroun. Il fait remarquer que les formateurs comme les utilisateurs des produits remettent en cause les niveaux des élèves-professeurs, ce qui a un impact sur la qualité de la formation aussi bien théorique que pratique et sur l'insertion professionnelle. Les commentaires des encadreurs-terrain se résument ainsi :

« Le stagiaire, après avoir reçu des directives et bénéficié d'un encadrement, est incapable d'articuler théorie et pratique ; il est incapable d'exposer systématiquement l'objet de sa pratique ; il est tout à fait incapable de recevoir des commentaires négatifs sur sa pratique et il interprète toute critique comme des attaques personnelles. L'étudiant se cantonne dans la défensive et s'avère incapable de modifier sa pratique ».

Fournier (2007) en arrive aux mêmes conclusions et considère les propos des encadreurs comme des indicateurs de problèmes en situation de supervision.

4.2.2. Attentes relevées par encadreurs

La mise en évidence des caractéristiques de la supervision a permis aux encadreurs d'identifier quelques pistes susceptibles de mieux soutenir leur activité.

❖ Autonomisation progressive du stagiaire

Les encadreurs de l'IPNETP insistent sur l'autonomisation progressive du stagiaire. Pour eux, l'accompagnement du stagiaire consiste avant tout à favoriser son autonomie. En témoigne cet extrait du verbatim :

« Certains encadreurs refusent de confier la classe au stagiaire. Il est souhaitable qu'ils le fassent selon le rythme d'apprentissage du stagiaire ».

Le stagiaire est le premier agent de sa formation. L'accompagnement consiste d'abord et avant tout à favoriser son autonomie. Toute approche de formation professionnalisante est essentiellement une approche d'autoformation. Cependant, il faut bien comprendre que l'autoformation n'est pas une « soloformation » (Carré, 2001), mais plutôt une formation par soi-même pour laquelle le stagiaire a tout de même besoin des divers formateurs qui l'accompagnent. Comme le rappellent plusieurs auteurs,

favoriser l'autonomie, ce n'est jamais laisser le stagiaire à lui-même ou l'abandonner à ses seules ressources. Dans la perspective socioconstructiviste de Vygotsky (1978), le développement de l'autonomie exige que l'apprenant soit, certes, soutenu. Mais ce soutien, par rapport à tout apprentissage, doit diminuer progressivement jusqu'à s'estomper complètement. Le processus de descaffolding fait en sorte que l'apprenant peut réussir ses apprentissages en ayant de moins en moins besoin de l'aide d'un formateur ou d'un médiateur.

Le désir d'autonomisation du stagiaire est en adéquation avec ce que pensent certains auteurs (Vygotsky, 1978 ; Philan et Anglin 1993). Pour eux, favoriser l'autonomie ce n'est jamais laisser le stagiaire livré à lui-même ou l'abandonner à ses seules ressources. Le développement de l'autonomie exige que le stagiaire soit soutenu et que ce soutien diminue progressivement jusqu'à s'estomper complètement. L'autonomie de l'apprenant est une condition préalable à l'évolution professionnelle de l'enseignant (Renaut, 1999).

En conclusion, l'accompagnement ne vise pas à enfermer l'enseignant dans un cercle vicieux de dépendance. Il doit le libérer pour qu'il devienne autonome, capable de s'approprier le savoir technique en le faisant sien (Bouchamma, 2004 ; Bouchamma et Michaud, 2011 ; Monnier, 2009).

❖ **Besoin de formation**

La recommandation qui arrive en tête de liste selon l'ensemble des participants de cette étude est la formation des encadreurs. Lors des entrevues, les superviseurs expriment le besoin de recevoir un complément de formation afin d'être en mesure d'aider les stagiaires dans l'acquisition des compétences pédagogiques requises pour exercer leur profession d'enseignant.

Certains suggèrent la mise en place de séminaires de formation pour chacun des intervenants impliqués dans le stage pour assurer une meilleure qualité de supervision. Les propos échangés durant les entretiens avec les encadreurs viennent corroborer ces données :

« La formation continue des enseignants est une nécessité. Ils (encadreurs-terrain) doivent être formés à 'encadrement des stagiaires... Les encadreurs doivent faire des séminaires à l'IPNETP pour échanger et être informés des modifications sur le plan pédagogique et de la spécialité car il y a évolution technologique, des changements notables ». « Il faut identifier les encadreurs qui doivent être formés à la supervision... Seuls ceux qui ont la formation seront habilités à encadrer... Ils doivent suivre une formation en vue de mieux accueillir les stagiaires et mieux les suivre ».

« Je dois suivre une formation en vue de mieux accueillir les stagiaires et mieux les suivre. Il faut prévoir des séminaires de remise à niveau (formation à la supervision pédagogique), des formations périodiques (surtout sur les méthodes pédagogiques qui changent) ... Je crois que les encadreurs doivent retourner faire une mise à jour de leurs connaissances ».

Nos résultats rejoignent ceux de Johnson et Stewart (2000) et de Crook-Lyon (2008). Ils démontrent que les personnes qui ont suivi des formations se disent mieux préparées à la supervision que celles qui n'en ont pas suivi. Tout comme dans l'étude de Wilkins et Ellis (2004), à la suite de la formation, plusieurs se disent capables d'identifier le style d'apprentissage des stagiaires et ainsi d'adapter leur enseignement à différents styles d'apprentissage. Metcalf (cité par Jacques, 2007) mentionne le besoin de recevoir une formation par ceux qui occupent le rôle de superviseur et indique que pour les superviseurs, une formation est rarement disponible. En fait, le rôle de superviseur s'apprend en développant des attitudes, des compétences et des habiletés propres à l'intervention (Paquette citée par Tremblay, 1995). Pourtant, dans la réalité, il n'est pas rare que des enseignants reçoivent des stagiaires sans répondre à ces critères (Provencher, 2007).

Pour résumer, notons qu'une formation à la supervision de stagiaires influence les pratiques d'observation et de rétroaction des enseignants. Les encadreurs qui ont participé à un programme de formation ont en général

transformé leurs pratiques pour les rendre plus spécifiques et systématiques. Ils augmentent ainsi la valeur pédagogique des stages d'enseignement pour les stagiaires. Or, l'expérience professionnelle, aussi riche soit-elle, ne constitue pas en soi une ressource suffisante pour contribuer efficacement à la formation d'un stagiaire (Pelpel cité par Nieuwenhoven et Colognesi, 2013).

Conclusion

Les stages sont un instrument incontournable de formation de qualité des futurs enseignants. Certes, il existe une constellation d'acteurs mais la présente recherche s'est focalisée sur la dyade stagiaire-encadreur. Le présent article a exploré les points de vue de la supervision pédagogique chez les encadreurs-terrain et les stagiaires de l'enseignement technique et de la formation professionnelle en Côte d'Ivoire.

Les problèmes et attentes soulevés par l'ensemble des répondants se divisent en plusieurs volets. Les résultats laissent apparaître que les stagiaires mettent en lumière les problèmes qui jalonnent leurs parcours : supervision expédiée, inexistence de guide de supervision, non-contrôle de la direction de la supervision pédagogique, accueil quasi-inexistant et manque d'éthique professionnelle, pour eux, des leviers pour optimiser le stage. Les encadreurs-terrains vivent également des difficultés : manque de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain, absence de reconnaissance du statut de l'encadreur-terrain, indisponibilité et faiblesse du niveau des stagiaires. Ils priorisent les éléments les plus significatifs d'une supervision pédagogique qui rendraient les résultats de stages optimaux. Autonomisation progressive du stagiaire et besoins de formation sont perçus comme des attentes pouvant favoriser la progression des stagiaires.

*Point de vue des stagiaires et des encadreurs à propos
de la supervision pédagogique dans les écoles
techniques et professionnelles en Côte d'Ivoire*

En raison de la place importante qu'occupent les stages dans la formation des stagiaires, l'encadrement et la supervision de la formation pratique, exigent des investissements importants de l'IPNETP mais également des établissements scolaires ; cela en vue d'une supervision de qualité, par la mise à disposition des stagiaires des moyens nécessaires à leur épanouissement professionnel.

Cette étude a dégagé des constats faisant ressortir des enjeux d'une grande envergure, qui interpellent tous les acteurs intervenants dans la formation initiale à l'enseignement.

La supervision doit tenir compte de ces variables et respecter cette complexité. Les maisons d'enseignement se doivent de développer des programmes de formation pour permettre aux superviseurs de remplir adéquatement les différentes fonctions et tâches qu'on leur demande de réaliser auprès des stagiaires.

Références bibliographiques

1. **Alexis, P. (2012).** *Perceptions et pratiques de la supervision pédagogique au niveau primaire (premier et deuxième cycles fondamental) en Haïti.* Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval dans le cadre du programme de maîtrise en administration et évaluation en éducation pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)
2. **Amy, G. et Piolat, M. (1997).** *Les méthodes en psychologie (observation, expérimentation, enquête, travaux d'étude et de recherche).* Collection Grand Amphi. Bréal : Rome.
3. **Anderson, H. R. et Snyder, J. K. (1993).** *Clinical supervision: coaching for higher performance.* Lancaster, Tchenomic.
4. **Arpin, L. et Capra, L. (2007).** *Accompagner l'enseignant dans son parcours professionnel.* Québec : Chenelière Education.
5. **Bouchamma, Y., Giguère, M., et April, D. (2016).** *La supervision pédagogique. Guide pratique à l'intention des directions et des directions adjointes des établissements scolaires.* Presses de l'Université Laval.
6. **Boutet, M. et Rousseau, N. (2002).** *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages.* Québec : Presses de l'université du Québec.
7. **Caron, J. (2010).** *Analyse de représentations et de pratiques d'enseignants associés par l'encadrement du stagiaire en enseignement.* mémoire présenté à l'Université du Québec Trois-Rivières comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec.
8. **Correa molina, E. (2006).** *Perception du rôle de l'enseignant associé.* In Accompagnement des stagiaires en enseignement : le défi de la concertation. Actes du colloque de l'AFORME : université du Québec en Outaouais.

9. **Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2011).** *Quelle formation pour la supervision pédagogique des stages professionnalisant ? Analyse critique d'un dispositif à destination des superviseurs et maîtres de stages.* Université de Mons, Institut d'administration scolaire, Mons, Belgique.
10. **Donnay, J. et Charlier, E. (2001).** *Recherche sur le rôle des maîtres de stage dans la formation initiale des enseignants.* In Rapport de recherche FUNDP HAUTES ECOLES.
11. **Fortin, F. (1994).** *Propriétés métrologiques des instruments de mesure (fidélité - validité).* In Recherche en soins infirmiers N° 39. Université de Montréal.
12. **Gagné, M. (1995).** *Une entrée accompagnée dans la profession.* Vie pédagogique, 92,24-26.
13. **Gbongué, J-B. (2008).** *Les pratiques de l'inspection pédagogique telles que perçues par les enseignants de l'enseignement technique et professionnel.*
14. **Gbongué, J-B. (2002).** *La supervision de stage en enseignement : point de vue des stagiaires.* In Revue de l'école normale supérieure de l'enseignement technique de Libreville, 3, 2006.
15. **Gbongué, J-B. (2000).** *L'encadrement pédagogique ou la supervision des enseignants de l'enseignement techniques et professionnel : une étude descriptive.* Journal Africain de Communication Scientifique et Technologique, n 3, 215-224
16. **Gbongué, J-B. (2000).** *La supervision pédagogique dans les écoles secondaires techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire : une expérience de modélisation.* Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal.
17. **Gervais, C. (1999).** *Le stage d'enseignement. Représentations des principaux acteurs.* Revue Canadienne de l'Éducation 24, 2, p. 121–136. Université du Québec à Montréal.

18. **Jacques, A. (2007).** *Développement de l'expertise chez les superviseurs de stage en formation à l'enseignement.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
19. **Kaufmann, J.-C. (1996).** *L'entretien compréhensif.* Paris : Nathan - 128.
20. **Lamoureux, A. (1995).** *Recherche et méthodologie en sciences humaines.* Laval : Editions Etudes Vivantes.
21. **Parent, P. (2011).** *Accueillir un stagiaire : la coformation professionnelle.* Journal propulsion. vol. 23, no.3. pp. 12-17).
22. **Pharand, J. (2006).** *L'accompagnement par les enseignements associés.* In *Accompagnement des stagiaires en enseignement : le défi de la concertation.* Actes du colloque de l'AFORME : université du Québec en Outaouais.
23. **Portelance, L. (2010).** *Analyse des perceptions du soutien d'un enseignant associé à la formation du stagiaire.* Education et francophonie, vol. 38, n 2.
24. **Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002).** *Redéfinition des rôles du superviseur de stage.* In *Les enjeux de la supervision.* Québec : Presses de l'université du Québec.
25. **Spallanzani, C. ; Sarrasin, J. et Poirier, A. (1992).** *Effets d'une formation minimale à la supervision de stage en éducation physique.* In *Revue des sciences de l'éducation,* vol. 18, n 3, p.409-427.
26. **Thiétart, R. A. (1999).** *Méthodes de recherche en management.* Dunod : Paris.
27. **Tremblay, O. (1995).** *Supervision pédagogique, études et évolution de la formation pratique à l'enseignement à l'Université du Québec à Chicoutimi.* Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en éducation.
28. **Villeneuve, L. (1994).** *L'encadrement du stage supervisé.*

29. **Vigotsky, L. (1978).** *Interaction between learning and development.* In Gauvain et Cole (Eds). *Readings on the development of children.* New York : Scientific American Book. pp. 34-40.
30. **Nolan, J. F. and Hoover, L. A. (2008).** *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice (2nd edition).* Hoboken, New Jersey : Wiley
31. **Fournier, D. (2007).** *La supervision dans la formation en service social.* In *Revue Les Politiques Sociales* n° 1-2/2007

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIE DE L'EDUCATION

Achévé d'imprimer
sur les presses



Décembre 2022

ISBN :

ISBN : 2- 909426-59-9

EAN : 9782909426648

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION

SOUSSION D'ARTICLES : info@ipnetp.ci