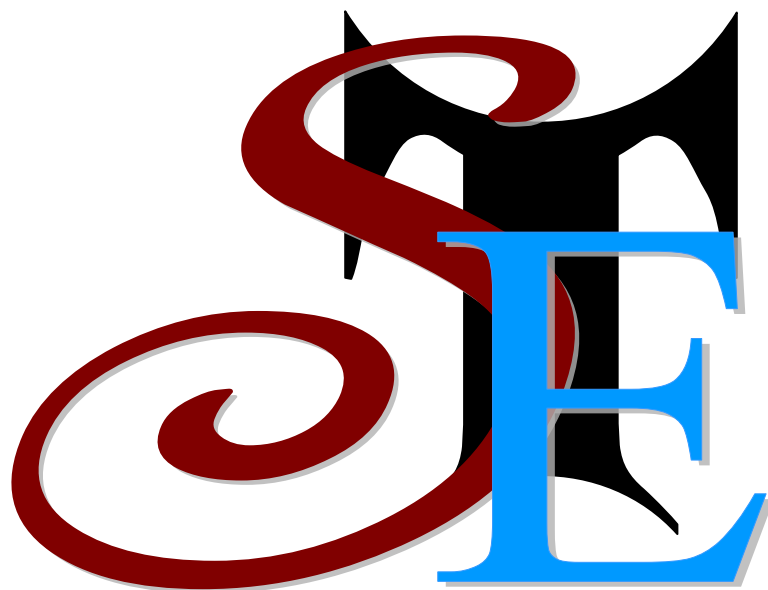




**INSTITUT PEDAGOGIQUE NATIONAL
DE L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE ET PROFESSIONNEL**

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



Septembre 2023 N° 20

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 : Pr Edmée MANSILLA, IPNETP Abidjan
Secrétaire de Publication : Dr KONE Koko Siaka, IPNETP Abidjan
Directeur Scientifique : Pr Kanvally FADIGA, ENS Abidjan

Membres du comité scientifique

Pr BAHA Bi YOUZAN D. : Université de Cocody Abidjan
Pr KOUADIO Bénié 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	7
II - Point de vue du superviseur de l'IPNETP durant l'entretien supervision pédagogique N'DRI Bernard Aimé OUFFOUE, <i>Assistant à l'Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) Département des Sciences de l'Education / Côte d'Ivoire</i>	9
III - Apports des arts plastiques dans le développement de la motricité fine dans l'apprentissage à l'écriture au préscolaire Sinaly TRAORE, Gboméné Hervé ZOKOU, Firmin Sadia, <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP), Abidjan-Côte d'Ivoire,</i>	47
IV - L'impact de La Covid-19 sur la production cotonnière dans le département de Korhogo N'golo Brahim SORO, <i>Assistant / Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP) Abidjan, Côte d'Ivoire</i>	69
V - Les logiques d'insertion des diplômés de la formation professionnelle dans les emplois atypiques : Cas des diplômés de la commune de Bouaké ASSOA Anzi André, <i>Université Alassane Ouattara - Bouaké</i>	93
VI - Diagnostic des transformateurs haute tension par spectroscopie diélectrique par envoi simultané de fréquences Simplice AKRE, <i>Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel (IPNETP),</i> Issouf Fofana, Zié Yéo, Fethi Meghnefi, Kassi Simon Koutoua , Békibénan Sékongo, <i>(IPNETP)</i>	107

- VII - Gouvernance territoriale et développement touristique dans les villages côtiers en Côte d'Ivoire. Cas de Lipkilassié, Département de Grand-Lahou**
Bi Vagbé Gethème IRIE, Sociologue, Enseignant-Chercheur,
Université de San Pedro, 143
- VIII - Influence de la perception de l'administration fiscale et du risque encouru sur l'attitude des commerçants d'Abidjan à l'égard du paiement de l'impôt**
Maurice Gnamien EKANZA, *Département de Psychologie - Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan-Cocody*..... 167
- IX - Systèmes successoraux à Doroubé dans la sous-préfecture de Gagnoa à l'ouest de la Côte d'Ivoire**
ZAKRY Djédjé Charles¹, Doctorant en sociologie, Dr DALEBA Groghuey²,
Institut d'Ethno-Sociologie, Sciences de l'Homme et de la Société, Université Félix Houphouët Boigny d'Abidjan-Cocody..... 193
- X - Effet de la distance culturelle sur le choix conjugal : mariage endogamique et exogamique entre les différentes ethnies en Côte d'Ivoire**
ZIBE Guédé Patrick, *Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan. UFR Science de l'Homme et de la Société / Département de Psychologie*..... 217
- XI - Facteurs sociaux de la polémique autour du projet de légalisation de la polygamie en Côte d'Ivoire : une analyse à partir de familles polygames dans la commune d'Abobo**
DAGO Michèle-Ange, *Institut d'Ethno-sociologie – Université Félix Houphouët-Boigny*..... 239

Point de vue du superviseur de l'IPNETP durant l'entretien supervision pédagogique

N'DRI Bernard Aimé OUFFOUE

Assistant à l'IPNETP / Département des Sciences
de l'Education / Côte d'Ivoire / ndri_ouffoue2006@yahoo.fr

Résumé :

La présente étude vise à documenter les interventions et les difficultés vécues par les superviseurs de l'IPNETP lors de l'accompagnement des stagiaires. L'étude se focalise sur l'entretien de supervision ou entretien d'explicitation (rétroaction) consécutif à l'observation en classe. Nos questions de recherche sont les suivantes : Comment se déroule l'entretien de supervision ? Quelles sont les difficultés relatives à cette activité ? C'est cette phase de la supervision pédagogique que nous avons interrogée en laissant la parole à dix (10) superviseurs expérimentés de l'IPNETP pour comprendre le déroulement et les difficultés qu'ils rencontrent dans le contexte de « l'entretien à chaud » en contexte de stage. La collecte de données nécessaires à notre investigation s'est faite par une série d'entretiens individuels semi-structurés. Les résultats laissent apparaître que la phase de délimitation, de diagnostic, de renforcement/perfectionnement sont les dimensions que les acteurs priorisent lors du déroulement de l'entretien. Les participants ont également priorisé les difficultés qu'ils estiment significatives : manque de formation des superviseurs, tensions relationnelles, rétroaction expédiée, non-harmonisation du discours pédagogique, état d'esprit et faiblesse du niveau du stagiaire.

Mots-clés : Stages en enseignement- rétroaction-entretien de supervision-
difficultés des superviseurs.

**Point of view of the IPNETP supervisor during
the educational supervision interview**

Summary :

This study aims to document the interventions and difficulties experienced by IPNETP supervisors when supporting trainees. The study focuses on the supervisory interview or explanatory interview (feedback) following classroom observation. Our research questions are as follows: How does the supervision interview take place? What are the difficulties relating to this activity? It is this phase of educational supervision that we interviewed by giving the floor to ten (10) experienced IPNETP supervisors to understand the process and the difficulties they encounter in the context of the “hot interview” in the context of an internship. The collection of data necessary for our investigation was done through a series of semi-structured individual interviews. The results show that the delimitation, diagnosis, reinforcement/improvement phase are the dimensions that the actors prioritize during the interview. The participants also prioritized the difficulties that they consider significant: lack of training of supervisors, relational tensions, sent feedback, non-harmonization of educational discourse, state of mind and low level of the trainee.

Keywords: Teaching internships-feedback-supervision interview-supervisor difficulties.

1. Introduction

En Côte d'Ivoire, comme dans d'autres pays, la formation initiale ou continue des enseignants prévoit l'organisation de stages d'enseignement dans les établissements. Le stage constitue un puissant levier du développement professionnel des futurs enseignants ainsi qu'un lieu d'intégration de la formation (Boutet, Arsenault, Ferland, Francoeur, et Gagné, 2016). Il offre aux stagiaires l'occasion de développer leurs compétences et encourage leur autonomie. L'importance du stage dans la préparation du stagiaire à l'exercice du métier d'enseignant explique le foisonnement de recherches sur ce sujet (Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992 ; Tremblay, 1995 ; Villeneuve, 1994 ; Gervais, 1999 ; Gbongué, 2000 ; Bujold et Côté, 2009 ; Rivard, Beaulieu et Caspani, 2009 ; N'dri, 2018, etc.). Il permet au stagiaire de vivre la réalité de la classe et d'expérimenter des situations d'apprentissage et d'enseignement. Durant cette période, le stagiaire est placé dans une classe auprès d'un formateur engagé et attentif aux problèmes qui surgissent.

En Côte d'Ivoire et ailleurs, trois (3) acteurs principaux sont impliqués dans la supervision et sont appelés à communiquer régulièrement entre eux : le stagiaire, l'encadreur-terrain et le superviseur de l'IPNETP. Ces acteurs travaillent ensemble pour accompagner le stagiaire dans la réalisation d'une expérience déterminante sur le chemin de sa formation initiale ou continue en pédagogie. Mais, depuis plusieurs années, des études (Bujold, 2002 ; Chaliès et Durand, 2000 ; Miousset, 2013 ; Portelance et Caron, 2017) mettent en lumière les difficultés, que rencontrent les accompagnateurs de stagiaires, et spécifiquement en formation initiale des enseignants (N'dri, 2018 ; Gbongué, 2000 ; Kouho, 2022).

La supervision pédagogique demeure un outil auquel les stagiaires ont accès pour améliorer leur pratique. Et l'entretien de supervision ou entretien d'explicitation (Vermescvh, 2000) (feed-back) en demeure une phase cruciale. En fait, parmi les interactions qui ont lieu avec le stagiaire, cet entretien est le plus significatif pour son évolution professionnelle (Pellerin, 2000). Lievin, Fortin, Millette, Aubrege et De Korwin (2008) la considèrent comme une approche potentiellement féconde. En effet, c'est par la réflexion, la relecture des observations de la pratique, que s'amorce une réflexion de son acte par le stagiaire (Boutet, 2002a ; Portelance, 2008b). Bien menée, la rétroaction ou un entretien de supervision est une occasion de développement professionnel et permet au futur enseignant de développer sa réflexivité (Correa Molina, 2008). C'est justement l'accompagnement offert au stagiaire durant le processus de supervision spécifiquement la rétroaction fournie au stagiaire de l'IPNETP (Institut Pédagogique National de l'Enseignement Technique et Professionnel), que le présent article porte son attention. Cet entretien qui est un temps d'échanges entre l'équipe de supervision et le stagiaire a pour objectif de permettre une réflexion du stagiaire sur l'action menée et son efficacité, en vue de dégager des régulations immédiates. Mais durant cette activité, des difficultés peuvent surgir. En effet, une étude menée par N'dri (2018) révèle le manque de formation des superviseurs dans le système de l'Enseignement Technique et la Formation Professionnelle (ETFP) en Côte d'Ivoire. En effet, l'auteur signale que les enseignants (encadreurs-terrain) manquent de formation pour accompagner les stagiaires et souligne les difficultés qu'ils éprouvent à superviser adéquatement les stagiaires. Par conséquent, l'efficacité de l'entretien de supervision peut être compromise si les superviseurs manquent de formation. Il y a alors risque de difficultés à l'explicitation des connaissances ou à l'analyse des pratiques, de centration dans des rétroactions prescriptives plutôt que réflexives. Dans le même registre, Gbongué (2000), observe que les encadreurs pédagogiques, en Côte d'Ivoire, 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 (N'dri, 2018 ; Spallanzani et Sarrasin, 1992). En effet, des travaux concluent au manque de préparation des enseignants pour la supervision pédagogique (Spallanzani et Sarrasin, 1994) alors que d'autres révèlent que les stagiaires se disent mieux encadrés quand les enseignants du milieu ont été formés à la supervision (Spallanzani, Sarrasin et Poirier, 1992). D'autres encore soutiennent que les étudiants se plaignent fréquemment de ne pas bénéficier d'une rétroaction et du manque de pertinence des commentaires dont ils sont destinataires (Langevin et Hivon, 2007 ; Vanpee et al., 2010). De plus, la pauvreté de la rétroaction a été qualifiée par Norcini et Burch (2007) comme l'un des problèmes les plus critiques dans la formation des médecins.

Finalement, l'on constate un certain malaise durant cette activité, tant les pratiques concernant cette tâche divergent d'un superviseur à l'autre, les intéressés ayant spontanément tendance à reproduire le modèle de rétroaction auquel ils ont été exposés en tant que stagiaires (N'dri, 2018). Pourtant, il est constaté un manque de données scientifiques sur les pratiques chez les superviseurs de l'IPNETP lors des séances de rétroaction. La recherche reste encore peu documentée sur la question.

La présente étude a pour objectif général d'explorer la rétroaction, une phase de la supervision pédagogique. A cet objectif général se greffent les deux (2) objectifs suivants : décrire les activités de l'entretien de supervision pédagogique des formateurs de l'IPNETP et faire émerger les difficultés auxquelles ils sont confrontés lors de l'entretien de supervision pédagogique afin d'assurer un accompagnement de qualité.

L'article présente successivement : la problématique, les concepts mobilisés, le cadre conceptuel, la méthodologie, la présentation et une discussion des principaux résultats et pour terminer quelques éléments de conclusion et de mise en perspective.

2. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel s'appuie successivement sur les concepts de supervision pédagogique et d'entretien de supervision (rétroaction).

2.1 La supervision pédagogique

- ✓ La supervision est ce moment d'échanges en cours de stage où le superviseur de l'IPNETP, l'encadreur terrain (enseignant de la spécialité) et le stagiaire entrent en interaction, généralement après l'observation d'une séance d'enseignement. Pour certains, il s'agit de l'entretien de supervision (Correa Molina et Gervais, 2008) et pour d'autres de l'entretien d'explicitation (Perrenoud, 1994 ; Vermersch, 2000). Elle a pour objectif de soutenir l'enseignant dans les différentes composantes de sa tâche, notamment dans le développement de ses compétences et de son aptitude à réfléchir à sa pratique. La supervision doit s'exercer dans une relation d'aide où le superviseur et le stagiaire se respectent et travaillent en collaboration dans le but d'améliorer le processus enseignement-apprentissage. Elle comporte plusieurs phases durant lesquelles le superviseur assiste, soutient et permet le développement de la pratique professionnelle, à prendre du stagiaire des décisions éclairées et à résoudre des problèmes (Sergiovanni, 2006). Dans le même sens et pour Vermersch (1994 ; 2014b), l'entretien d'explicitation a été créé pour fournir une aide à la micro-description de l'action vécue (saisie dans un point de vue en première personne. Elle s'intéresse au vécu de l'action du sujet. Cela suppose un questionnement sur une expérience passée. Cette méthode, selon l'auteur, aide le sujet à prendre conscience de sa démarche dans l'action et à la corriger le cas échéant. Elle permet au superviseur, en collaboration avec le stagiaire, de répondre à des besoins vécus par les enseignants, à produire une description détaillée du vécu (Vermersch, 2014a) et favorise la recherche conjointe de solutions. La recherche d'un enseignement efficace demeure ainsi le but principal de la supervision pédagogique, qui doit amener les enseignants à mieux comprendre leur pratique par la réflexion sur les

actions qu'ils posent, et à générer chez eux de nouvelles idées (Mosher et Purpel, 1972) et permettre l'entraînement et la préparation des enseignants vers l'autonomie professionnelle (Burton et Bruckner, 1955). La supervision s'inscrit dans un processus cyclique qui implique des phases successives : pré observation, observation en classe, analyse et interprétation des données et prise de décision. Au cours du processus, le superviseur observe le stagiaire en classe avant de l'engager à analyser sa pratique lors de l'entretien. La démarche comporte deux temps principaux (figure 1) :

- ✓ L'observation commence toujours par un temps d'observation du travail du stagiaire ; Le formateur s'assied au fond de la classe et assiste à la séance d'enseignement-apprentissage ; Ce premier temps est indispensable pour que le superviseur puisse engager ensuite un entretien qui se base sur des observations faites en classe et non, uniquement, sur le discours que peut tenir un stagiaire sur sa pratique. Autrement dit, c'est par l'observation des faits par le superviseur et l'explicitation par le stagiaire de ses intentions pédagogiques que se construit le savoir professionnel. Lorsque nous parlons de « séance » dans cet article, il s'agit d'un cours, d'une leçon, d'une activité pédagogique qui dure 60 minutes, et qui vise un objectif pédagogique.
- ✓ Un entretien ou rétroaction qui suit l'observation et qui permet au stagiaire, partant de ses représentations et avec l'aide du superviseur, de clarifier les enjeux de l'activité proposée, ses ressources et ses difficultés propres, pour finalement déterminer un objectif personnel de formation à travailler durant la suite de sa formation.

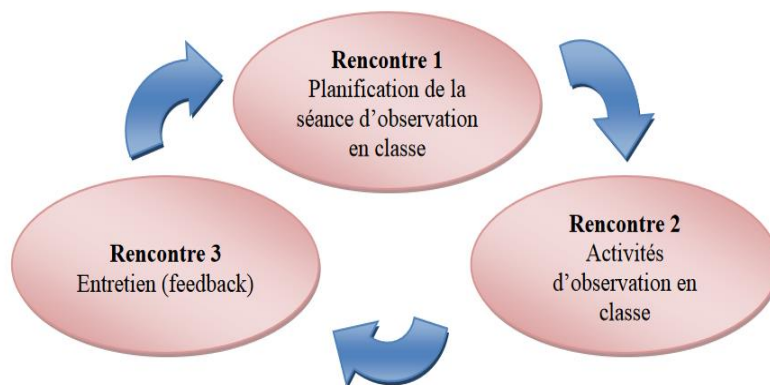


Figure 1 : *Modèle de supervision clinico-pédagogique de Acheson et Gall (1993)*

2.2 La rétroaction ou entretien de supervision

L'entretien de supervision (feed-back) est d'abord un acte de communication. Il est une rencontre entre l'étudiant et son superviseur autour d'une activité (enseignement/ apprentissage d'une leçon) qui vient d'être menée et qui a été observée par le superviseur. Il se déroule toujours dans l'établissement où l'étudiant effectue son stage et a lieu le jour même de l'observation. En effet, le superviseur est amené à rencontrer l'étudiant avant le stage, à l'observer dans son contexte de stage, à lui donner une rétroaction sur sa prestation, à le soutenir et à l'encourager. Caron et Portelance (2012, p. 186) constatent que le concept de rétroaction est présent dans la représentation que se fait l'enseignant associé de son rôle : « qu'il leur revient de rétroagir en formulant des commentaires et en partageant leurs expériences, après avoir observé des forces et des limites chez le stagiaire ». Pour ces auteurs, la rétroaction est une discussion entre l'enseignant associé et le stagiaire à partir de laquelle ils peuvent poser un regard critique sur les pratiques d'enseignement, se questionner et trouver des pistes de solution à des problèmes pédagogiques. Dans le même registre,

Rodet (2000) définit la rétroaction à travers quatre aspects. Selon lui, celle-ci :

- ✓ vient en réponse à un travail de l'apprenant,
- ✓ propose une correction commentée,
- ✓ exprime un jugement de valeur qui se doit d'être raisonné et argumenté,
- ✓ a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir.

Idéalement, la rétroaction est donnée en invitant l'apprenant à planifier des stratégies d'amélioration et en lui permettant de resoumettre son travail.

Plus qu'un simple feedback, la rétroaction est donc un retour commenté ou une forme de remédiation visant un ajustement de la part de l'apprenant par rapport à une tâche ou à un but (Boekaerts, 2002).

Finalement, la rétroaction vise à réduire l'écart entre l'endroit où le stagiaire se situe dans sa progression et où le superviseur souhaite qu'il se rende. La rétroaction aide le stagiaire à prendre du recul par rapport à sa prestation pédagogique, à progresser et à atteindre le niveau de compétence souhaité. Clôturant la supervision pédagogique, elle en constitue le cœur. Cette étape clôt le processus en permettant aux stagiaires d'établir des liens entre « ce qu'ils font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font, et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent » (Clot, 2000, p. 31). A cet effet, une grille servant de cadre de référence est utilisée pour interagir avec le stagiaire de l'IPNETP. Elle est ainsi structurée :

- Structure de l'autocritique
- Approfondissement du contenu de spécialité
- Qualité des réponses liées aux stratégies psychopédagogiques
- Attitude face aux observateurs

Finalement, durant la rétroaction le stagiaire et l'équipe de supervision interagissent sur la performance du stagiaire après observation de sa prestation et en rapport aux attentes préalablement définies ; elle vise l'amélioration. Elle est essentielle à l'apprentissage et aux développements des compétences (Bouchard, 2023).

3. Cadre théorique

Le contexte théorique décrit le modèle de supervision d'inspiration clinique, le rôle du superviseur et du stagiaire durant la rétroaction et les problèmes rencontrés durant l'entretien de supervision (rétroaction) par les deux (2) acteurs lors de cette même activité.

3.1 Supervision pédagogique d'inspiration clinique

La littérature consacrée à la supervision pédagogique offre de nombreux modèles et laisse aux enseignants la possibilité d'exprimer les difficultés qu'ils rencontrent dans leur pratique éducative. Le modèle de supervision clinique décrit le superviseur comme un accompagnateur. Il intervient au besoin selon le comportement actuel de l'enseignant en classe. C'est une supervision interactive plutôt que directive, démocratique plutôt qu'autoritaire, centrée sur l'enseignant plutôt que sur le superviseur (Acheson et Gall, 2003). En tant que processus, la supervision clinique comprend, les trois composantes suivantes : un entretien de planification de la séance d'observation en classe où l'enseignant a l'occasion d'exprimer ses préoccupations, ses besoins et ses aspirations personnels, l'observation en classe et la collecte des données et, finalement, l'entretien de rétroaction (Acheson et Gall, 1993).

En conclusion, dans le cadre de ce modèle, le superviseur est vu comme un accompagnateur. Il intervient au besoin selon le comportement actuel de l'enseignant en classe et développe une relation individuelle avec lui. Cette relation doit se dérouler dans un climat de confiance et favoriser les échanges sur les pratiques pédagogiques observées en salle de classe. Le superviseur doit s'assurer que les personnes supervisées parviennent à s'améliorer dans leur façon de faire en classe et à devenir pleinement compétentes dans l'exercice de leurs fonctions. Nous estimons, pour notre part, que ce modèle devrait inspirer tous les autres pour un accompagnement réussi des stagiaires.

3.2 Rôle du superviseur durant la rétroaction

Suite à la leçon observée directement par les superviseurs, vient une autre étape qui est celle de l'analyse de pratique de classe du stagiaire. Cette analyse, en suivant une démarche argumentée, consiste à : créer un climat de confiance, donner la parole à l'enseignant accompagné pour qu'il s'exprime librement sur sa prestation ; décrire les faits observés en fonction de l'objectif visé, prendre en compte les préoccupations de l'enseignant, proposer des moyens pour corriger les difficultés, décrire les difficultés et leurs conséquences possibles, stimuler l'autoréflexion de l'apprenant, favoriser l'acquisition de connaissances, de compétences, etc.

La phase de clôture consiste à faire la synthèse, c'est-à-dire faire le point des aspects pertinents abordés. Au cours de cette phase, le stagiaire prend l'engagement d'intégrer les observations.

3.2 Problèmes rencontrés durant l'entretien de supervision (rétroaction)

La relation qui s'établit entre le superviseur et le supervisé peut-être la source de quelques problèmes susceptibles de faire obstacle à la réalisation de l'entretien de supervision. En effet, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de la rétroaction dans la performance des stagiaires (Velosky et al., 2006). Mais il semble que certains superviseurs n'en perçoivent pas l'intérêt (Langevin et Hivon, 2007 ; Ramani et Leinster, 2008).

Les étudiants se plaignent ainsi fréquemment de ne pas bénéficier d'une rétroaction et du manque de pertinence des commentaires dont ils sont destinataires (Langevin et Hivon, 2007 ; Vanpee et al., 2010). La pauvreté de la rétroaction a d'ailleurs été qualifiée par Norcini et Burch (2007) comme l'un des problèmes les plus critiques dans la formation des médecins. D'autres chercheurs évoquent les difficultés ci-après qu'on retrouve chez les superviseurs : communication difficile (sentiment d'incompréhension), Sentiment de fatigue, de frustration, d'impatience (avoir le goût que ça finisse), Sentiment d'inutilité (impression de travailler pour rien). Blumberg (1974) décrit la relation existante entre les superviseurs et les supervisés comme une "guerre froide".

Les problèmes issus de la relation de travail entre les superviseurs et les supervisés peuvent être attribuables aussi bien aux attitudes des superviseurs qu'à celles des supervisés. En effet, les superviseurs portent une attention particulière sur la personne du supervisé (attitudes et croyances) plutôt que sur ses comportements d'enseignement (Cogan 1973). De plus, l'on observe une relation de supérieur-subordonné entre le superviseur et le supervisé. Les problèmes majeurs au niveau du supervisé se rapportent au manque de confiance, à la peur du changement, à la non-coopération, à l'interprétation des commentaires du superviseur considéré

comme des critiques négatives (Sergiovanni, 1972 ; Cogan, 1973 ; Luclo et al., 1979). Ces auteurs révèlent qu'il est souvent difficile pour le supervisé de faire confiance au superviseur, il semble que cette attitude est la conséquence directe du passé de la supervision pédagogique. Les supervisés perçoivent souvent la supervision comme une menace et hésitent à faire confiance aux superviseurs. Des auteurs comme Cogan (1973) et Sergiovanni (1972), soulignent que le supervisé, par la peur du changement, peut devenir superficiel et timide dans sa relation avec le superviseur. Ainsi, il demeure peu enthousiaste et peu motivé dans la mesure où il ne perçoit pas le bien fondé du changement auquel le superviseur désire qu'il parvienne. Dans certaines situations, indique Cogan (1973), le supervisé n'éprouve toujours pas le besoin de parler de ces problèmes pédagogiques. Ce refus implicite de coopération entrave, dans plusieurs cas, le bon déroulement du processus de supervision.

3. Cadre méthodologique

La présente section fournit des informations sur la démarche suivie pour collecter les données empiriques et les analyser. Il décrit la méthodologie privilégiée, présente les procédures utilisées pour constituer l'échantillon, les instruments et la collecte des données. Le procédé de traitement de données dans ses différentes étapes est exposé.

3.1 Type de recherche

Guidé par les objectifs de recherche présentés dans la première section, nous avons adopté une approche qualitative à visée interprétative (Savoie-Zajc, 2011). Cette approche vise « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (Van der Maren, 1996 : 312). À travers les entretiens, nous amené les superviseurs à parler de leur pratique. Ce type de collecte de données est l'instrument privilégié dans les études exploratoires (Blanchet et Gotman, 1992).

3.2. Participants et échantillon

La présente recherche est menée en collaboration avec deux (2) groupes de superviseurs de l'IPNETP. Les acteurs occupent tous une fonction de psychopédagogue (Les psychopédagogues sont les formateurs qui prennent en charge les volets psychopédagogiques) de la formation, en parallèle des didacticiens qui assurent la formation disciplinaire au sein de l'Institut de formation. L'échantillon et le processus d'échantillonnage ont été établis en cohérence avec les positions épistémologiques, théoriques et méthodologiques du type de recherche. Le caractère intentionnel du processus d'échantillonnage nous amène à choisir les acteurs sur la base de critères précis. Notre échantillon est composé de 10 superviseurs expérimentés de l'IPNETP (plus de 10 ans d'expérience). (tableau 1)

Tableau 1 : Effectif des acteurs de la triade ayant effectué les entretiens

Acteurs	Effectif
Formateurs de spécialité	n=3
Formateurs en psychopédagogie	n=07
Total	n=10

3.3. Instruments de collecte des données

Le processus de collecte de données s'est déroulé par l'entremise d'un guide d'entretien. Il s'organise autour de trois thématiques : définition de l'entretien de supervision, le processus d'entretien de supervision et les difficultés à propos de cette activité. Pour conduire les entretiens, un guide a été construit. 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). Nous avons obtenu un kappa de Cohen de 0,84, ce qui correspond, d'après Landis et Koch (1977), à un accord fort entre les deux codeurs.

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. Dix (10) entretiens de supervision ont été menés. La durée d'un entretien oscille entre 16 minutes pour le plus court et 51 minutes pour le plus long. Afin de recueillir le plus de données possibles, les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un appareil numérique. Une fois les entretiens réalisés, les données ont fait l'objet d'une retranscription intégrale.

3.4. Analyse des données

Le verbatim a été traité selon une analyse de contenu (L'Écuyer,1987). L'analyse a été purement thématique, ce qui a permis d'explorer le déroulement de l'entretien de supervision et les difficultés liées à cette activité. Les citations des entretiens illustrent la thématique. 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.

4. Présentation des principaux résultats et discussion

Les principaux résultats de l'étude recherche sont présentés en illustrant les propos des acteurs par des extraits emblématiques de verbatim. Mentionnons comme préalable que l'analyse n'a pas mis en exergue une différence de positionnement entre les propos des psychopédagogues et des didacticiens. Nous avons donc fait le choix de garder le terme générique « superviseurs », sans distinction spécifique.

La présentation des résultats est organisée autour des deux (2) questions de recherche. Pour rappel, ces dernières visent à mettre au jour :

- (1) les activités des superviseurs en situation d'entretien de supervision,
- (2) (2) les difficultés rencontrées lorsqu'ils sont confrontés à cette tâche professionnelle.

Le corpus des formateurs de l'IPNETP a compté dix (10) entretiens semi-directifs individuels enregistrés : sept (7) enseignants du Département des Sciences de l'Education, trois (3) enseignants des autres départements.

4.1 Déroulement et difficultés liées à l'entretien de supervision

L'analyse a permis de faire émerger les catégories par les superviseurs participants à l'étude. Les points émergents des entretiens sont exposés dans les lignes suivantes.

4.1.1 Similitudes relatives aux activités de rétroaction

Les lignes qui suivent exposent les commentaires émis par les acteurs et font une analyse des convergences des discours extraits du verbatim. L'ensemble des acteurs semble identifier les éléments qui structurent un entretien de supervision. Quatre (4) catégories ont été retenues après analyse, soulignant les principales dimensions de la rétroaction. A ce sujet, le tableau 2 illustre qu'il y a un consensus. Les participants ont priorisé les éléments les plus significatifs concernant le déroulement d'un entretien de supervision : la phase de délimitation, la phase de diagnostic, la phase de d'orientation/ recommandations et phase de renforcement et d'auto-perfectionnement.

Tableau 2 : Activités de la rétroaction évoquées par les superviseurs

Acteurs	Catégories	Nombre d'unités de sens ou fréquence	%
Superviseurs de l'IPNETP	1.Phase de délimitation	11	22.92
	2.Phase de diagnostic	22	45.83
	3.Phase de renforcement et d'auto-perfectionnement.	15	31.25
	Total	48	100 %

4.1.1 La phase de délimitation

L'ensemble des répondants a mis en lumière, comme première étape du déroulement d'un entretien de supervision, l'accueil et la mise en confiance (phase de délimitation). Il est question, durant cette phase, avec le stagiaire, de limiter le cadre d'entretien (phase de cadrage), lui indiquer comment l'entretien va se dérouler, les attitudes et comportements à observer. En fait, les acteurs soulignent que l'activité doit se dérouler dans un rapport de confiance mutuelle. Cela est confirmé par les dires de l'un des superviseurs de l'Institut :

« La 1^{ère} étape c'est l'accueil. Je le détresse, le mets en confiance. Je dédramatise la situation et je lui donne la parole. Il faut le laisser parler ». Un autre superviseur avoue en ces termes : « Je fais l'effort de les mettre à l'aise, pour leurs dire qu'ils n'ont rien à craindre. Sincèrement, je crois que ça les aide beaucoup. Ça éloigne un peu du stress. Je peux causer avec toi je dis : « on est deux, on est assis, ici il n'y a rien ». Je le mets à l'aise, je mets de côté le grand formateur pour libérer son esprit. Ce qui fait qu'il est ouvert. Tout ce qu'il dit, c'est des choses qui sont vécues, spontanées, recherchées parce qu'il n'a plus le tract ; c'est les 1^{ers} éléments que j'utilise généralement ».

Dans le même registre, un autre acteur affirme : *« Ce que j'ai constaté dans les entretiens c'est la posture de domination du superviseur. On rencontre le candidat et on met un focus sur ce qu'il n'a pas bien fait en le culpabilisant déjà. On le culpabilise d'entrée. On va avec une mentalité de le prendre à défaut sur quelque chose alors que on devrait se mettre dans une posture de relation d'aide à se développer. Ce que dans la relation, le supervisé perçoit déjà et il est crispé ; il est précédé par l'idée de le prendre à défaut. Le supervisé perçoit déjà et il est crispé. Donc une des difficultés c'est le contexte de mentalité engagée, le supervisé percevant que le superviseur est à l'aguet de ses insuffisances. Il se rétracte au lieu de parler en toute confiance et même s'ouvrir pour pouvoir être aidé ».*

Pour les acteurs de l'IPNETP, cette étape est majeure car elle vise à accueillir le stagiaire, lui souhaiter la bienvenue, lui exposer les objectifs de la rencontre, l'importance du rôle qu'il aura à jouer et lui expliquer comment la séance sera animée. Ils appliquent une supervision de proximité qui s'opère dans un cadre empreint de considération. Cette phase vise à rassurer le stagiaire sur le fonctionnement technique du système de supervision. C'est donc une séance de travail qui impose des échanges courtois pour ne pas heurter l'amour propre des différents acteurs. De la confiance qu'il y a entre les acteurs dépendra le niveau d'adhésion de chacun et l'application des observations et recommandations qui en découleront.

Ces résultats rejoignent ceux de Telio et al., Acad Med (2016). En effet, ces auteurs mettent l'accent sur la compréhension mutuelle des buts / objectifs de la rétroaction, sur les moyens de les atteindre et qualité du lien superviseur-stagiaire lors de la rétroaction. Dans le même sens, Malo (2005) et Pellerin (2010) soulignent l'importance de prendre en considération le confort du stagiaire. Ils estiment que la responsabilité et la confiance réciproque favorisent l'atteinte des objectifs. La phase de délimitation va consister pour l'équipe de supervision à travailler conjointement en collaboration sur les mêmes objectifs pour que les superviseurs aient de la crédibilité aux yeux des stagiaires (Telio, Regehr et Ajjawi, 2016). Pour finir, l'accueil du stagiaire permet de créer un esprit favorable à l'entretien de supervision, de maintenir un lien de confiance avec le stagiaire.

4.1.2 La phase de diagnostic

La phase de diagnostic constitue également un élément soulevé en priorité. L'équipe de supervision demande au stagiaire de faire l'autoévaluation de sa performance (autocritique). Le stagiaire s'autoévalue, il fait une rétrospection sur ses acquis et ses lacunes, avant même que les superviseurs ne se prononcent. Cette attitude métacognitive lui permet de mieux accueillir les critiques constructives du superviseur et se perfectionner. Cette situation est confirmée par Pellerin (2010). Pour lui le stagiaire est appelé à analyser sa pratique de ses objectifs et de ses différentes compétences professionnelles. Les superviseurs se mettent dans une posture d'écoute. Puis arrive la phase de questionnement. En témoigne cet extrait du verbatim : « *Il faut questionner. On connaît toute la panoplie de questionnement qui permet de fouiller, d'analyser les activités pédagogiques* ».

Ces résultats correspondent à des données de certains auteurs qui affirment qu'il faut formuler toute la panoplie de questions (précisions, clarification, justification, hypothèse, etc.) pour amener l'apprenant à verbaliser. Le rôle du superviseur est d'être dans une posture d'écoute active. Voilà ce qu'ils disent à ce sujet : « *Il faut l'écouter, il faut lui permettre de s'exprimer. Il ne faut pas parler plus que lui. C'est lui qui doit parler. Il faut bien écouter* ». Un autre superviseur ajoute : « *Il faut l'écouter, il faut lui permettre de s'exprimer. Il ne faut pas parler plus que lui. C'est lui qui doit parler. Il faut bien écouter, reformuler* ».

De plus, les superviseurs, durant cette phase, mentionnent les objectifs atteints ou qui restent à atteindre, les analyses, les conseils donnés, les progrès constatés et attendus. Cette situation apparaît dans les propos d'un acteur : « *C'est pour amener le stagiaire à une pensée réflexive sur ce qu'il a fait ; c'est une démarche réflexive sur ce qu'il a fait en vue de relever ses points forts, ses points qu'il doit consolider et relever aussi les points faibles sur lesquels il doit travailler* ». Le superviseur c'est un coach, un accompagnateur donc

c'est une forme de suivi évaluation. A court terme c'est pour l'aider à corriger ses erreurs. Et puis c'est aussi pour l'aider à développer ses compétences, à développer une démarche d'autoévaluation. Parce que l'enseignant doit être capable d'autoévaluation. C'est pour le former aussi à une démarche métacognitive. Parce que s'il n'a pas cette démarche, il n'est pas perfectible. Il développe cette démarche, il sera conscient de ses forces et de ses faiblesses ».

Certains auteurs illustrent bien cet aspect. En effet, pour Sergiovanni et Starratt (...), le superviseur, lors de la visite d'une classe, prend des notes afin de vérifier si les pratiques de l'enseignant sont conformes à une liste de pratiques liées à un enseignement de qualité. Il est censé évaluer les aspects positifs de la pratique tout en pointant des éléments à améliorer. Dans le même registre, Douville (2010) indique le superviseur doit donner des informations rétroactives sur la performance, sur les forces et les faiblesses et sur les habiletés du supervisé ainsi que sur les champs d'opérations qui se doivent d'être développés, améliorés ou perfectionnés. Ehrgott (1983) abonde dans le même sens lorsqu'il note que cette étape vise à identifier les comportements déficitaires de l'enseignant (O'Brian, Marks et Chalin, 2003). De surcroît, les acteurs privilégient une interaction marquée par l'ouverture, la non-directivité et des attitudes de non-jugement/évaluation. A ce sujet, un acteur nous confie : *« J'adopte aussi les 6 attitudes de Porter dans cette communication (le stagiaire par ex peut dire « je n'ai pas pu terminer dans le temps », la 1^{ère} attitude c'est l'attitude du jugement-évaluation et le formateur lui dit que « tu es toujours comme ça, tu as telle chose c'est pour ça pour tu n'y es pas arrivé ». Tu le juges déjà, tu l'évalues. Si tu lui poses la question mais « selon toi, qu'est-ce qui a causé cela ? Ça, c'est une attitude d'enquête ».*

Dans ce sens, Portelance (2008b) encourage les enseignants associés à éviter d'être directifs envers les stagiaires.

Bref, le stagiaire partage son auto-évaluation, explicite sa pratique en citant ses réussites et ses difficultés. Selon le rendement observé et de la teneur de l'auto-évaluation du stagiaire, l'équipe de supervision formule des commentaires constructifs et amorce une discussion sur le rendement du stagiaire tout en justifiant ce qui devrait être amélioré ou ce qui a été bien accompli.

4.1.3 La phase de renforcement et d'auto-perfectionnement

Le renforcement est mentionné comme dimension de l'entretien de supervision. Au cours de cette phase, le stagiaire reçoit les orientations et remédiations des superviseurs. Cette relation d'aide permet l'amélioration de la performance du stagiaire. En suggérant des voies alternatives, les acteurs recherchent l'efficacité pédagogique du stagiaire. Voici ce qu'un superviseur de l'IPNETP mentionne à ce propos : « *Ensuite il faut aussi élaborer un plan d'auto-perfectionnement. Pour les problèmes rencontrés, il (le stagiaire) doit dire comment il compte s'améliorer sur ces différents points* ». Et donc de réfléchir aux solutions que lui-même il pourrait se donner ».

Les superviseurs font des propositions au stagiaire. En témoigne ces propos : « *Il faut être attentif au renforcement. Il est question de faire des suggestions d'acquisitions nouvelles ; s'il (le renforcement) est lourd, ça renvoie à des programmes plus structurés (quand le déficit est extrêmement important)* ».

L'entretien se termine par la synthèse des observations et recommandations et par la promesse du stagiaire de les intégrer. C'est la phase de clôture.

Pellerin (2010) fait les mêmes observations. Il mentionne ce fait en affirmant que le stagiaire est invité à faire un résumé de ce qu'il a retenu. Ce qui permet à l'équipe de supervision d'avoir un regard sur la justesse des perceptions du stagiaire suite aux échanges.

En conclusion, retenons que l'entretien de supervision doit permettre au stagiaire d'améliorer la qualité des apprentissages de ses élèves ; de mesurer l'écart entre ce qu'il fait et ce qu'il devrait faire ; d'identifier ses forces et ses faiblesses, de corriger ses lacunes ; et de consolider ses acquis. L'interaction se conclut par l'élaboration en collaboration d'un plan et d'un suivi qui facilitent les changements proposés. Dans le même registre, Correa Molina (2006) indique que la rétroaction vise à responsabiliser le stagiaire afin qu'il puisse entreprendre des actions qui l'aideront à surmonter les difficultés et à relever les défis qu'exige sa profession.

4.2 Difficultés des superviseurs liées à l'entretien de supervision

Les difficultés relevées sont de plusieurs ordres. Elles se regroupent autour de trois (3) thématiques principales : les difficultés liées aux stagiaires, aux superviseurs et à l'environnement de travail (tableau 3).

Tableau 3 : Similitudes des difficultés

Acteurs	Items	Catégories	Nombre d'unités de sens ou fréquence	%
Superviseurs de IPNETP	Superviseurs	Manque de formation	10	8.77
		Rétroaction expédiée	15	13.16
		Tensions relationnelles	20	17.54
		Non-Harmonisation du discours pédagogique	12	10.53
	Stagiaires	Etat d'esprit	18	15.79
		Niveau de connaissance (compétence)	31	27.19
	Contexte/ environnement	Planification de l'entretien par l'établissement	8	7.02
	Total		114	100 %

4.2.1 Difficultés liées aux superviseurs

L'analyse des données a permis de mettre en lumière quelques écueils affleurant le concept de supervision pédagogique. Ces derniers ont été classés selon leur fréquence d'apparition dans les différents discours analysés. Nous énumérons les principaux : manque de formation, rétroaction expédiée, tensions relationnelles.

4.2.1.1 Manque de formation

Cette préoccupation est présente dans plusieurs témoignages avec différentes nuances ; ces témoignages nous laissent supposer l'existence d'un manque de formation de certains superviseurs dans l'accompagnement

des stagiaires. Cet inconfort du superviseur est dû au manque de formation. En effet, un des superviseurs de l'IPNETP explique :

« La supervision étant une activité pédagogique indispensable dans la formation des futurs enseignants, il serait important de renforcer les capacités des formateurs des formateurs afin qu'ils soient plus outillés pour une meilleure organisation de cette activité ».

Le manque de formation est une préoccupation récurrente qui traverse les discours. Cette situation contraste avec les défis importants que soulève la supervision pédagogique. Plusieurs études, en effet, indiquent la nécessité d'une formation en supervision pour acquérir les compétences essentielles à l'exercice des tâches complexes qui y sont liées (Bernard, 2010 ; Paré et Thériault, 2010). Dans le même sens, d'autres auteurs soulignent le manque de formation entraîne des répercussions négatives sur les personnes responsables de la supervision et sur l'apprentissage de leurs stagiaires (Kananagh, et collab., 2008), compromettant parfois l'acquisition de compétences professionnelles. Selon Ladany (dans Gazzola, et collab., 2013), Ces personnes tendent à répéter les erreurs commises par celles qui les ont supervisées dans le passé (Rowan et Barber, 2000, dans Wilkins et Ellis, 2004) et elles sont peu enclines à superviser à nouveau si elles vivent avec leurs stagiaires des situations difficiles ou si elles ne reçoivent pas le soutien qui leur est nécessaire. L'expérience professionnelle et le fait d'avoir été supervisé par le passé ont longtemps été perçus comme garants d'une supervision adéquate (Hadjistavropoulos, Kehler et Hadjistavropoulos, 2010 ; Bernard et Goodyear, 2009). Pourtant, diverses études concluent que l'expérience ne peut être l'unique gage d'une bonne supervision (Steven, et collab., 1998, dans Crook Lyon, et collab., 2008) et qu'un bon professionnel ne devient pas nécessairement la personne tout indiquée pour superviser des stagiaires (Kaiser et Kuechler, 2008). Cette tâche peut diverger d'un superviseur à l'autre, les intéressés ayant spontanément tendance à reproduire le modèle de rétroaction auquel

ils ont été exposés en tant qu'étudiants. Le superviseur en tant que formateur, doit disposer de compétences garantissant le succès de sa tâche. Pour cela, il doit d'abord réunir toutes les conditions nécessaires pour effectuer un entretien réussi. Son intervention va donc s'appuyer sur des piliers solides (la grille ; les critères fondamentaux) qui confèrent à cette pratique toute son authenticité. Cela suppose le respect de la déontologie de l'entretien à travers la mise en application des normes requises à cet effet. Autrement dit, il lui faut avoir une connaissance approfondie du champ de l'activité suivie d'où il puise les ressources nécessaires pour pouvoir aider l'enseignant à se perfectionner.

En conclusion, aucun de ces enseignants n'a reçu une formation spécifique en supervision pédagogique. Leurs expériences en ce domaine varient selon leurs habiletés pédagogiques et le nombre de fois qu'ils ont eu à exercer cette fonction.

4.2.1.2 Rétroaction expédiée

Dans les difficultés, la gestion temporelle des entretiens, est épinglée par l'ensemble des participants interrogés. En effet, l'ensemble des acteurs désapprouvent le fait que les rencontres de supervision sont souventes fois expédiées. Lors des missions de supervision, l'équipe de suivi pédagogique cumule entretiens de plusieurs stagiaires la même journée pour semble-t-il, « gagner du temps ». Les entretiens d'explicitation sont précipités donnant l'impression de s'en « débarrasser ». Les propos extraits du discours des superviseurs interrogés sont éloquentes :

« Pendant l'entretien, avec beaucoup de peines, j'ai souvent fait des jurys avec des collègues qui me mettent la pression pour accélérer mon intervention. J'ai l'impression qu'on n'a pas la même acuité, la même conscience de ce à quoi va servir cet entretien. Et moi ça m'a toujours fatigué. La rétroaction est expédiée ».

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 lors de l'entretien où les superviseurs cumulent les prestations des stagiaires (quatre d'affilée, voire plus en une journée). Cette situation est évoquée par des auteurs (Ferris, 2007 ; Bailey et Garner, 2010 ; Ruiz-Primo et Li, 2013 ; Cavanaugh et Song, 2014). Ceux-ci admettent que l'acte de corriger et de laisser une rétroaction est probablement la tâche la plus fastidieuse, voire « chronophage », du travail des superviseurs. La durée du temps d'entretien étant relativement limitée, les superviseurs font ainsi peu de rétroaction. 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.

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 par exemple aborder tous les sujets souhaités dans un temps d'entretien limité (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel, et Durand, 2004).

4.2.2.3 Tensions relationnelles

Pour les acteurs, la rétroaction est teintée d'une dimension affective indéniable. Ils notent que les interactions superviseurs-stagiaires peuvent être souvent sources de contradictions et de conflits. A ce propos, un superviseur déclare : « *Un membre de jury a un jugé défavorable du stagiaire. Il y a des jurys ou il y a des jugements hâtifs qui sont...on dirait qu'il y a un contentieux avec ce candidat-là. Il y a des comportements chez certains membres du jury qui peuvent jouer sur les stagiaires des membres qui traitent de façon brutale un stagiaire. J'ai vécu des situations qui peuvent mettre mal à l'aise les membres du jury* ».

Un autre superviseur ajoute : « *Il y a aussi des collègues qui attaquent les étudiants, qui sont agressifs. Cela peut bloquer les étudiants. Et une fois qu'il est bloqué, il n'écoute plus l'essentiel. C'est vrai que par moments, on peut être énervé mais il faut être réservé dans ce qu'on dit. Dire des méchancetés, je ne trouve pas ça bien. C'est vrai qu'il y a des étudiants qui sont impolis mais bon...* ».

En effet, l'entretien de supervision pédagogique intègre une forte dimension relationnelle. Ces résultats sont conformes à ceux de Rey et Kahn (2001) qui ont décrit des situations susceptibles de provoquer des tensions. 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.

Pour Cogan (1973), les tensions provoquent de la frustration chez les stagiaires qui se considèrent traités comme des "inférieurs". Dans le même sens, Sergiovanni(1967) note que cette attitude des superviseurs peut conduire les supervisés à ne plus coopérer et, à certains égards, à devenir agressifs envers les superviseurs. De plus, certaines études concluent que les apprenants ont des réactions différentes façon face à la rétroaction et plusieurs la redoutent. La rétroaction peut générer chez l'apprenant une gamme d'émotions, dont certaines négatives, pouvant freiner le traitement

du commentaire et le priver d'une occasion d'apprentissage. (Bouchard, 2023). Pour Nicol (2010), Price et al (2010) et Ferguson (2011), la rétroaction est souvent un terrain de frustration tant pour les superviseurs que pour les étudiants. Pour ces auteurs, la rétroaction, joue un rôle affectif non négligeable (Rodet, 2000 ; Poulos et Mahoney, 2008).

En définitive, Pour être efficace, le processus de supervision pédagogique doit être réalisé dans un climat de collégialité, de bienveillance et sécurisante pour le stagiaire et non de tension. Un soutien émotionnel, s'il est bien assuré, peut faciliter la progression des apprentissages. Assurément, des commentaires peuvent avoir un effet positif lorsqu'ils sont constructifs, prospectifs et centrés sur la tâche (Hattie et Timperley, 2007 ; Nicol, 2010), mais se révéler nuisibles s'ils sont mal orientés (Kluger et Denisi, 1996). Pour permettre au stagiaire d'actualiser ses potentialités, une relation ouverte et souple doit se développer entre le superviseur et le stagiaire (Fournier, 2007).

4.2.2.4 Non-Harmonisation du discours pédagogique

L'ensemble des répondants a tenu à nous informer de leurs inquiétudes à propos des observations formulées sur certains aspects de la pédagogie variant d'un superviseur à l'autre. Ils soulignent, de ce fait, qu'il n'existe pas d'harmonisation du discours pédagogique. En effet, selon eux, une situation pédagogique acceptée, voire complimentée par un superviseur, peut être remise en cause et rejetée par un autre. D'ailleurs, voici ce qu'un superviseur mentionne à ce propos : *« Il y a des personnes qui s'avancent sur des terrains et qui n'expriment pas le même point de vue que les autres membres. Il faut harmoniser le discours ».*

Un autre superviseur confirme ses dires : « On n'est pas très nombreux à bien comprendre ce qu'est la supervision. Un collègue qui vient avec l'idée d'inspection et vous, vous avec la supervisons clinique pour aller en profondeur du sujet, voir sa personnalité, les blocages qui font qu'Il éprouve

certaines difficultés à exprimer certains comportements. Le collègue membre du jury qui n'est pas familier avec cette évolution théorique, pratique. On va penser que vous êtes complaisant alors que vous êtes en train d'explorer le fond de la personnalité du supervisé en fait de l'aider à devenir une personne plus accomplie ».

La non-harmonisation du discours pédagogique est une des difficultés évoquées par les acteurs. En effet, la diversité des superviseurs (formateurs en psychopédagogie et formateurs didactique) ne favorise pas une harmonisation des interventions durant l'entretien d'explicitation. Cette variabilité dans les interventions est due, nous semble-t-il, à leur profil respectif. Ainsi, chaque superviseur pense disposer de la bonne manière d'agir. La disparité des pratiques n'est pas de nature à faciliter la supervision pédagogique.

Un consensus émerge des écrits. Boutin (1993), également, souligne cette divergence. Pour cet auteur, l'absence de langage commun représente un obstacle à la communication. De plus, pour Zay (1994), dans des expériences en partenariat, chacun se fait une représentation de l'action à mener et il est inévitable que ces représentations soient en contradiction les unes avec les autres et engendrent des malentendus. Des études ont démontré des inégalités dans le discours des acteurs dans l'accompagnement des stagiaires. Dans son étude, Calderhead (1987) constate que le vocabulaire employé par les uns et les autres ne renvoie pas aux mêmes réalités. Cet auteur conclut que les superviseurs et les supervisés doivent en arriver à un langage commun qui facilite leur communication. Gagnon (2013) note aussi une disparité des pratiques d'accompagnement chez les différents intervenants. Pour eux, les regards croisés sur la pratique professionnelle et les retours lors des analyses sont davantage perçus comme une diversité. De même, pour Voyer (1992), les superviseurs se forgent une conception personnelle, beaucoup moins formelle, intuitive et

aléatoire de la supervision, c'est-à-dire sujette à fluctuations selon les moments et contextes lorsque qu'ils sont laissés à eux-mêmes.

Somme toute, le discours pédagogique n'est donc pas toujours partagé, harmonisé et une démarche corrective est attendue à cet effet pour rendre l'encadrement efficace (Gbongué, 2007). Ne pas s'assurer de la matrice d'un socle initial commun revient à confier les futurs enseignants à des superviseurs dont la qualité de la supervision sera d'une variabilité maximale uniquement élaborée sur la base de routine, d'opinion, de reproduction d'expériences vécues ou d'initiatives personnelles d'approfondissement de la problématique. La nécessité d'une uniformisation des pratiques inhérentes à la supervision permettrait de réduire les risques de confusion. Un tel objectif ne saurait être atteint sans une mise en commun des attentes et des démarches de chacune des instances concernées.

4.2.2 Difficultés liées aux stagiaires

4.2.2.1 Etat d'esprit /Difficultés relatives aux attitudes

Les acteurs interrogés se sont focalisés sur l'état d'esprit du stagiaire qu'ils estiment défavorable aux interactions durant l'entretien de supervision. Le stagiaire affiche des comportements suivants : docilité, silence, difficultés à structurer ses idées et est non-réceptif. En témoigne un superviseur : *« Parce qu'il y a des stagiaires, à la limite lorsque vous leurs faites des remarques, ils n'en tiennent pas compte ou alors ils échangent violemment avec le superviseur, et ça, c'est compliqué. Il y en a qui ne se reconnaissent pas dans les remarques qu'on leurs fait. Ça aussi, ce sont des difficultés »*. Une autre ajoute : *« Souvent, le supervisé se mure, ne pensant qu'à la dimension évaluation de la supervision. Dans ce cas, il acquiesce de tout, sans soutenir la discussion. Ceci ne permet pas de déceler tous les points de remédiation, faisant courir le risque de découvrir au cours d'une prestation future une autre facette des difficultés réelles rencontrées sur les concepts, approches et mécanismes à problème. Il arrive parfois que le supervisé ne soit pas réceptif ; dans ce cas, il faut plus de temps pour lever les zones d'incompréhension, ce qui requiert une séance ultérieure et une documentation complémentaire »*.

Des résultats de recherches disponibles sur le sujet corroborent cet état de fait. En effet, Bogo et Wayda (1998) notent que des stagiaires ont des difficultés à s'autoévaluer, profitent peu des rétroactions offertes, manquent de confiance et sont passifs. Cogan (1973) donne les raisons de cette attitude. Pour lui, des superviseurs peuvent utiliser la menace lors des échanges avec le stagiaire. Cette situation transforme bien souvent le supervisé en une personne docile, soumise, prête à appliquer les consignes du superviseur afin d'avoir une note satisfaisante.

4.2.2.2 Niveau de connaissance (compétence)

Des plaintes sont formulées à propos du niveau des stagiaires. En effet, les superviseurs font parfois face à un rendement inégal du stagiaire. Pour les superviseurs, les stagiaires présentent quelquefois des lacunes aux plans didactique et pédagogique. Les propos extraits du discours d'un superviseur sont éloquentes : *« La première difficulté qu'on rencontre avec les apprenants, c'est la ligne conductrice de leur entretien. C'est-à-dire quand on leur demande ce qu'ils ont fait. Souvent ils ont du mal à faire ressortir clairement ce qu'ils ont fait. C'est un problème. Il a du mal à te présenter ce qu'il a fait. Il a du mal à faire l'autocritique. Parfois la méthodologie est donnée mais elle n'est pas appliquée. Ça on le répète plusieurs fois mais les mêmes erreurs reviennent. Et puis dans le procédé, dans la manière de faire, ils ne peuvent pas dire ce qu'eux-mêmes ils ont présenté. Tu te rends qu'ils n'ont pas compris. Il te dit qu'il a appliqué telle stratégie mais dans les faits, ce n'est pas celle qu'il a appliqué. Donc ils ont du mal à rendre ce qu'eux-mêmes ils ont fait ».*

Ce que corrobore un autre superviseur : *« Quelques fois, certains sont avares de paroles. Quand on leurs donne l'occasion de s'autocritiquer, ils disent une phrase, deux phrases. Je leur dis non, accepter cela surtout l'autocritique est de coefficient 6. Lorsque le stagiaire ne donne pas de solutions, on peut lui en proposer ».*

Ces conclusions sont en phase avec celles de Bongo et Wauda (1998) et font ressortir 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). Dans le même registre, Fournier (2007) affirme que le stagiaire est incapable de faire les liens théorie-pratique et nécessite des directives et un encadrement plus grand que celui qui est exigé des superviseurs et est incapable d'exposer systématiquement ou de discuter de sa pratique. De plus, il est incapable de recevoir des commentaires constructifs sur sa pratique. Il peut lui arriver de commettre des erreurs profondes pouvant 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.

5. Conclusion et perspectives

Dans cette étude, nous avons choisi de nous intéresser plus particulièrement aux superviseurs de l'IPNETP, car peu de recherches décrivent leur fonction ou leur mode d'intervention. Elle a exploré l'entretien de supervision consécutif à l'observation en classe en ciblant le déroulement de l'entretien et les difficultés vécues liées à cette opération. Concernant le déroulement, l'étude souligne les phases suivantes abordées par les superviseurs de l'Institut : la phase de délimitation, de diagnostic et de renforcement/perfectionnement. Mais des problèmes surgissent lors des interactions avec le stagiaire durant cet entretien : manque de formation des superviseurs, tensions relationnelles, rétroaction expédiée, non-harmonisation du discours pédagogique, état d'esprit et faiblesse du niveau du stagiaire. En effet, les résultats de cette contribution, corroborent ceux d'études antérieures.

Apprendre à intervenir lors de l'entretien de supervision est complexe. A ce titre, Il faut être vigilant face aux problèmes vécus par les superviseurs, en l'occurrence, l'importance d'une formation efficace pour rendre optimale l'entretien d'explicitation. Nous pensons que l'entretien d'explicitation de Vermersch (2000) ouvre des perspectives intéressantes pour améliorer la formation du stagiaire. Le superviseur doit être spécifiquement formé à ce type d'entretien.

Un autre point que l'étude révèle est de tenir compte des besoins du stagiaire parce que l'explicitation est déstabilisante pour le stagiaire, ce qui nécessite une gestion spécifique. En effet, pour être crédible aux yeux du stagiaire, une rétroaction doit reposer sur des observations documentées et précises. Pour y parvenir, le superviseur devra se faire une représentation rigoureuse des forces et des difficultés du stagiaire qu'il supervise. Un des défis du superviseur va donc consister à formuler la rétroaction de manière à maximiser les chances que l'information transmise soit comprise et intégrée par le stagiaire et qu'elle conduise à des actions concrètes. Le fait que le superviseur formule son message avec doigté est un facteur important dans l'établissement d'un lien de confiance et dans l'ouverture du stagiaire à la rétroaction.

En guise de perspectives, nous pensons les résultats, en ce qui concerne les problèmes vécus par les superviseurs, doivent être encore être approfondis. Il faut découvrir, par exemple, dans quelle mesure les problèmes vécus par les superviseurs influencent la qualité l'entretien de supervision.

Références bibliographiques

1. **Acheson, K. A. et Gall, M. D. (1993).** *La supervision pédagogique.* Collection Formation des Maîtres, Les Editions Logiques 3^e édition.
2. **Blumberg, A. (1974).** *Supervisors and teachers. A private cold war.* Berkeley, CA : McCutchan Publishing Corporation. Cogan, M. L. (1973). *Clinical supervision, U.S.A., Boston.*
3. **Boekaerts, M. (2002).** *Bringing about change in the classroom, strength and weaknesses of SRL.* Learning and Instruction, 12(6), 589-604.
4. **Bouchard, D. (2023).** *S'outiller pour mieux participer à la rétroaction : Un nouveau modèle cognitivo-comportemental destiné aux apprenants en médecine.* Can Med Educ J. 2023 Jun ; 14(3) : 6–13.
5. **Boutet, M. (2002a).** *La supervision : un acte professionnel de médiation.* Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 23-36). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
6. **Boutin, G. (1993).** *Les recherches sur la triade et leur contribution à la formation des enseignantes et des enseignants.* In H. Hensler (dir.), *La recherche en formation des maîtres : Détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (p.235-251). Sherbrooke : Éditions du CRP.
7. **Bujold, N. et Côté, E. (2009).** *Étude préalable à l'implantation d'un programme de formation pour la supervision de stage en enseignement.* In *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, n° 1, 1996, p. 25-46.
8. **Caron, I., et Portelance, L. (2012).** *Appropriation et intégration des changements en éducation par des enseignants associés dans leurs pratiques de formation des stagiaires.* *Éducation et francophonie*, 40(1), 176-194.
9. **Chaliès, S. et M. Durand. (2000).** *Note de synthèse : l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants.* *Recherche et Formation*. no35. pp.145-180.

10. **Clot, Y. (2000).** *La fonction psychologique de travail*. Paris : PUF.
11. **Correa Molina, E. (2008).** *Les superviseurs de stage : des qualités pour un rôle formateur*. In E. Correa Molina, C. Gervais & S. Rittershaussen (Ed.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (pp. 205-219). Sherbrooke : Edition du CRP.
12. **Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008).** Les stages en formation à l'enseignement. Espace de formation, espace de recherche. In E. Correa Molina et C. Gervais (Eds.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. (pp. 1-10). Québec : Presses de l'Université du Québec.
13. **Douville, L. (2010).** *Évolution de la perception de la supervision des étudiants en psychologie*. Thèse présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières comme exigence partielle du doctorat en psychologie (profil recherche). Université du Québec.
14. **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.
15. **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.
16. **Henry, J. (1998).** *Change in teacher education : focus and fields experiences*. In J. Brown (ed.), *Reforming teacher education : issues and new directions* (pp. 69-95). New York, Garland Press.
17. **Kouho, E. (2022).** *Déterminants des résistances à la supervision pédagogique chez les enseignants du cycle primaire de la circonscription de Yopougon Maroc*. Mémoire de Master en sciences de l'éducation obtenu à l'ESFIT. Abidjan : Cote d'Ivoire. Non-Publié.
18. **Langevin, S. et Hivon, R. (2007).** *En quoi l'externat ne s'acquitte-t-il pas adéquatement de son mandat pédagogique ? Une étude qualitative fondée sur une analyse systématique de la littérature*. *Pédagogie Médicale* 8(1).

19. **Mieusset, C. (2010).** *Analyse de l'activité professionnelle du maître de stage dans sa fonction d'accompagnement d'un enseignant stagiaire.* Actes du congrès de la recherche en éducation et en formation (AREF) université de Genève.
20. **Millette, B., Aubrege A. et De Korwin, J-D. (2008).** *L'entretien d'explicitation : une approche potentiellement féconde pour faciliter la supervision clinique des résidents.* In Pédagogie Médicale, 9 4 (2008) 221-233
21. **N'dri, B.A.O. (2018).** *Supervision pédagogique dans les écoles techniques et professionnelles de Côte d'Ivoire.* Thèse unique de Doctorat en Sciences de l'Éducation obtenue à l'Université Norbert ZONGO. Koudougou : Burkina. Non Publié.
22. **Norcini, J. et Burch, V. (2007).** *Workplace-based assessment as an educational tool: AMEE Guide No. 31.* Medical Teacher 29(9) : 855-71.
23. **Pellerin, G. (2010).** *Une étude descriptive d'un modèle de supervision de stage en distanciel appuyé par les TIC lors des stages se déroulant dans les milieux scolaires éloignés de leur université* (Thèse de doctorat en éducation, Université de Montréal, Canada). Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/jspui/handle/1866/4391>.
24. **Perrenoud, P. (1994).** *Du maître de stage au formateur de terrain : formule creuse ou expression d'une nouvelle articulation entre théorie et pratique ?* In F. Clerc et P.-A. Dupuis (Eds.), *Rôle et place de la pratique dans la formation initiale et continue des enseignants* (pp. 19-44). Lorraine : Éditions du CRDP.
25. **Portelance, L. (2008b).** *L'apport attendu des enseignants associés à la formation des stagiaires.* Dans M. Boutet et J. Pharand.
26. **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.
27. **Ramani, S. et Leinster, S. (2008).** *Teaching in the clinical environment* Guide No. 34 : Med Teach 2008 ; 3 0 :347-64.

28. **Rivard, M.C. ; Beaulieu, J. et Caspani, M. (2009).** *La triade : une stratégie de supervision à redéfinir.* Revue éducation et francophonie.
29. **Rodet, J. (2000).** *La rétroaction, support d'apprentissage ?* Revue du conseil québécois de la formation à distance, 4(2), 45-74.
30. **Sergiovanni, T.J. (2006).** *Supervision : A Redefinition.* McGraw-Hill Education.
31. **Telio, S. et al. (2016).** *Feedback and the educational alliance : examining credibility judgements and their consequences.* Med Educ 2016 ; 50 :933-942.).
32. **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.
33. **Vermersch, P. (2000).** *Définition, nécessité, intérêt, limite du point de vue en première personne comme méthode de recherche.* Expliciter, 35, 19-35.
34. **Vanpee et al. (2010).** *Ce que la perspective de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés authentiques peut apporter pour optimiser la qualité pédagogique des stages d'externat.* Pédagogie Médicale 10(4).
35. **Villeneuve, L. (1994).** *L'encadrement du stage supervisé.* Éditions Saint-Martin. Montréal. 199 p.
36. **Voyer, J.P. (1992).** *Impromptu sur les thèses et leur supervision.* Recherche et formation, 12.

Achevé d'imprimer
sur les presses



Septembre 2023

ISBN : 2- 909426-63-7

EAN : 9782909426631

REVUE INTERNATIONALE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE L'EDUCATION

SOUSSION D'ARTICLES : info@ipnetp.ci