

L'EXPERTISE D'UN ENSEIGNANT ASSOCIÉ

PIERRE BOUDREAU *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. L'enseignant d'école élémentaire ou secondaire qui reçoit un futur enseignant lors de son stage de formation joue un rôle crucial: le rôle d'enseignant associé. Qu'est-ce qui caractérise un enseignant associé expert? C'est la question qui a été posée à plus de 60 enseignants de niveau élémentaire et secondaire. La technique de groupe nominal utilisée pour recueillir leurs réponses a permis de faire ressortir 4 domaines de l'expertise d'un enseignant associé et l'importance relative de chacun de ces domaines.

ABSTRACT. Elementary and secondary school teachers play a crucial role in the practicum of a preservice teacher: the role of associate teacher. What are the characteristics of an expert associate teacher? This was the question asked to more than 60 school teachers. Using the nominal group technique to collect their answers, four domains of this expertise were identified as well as the relative importance of each of these domains.

Les stages pratiques dans une école prennent de plus en plus d'importance dans les différents programmes de formation à l'enseignement. Au Québec, plus de 700 heures sont consacrées à ces stages pendant les 4 années de formation. En Angleterre, des étudiants en formation passent les deux tiers de l'année de formation dans une école (Atkinson, 1998). Certains programmes américains remplacent même l'année de formation par un internat d'un an dans une école (Feiman-Nemser et Buchmann, 1985).

Dans un tel contexte, la personne qui supervise le futur enseignant prend une importance capitale. C'est cette personne, souvent appelée enseignant associé (EA), qui prend le rôle de formateur d'enseignant dans un milieu perçu par le futur enseignant comme étant le plus pertinent à son apprentissage: la salle de classe.

Devant la grande importance du rôle d'EA, il apparaît pertinent de poser la question suivante: qu'est-ce qui caractérise un EA expert? L'étude qui suit présente une réponse à cette question à partir du point de vue des personnes qui jouent ce rôle, des enseignants.

PROBLÉMATIQUE

Les rôles et fonctions d'un enseignant associé

Le stage de pratique à l'enseignement constitue un moment important dans la formation initiale d'un futur enseignant. Lors de ce stage pratique, le futur enseignant est placé dans une école et assume graduellement les responsabilités complètes normalement dévolues à un enseignant. Cette portion du programme de formation initiale est dirigée par un enseignant d'école primaire ou secondaire désigné très souvent sous le vocable d'enseignant associé (EA). S'il y a consensus sur l'importance du rôle de cet EA dans le succès du stage, plusieurs recherches révèlent qu'il est loin d'y avoir consensus sur des façons de remplir ce rôle pour favoriser les apprentissages des futurs enseignants.

Récemment, en analysant des journaux personnels tenus par des EA, Koerner (1992) a constaté que, lors d'un stage, la relation personnelle entre l'EA et le stagiaire est cruciale. Ces EA considèrent qu'il est vital d'établir une communication susceptible de développer, d'entretenir et de consolider une relation harmonieuse avec le stagiaire. Les résultats de cette étude montrent également que les EA considèrent la communication ou l'échange avec l'université comme un aspect important de leur rôle et qu'il y a de sérieuses lacunes sur cet aspect. Selon cette étude, la réussite d'un stage serait donc en partie fonction du type de relation établi entre l'EA et le stagiaire.

Dans une étude antérieure à celle de Koerner, Grimmert, et Ratzlaff (1986) présentent les perceptions d'EA, de stagiaires et de superviseurs de l'université sur les fonctions d'un EA. Ces perceptions ont également fait l'objet d'une comparaison. Les résultats révèlent des similitudes de perceptions des trois catégories de répondants, quant aux fonctions à assumer par l'EA. Ces fonctions similaires sont les suivantes: l'orientation et l'intégration du stagiaire au milieu scolaire, la planification du stage, l'aide offerte au stagiaire quant à sa planification des activités d'apprentissage, la répartition des périodes d'échange, l'évaluation du progrès du stagiaire et l'invitation du stagiaire aux réunions du personnels de l'établissement. Cette étude présente un large éventail de fonctions et d'actions à réaliser de la part de l'EA pour assurer le succès du stage.

L'utilisation de la technique des incidents critiques auprès de stagiaires, a permis à Copas (1984) d'établir une liste de comportements à adopter pour remplir le rôle d'EA. Selon les stagiaires, treize comportements ont un impact sur leur expérience de stage. Ces comportements ont été regroupés selon qu'ils s'adressent au stagiaire ou aux élèves de la classe. Il est intéressant de noter que les stagiaires estiment que des comportements de l'EA qui ne s'adressent pas directement à eux devraient faire partie du rôle de l'EA. Plus de 70% des comportements qui s'adressent au stagiaire ont été regroupés dans trois sous-catégories à savoir: a) Les comportements d'orientation, b)

les comportements de coopération et c) les comportements de soutien (ou support). Ces résultats obtenus par Copas rejoignent ceux de Koerner quand il est question de comportements de coopération. Ils rejoignent aussi ceux de Grimmett et Ratzlaff quand ils traitent de comportements d'orientation.

Un bilan de ces recherches montre que de nombreuses fonctions et tâches sont attribuées à l'EA et que l'importance accordée à ces fonctions et tâches varie en fonction de la personne questionnée. Ainsi l'EA devrait être un communicateur habile et posséder des qualités personnelles particulières. Il devrait également bien connaître le système scolaire pour pouvoir initier l'enseignant en formation à ce système et être capable d'offrir du feed-back sur une prestation d'enseignement.

L'expertise comme EA et des thèmes similaires dans la littérature

Si les recherches sur les rôles et fonctions des EA sont assez nombreuses, celles qui traitent de l'expertise comme EA sont à toutes fins pratiques inexistantes. Cependant quelques thèmes reliés à l'expertise ont été abordés dans certaines recherches: les comportements d'un EA et la réussite d'un stage, les critères de sélection d'un E.A. et l'efficacité comme mentor.

Barnes et Edwards (1984) ont réalisé une étude sur les liens entre un stage réussi et les comportements de l'EA. Ces auteurs définissent un stage réussi comme un stage où il y a acquisition d'habiletés techniques d'enseignement accompagnée de l'habileté concomitante à juger de l'application appropriée de ces habiletés. Ils ont d'abord identifié des stages réussis pour ensuite tenter de cerner les comportements des EA qui avaient contribué à cette réussite. C'est sur cet aspect de l'identification des comportements efficaces des EA que leur étude se rapproche de la présente étude sur l'expertise d'un EA.

Selon Barnes et Edwards, les EA qui oeuvrent dans des stages réussis diffèrent de ceux qui oeuvrent dans des stages moins réussis par le genre d'interaction qu'ils ont avec leur stagiaire. Dans un stage réussi, l'EA est plus proactif que réactif. Par exemple, il enseigne des techniques de gestion de classe et aide concrètement le stagiaire dans sa planification au lieu d'attendre que les problèmes se produisent. L'EA qui oeuvre dans un stage réussi a aussi tendance à considérer le stagiaire comme un collègue dans ses interactions. Il semble également, selon cette étude, que dans le cas d'un stage réussi, l'EA entre en relation avec le stagiaire de façon positive et utilise souvent une approche de problème à résoudre pour faire progresser le stagiaire.

Blair (1984) a également travaillé sur ce thème des comportements des EA qui réussissent. Il a questionné des EA identifiés comme étant "successful" sur ce qui contribue à leur succès. Les réponses de ces derniers font ressortir que pour réussir un EA doit démontrer des qualités d'enseignant efficace et des qualités spécifiques au travail d'EA. Les qualités d'enseignant efficace seraient des pré-requis au second. De façon plus détaillée, les réponses sur les

qualités spécifiques au travail d'EA ont pu être regroupées en 6 domaines. Un EA qui réussit devrait intervenir dans chacun de ces domaines: la prise de conscience sur le rôle d'enseignant, les relations humaines, la gestion et l'organisation, l'induction graduelle, l'enseignement différencié, l'évaluation et l'analyse de l'enseignement. Cette étude de Blair a utilisé des perceptions d'EA alors que celle de Barnes et Edwards a utilisé des descriptions de comportements d'EA et de stagiaires. Cette dernière étude a aussi tenté d'établir un lien entre ces comportements d'EA et la réussite du stage ce que l'étude de Blair n'a pas fait.

Des études et certains organismes ont abordé un autre thème associé à l'expertise, soit les critères de sélection des EA. Le fait de mettre de l'avant certains critères pour remplir le rôle d'EA signifie que les personnes appelées à jouer ce rôle doivent posséder certaines caractéristiques qui les distinguent et qui, sans en faire des experts, contribuent à l'efficacité du stage.

Le Ministère de L'Éducation du Québec (1992) propose un certain nombre de critères de sélection d'un EA: posséder un brevet d'enseignement et 5 ans d'expérience dans l'enseignement, posséder des compétences reconnues en pédagogie et dans les contenus à enseigner, être capable d'observer, d'analyser et de réfléchir de façon critique sont parmi ces critères. Sparks (1987), sans parler spécifiquement de critères de sélection, affirme qu'il faut rechercher certaines caractéristiques précises chez les enseignants qui veulent jouer le rôle d'EA. Ces enseignants devraient être capables de comprendre et d'expliquer le programme de formation, être en situation de développement professionnel, avoir une personnalité autonome, participer de façon volontaire à des activités de l'école, être bien organisés pour les stagiaires, pouvoir exprimer une opinion articulée sur la formation à l'enseignement et pouvoir spécifier cinq comportements attendus du stagiaire.

Un autre thème apparenté à l'expertise comme EA est l'efficacité comme mentor. Certains auteurs utilisent ce terme pour désigner le rôle d'EA. Enz et Cook (1992) affirment que les EA doivent démontrer les compétences de mentor efficace. Entre autre, les EA devraient démontrer la capacité de faire preuve d'écoute active, être sensible aux opinions des autres, saisir l'aspect compréhensif du rôle de mentor et offrir du feedback de façon à encourager le stagiaire. Leur étude a également fait émerger que les EA et les stagiaires questionnés considèrent l'intervention sur l'enseignement comme l'aspect le plus important du rôle de l'EA. L'intervention sur l'enseignement englobe l'observation et le feedback sur l'enseignement du stagiaire et le partage de matériel pédagogique. L'EA devrait aussi guider le stagiaire en salle de classe. Bercik (1991) mentionne de son côté que les mentors efficaces interviennent dans 3 domaines: guide pour le stagiaire en salle de classe, soutien émotionnel et aspects pratiques de l'enseignement.

À propos de la pertinence d'étudier l'expertise comme EA

Il n'existe donc que quelques recherches faisant état de comportements, connaissance et attitudes démontrées par des EA dans des stages réussis, donc d'EA efficaces. L'expertise comme EA n'a fait l'objet d'aucune recherche systématique. Il serait fort pertinent d'explorer ce domaine de recherche. De telles études permettraient d'offrir des modèles aux enseignants qui jouent le rôle d'EA. Elles contribueraient également à orienter les contenus des programmes de formation à la supervision offerts aux EA et devenus si populaires au cours des dernières années (Guyton et McIntyre, 1990).

Il semble justifié d'étudier l'expertise comme EA par le biais des conceptions des enseignants appelés à jouer ce rôle. Ce sont précisément ces enseignants qui concrétisent ce rôle pendant un stage et qui décident des actions à poser pour faire progresser le stagiaire. Ils sont donc les acteurs principaux. Leurs actions sont cependant guidées par leur conception, plus ou moins articulée et plus ou moins consciente du rôle. La présente recherche utilisera donc les conceptions des enseignants pour tenter de définir l'expertise d'un EA.

BUT DE LA RECHERCHE

Le but de cette recherche est de déterminer quelles sont les caractéristiques d'un EA expert, à partir du point de vue d'enseignants qui jouent ce rôle. La recherche permettra également de connaître l'importance relative de chacune de ces caractéristiques.

MÉTHODOLOGIE

Collecte des données

Les données de cette recherche ont été recueillies à l'aide de la technique de groupe nominal (Delbeck, Van de Ven, et Gustafson, 1975; Ouellet, 1987).

Cette technique structurée de prélèvements des perceptions se déroule comme suit:

1. Réponse individuelle: chaque participant écrit individuellement ses réponses à la question posée.
2. Cueillette des réponses à la ronde: chaque participant, à tour de rôle, énonce une réponse, qui est écrite à la vue de tous les participants. Cette cueillette à la ronde se continue jusqu'à ce que toutes les réponses aient été énoncées et écrites. Les participants énoncent ici leurs réponses personnelles mais il n'y a aucune discussion de la pertinence de certaines réponses. Cette absence de discussion permet à chaque participant de **réellement** présenter ses réponses personnelles à la question posée, sans avoir à les justifier.
3. Clarification des réponses: chacun des énoncés est passé en revue de façon à le préciser et pour éliminer les énoncés similaires. Ici la discussion porte

sur la clarté de l'énoncé et non sur sa pertinence; il faut s'assurer que chaque énoncé est le plus univoque possible dans l'esprit de tous les participants.

4. Vote préliminaire: chaque participant choisit les énoncés auxquels il accorde le plus d'importance. Comme le nombre d'énoncés total pour toutes les rencontres était supérieur à 22, chaque participant en choisissait 9 et les plaçait en ordre d'importance en accordant le pointage de 9 à l'énoncé le plus important et 1 à l'énoncé le moins important parmi les 9 choisis. Cette étape se déroule par écrit et en secret.

L'animateur compile les votes et présente au groupe les énoncés retenus, le pointage et le rang de chacun de ces énoncés. Le groupe est alors invité à discuter les résultats. Si ces derniers semblent refléter l'opinion de l'ensemble du groupe, la rencontre se termine à cette étape. S'il semble y avoir des incohérences, les énoncés sont à nouveau discutés et clarifiés et il y a ensuite un nouveau vote.

Comme toute technique de collecte de données de recherche, cette technique offre des avantages et certaines limites qu'il est essentiel de présenter ici.

La technique de groupe nominal permet à tous les participants du groupe de s'exprimer alors que dans certaines discussions des personnes ont parfois tendance à monopoliser la parole pour tenter d'influencer les autres participants. De plus, l'étape du vote préliminaire secret et par écrit permet à chaque participant de s'exprimer personnellement et sans la pression du groupe. Cette technique permet également de rester centré sur une question. Enfin cette technique se conclut par l'établissement d'une liste de réponses qui correspond à l'ordre de préférence des membres du groupe. Cet ordre de préférence donne des indications intéressantes sur l'importance accordée par les répondants à certaines des réponses fournies.

Une des limites de la technique, pour certaines personnes, est la discipline exigée pour y participer. Il va sans dire que les personnes habituées à exposer leurs points de vue avec de longues justifications et force détails pourraient se sentir brimées. De plus, les personnes peu habituées à donner de courtes réponses spécifiques à une question pourraient trouver la rencontre désagréable.

La question posée aux participants de cette étude était la suivante: quelles sont, selon vous, les connaissances, habiletés et/ou attitudes que devrait posséder un enseignant associé expert?

Participants

Cinq rencontres de technique de groupe nominal se sont tenues. Un total de 68 enseignants ont participé à l'une ou l'autre de ces rencontres. Le nombre de participants par rencontre a varié de 9 à 19. Tous ces enseignants étaient

inscrits à un cours crédité portant sur la supervision de stagiaires. La technique de groupe nominal s'est déroulée lors de la première rencontre de ce cours.

Des 68 participants, 22% enseignaient au secondaire (7e à 13e) et 68% au primaire (maternelle à 6e). L'expérience en enseignement de ces 68 enseignants variait de 2 à 31 ans: plus de 50% avaient entre 2 et 10 ans d'expérience, environ 25% ont entre 10 et 20 ans d'expérience et l'autre 25 % entre 21 et 31 ans d'expérience.

L'expérience des participants comme EA variait de 0 à 15 ans: un peu plus de 40% n'avait aucune expérience, un autre 40% avait entre 1 et 5 ans d'expérience et près de 20% entre 6 et 10 ans.

Les enseignants s'inscrivaient volontairement à ce cours universitaire qui leur permettait d'accumuler des crédits pour changer de catégorie salariale. La majorité des enseignants qui n'avaient aucune expérience comme EA mentionnaient s'être inscrits pour mieux connaître leur rôle précis dans le cadre de cette supervision d'un stagiaire. Ils manifestaient également une certaine crainte face à l'évaluation de stagiaires qu'ils auraient à réaliser, se sentant démunis face à cet aspect du rôle de superviseur.

Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée en se basant sur les étapes d'une analyse de contenu proposée par l'Écuyer (1987). Ces étapes sont les suivantes: lecture de l'ensemble des énoncés et regroupement des énoncés présentant des similarités, choix de titres préliminaires pour caractériser les regroupements d'énoncés, discussion-échange entre deux analystes sur les regroupements et les titres, élaboration de regroupements et de titres définitifs. Les regroupements constituent ce qui sera appelé un domaine d'expertise.

Les deux personnes impliquées dans cette analyse ont réalisé un test de fidélité inter analyste sur les regroupements définitifs élaborés. Vingt énoncés mis de côté au début de l'analyse ont été catégorisés individuellement par chaque personne: 16 de ces 20 énoncés ont été classés dans le même regroupement par les deux analystes, pour un coefficient de fidélité inter analyste de 80%.

Une sixième rencontre de groupe nominal a été réalisée après les cinq autres et servait à s'assurer de la saturation des données (Miles et Huberman, 1994). Un seul des 33 énoncés recueillis lors de cette rencontre n'était pas apparu dans les cinq rencontres précédentes. Ceci permet d'affirmer que la tenue d'autres rencontres n'aurait pas apporté de données fort différentes de celles présentées et que ces dernières respectent le critère de saturation.

Le produit final de chaque rencontre de technique de groupe nominal était une liste d'énoncés mis en ordre de priorité par les participants. Près de 200 énoncés ont été recueillis au cours des cinq rencontres. Les dix premiers

énoncés retenus pour chaque rencontre ont été compilés. Chacun de ces énoncés a été lu attentivement et classifié dans le domaine approprié. Cette classification a permis de placer en ordre de priorité les domaines d'expertise définis précédemment.

RÉSULTATS

La figure 1 présente les domaines d'expertise d'un EA qui ont émergé des données de la recherche. En se basant sur les réponses des enseignants, l'expertise d'un EA se caractérise par des connaissances, habiletés ou attitudes dans 4 domaines: le professionnalisme en enseignement, les qualités personnelles, la supervision du stage, le dévouement envers l'enseignement et les élèves.

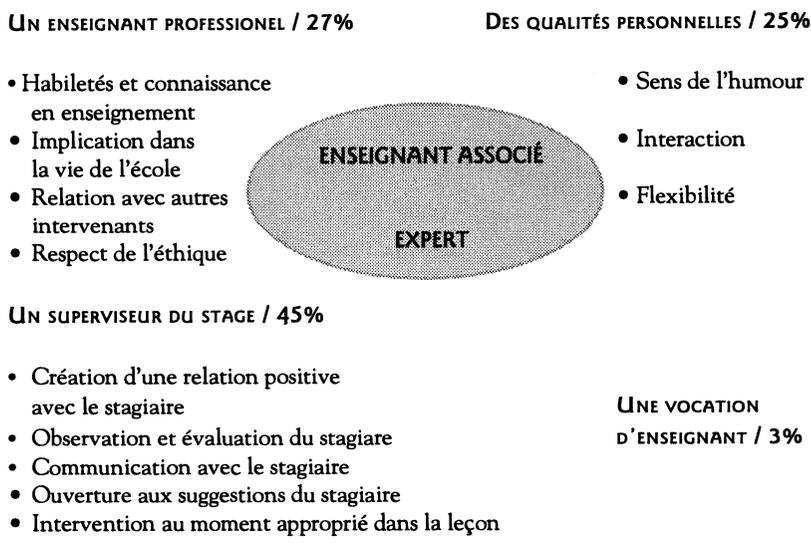
Les énoncés suivants des répondants illustrent la catégorie "professionnalisme en enseignement": "le respect de l'éthique enseignante; entretenir des relations avec tous les autres intervenants de l'école; connaître les programmes scolaires". Les énoncés "être authentique; bon motivateur; être accueillant" représentent bien la catégorie "qualités personnelles". Parmi les énoncés de la catégorie "supervision de stage", les suivants sont ressortis: "accueillir le stagiaire chaleureusement; offrir du feedback positif et constructif; amener le stagiaire à s'auto-analyser". Enfin, la dernière catégorie "dévouement envers l'enseignement et les élèves" est illustrée par les énoncés suivants: "aimer son métier d'enseignant; aimer les jeunes; aimer ses propres élèves."

Près de la moitié (50%) des énoncés recueillis avaient trait à la supervision de stage alors qu'environ le quart (25%) portait sur des qualités personnelles et l'autre quart (25%) sur le professionnalisme en enseignement. Il est apparu important de créer un domaine appelé "Dévouement envers l'enseignement et les élèves" et ce malgré le petit nombre d'énoncés s'y rattachant. En effet, les énoncés "Aimer l'enseignement" et "Aimer mes jeunes . . . mes propres élèves" ne pouvaient être classés dans les domaines identifiés plus haut et sont apparus dans trois des cinq rencontres. De plus, ces énoncés ont pris une certaine importance quand est venu le temps de mettre en ordre de priorité l'ensemble des énoncés d'une rencontre.

Des sous-catégories ont été élaborées pour trois des quatre domaines présentés. Parmi ces sous-catégories présentées à la figure 1, plusieurs traitent des habiletés et connaissances visant à établir des relations harmonieuses avec diverses personnes, soit le stagiaire, les élèves ou les autres personnes impliquées dans une école. Il est aussi intéressant de noter que l'expérience en enseignement n'apparaît pas dans ces sous-catégories.

Une lecture attentive des données a permis de constater que certains énoncés ont été répétés d'une rencontre à l'autre, parfois dans des mots très similaires. "Avoir le sens de l'humour/la capacité de rire de soi" est apparu à chacune

FIGURE 1. Les domaines d'expertise d'un enseignant associé



des 5 rencontres, de même que “Disponibilité/avoir du temps à consacrer au stagiaire”. Un énoncé sur la connaissance du programme à enseigner est revenu à 4 reprises. Enfin 6 énoncés ont été mentionnés à trois reprises: “Accepter de transférer le contrôle de la classe au stagiaire”, “Avoir les sens de l'observation”, “Structuré/organisé”, “Compétent dans la langue orale et écrite”, “Être conscient de mes automatismes comme enseignant”, “Aimer le métier d'enseignant”. Cette émergence d'énoncés similaires lors de rencontres différentes porte à penser que des enseignants ont des conceptions assez semblables des caractéristiques d'un EA expert.

L'ensemble des énoncés a servi à élaborer les domaines d'expertise d'un EA. La mise en ordre de priorité des énoncés faite par les enseignants permet de voir l'importance relative qu'ils accordent à chacun des énoncés et par le fait même à chacun des domaines. Le tableau 1 présente cette importance relative.

Ce tableau montre que l'ordre de priorité des domaines est le même, peu importe que l'on considère les cinq ou les dix premiers énoncés: la supervision de stage, les qualités personnelles, le professionnalisme en enseignement et le dévouement envers l'enseignement et les élèves. Ce tableau montre également que les qualités personnelles sont pratiquement aussi importantes que les connaissances et habiletés en supervision de stage pour un EA expert. Cette observation n'apparaissait pas dans la compilation de l'ensemble des énoncés. L'écart entre ces deux domaines était très grand en termes de

TABLEAU 1. L'importance relative des domaines d'expertise d'un EA

DOMAINE	NOMBRE D'ÉNONCÉS DANS LES 5 PREMIERS		NOMBRE D'ÉNONCÉS DANS LES 10 PREMIERS	
		%		%
La supervision du Stage	9	36%	18	36%
Des qualités Personnelles	8	32%	16	32%
Un enseignant Professionnel	5	20%	12	24%
Une vocation d'enseignant	3	12%	4	8%
TOTAL	25	100%	50	100%

fréquence d'énoncés, soit 25% comparé à 45%. Il semble donc qu'il soit tout aussi important, pour être un EA expert, de posséder des qualités personnelles que des habiletés et connaissances en supervision de stage.

Des habiletés à communiquer et à échanger reviennent constamment parmi les énoncés les plus importants pour les participants à la recherche: "Bonne communication/exprimer et recevoir," "Manifester une capacité d'écoute, d'observation et d'analyse," "Offrir des critiques constructives au stagiaire," "S'exprimer clairement dans les échanges avec tous les intervenants." Un EA expert doit aussi être capable de créer un climat positif et chaleureux dans la supervision du stagiaire: "Établir une relation, un climat humain," "Accueillir le stagiaire chaleureusement" sont des énoncés retenus parmi les plus importants.

Le domaine du dévouement envers l'enseignement et les élèves ne représente que 3% de l'ensemble des énoncés en terme de fréquence. Malgré ce nombre minime, trois des énoncés de ce domaine sont apparus parmi les cinq premiers quand est venu le temps de la mise en ordre de priorité. Dans un groupe, l'énoncé "Aimer son métier d'enseignant" a été choisi au premier rang par l'ensemble des enseignants de ce groupe. Dans un autre groupe, les énoncés "Aimer le métier d'enseignant" et "Aimer les jeunes/mes propres élèves" occupaient la troisième et la cinquième position.

DISCUSSION

L'image d'un EA expert qui ressort de l'étude est celle d'un enseignant efficace, sans nécessairement faire ici référence à l'efficacité en terme d'expérience en enseignement. Cet enseignant efficace démontre qu'il possède "la vocation de l'enseignement": il s'implique dans son école et il aime son métier et les jeunes. Cet EA expert fait montre de nombreuses qualités personnelles qu'il utilise pour entrer en relation avec le stagiaire et pour réaliser la supervision de ce stagiaire. Il s'agit là d'une image globale difficile à séparer en habiletés isolées. En effet, un grand nombre d'enseignants consultés pour l'étude ont mentionné la difficulté de choisir parmi les énoncés pour les mettre en ordre de priorité. Tous les énoncés leur semblaient importants et leurs commentaires informels étaient souvent à l'effet qu'il est "difficile de décortiquer."

La relation et les qualités personnelles

L'importance relative des domaines porte à penser que l'EA expert se reconnaît d'abord à ses qualités personnelles et à ses habiletés de communication. L'expertise dans ce domaine se caractériserait donc par des attitudes plus que par des savoir-faire liés à l'encadrement du stagiaire. Un grand nombre de ces attitudes sont intrinsèques à la personne qui prend le rôle d'EA et ne sont pas en lien direct avec la réalisation concrète du rôle. Même lorsqu'il est question du domaine de la supervision du stage, les énoncés retenus comme importants font souvent référence à la capacité de l'EA expert à communiquer, à échanger, et à entrer en relation avec le stagiaire. Organiser des activités d'apprentissage pour le stagiaire, observer son enseignement et lui offrir du feedback sur cet enseignement sont des comportements qui n'apparaissent pas dans parmi les énoncés prioritaires. L'EA expert serait centré d'abord sur une relation avec une personne avant d'intervenir dans l'apprentissage de l'enseignement.

Certaines études et recherches ont fait ressortir cette habileté à communiquer et à établir une relation harmonieuse avec le stagiaire comme facteur de réussite d'un stage. Enz et Cook (1992) parlent d'un mentor efficace en mentionnant que les EA devraient faire preuve d'écoute active et être sensibles aux opinions des autres. Dans le même ordre d'idée, Bercik (1991) affirme que les EA efficaces interviennent dans 3 domaines, dont un domaine intitulé "soutien émotionnel." Koerner (1992) a constaté pour sa part que la relation personnelle entre l'EA et le stagiaire est d'une extrême importance, selon les EA participants à son étude. Les résultats présentés ici viennent renforcer l'importance des habiletés de communication. Il est même possible d'affirmer qu'il s'agit là d'habiletés et d'attitudes primordiales pour un EA expert.

Ces résultats ne devraient pas étonner quiconque côtoie ou a déjà côtoyé régulièrement des enseignants. Un enseignant est en situation de relation et de communication continues avec ses élèves (Perrenoud, 1994). Il organise et structure ces relations pour faire apprendre ces derniers. Lortie (1975) mentionne que les enseignants utilisent, parmi certains critères, un critère qui a trait à la qualité de leurs relations avec les élèves pour juger de leur réussite. Il affirme aussi que les enseignants sont attirés vers cette profession parce qu'ils ont le désir de travailler avec des personnes, des enfants ou des adolescents. Il est par conséquent tout à fait logique qu'ils perçoivent l'expertise comme EA à travers la lunette de la communication, de la relation avec une personne, quand ils sont questionnés spontanément et de façon ouverte. Cette communication fait partie intégrale de leur vie quotidienne d'enseignant.

Cet accent mis sur la relation harmonieuse avec une personne comme élément de l'expertise d'un EA pourrait aussi être en partie la préoccupation des enseignants qui n'ont aucune expérience comme EA. Même si les énoncés des participants ne peuvent être classés en fonction de leur expérience comme EA, cette explication semble plausible. Lors d'une discussion après une rencontre, un participant affirmait: "On s'est fié à notre expérience de stagiaire pour répondre". Cette expérience s'est fort probablement déroulée dans un climat agréable et valorisant où la relation avec l'EA était facile. Cette expérience agréable pourrait alors avoir orienté leurs réponses à la question posée lors de la technique de groupe nominal et ainsi expliquer, en partie, la grande importance accordée à cet élément.

La vocation d'enseignant

Le dévouement envers l'enseignement et les élèves comme domaine d'expertise d'un EA n'apparaît pas dans la littérature recensée sur les EA efficaces. Les répondants de cette étude définissent l'EA expert comme un enseignant dévoué corps et âme à sa profession. L'EA expert doit "avoir la vocation" d'enseignant. Il est fort plausible de penser que, pour les répondants, cet enseignant qui a la vocation offrira un modèle positif qui orientera le stagiaire.

Certaines recherches sur le rôle des EA présentent des résultats qui s'apparentent à la notion de modèle. Blair (1984) rapporte que l'EA qui réussit doit faire prendre conscience au stagiaire de l'ensemble du rôle d'enseignant. Sparks (1987) affirme qu'un enseignant qui veut devenir EA doit être en situation de développement professionnel, avoir une personnalité autonome et participer de façon volontaire à des activités de l'école. Ces caractéristiques ne sont cependant pas aussi fortes, affectivement, que les énoncés recueillis ici sur l'amour du métier et des élèves. Le mot "expert" utilisé dans la question de la technique de groupe nominal explique fort probablement ces réponses de type affectif.

L'enseignant professionnel

Les résultats présentés ici font du professionnalisme en enseignement un domaine d'expertise de l'EA. Ce domaine englobe des connaissances et habiletés d'enseignant efficace de même que des comportements et attitudes que devrait démontrer un enseignant professionnel. Ce domaine représente ce qui pourrait être appelé "le contenu" à maîtriser par un stagiaire et à faire maîtriser par l'EA expert. La similitude entre ce domaine du professionnalisme et les connaissances du contenu, identifiées par Berliner (1986) comme une catégorie de connaissances d'un enseignant expert, est très évidente. Les répondants de la présente étude définissent l'EA expert comme une personne qui connaît son contenu, dans ce cas-ci l'enseignement. Les répondants ne parlent cependant pas de l'autre catégorie de contenu qui caractérise un enseignant expert "la connaissance de la gestion et l'organisation d'une classe", identifiée par Berliner (1986). Dans le cas d'un stage, il aurait été question de "connaissance de la gestion et de l'organisation d'un stage".

La supervision du stage

Le domaine de la supervision du stage fait également partie des attributs d'un EA expert mais il est intéressant de faire remarquer que des énoncés de ce domaine sont assez similaires à certaines qualités personnelles. Ainsi dans ce domaine se retrouvent des énoncés tel que "accueillir chaleureusement le stagiaire.", "établir une relation humaine avec le stagiaire," "écouter le besoin du stagiaire." Ces énoncés ne se distinguent des énoncés dans le domaine qualités personnelles que par le fait qu'ils ont trait spécifiquement au processus de supervision du stagiaire. Ce domaine inclut aussi des énoncés ayant trait à l'observation et à l'évaluation du stagiaire de même qu'au feedback à lui offrir. Aucun de ces derniers ne se retrouvent cependant dans les cinq premiers.

L'expertise: une question de personnalité

L'expertise comme EA est largement définie dans la recherche présentée ici en fonction de ce que Brunelle et al (1988) qualifie de "variables de présage" dans le cadre d'une intervention pédagogique: "Les variables de présage correspondent à diverses caractéristiques de l'intervenant et des participants, retenues en raison de leur influence possible sur le processus d'interaction. . ." (p.25). De plus, dans le domaine de la supervision du stagiaire, les énoncés retenus lors du vote sont des caractéristiques de l'enseignant en lien avec la mise en place d'une communication et d'une relation harmonieuse avec le stagiaire. Les énoncés portant sur les habiletés de l'EA expert à faire maîtriser un "contenu" (les connaissances, habiletés et attitudes d'un enseignant professionnel) ont été délaissées. En d'autres mots, l'EA expert possède d'abord et avant tout des qualités personnelles et professionnelles. L'importance des habiletés d'interaction axées sur le contenu à maîtriser serait marginale.

Les résultats présentés ici ne vont pas dans le sens des travaux de Berliner (1986) sur l'enseignant expert. L'enseignant expert se caractérise plutôt par sa connaissance du contenu de même que de l'organisation et de la gestion d'une classe que par ses traits de personnalité. Cet expert est capable d'intégrer ses connaissances pour résoudre des problèmes d'ordre pratique dans sa salle de classe. Il ne semble pas que cette capacité d'intégration soit une habileté essentielle d'un EA expert.

Les résultats de Blair (1984) et de Barnes et Edwards (1983) ne vont pas non plus dans le sens des réponses obtenues dans la présente recherche. Les réponses des EA questionnés par Blair l'ont amené à définir 6 domaines d'intervention pour un EA qui réussit. Les qualités d'enseignant efficace sont considérées comme des pré-requis à ces interventions, non pas des qualités d'un EA efficace. Enfin Barnes et Edwards (1983) parlent d'intervention de l'EA dans un stage réussi. Ainsi l'EA enseigne explicitement de façon proactive des techniques de gestion et aide concrètement le stagiaire dans sa planification au lieu d'attendre que les problèmes se produisent. L'ensemble de ces résultats fait référence beaucoup plus à des habiletés à faire apprendre, maîtriser un contenu qu'à des variables de présage telles que des attitudes ou qualités personnelles d'un expert ou d'un EA qui réussit. Comment interpréter ces nuances entre les réponses obtenues dans la recherche présente et l'ensemble des résultats cités?

Le mot "expert" utilisé dans la question de recherche explique en partie ces différences. Les enseignants questionnés identifiaient des caractéristiques d'un EA hors du commun, en fait idéal. Ils ont alors utilisé comme point de référence ce qu'ils connaissaient le mieux; leur définition d'un enseignant expert en prenant pour acquis que ce modèle transmettrait, pratiquement par osmose, ses connaissances, attitudes et habiletés. De plus, les enseignants considèrent très généralement que l'enseignement est affaire de personnalité ("Le stage doit permettre au futur enseignant de développer son style") et ne s'apprend pas nécessairement. Il n'est alors pas essentiel, pour eux, que l'EA expert fasse preuve d'habileté d'interaction très élaborées axées sur le contenu à maîtriser.

Lessard et Bourdoncle (1998) affirment que les savoirs pratiques d'un enseignant appartiennent à une sphère privée. Il a construit, parfois difficilement, ces savoirs au fil de ses nombreuses expériences concrètes. Il serait alors pour lui tout à fait de mise que le futur enseignant fasse de même. Cette idée viendrait-elle teinter la façon de jouer le rôle d'EA? Partagerait-il seulement quelques trucs élémentaires sans transmettre de façon plus approfondie ces savoirs pratiques? Il ne serait alors pas nécessaire que l'EA interagisse sur le contenu à maîtriser car ce contenu serait d'ordre privé et même idiosyncrasique.

Lessard et Bourdoncle traitent également de la formalisation des savoirs pratiques et d'expérience des EA. Ils affirment "Cette démarche (de formalisation) restera en partie incomplète, car il y a dans l'enseignement une part d'indéterminé et d'indéterminable qui échappe à la mesure scientifique et qui renvoie aux caractéristiques particulières et à l'évolution d'une personne interagissant quotidiennement avec autres." (p.31) En mettant l'accent sur les qualités personnelles et professionnelles de même que sur des habiletés de communication pour définir un EA expert, les enseignants questionnés dans la présente recherche ne confirment-ils pas cette part indéterminée et indéterminable de l'enseignement? Il serait peut-être plus juste d'affirmer ici que les répondants considèrent que la **plus grande** part de l'enseignement est indéterminée et indéterminable. L'importance secondaire accordée aux habiletés d'interaction axées sur le contenu pour un EA expert vient renforcer cette interprétation.

La personnalité et l'habileté à transmettre

Pour Lessard et Bourdoncle, "Être des professionnels de la formation c'est être dépositaires et producteurs de savoirs théoriques et procéduraux de nature à structurer et à nourrir une formation professionnelle à la fois pertinente et humaine." (p.28) Tout en affirmant la présence d'une part d'indéterminé dans l'enseignement, Lessard et Bourdoncle affirment qu'il peut y avoir transmission de savoirs accumulés qu'ils soient théoriques ou procéduraux, dans une formation professionnelle moderne. Cette capacité de transmission de savoirs n'apparaît pas dans les résultats présentés, comme une des caractéristiques d'un EA expert. L'EA expert n'aurait, comme tâche principale, qu'à créer un environnement approprié pour permettre au stagiaire de se développer, de s'essayer, de pratiquer à enseigner. Ce dernier apprendra ainsi à enseigner. Cette conception de l'apprentissage de l'enseignement ressemble beaucoup à ce que Tardif et Lévesque (1998) appellent "l'épistémologie de la pratique" qui laisse entendre que la réalisation de l'activité professionnelle permet l'acquisition de la compétence. Ces auteurs réfutent cette épistémologie

Ces derniers affirment que cette activité professionnelle nommée "conscience pratique" (ce qu'un acteur sait faire) est distincte de la "conscience discursive" (ce qu'un acteur sait dire de ce qu'il sait faire). Or dans une formation professionnelle institutionnalisée, Tardif et Lévesque (1998) écrivent que la conscience discursive est l'élément important à maîtriser pour l'EA. Cette conscience permet à l'EA de prendre une distance par rapport à sa pratique, à la nommer à la mettre en mots et concepts de façon à ce qu'un novice puisse l'apprendre. Dans le même sens, Feiman-Nemser et Buchmann (1987) affirment pour leur part qu'un EA doit parler de sa pratique, de ses valeurs pour que le stage contribue réellement à la formation

du futur enseignant. Sans vouloir mettre de côté les domaines d'expertise identifiés par des enseignants dans cette recherche, il semble tout à fait opportun de compléter cette image de l'EA expert en y ajoutant cette notion de conscience discursive.

CONCLUSION

Cette étude a permis de découvrir les caractéristiques attribuées à un EA expert par des enseignants. Les plus importantes de ces caractéristiques sont des attitudes et qualités d'ordre personnel, des habiletés d'enseignant efficace et un dévouement envers la profession d'enseignant. Cet EA expert se caractérise également par des habiletés à créer un climat de relation positive avec le stagiaire. Il semble important de mentionner que l'expérience en enseignement ne semble pas figurer parmi les caractéristiques majeures d'un EA expert, du moins à partir des résultats de la présente étude. Enfin, les caractéristiques présentées représentent les perceptions d'enseignants provenant majoritairement du niveau élémentaire.

S'il est essentiel de connaître comment des enseignants conçoivent un rôle qu'ils sont eux-mêmes appelés à jouer, il faut également être conscient des limites de ces conceptions. Les enseignants n'ont aucune expérience en formation d'enseignants si ce n'est celle qu'ils ont vécue eux-mêmes comme stagiaire et non comme EA. Leur image du rôle d'EA leur vient fort probablement de ces quelques EA qu'ils ont côtoyé durant leurs années de formation comme stagiaire. En ce sens, leurs conceptions seraient restreintes aux quelques expériences qu'ils ont vécues comme stagiaire et non comme enseignant associé. Il s'agit là d'une limite importante.

Les caractéristiques de l'EA expert qui ressortent de cette étude traduisent une conception de l'apprentissage de l'enseignement basée sur un phénomène d'osmose d'un enseignant modèle vers un futur enseignant. Cette conception est aussi basée sur l'idée que la compétence s'acquiert avec la pratique. Si la pratique est essentielle, elle n'est pas suffisante. Pour pouvoir apprendre de sa pratique, un stagiaire doit agir avec compréhension (Feiman-Nemser et Buchmann, 1985). L'EA expert devrait donc intervenir auprès d'un stagiaire afin de l'aider à développer une compréhension de son acte pédagogique, compréhension qu'il pourra raffiner au fil de ses expériences futures dans l'enseignement. Les résultats de l'étude ne font pas mention de ce type d'intervention. Plongé dans la pratique jour après jour, l'enseignant prend probablement pour acquis que, si lui a développé des compétences, il en sera de même pour le futur enseignant. Or tous connaissent des enseignants qui ne se sont pas améliorés après 20 ans d'enseignement. Les enseignants n'ont en fait que leur propre expérience quand vient le temps de parler de l'apprentissage de l'enseignement. Généraliser à partir de cette seule expérience s'avère fort dangereux.

Malgré certaines limitations, les caractéristiques d'un EA expert énoncées ici donnent un point de départ très intéressant pour aider à définir ce domaine d'expertise. Ces caractéristiques peuvent aussi servir dans l'élaboration de programmes de formation à la supervision de stagiaires, autant par les pistes offertes que par les dimensions manquantes. Les conceptions des autres acteurs impliqués dans les stages de formation, les stagiaires et les formateurs universitaires, pourraient fort probablement enrichir cette définition de l'expertise d'un EA. Les perceptions d'enseignants majoritairement du niveau secondaire pourraient aussi enrichir cette définition.

L'auteur de cet article veut exprimer ses remerciements à tous les enseignants qui ont participé à cette recherche. Des remerciements sont de mise également pour Mme Michèle Bélanger, assistante de recherche, pour son travail méticuleux d'analyse et ses questions qui ont contribué à l'approfondissement de cette analyse.

RÉFÉRENCES

- Atkinson, T. (1998). La formation initiale des enseignants dans l'école: une exploration de la contribution distincte d'enseignants du milieu scolaire et de professeurs d'université dans le cadre de partenariats. Dans Y. Lenoir & D. Raymond (éds), *Enseignants de métier et formation initiale – Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 155-174). Bruxelles: De Boeck Université et AQUFOM.
- Barnes, S. & Edwards, S. (1984). *Effective student teaching experience: A qualitative-quantitative study*. (Research report no. 9060). Austin, Texas: University of Texas at Austin, Research and Development Center for Teacher Education.
- Bercik, J.T. (1991). *University/district apprenticeship model development* (ED 378 149). Chicago, ILL: University of Illinois.
- Berliner, D. C. (1986). In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-14.
- Blair, T.R. (1984). *Clinical indicators of effective cooperating teachers* (ED 263 064). Texas: Texas A and M, University, College of education.
- Brunelle, J., Drouin, D., Godbout, P. & Tousignant, M. (1988). *La supervision de l'intervention en activité physique*. Montréal, QC: Gaëtan Morin.
- Copas, E. M. (1984). Critical requirements for cooperating teachers. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 49-54.
- Delbeck, A.L., Van de Ven, A.H. & Gustafson, H. (1975). *Group techniques for program planning. A guide to nominal and delphy technique*. Glenview, IL: Scott, Foresman .
- Enz B. & Cook S.J. (1992). Student teachers' and cooperating teachers' perspectives of mentoring functions: Harmony or dissonance? (ED 350 291). San Francisco, CA: AERA, Annual meeting.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann. M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher education. *Interchange*, 87(1), 53-65.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers*. London: Routledge.
- Grimmett, P., & Ratzlaff, H. C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal of Teacher Education*, 37(6), 41-50.

- Guyton, E. & McIntyre, D.J. (1990). Student teaching and school experiences. Dans W.R. Houston (éd.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 514-534). New York: Macmillan.
- Koerner, M.E. (1992). The cooperating Teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46-56.
- L'Écuyer R. (1987). L'analyse de contenu: Notions et étapes. Dans J.P. Deslauriers (éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-66). Montréal, QC: Les Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. & Bourdoncle, R. (1998). Les formations professionnelles universitaires. Place des praticiens et formalisation des savoirs pratiques: Utilités et limites. Dans Y. Lenoir & D. Raymond (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale – Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 11-34). Bruxelles: De Boeck Université et AQUFOM.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago IL: University of Chicago Press.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1992). *La formation à l'enseignement. Les stages*. Direction générale de la formation et des qualifications et Direction de la formation du personnel scolaire, Québec.
- Ouellet, F. (1987). L'utilisation du groupe nominal dans l'analyse des besoins, dans J.P. Deslauriers (éd.), *La recherche qualitative: resurgence et convergences, Collection renouveau pédagogique* (pp. 89-107). Chicoutimi, QC: Université du Québec à Chicoutimi, Groupe de recherche et d'intervention régionale.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- Sparks, W.G. (1987). *The student teaching partnership: Collaboration and collegiality*. Las Vegas, NV: National Convention of AAHPERD. (ERIC Document Reproduction Service No. 283 800)
- Tardif, M. & Lévesque, M. (1998). Conclusion. Dans Y. Lenoir & D. Raymond (éds.), *Enseignants de métier et formation initiale – Des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (pp. 267-289). Bruxelles: De Boeck Université et AQUFOM.

PIERRE BOUDREAU est professeur agrégé à la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ses recherches portent principalement sur les stages en formation à l'enseignement au niveau secondaire.

PIERRE BOUDREAU is an associate professor in the Faculty of Education, University of Ottawa. His research focuses primarily on the stages of pre-service teacher education at the secondary level.