

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA SUPERVISION DE STAGIAIRES

JOHANNE S. BOURDAGES & PIERRE BOUDREAU
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'un projet de recherche sur la façon d'apprendre aux enseignants à encadrer des stagiaires durant leur stage. En général, les enseignants qui acceptent des stagiaires dans leur classe n'ont pas suivi de formation pour ce type d'encadrement. Après un programme de formation conçu et dispensé à un groupe d'enseignants, on a recueilli des données qualitatives durant le stage pour savoir comment les enseignants appliquent les notions qui leur ont été présentées au cours des séances de formation. L'analyse des données révèle que les enseignants modifient leurs comportements d'encadrement comme prévu. Les enseignants se disent également d'avoir pu rencontrer des responsables de la formation des enseignants à l'université pour discuter de l'encadrement des stagiaires.

ABSTRACT. This article presents results of a research project on training teachers to supervise practice teachers in their placements. Generally, teachers who agree to accept student teachers for supervision in their classrooms do not have training in this kind of supervision. Following a training program, designed for and offered to a group of teachers, qualitative data were collected during the practicum to determine how teachers would apply the notions presented during the training sessions. Data analysis shows that teachers modified their supervising behaviours as expected. Teachers also expressed appreciation for having the opportunity to meet and discuss student teaching supervision with university teacher educators.

La formation des enseignants retient depuis de nombreuses années l'attention de plusieurs auteurs et chercheurs. On peut affirmer qu'il y a eu une évolution importante dans les programmes de formation à l'enseignement au cours des dernières décennies; on n'a qu'à penser à la prise en charge de ces programmes par les universités. Cependant, en examinant les ouvrages publiés sur ce sujet, on se rend compte qu'on se préoccupe plus de la sélection et du contenu des cours offerts dans les facultés d'éducation que de la qualité de la pratique de l'enseignement

par les futurs enseignants. Les facultés d'éducation se sont peu penchées sur la formation des enseignants associés¹ qui reçoivent les stagiaires et qui les initient à la pratique pédagogique en milieu réel. Les enseignants associés jouent un rôle important de formateur et, par conséquent, ils doivent faire preuve de compétence en termes de supervision de façon à assurer une formation efficace aux stagiaires qu'ils accueillent dans leur classe.

Cet article présente une étude exploratoire voulant faire ressortir l'importance de la formation des enseignants associés à la supervision comme moyen d'améliorer la formation des futurs enseignants. Un programme de formation à la supervision de stagiaires en enseignement a été offert à des enseignants associés dans le but de les aider à mieux superviser les stagiaires pendant leurs stages d'enseignement pratique. Ce programme visait également à créer des liens plus réguliers entre une faculté d'éducation et les écoles qui reçoivent les stagiaires.

Tout au cours du projet, des données de recherche ont été recueillies afin de décrire les modifications de comportements des enseignants associés en situation de supervision. D'autres données ont servi à cerner les perceptions des enseignants sur l'utilisation d'un tel programme pour améliorer les liens entre une faculté d'éducation et les écoles.

PROBLÉMATIQUE

Dans le processus de formation de futurs enseignants, le rôle de la composante "stages" est aussi important que celui de la composante "cours". Malheureusement, trop souvent ces deux composantes évoluent de façon indépendante, sans qu'il y ait nécessairement cohérence ou cohésion entre elles, et sans qu'il y ait collaboration étroite entre les professeurs d'université et les enseignants associés dans les écoles. Dans la formation des futurs enseignants, les stages d'enseignement pratique ont toujours été considérés comme étant essentiels et souvent les stagiaires les tiennent pour plus importants que la formation reçue dans les facultés d'éducation. Étant donné l'importance de la composante "stages", les enseignants associés se doivent d'assumer un rôle important de **formateur**. Pourtant, il appert que les programmes de formation à l'enseignement se sont très peu penchés sur le rôle des enseignants associés et sur leur préparation à assumer un tel rôle.

Les comportements des enseignants associés en situation de supervision

Une des lacunes importantes qui existent dans le cadre de la formation pratique à l'enseignement est le fait que l'on présuppose que tous les enseignants en exercice sont prêts à assumer un rôle de formateur

d'enseignants sans préparation ou formation préalable, mais uniquement à partir de leur propre expérience en salle de classe.

Une étude de Tannehill et Zakrajsek (1988) a révélé que certains enseignants associés font peu d'observation de l'enseignement fait par le stagiaire et donnent peu de feedback. Ocansey (1988) mentionne pour sa part que le feedback offert par l'enseignant associé est assez souvent vague et incomplet.

Les résultats rapportés par Dodds (1985) démontrent que l'enseignant associé est la personne qui exerce la plus grande influence sur un étudiant lors d'un stage. Plusieurs études (dont celle de Griffin, Hughes, Defino and Barnes 1981) ont montré que la sélection des enseignants associés est un des aspects les plus négligés dans les programmes de formation à l'enseignement. Cette sélection est souvent faite au hasard et pour combler des besoins pressants, sans tenir compte de la préparation des enseignants associés.

Selon plusieurs chercheurs (Guyton 1987; Hauwiller, Abel, Ausubel et Sparapini 1989), la grande majorité des enseignants associés ont peu de formation en supervision de stagiaires et sont d'accord pour dire qu'ils ont besoin de préparation à la supervision. Guyton et McIntyre (1990) signalent que des programmes de formation à la supervision de stagiaires s'avèrent efficaces pour offrir à l'étudiant-maître un contexte favorable à son apprentissage. Ils soulignent que lorsque les enseignants ont reçu une formation à la supervision, ils peuvent fournir une expérience de stage plus stable, une rétroaction plus spécifique et une expérience affective plus positive.

Les liens entre les professeurs d'université et les enseignants associés

En plus du manque de formation à la supervision, il existe une autre source de difficulté reliée à l'efficacité des stages: le peu de communication entre les professeurs d'université et les enseignants en exercice.

Locke (1984) et Dodds (1985) font ressortir le fait que les enseignants associés et les professeurs d'université ont des attentes et des perceptions différentes quant aux rôles de chacun dans la formation d'un futur enseignant. Boudreau et Bourdages (1994) soulignent qu'une telle situation ne peut que diminuer l'efficacité d'un stage comme moyen d'apprentissage.

Johnson et Yates (1982) rapportent qu'un certain nombre de programmes de formation ont des contrats écrits avec les écoles, mais que ces contrats sont très superficiels et ne constituent pas une base réelle de travail de collaboration. Griffin et al. (1983) ont pour leur part

identifié très peu de milieux où les programmes de formation et les conseils scolaires avaient établi des liens réels. Pour Turney (1977), certains facteurs sont à la base d'un travail de collaboration efficace en formation d'enseignants; parmi ceux-ci, il mentionne la création de canaux de communication formels et informels entre les écoles et les facultés d'éducation.

Il semble donc, selon les écrits cités, qu'au moins deux facteurs nuisent à l'efficacité des stages: le manque de formation des enseignants associés en supervision et le peu de liens réguliers entre le programme de formation et les enseignants associés. Ce constat justifiait la réalisation d'un projet visant à rehausser la qualité du processus de supervision des stages de même qu'à établir un lien de communication régulier entre le milieu scolaire et la Faculté d'éducation.

Le projet que nous présentons dans cet article s'inscrit dans le domaine de la recherche-action. Tout en réalisant le programme de formation à la supervision (action), des données ont été recueillies pour documenter l'impact du programme de formation (recherche) sur:

- a) le comportement des enseignants associés en supervision, et
- b) sur les liens entre les facultés d'éducation et les écoles quant à la supervision des stagiaires.

Le modèle de supervision

Un programme de formation a été élaboré à partir d'une adaptation du modèle de supervision clinique proposé par Brunelle et al. (1988). Cette adaptation comprend cinq phases.

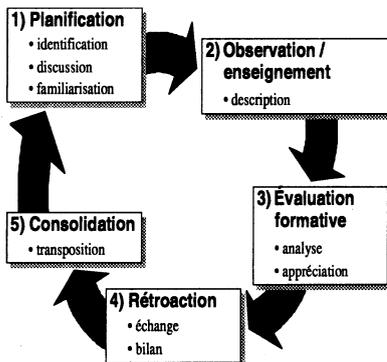


FIGURE 1. Les 5 phases du modèle de supervision clinique

La première porte sur la planification de l'observation: l'enseignant associé et le stagiaire identifient des éléments et des comportements à être observés pendant le stage. Durant la deuxième phase, l'enseignant associé observe le stagiaire pendant ses périodes d'enseignement. La troisième phase constitue une phase d'évaluation formative pendant laquelle l'enseignant associé fait une analyse et une appréciation de ce qui a été observé dans la phase précédente. La quatrième phase est l'étape de rétroaction qui est peut-être la plus importante pour le stagiaire. Il s'agit de l'étape pendant laquelle l'enseignant-associé échange avec le stagiaire sur les résultats de son observation. La dernière phase porte sur la consolidation des acquis et permet au stagiaire de modifier certains de ses comportements et d'intégrer à sa pratique pédagogique les commentaires et observations reçus lors de la phase de rétroaction.

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

Les participants

Les conseils scolaires de la région d'Ottawa ont été sollicités afin de nous mettre en contact avec des enseignants intéressés à participer à un projet de formation à la supervision de stagiaires. Huit enseignants des conseils scolaires anglophones et francophones de la région d'Ottawa-Carleton ont participé sur une base volontaire à un programme de formation d'une durée de 12 heures. Ces enseignants ont aussi accepté de recevoir un stagiaire maître pour deux stages.

Parmi ces enseignants, trois oeuvraient au cycle moyen (4^e - 6^e années), deux au cycle intermédiaire (7^e-10^e années) et trois au secondaire (intermédiaire et supérieur - 9^e-13^e années). Leur expérience d'enseignement variait de 6 à 24 ans tandis que leur expérience de supervision allait de 0 à 6 ans, sauf pour un qui avait plus de 20 ans d'expérience dans ce domaine. Les enseignants du cycle moyen travaillaient avec des classes à niveaux multiples: chacune de ces classes était composée d'enfants de 2 niveaux scolaires.

Les sessions de formation

À partir du modèle ci-dessus, les auteurs ont élaboré et offert quatre sessions de formation, chacune d'une durée de trois heures. Les quatre sessions de formation suivies par les enseignants associés ont porté sur différentes composantes de la supervision de stagiaires en enseignement.

Le premier stage faisait suite à la première session de formation. Le second stage faisait suite aux sessions 2 et 3 axées sur l'observation de

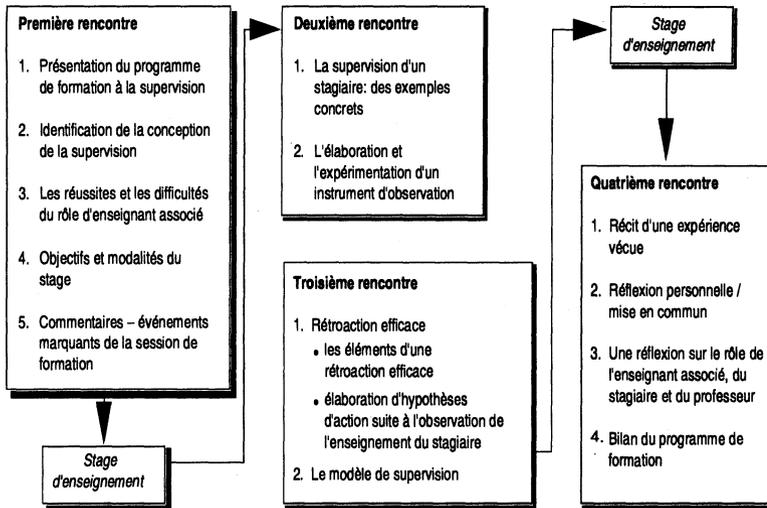


FIGURE 2. Les sessions de formation à la supervision

l'enseignement du stagiaire et des techniques efficaces de rétroaction. Les enseignants associés ont ainsi pu mettre en pratique les stratégies et les techniques discutées dans les sessions de formation. Une quatrième session servait à faire un bilan de l'expérience de supervision.

La **première session** avait pour objectif de faire émerger la conception personnelle de la supervision de stagiaires de chacun des enseignants associés. Un échange et une discussion portant sur cette réflexion personnelle ont ensuite suivi. La première session a également permis de clarifier les attentes mutuelles en regard du premier stage qui était imminent.

La **deuxième session** portait sur l'élaboration d'un instrument d'observation des stagiaires. Afin de réaliser cet objectif, les participants se sont interrogés sur la façon de réaliser la supervision de stagiaire de façon concrète. Ce questionnement a permis d'établir une liste des tâches qui devraient être accomplies par un enseignant associé pour rendre le processus de supervision efficace. La seconde partie de cette session a servi à présenter des techniques d'observation de même qu'une démarche pour élaborer un instrument d'observation de stagiaires. Les participants ont également pu amorcer l'élaboration de leur propre instrument d'observation. Cette élaboration s'est faite en groupe de 2 ou 3.

La **troisième session** avait comme premier objectif de finaliser l'instrument d'observation et de l'expérimenter en observant une leçon

donnée par une stagiaire sur vidéo. Suite à cette expérimentation, les participants ont été amenés à discuter des caractéristiques d'une rétroaction efficace dans le cadre de la supervision d'un stagiaire. La troisième session a été suivie d'un stage d'enseignement pratique de douze jours.

Après ce stage, la **quatrième session** a permis de comparer le modèle de supervision proposé à la réalité de la supervision vécue pendant le stage. Cette dernière session de formation a servi à mettre en perspective l'expérience en supervision que venaient de vivre les participants. Dans cette session, les participants ont également pu commenter l'expérimentation de leur instrument d'observation au cours du stage. Les participants se sont ensuite penchés sur le rôle des membres de la triade impliqués dans un stage: le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire. Enfin, en guise de conclusion, les participants ont pu faire un bilan du programme de formation à la supervision de stagiaires en enseignement.

La collecte des données

Tout au cours de la réalisation de ce projet, des données qualitatives ont été recueillies auprès des enseignants associés et des stagiaires. Différentes méthodes ont été utilisées: l'observation non-participante (Lincoln et Guba, 1985), les incidents critiques (Flanagan, 1954; Brunelle et al., 1988), les entrevues informelles et les documents écrits. Le tableau 1 présente les sources des données et les différentes méthodes utilisées.

L'observation non-participante et les incidents critiques relatés par les stagiaires ont permis de décrire systématiquement les comportements de deux des enseignants associés lors des deux stages. Les autres enseignants associés ont relaté leurs propres comportements lors d'entrevues informelles et chacun a présenté l'instrument d'observation utilisé durant le stage.

Les perceptions des enseignants associés sur les liens entre la faculté et les écoles ont été collectées à l'aide des entrevues informelles et des notes d'observation non-participante des sessions de formation.

L'analyse des données

L'analyse des données a été faite en utilisant ce que Goetz et LeCompte (1981) appellent "typological analysis". Cette stratégie consiste à utiliser comme point de départ de l'analyse un cadre de référence déjà établi (par exemple, une théorie ou des questions de recherche) auquel les données sont comparées. Le point de départ de l'analyse des données était les objectifs de la recherche.

TABLEAU I. Collecte des données

	Enseignants associés	Stagiaires
Observation non-participante	X	
Incidents critiques		X
Entrevues informelles	X	X
Documents écrits	X	

Comme le premier objectif avait trait aux comportements des enseignants en supervision, les analystes (les chercheurs et l'assistant de recherche qui a agi comme observateur) ont lu les données en tentant d'identifier les comportements des enseignants associés qui se sont modifiés entre le premier et le second stage. Les analystes ont examiné en particulier les données portant sur l'utilisation d'un instrument d'observation et de techniques de rétroaction efficace. Ces aspects avaient fait l'objet de présentations et de discussions au cours de deux sessions du programme de formation.

Les données de la recherche ont été lues à nouveau par les analystes pour identifier les situations en relation avec le second objectif de la recherche, soit les liens entre la faculté et les écoles quant à la supervision des stagiaires. Les analystes ont d'abord fait une lecture individuelle des données. Ils ont ensuite comparé leur analyse, et les points de désaccord ont été discutés afin de dégager un consensus.

RÉSULTATS

a) Les comportements des enseignants en supervision

PHASE D'OBSERVATION Lors de supervisions antérieures et pendant le premier stage, la majorité des participants, en particulier ceux travaillant avec des classes à niveaux multiples, ont souligné le fait qu'il leur était difficile d'observer les stagiaires pour différentes raisons. Dans ce type de classe, les enseignants ont tendance à laisser la responsabilité d'un groupe au stagiaire et à travailler avec l'autre groupe. Pendant le premier stage, plusieurs des participants n'observaient pas systématiquement leur stagiaire. On faisait plutôt une observation globale à partir de laquelle la rétroaction donnée restait très générale et dans certains cas vague.

L'analyse des notes d'observation non-participante, des incidents critiques et des entrevues informelles avec les stagiaires permet d'affirmer

que les deux enseignants observés ont modifié leur stratégie d'observation lors du deuxième stage. Dans le cas du premier enseignant, les résultats de l'observation non participante ont montré qu'il a utilisé un instrument d'observation du stagiaire lors du deuxième stage alors qu'au cours du premier stage, il avait pris des notes de divers ordres et de façon non systématique. Un incident critique relaté par le stagiaire vient corroborer cette affirmation: "Aujourd'hui, il regardait ma façon de contrôler le groupe: à chaque fois qu'il y avait un comportement dérangeant, il le notait." Il écrit également plus loin: "Mon enseignant a utilisé plusieurs grilles pour m'évaluer et ça m'a paru très important." La seconde enseignante a aussi utilisé un instrument d'observation systématique pendant le deuxième stage alors qu'au premier stage, elle ne prenait aucune note. La stagiaire affirmait dans une entrevue informelle que l'enseignante avait ". . . un genre de grille avec des critères où elle cochant et puis c'était très bien."

Les autres enseignants associés ont affirmé lors des entrevues informelles que l'élaboration d'un instrument d'observation et son utilisation systématique ont facilité les tâches d'évaluation formative et sommative des stagiaires. Il leur a été plus facile de produire des rapports d'évaluation de stages plus détaillés portant plus souvent sur des particularités que sur des généralités. Par exemple, dans l'évaluation sommative du premier stage, un enseignant associé écrit: "Le stagiaire préparait bien ses leçons". Lors du deuxième stage, qui faisait suite aux sessions 2 et 3 du programme de formation, le même enseignant écrit: "La stagiaire est toujours bien préparée: les objectifs de ses leçons sont bien définis et elle utilise une variété de styles d'enseignement pour atteindre tous les élèves."

PHASE DE RÉTROACTION Les périodes de rétroaction avec le stagiaire pendant le premier stage sont restées à un niveau très général dans les deux cas. Les commentaires reçus par la stagiaire prenaient la forme suivante: "C'était bien dans l'ensemble. Tu circulais dans les rangs. Tu donnais de l'aide à tout le monde. D'après ce que j'ai pu observer, c'était bien". "Sur le plan pratique, essaie d'utiliser le tableau pour tes consignes. Pour ce qui est de la discipline, c'était correct. Il y avait moins de bruit, les élèves collaboraient".

Au cours du second stage, la rétroaction s'est faite sur des points plus précis, et de façon plus systématique. Les exemples qui suivent sont des exemples de commentaires reçus par les stagiaires pendant les sessions de rétroaction. "En ce qui a trait à l'organisation (de la leçon), elle t'a pris 9 minutes, la participation des élèves pour faire l'analyse était de 12 minutes, c'était correct." "Tu as bien commencé ton thème. C'est une bonne façon de débiter avec un retour sur l'activité de la veille: 29

élèves sur 31 ont participé à ce retour sur l'activité." "Au niveau de langage où ils sont rendus, utilise des synonymes".

Plusieurs des enseignants ont mentionné avoir établi des dossiers de la performance des stagiaires en observant à plusieurs reprises avec l'instrument d'observation qu'ils avaient élaboré. Ces dossiers ont permis aux enseignants associés de situer un comportement observé chez le stagiaire dans un continuum, d'en faire une analyse plus poussée et leur permettait d'avoir des éléments précis à discuter lors de la rétroaction.

La rétroaction est peut-être l'étape la plus importante aux yeux des stagiaires. En effet, quand on demande à un stagiaire si son stage a été réussi, la réponse est toujours positive quand il a reçu une rétroaction systématique et portant sur des comportements observables précis. À la lumière des observations faites auprès des enseignants associés et des commentaires mentionnés plus haut, il semble que les sessions de formation à la supervision ont contribué à aider l'enseignant à offrir une rétroaction plus spécifique et plus riche aux stagiaires.

b) Les liens entre la Faculté d'éducation et les écoles

Les enseignants-associés participant à ce programme ont apprécié avoir l'occasion de rencontrer les professeurs de la Faculté d'éducation à un autre moment que celui de la visite de stage et de pouvoir échanger avec eux sur les attentes de ces derniers en rapport avec le stage. Du point de vue des enseignants associés, la création d'un climat de confiance et d'échange entre eux et les professeurs a été un des aspects les plus satisfaisants de ce projet. Quelques-uns ont même mentionné qu'ils aimeraient que les professeurs s'impliquent encore davantage dans le déroulement des stages.

Parmi les aspects positifs du programme, un enseignant associé affirmait que "les interactions personnelles avec les professeurs ont été très utiles et satisfaisantes." Un enseignant a souligné l'importance d'établir une collaboration entre le professeur et l'enseignant associé: "Le professeur d'université et l'enseignant associé devrait communiquer ensemble dès la première semaine pour mieux aider l'étudiant maître. . .". Un autre parle du soutien que le professeur devrait apporter à l'enseignant associé: "Le professeur universitaire devrait avoir un rôle de support auprès de l'enseignant associé."

La collaboration entre les principaux partenaires impliqués dans la formation d'enseignants, les enseignants associés et les professeurs, est de plus en plus nécessaire. Le projet que nous avons réalisé avec un petit groupe d'enseignants associés a montré que le professeur peut jouer efficacement son rôle dans le cadre des stages en assumant également

une tâche de formation à la supervision auprès des enseignants associés. De plus, cette intervention comme formateur n'a pas à être très longue pour produire des effets concrets.

Ceci ne devrait cependant pas éliminer une forme d'intervention de la part du professeur auprès des stagiaires, intervention qui devrait amener le stagiaire à faire le lien entre les cours "théoriques" de l'université et la situation "pratique" du stage, lien qui peut difficilement être fait par les enseignants associés puisqu'ils ne sont pas tous familiers avec la formation reçue par les stagiaires dans le cadre des cours offerts à la faculté d'éducation.

CONCLUSION

À l'heure actuelle, la formation des enseignants est sujette à une remise en question et la formation des enseignants associés devrait également faire partie de cette réflexion. La grande majorité des chercheurs et des praticiens s'entendent pour affirmer que la composante "stage" d'un programme de formation à l'enseignement est cruciale. Cependant, l'enseignant associé appelé à superviser cette composante ne possède pas toujours les connaissances et habiletés lui permettant d'assurer l'efficacité optimale de cette activité de formation. Les observations faites dans le cadre de ce projet ont montré que les enseignants ne peuvent pas tous assumer sans préparation le rôle de formateur auprès de stagiaires en enseignement. Cet article a fait ressortir l'importance de la formation à la supervision de stagiaires en enseignement de façon à assurer des conditions optimales d'apprentissage. Nos résultats rejoignent ceux de Guyton et McIntyre (1990) puisque les enseignants qui ont participé au programme de formation à la supervision ont fourni une rétroaction plus précise et donc plus efficace pour les stagiaires. Ils ont également observé leur stagiaire de façon plus systématique.

Même si la recherche présentée dans cet article est une étude exploratoire, elle laisse entrevoir qu'une formation à la supervision de stagiaires influence les pratiques d'observation et de rétroaction des enseignants. Ceux qui ont participé à notre programme de formation ont en général transformé leurs pratiques pour les rendre plus spécifiques et systématiques augmentant ainsi la valeur pédagogique des stages d'enseignement pour les stagiaires.

Une étude de plus grande envergure avec un plus grand nombre de participants devrait cependant être entreprise afin de vérifier si les résultats obtenus par l'étude relatée ici peuvent être généralisés à d'autres situations ou d'autres contextes.

NOTE

1. Le terme "enseignant associé" désigne un enseignant d'école élémentaire ou secondaire qui supervise un futur enseignant dans le cadre d'un stage de pratique à l'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Boudreau P., Bourdages J.S. (1994). *Formation à la supervision de stagiaires en enseignement*. Miméo. Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.
- Brunelle J., Drouin D., Godbout P., Tousignant M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal: Gaëtan Morin Editeur.
- Dodds P. (1985). Delusion of "Worth-it-ness": Field Experiences in Elementary Physical Education Teacher Education Programs. In H. Hoffman and J. Rink (Eds). *Physical Education Professional Preparation: Insights and Issues*. Washington D.C.: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance. 90-109.
- Flanagan, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Goetz, J.P., Lecompte, M.D. (1981). Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction. *Anthropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.
- Griffin G.A., Hughes R., Defino M.E., Barnes S. (1981). *Student Teaching: A Review*. Report no. 9007. Austin, TX: Research and Development Centre for Teacher Education.
- Griffin G.A., Barnes, S., Hugues, R., O'Neal, S., Defino, M., Edwards, S. et Hukill H. (1983). *Clinical Preservice Teacher Education: Final Report of a Descriptive Study*. Austin Texas: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Guyton E. (1987). Working with Student teachers: Incentives, Problems and Advantages. *Professional Educator*. 10(1). 21-28.
- Guyton E., McIntyre D.J. (1990). Student Teaching and School Experiences. In W.R.Houston, M. Haberman, J. Sekula (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan. 514-534.
- Hauwiller J.G., Abel F.G., Ausel D., Sparapini E.F. (1989). Enhancing the Effectiveness of Cooperating Teachers. *Action in Teacher Education*. 10(4). 42-46.
- Johnson J. et Yates J. (1982). *A National Survey of Student Teaching Programs*. Northern Illinois University. (Eric Document Reproduction Service. No Ed 232 963.)
- Lincoln, Y.S., Guba, E.G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Ca. Sage Publications.
- Locke L. (1984). Research on Teaching Teachers: Where are we now? *Journal of Teaching in Physical Education*. Monograph 2. Summer.
- Ocansey, R. (1988). The Effects of a Behavioral Model of Supervision on the Supervisory Behaviors of Cooperating Teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 46-63.
- Tannehill, D, Zakrajsek, D. (1988), What's Happening in Supervision of Student Teachers in Secondary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1-12.
- Turney, C. (1977). *Innovation in Teacher Education: A Study of the Directions, Processes, and Problems of Innovation in Teacher Preparation with Special Reference to the Australian Content and to the Role of Co-operating schools*. Sydney, Australia. Sydney University Press.

JOHANNE BOURDAGES, Professeur agrégé à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, s'intéresse principalement à l'étude et à l'enseignement du français langue seconde.

PIERRE BOUDREAU, professeur adjoint à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, fait des recherches sur l'encadrement des stages dans les programmes de formation des enseignants.

JOHANNE BOURDAGES, Associate Professor, Faculty of Education at the University of Ottawa, has as her main research interests learning and teaching of French as a second language.

PIERRE BOUDREAU Assistant Professor, Faculty of Education at the University of Ottawa, is interested in research in the supervision of the practicum in teacher education.



Marta Kedves