



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

---

Derobertmeasure, A., Dehon, A. & Demeuse, M. (2011). L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 13, 203-224. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2011.107>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Antoine Derobertmeasure, Arnaud Dehon, Marc Demeuse, 2011



## L'approche par problème : un outil pour former à la supervision des stages

**Antoine DEROBERTMASURE**<sup>1</sup> (Université de Mons – Institut d'Administration scolaire, Belgique), **Arnaud DEHON**<sup>2</sup> (Université de Mons – Institut d'Administration scolaire, Belgique) et **Marc DEMEUSE**<sup>3</sup> (Université de Mons – Institut d'Administration scolaire, Belgique)

L'enseignement supérieur en Communauté française, dans une visée de professionnalisation, confie une part significative de la formation des étudiants aux acteurs du terrain, appelés « maîtres de stage ». Ces professionnels sont amenés à endosser plusieurs rôles visant à permettre au stagiaire de développer des compétences professionnelles dans le cadre d'un stage. Cette fonction ne repose cependant sur aucune formation initiale ou continue particulière. Sur la base de ce constat et la reconnaissance de l'utilité d'une formation des maîtres de stage, l'Institut d'Administration Scolaire de l'Université de Mons, en collaboration avec la Haute Ecole Condorcet, a élaboré un module de formation des maîtres de stage basé sur l'apprentissage par problème. Ce dispositif (référentiel, situations problèmes, implications pédagogiques) est décrit et questionné dans cet article.

Mots clés : professionnalisation, maître de stage, superviseur, apprentissage par problème, référentiel de formation à la supervision pédagogique

### Introduction

En ses qualités d'opérateur de formation et d'enseignement, et dans le cadre des recherches qui y sont menées, l'Institut d'Administration scolaire (Inas) de l'Université de Mons a acquis une expérience dans le domaine des dispositifs pédagogiques à destination d'un public diversifié : formation initiale des directeurs (formation IFC<sup>4</sup>), formation des cadres administratifs et pédagogiques de l'éducation nationale (ESEN<sup>5</sup>, France), formation dans le cadre du projet européen MEDA II Education<sup>6</sup>,

1. Contact : antoine.deroberthmeasure@umons.ac.be

2. Contact : arnaud.dehon@umons.ac.be

3. Contact : marc.demeuse@umons.ac.be

4. Institut de la Formation en Cours de Carrière.

5. Ecole supérieure de l'éducation nationale.

6. Appui à la réforme du système éducatif en Algérie soutenu par l'Union européenne et une convention avec le Ministère algérien de l'Education.



formation des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur (AESS) et enseignements en master en sciences de l'éducation. Récemment, dans le cadre du Pôle hainuyer<sup>7</sup>, une collaboration est née entre l'Inas et la Haute Ecole provinciale de Hainaut Condorcet afin d'organiser une formation à la *supervision de stage en travail social*.

La problématique de la supervision de stage est intéressante à plusieurs égards et ce, plus encore depuis l'introduction de la notion de professionnalisation (Correa Molina, 2007; Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009) dans les études supérieures en Communauté française de Belgique (Décret M.B 18-06-2004). Qu'ils s'agissent d'études, de type court en hautes écoles – bachelier en trois ans répondant à des objectifs professionnels – ou de type long à l'université – bachelier en trois ans plus deux années de master –, une part importante est accordée aux stages en milieu professionnel et à la confrontation aux réalités de terrain via les institutions et les acteurs du métier. Ce constat se manifeste dans les programmes de cours par la proportion d'heures accordée aux stages sur l'ensemble du cursus<sup>8</sup>. Si l'on prend comme illustration les différentes formations à l'enseignement<sup>9</sup>, la formation en AESS, répartie sur 300 heures, se compose de 60 heures en milieu professionnel, soit un cinquième de la formation totale. Dans le cadre des Masters 1 et 2 en sciences de l'éducation, les stages en milieu professionnel représentent 15 ECTS<sup>10</sup> sur 60, soit un quart de la formation. Au niveau des bacheliers « instituteur préscolaire » et « primaire » et les « agrégés de l'enseignement secondaire inférieur » (AESI), on constate également une proportion importante des stages par rapport au temps total de la formation : respectivement 5, 9 et 18 ECTS par année, soit approximativement un douzième, un sixième et un tiers d'une année de formation. Ces observations ne se limitent pas au domaine scolaire puisque dans les disciplines du travail social, les stages peuvent atteindre une proportion de 25 à 75% du temps de formation en dernière année d'étude<sup>11</sup>.

7. Pôle d'enseignement supérieur regroupent six institutions sur une base géographique : l'Université de Mons, la Haute Ecole de la Communauté française en Hainaut, la Haute Ecole provinciale du Hainaut Condorcet, l'Académie des Beaux-Arts de la ville de Tournai, le Conservatoire royal de Mons, l'Ecole supérieure des Arts plastiques et visuels de Mons.

8. Notons qu'à la consultation des programmes de cours de plusieurs Hautes Ecoles Pédagogiques suisses (Fribourg, Vaud et Bejune), ce constat est similaire.

9. Ces exemples sont issus des programmes de cours de l'Université de Mons en ce qui concerne l'AESS et les master en sciences de l'éducation et des programmes de cours de la Haute Ecole provinciale du Hainaut Condorcet pour les sections instituteurs primaires et préscolaires et les AESI.

10. European Credits Transfer System pour Système européen de transfert et d'accumulation de crédits.

11. Pour les éducateurs spécialisés, les stages représentent 8 ECTS pour les bacheliers 1 et 2, et 26 ECTS en bachelier 3. Dans la formation des assistants sociaux, les stages valent 10 ECTS en première et 15 ECTS en deuxième et troisième années. Le bachelier ergothérapie comporte 250 heures de stage sur un total de 925 heures de formation (soit ? 27%) en deuxième année et 755h / 980h en troisième année (soit ? 77%). Finalement pour les soins infirmiers, la proportion des stages va d'environ un cinquième en première, la moitié en



A cette lecture strictement quantitative, un regard davantage qualitatif sur les stages doit également être porté : les stages sont « *plus qu'un espace d'application de savoirs théoriques acquis ailleurs [...]* » et représentent « *un lieu privilégié d'intégration des savoirs, de la manifestation et du développement des compétences professionnelles* » (Correa Molina, Gervais & Rittershausen, 2008, p. 11), « *une étape cruciale dans la socialisation à la profession, une entrée accompagnée dans l'exercice de la fonction* » (Lortie, 1975 dans Gervais & Desrosiers, 2001, p. 263). En conséquence, les questions de l'alternance entre théorie et pratique, le transfert des compétences (Wittorski, 1998) ainsi que l'organisation des stages et leur accompagnement (Paul, 2009) tant par les responsables des établissements de formation que par les professionnels de l'institution accueillante (Roquet, 2009) se posent. Tant les *acteurs centraux* – didacticiens, superviseurs, coordinateurs de stage, moniteurs, maîtres de stages, référents... – que les *acteurs périphériques* – directions, collègues, personnels... –, selon les appellations utilisées dans les différentes sections (Gervais & Desrosiers, 2001), ont une responsabilité importante dans le développement identitaire des futurs professionnels et le développement de leurs compétences. Il est essentiel que chacun d'eux se forme à l'accompagnement d'un stage, d'autant que les champs visés recouvrent des environnements dynamiques dans la mesure où les imprévus sont récurrents et où on constate une forte variabilité des situations (Senge, 1996 cité par Bujold, 2002). Maîtriser uniquement les gestes professionnels ne peut suffire pour endosser ce rôle d'accompagnateur, le superviseur devant assurer un encadrement du travail sans omettre une supervision pédagogique (Bujold, 2002).

Dans cet article, l'intention est de proposer, en réponse à ces préoccupations, une formation à la supervision de stage. Les auteurs abordent, en exposant préalablement certaines contraintes qui furent posées lors de la préparation de la formation – les caractéristiques du public, la création d'un référentiel selon une approche basée sur une alternance entre expérience professionnelle et revue de la littérature... –, la démarche pédagogique et sa justification. Ensuite, ces différentes options sont discutées.

## Contexte de formation

La formation réalisée en collaboration avec la Haute Ecole provinciale du Hainaut Condorcet a accueilli deux types de participants : soit des superviseurs intervenant dans le processus de supervision des stages au sein du lieu de formation (les Hautes Ecoles), soit des maîtres de stage accueillant le stagiaire en institution, dénommés « professionnels associés<sup>12</sup> ».

deuxième et trois-quarts de la formation en troisième année. (Informations recueillies sur le site de l'Université de Mons et sur le site de la Haute Ecole provinciale du Hainaut Condorcet).

12. Pour faciliter la compréhension, les termes de professionnel associé et de superviseur, empruntés à Boutet (2002), seront désormais utilisés. Le premier désigne le professionnel accueillant un stagiaire tandis que le second désigne l'enseignant de l'institution de formation.



La formation proposée a duré trente heures. Elle a été organisée durant quatre journées successives. Le public ayant suivi cette formation comptait quatorze personnes issues des domaines des soins infirmiers, de l'ergothérapie, du travail social et de la communication. La moitié de ce public était constitué d'enseignants de Haute Ecole intervenant dans le processus des stages (superviseur, coordinateur, évaluateur) tandis que l'autre moitié du public est issue « du terrain », c'est-à-dire, des institutions accueillant les stagiaires. Une partie du public des professionnels associés (3 personnes : deux issues du travail social et une des soins infirmiers) ne possédait aucune expérience en termes d'encadrement et de supervision d'étudiant stagiaire. Concrètement, en ce qui concerne l'organisation de la formation, chaque journée était ciblée sur la résolution d'une situation problème. Pour ce faire, les participants à la formation ont été répartis en quatre groupes de travail (deux groupes de quatre et deux groupes de trois) dont la composition a été modifiée chaque jour. Cette répartition, au-delà de favoriser la rencontre et de susciter la motivation, a permis de réunir autour d'une même situation problème des individus avec des formations et des statuts différents.

La formation vise le développement des compétences professionnelles, transversales et transférables liées à l'acte de supervision (Rousseau & Saint-Pierre, 2002) et, à ce titre, elle se doit de prendre en considération les spécificités (profils et besoins) des participants.

Quelles sont ces spécificités ? Tout d'abord, il est important de considérer qu'il s'agit d'apprenants « adultes » détenteurs d'un diplôme de Bac +3 (professionnels associés) ou Bac +5 (superviseur de la Haute Ecole). Ce niveau assure de la maîtrise de certaines compétences de base telles que la recherche et le traitement de l'information. Les participants sont également des professionnels issus d'un milieu spécifique ayant, notamment, permis le développement de connaissances théoriques et pratiques propres à leur profession (Bertrand, Sleighter, & Veilleux, 2002; Boutet, 2002). Aucune certification liée à l'exercice de la fonction de maître de stage n'étant requise en Belgique francophone, chacune des personnes en formation possèdent déjà une expérience et/ou un savoir expérientiel de supervision individuel élaboré sur la base de connaissances, de croyances, d'habitudes d'encadrement de l'institution accueillante. Ce « déjà-là » nécessite d'être interrogé, questionné, mis en relation, déconstruit et, à la suite de la formation, reconstruit. Finalement, il est également important de prendre en considération les contextes de supervision dans lesquels agissent les superviseurs et les maîtres de stage : ceux-ci amènent tantôt le superviseur à poser des actes de manière autonome tantôt, dans le contexte plus large de l'institution, à prendre une part active dans une équipe, souvent multidisciplinaire.

Puisque la formation professionnelle du formateur de stagiaires doit s'inscrire dans un continuum qui correspond à son propre cheminement personnel (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2008), le module de formation s'appuie sur les compétences et les connaissances effectives



des participants. Il est établi sur les bases théoriques de l'apprentissage par problème<sup>13</sup> (Pochet 1995; Guilbert & Ouellet 2004; Miflin, 2004; Aubert-Lotarski & Derobertmasure, 2008). Les différentes activités proposées permettent de remettre en question les pratiques de supervision déjà mises en place de manière plus ou moins réfléchie/consciente/routinière/pertinente et la formation alterne les moments de travail autonome et collectif. Etant donné qu'il s'agit d'une composante essentielle de la professionnalité, le module de formation s'attelle également à favoriser le développement des compétences réflexives. Ces points – l'APP et les situations problèmes – font l'objet des deuxième et troisième parties de l'article. Finalement, le dispositif de formation est critiqué et des propositions de régulation sont avancées.

### Proposition d'un référentiel

Il n'existe pas, en Fédération Wallonie-Bruxelles, de référentiel précisant les compétences ou aptitudes à développer chez les accompagnateurs de stagiaires. On peut toutefois retrouver quelques éléments dans certaines circulaires, notamment la circulaire n° 000092 de 2001. Cette circulaire, concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents, précise que le maître de stage est « *un partenaire privilégié pour les professeurs du département pédagogique et la qualité de l'évaluation formative qu'il fait du travail de l'étudiant est crucial dans la progression de celui-ci. Inévitablement modèle pour le stagiaire, il doit l'aider à dépasser le cadre de la reproduction au profit d'une pratique professionnelle réflexive. Contrairement au maître de formation pratique qui apporte au département pédagogique le fruit d'une expérience acquise, l'encadrement du stagiaire est, pour le maître de stage, une nouvelle facette de son métier* » (pp. 7-8). Il est impossible, sur la base de cette définition, d'élaborer un référentiel de formation opérationnel. Dès lors, les opérateurs de formation ont à réaliser cette tâche.

Bien qu'il soit possible de distinguer les rôles spécifiques du superviseur et du professionnel associés dans la triade – étudiant, superviseur et professionnel associé – créée dans un contexte de stage (Boutet, 2002), le référentiel élaboré suit un principe de « *formateurs de stagiaires* » (Portelance, Gervais, Lessard & Beaulieu, 2009), c'est-à-dire une optique délibérément transversale. En effet, s'adressant à des personnes occupant des postes différents – professionnel associé ou superviseur –, dans des champs différents – l'éducation et la formation, la santé, le travail social et médico-social –, il n'eut pas été opportun de restreindre le référentiel à un champ précis ou à un acteur précis. Ceci d'autant plus que ce référentiel commun sert de base à la construction d'un dispositif en permettant de cibler les objectifs de formation. Cette démarche n'en est pas moins pertinente car, comme le montrent Gervais et Desrosiers (2001), dans le domaine de l'éducation notamment, l'enseignant associé et le superviseur remplissent de nombreuses tâches habituelles similaires.

13. APP dans la suite du texte.



La première étape de construction du référentiel a porté sur la détermination, pour chacun des champs visés, des savoirs nécessaires à la supervision des stages, sans restriction ni canevas précis, sur la seule base de l'expérience professionnelle des formateurs. Cette phase d'émergence inductive a abouti à la constitution d'une liste pour chaque champ visé. Ces listes ont été ensuite croisées afin de dégager les éléments communs et de pointer les compétences davantage spécifiques. L'apport de la littérature, étape suivante, a permis de structurer ces différentes compétences en un référentiel.

Si le terme *supervision* fait référence à des perspectives diverses et évolutives selon les auteurs (Bujold, 2002), les accompagnateurs doivent posséder de nombreuses capacités (Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009) dont la définition de Rousseau et Saint-Pierre (2002) esquisse les grandes orientations : la supervision est un acte relationnel dont l'objectif n'est pas uniquement l'évaluation sommative mais la construction et coconstruction des compétences professionnelles nécessitant un encadrement, la réflexivité et l'alternance théorie / pratique. Sur la base des propositions de Fortin (Bujold, 2002) et de Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), le référentiel s'est structuré en quatre domaines associés aux rôles pouvant être attribués aux formateurs de stagiaires : la profession, la formation, l'apprentissage de l'étudiant et les aspects relationnels. Ces quatre domaines renvoient ainsi aux rôles que le superviseur peut endosser, parfois simultanément mais également à l'occasion de façon contradictoire (Bujold, 2002). Chacun de ces domaines est ensuite décliné selon les éléments dégagés lors de la phase d'émergence inductive en reprenant les rôles attribuables à chacun des protagonistes d'une situation de stage (e.g., Bertrand, Sleighter & Veilleux, 2002; Boutet, 2002; Bujold, 2002; Desbiens, Borges & Spallanzani, 2009; Portelance, 2009). Le référentiel est présenté dans le tableau ci-contre.

Pour expliquer ce référentiel, le tableau est présenté selon les quatre domaines associés aux rôles pouvant être attribués aux formateurs de stagiaires. Précisons que le tableau n'est pas complet car certains éléments ne se retrouvent pas dans les quatre domaines, ces savoirs provenant de la première étape, étape inductive, qui ne s'est pas basée sur une structure préalable.

**Domaine de la profession**

De façon générale, le domaine de la profession intègre les éléments relatifs au métier. Ce domaine recouvre les savoirs entendus comme niveaux et types d'expertise. Le professionnel associé est un modèle alors que le superviseur est reconnu pour son niveau d'expertise du métier. On note dans les savoirs de la profession, les habilités professionnelles réelles, les principes de déontologie et en lien, une connaissance des règles et du contexte professionnel. Ceci nécessite une connaissance simultanée des gestes du métier et des savoirs théoriques de la profession. A titre d'exemple, le professionnel associé peut proposer de créer des



Tableau 1 : Référentiel de supervision de stage

Profession	Formation	Apprentissage de l'étudiant	Aspects relationnels
Savoirs			
Modèle et expertise	Connaissances théoriques		
Habiletés professionnelles réelles	Choix des activités à réaliser		
Principes de déontologie	Partage des savoirs		
Connaissance des règles et du contexte			
Lien entre théorie et pratique			
Savoir-faire			
Explicitation de sa pensée		Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement	
Partage de son expérience			
Observation critique et systématique des pratiques	Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation	Rôle de médiation	
	Contrôle de l'atteinte des objectifs		
	Evaluateur : formatif/certificatif		
Transmission/développement des compétences			
Savoir-être			
Accompagnement	Collaboration avec le superviseur	Accompagnement réflexif	Favorise l'engagement
			Encadrement - Intégration
			Qualités interpersonnelles : écoute, attention soutenue, confrontation positive
			Soutien
			Travail coopératif
			Aptitudes relationnelles / personnelles : authenticité, respect, empathie, disponibilité, cohérence, objectivité, déontologie / éthique...
			Aptitudes communicationnelles





groupes de travail hétérogènes au sein de sa classe (geste professionnel) et en présenter les avantages énoncés dans la littérature (savoirs théoriques).

En termes de savoir-faire lié au domaine professionnel, la notion de partage d'expériences est essentielle, combinée à l'explicitation de sa pensée et à une observation critique et systématique des pratiques. Le formateur de stage, qu'il soit « du terrain » ou membre de l'établissement de formation, ne peut se limiter à être un expert / praticien incapable d'accompagner (Paul, 2009) de façon critique le stagiaire en lui expliquant le métier et en l'observant lors des moments de pratiques. Ceci amène à définir le savoir-être relatif à la profession, qui est l'accompagnement, entendu de son acceptation minimale à savoir « *être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage* » (Paul, 2009b, p. 95).

### **Domaine de la formation**

Le deuxième domaine est celui de la formation. Intégré dans un cursus de formation, le stage en constitue l'une des étapes. Il est alors nécessaire que le superviseur puisse situer le stage dans ce cursus mais également endosser le rôle de formateur. Dans ce domaine, la composante professionnelle n'est pas mobilisée mais celle de formateur. Ce domaine se partage, du point de vue des savoirs, par les connaissances théoriques pouvant être transmises aux stagiaires, par le choix adéquat des activités à réaliser, c'est-à-dire la connaissance du processus de formation du stagiaire afin de déterminer un plan de formation adapté et créer une progression, progression qui envisage l'alternance théorie / pratique et les liens entre les deux : profession et formation sont les deux composantes d'une perspective de professionnalisation. Dans les savoir-faire, ont été repris, la gestion de la formation par la régulation de celle-ci (diagnostic, solution, résolution, remédiation...), l'évaluation / contrôle de l'atteinte des objectifs fixés, notamment comme évaluateur en cours de formation et évaluateur en fin de parcours, et le développement de compétences.

A titre d'exemple, le professionnel associé est attentif au niveau « scolaire » de l'étudiant (début, milieu ou fin de formation) et peut, vis-à-vis des mêmes intitulés d'activités, élaborer une guidance plus ou moins prescriptive, plus ou moins progressive de l'étudiant. Ce paramétrage en fonction du niveau est également présent dans les attentes formulées aux stagiaires ainsi que dans les actes évaluatifs posés : le professionnel associé ne peut, sur les mêmes objets, évaluer de la même façon un stagiaire novice qu'un stagiaire en fin de formation.

Finalement, la collaboration entre superviseur et professionnel associé dans un but de formation constitue le savoir-être relevant de ce deuxième domaine.



### ***Domaine de l'apprentissage de l'étudiant***

Le troisième domaine, celui de l'apprentissage de l'étudiant/stagiaire, se distingue du précédent en ce sens qu'il est davantage orienté vers l'apprenant. Le domaine de formation place le superviseur comme formateur mettant en place un programme, ce troisième domaine, complémentaire, intègre la connaissance du fonctionnement de l'apprenant et de son développement professionnel. Cette nuance s'apparente à la distinction entre enseignement et apprentissage, le premier orienté vers l'enseignant et le second vers l'apprenant (Dehon & Derobertmasure, 2010). Le domaine de l'apprentissage de l'étudiant est principalement détaillé au niveau de savoir-faire, ceux-ci étant communs au domaine de la formation, mais prend sa singularité dans le savoir-être décliné sous la forme d'un accompagnement réflexif. Ceci signifie que le superviseur doit pouvoir suivre le fonctionnement du stagiaire, en comprendre les logiques et incohérences, afin de réguler et ajuster son apprentissage. Dans ce sens, le formateur a à développer ce savoir-être lui permettant d'être un accompagnateur réflexif (Donnay & Charlier 2006).

### ***Domaine relationnel***

Enfin, le domaine relationnel intègre le rôle de médiateur qu'occupe un formateur par rapport à l'apprentissage de l'étudiant face à un métier. Le formateur se doit alors de favoriser l'engagement, d'encadrer et intégrer chacun d'eux en écoutant, en soutenant positivement et collaborant avec l'équipe éducative et les professionnels et en développant des aptitudes relationnelles telles que le respect, l'empathie, la disponibilité...

Si ce référentiel tente de catégoriser les différents savoirs à développer de la part des formateurs de stagiaires, il ne faut cependant pas percevoir les différentes catégories et sous-catégories comme exclusives, au contraire, il existe de forts liens entre les domaines et les différents savoirs. Ce référentiel est davantage un canevas permettant d'appréhender les rôles de formateurs de stagiaires et les postures occupées tantôt par le professionnel associé, tantôt par le superviseur, décrivant les rôles possibles dans la supervision d'un stage. On peut se positionner comme professionnel encadrant un stagiaire et occuper en même temps un rôle d'évaluateur, les savoirs peuvent alors différer : on explicitera ses démarches professionnelles et on fera preuve de justesse dans l'évaluation au regard des objectifs fixés initialement.

### **L'apprentissage par problème (APP)**

L'APP est une méthode pédagogique qui a été développée dans les facultés de médecine dans les années '60. Elle se démarque par sa rupture avec le modèle transmissif visant l'application stricte de démarches et de savoirs-faires par les participants. Axée sur le développement de compétences complexes, elle s'avère être un choix particulièrement judicieux dans le cadre d'une formation à la supervision pédagogique



des stages. Une précédente expérience de formation (Aubert & Derobertmasure, 2008) menée dans le cadre de la formation des cadres à l'Ecole Supérieure d'Education Nationale (ESEN) en France a permis d'attester de la pertinence de cette approche pédagogique dans le cadre de formations liées au monde de l'enseignement.

L'APP s'inscrit pleinement dans le courant du socioconstructivisme. Ce courant repose sur les deux principes suivants : d'une part, l'aspect social est le moteur du développement cognitif de l'individu (d'où la composante « socio ») et, d'autre, l'apprenant (re) construit ses connaissances sur la base de ce qu'il sait déjà (Bertrand, 1998) (d'où l'appellation « constructivisme »). Le socioconstructivisme se caractérise par une centration sur l'apprenant et sa motivation par le biais d'activités signifiantes permettant de tester ou d'ébranler ses connaissances, ses compétences déjà acquises. Cette opération visant à vérifier la viabilité de ses propres connaissances permet, selon Jonnaert (2001), de favoriser le recours à la pratique réflexive des participants. Ces processus de confrontation sont notamment permis par le biais des interactions sociales et des conflits sociocognitifs naissant entre les membres du groupe et des sous-groupes. C'est également parce qu'elle permet de résoudre des situations problématiques issues de la réalité et qu'elle développe l'autonomie que Lemaître (2007 citant Lachiver, 2003) relie l'APP aux principes de professionnalisation.

Concrètement, comment s'opérationnalise l'APP ? Elle s'articule en quatre phases. La première consiste à confronter le groupe d'apprenants à une situation problème. Une situation problème est entendue comme une situation « réelle » et authentique, située dans le milieu professionnel ou dans le lieu de formation et présentant un problème complexe et ambigu ne pouvant être « lu » d'une seule manière. Cette situation est présentée dans une saynète enregistrée sur un support audiovisuel. Cette situation est accompagnée de divers documents annexes permettant de mieux appréhender la réalité décrite : description de la situation problème, dialogues, mais aussi règlements des stages, conventions de stage, documents adressés au professionnel associé, grilles d'évaluation... La présentation du problème ne doit pas forcément fournir toutes les informations essentielles à la connaissance du problème et à sa réalisation; comme l'indique Scallon (2007, p.153) : « *l'insuffisance des informations fournies dans l'énoncé d'un problème peut être vue comme un moyen d'inciter les élèves à redéfinir le problème ou à le reconstruire* ».

Sur la base de cette situation, les participants à la formation, répartis en sous-groupes, sont amenés au fil de trois étapes ultérieures à proposer à leurs collègues la manière dont ils ont défini le problème ainsi que leur(s) proposition(s) de résolution concrète (Scallon, 2007). Pour y parvenir, la première phase se clôture dans les sous-groupes par la définition des caractéristiques de la situation problème, les hypothèses de travail identifiées et la définition de thématiques, en lien avec la situation problème, devant être approfondies pour résoudre le problème.



Sur cette base, la deuxième étape invite chaque participant, de manière autonome, à réaliser l'approfondissement théorique dont le groupe l'a chargé. Durant la troisième phase, les sous-groupes se « recomposent » et chacun résume pour ses collègues le fruit du nouvel apprentissage qu'il a réalisé. Sur la base de ces apprentissages respectifs discutés et confrontés dans le sous-groupe, la situation problème est reconsidérée et le processus de résolution privilégié est décrit. La phase 3 se clôture par la préparation de la présentation que le sous-groupe effectue en séance plénière lors de la phase 4. Cette présentation se termine par une évaluation des propositions, un travail réflexif sur le fonctionnement du groupe, une identification des acquis transférables et une synthèse des formateurs.

Trois variables influent sur l'efficacité d'une formation APP : la qualité du problème soumis qui se doit d'être authentique, complexe et signifiant (Scallon, 2007); la quantité de connaissances antérieures réactivées (cette remarque est en quelque sorte une conséquence des principes du constructivisme : l'apprentissage doit se baser sur un « déjà-là ») et la performance de l'animateur de la formation (Larue, 2008). En ce qui concerne les résultats des formations mises en place selon l'APP, Larue et Cossette (2005), se basant sur les travaux de Schmidt et Moust (2000) et Dochy et ses collègues (2003), indiquent qu'il existe des différences entre les apprenants ayant suivi un cursus selon l'APP et les apprenants ayant suivi une filière « classique » : d'une part, la quantité « brute » d'informations transmises semblent être moindres dans le « groupe APP » alors que les connaissances acquises par le « groupe APP » sont mieux intégrées aux acquis préalables et elles sont retenues à plus long terme. Cet aspect ne se traduit par contre pas forcément au niveau de la performance académique, ce que Bédard, Turgeon, Tardif et Des Marchais (1995, p.6) expliquent « *par le fait que les modalités d'apprentissage des approches traditionnelles sont plus cohérentes avec le type d'évaluation auxquels sont soumis les futurs diplômés* ». En ce qui concerne les aspects motivationnels, les cursus abordés via l'APP engendrent une meilleure opinion des étudiants (Bédard, Turgeon, Tardif et Des Marchais, 1995).

Les buts de formation de l'APP sont de développer des compétences cognitives, métacognitives et relationnelles et de favoriser le transfert de ces compétences dans le cadre du milieu professionnel. En termes de compétences transversales, l'accent est mis sur l'autonomie, la métacognition, la responsabilisation, la recherche et communication d'informations. L'apprentissage par problème s'inscrit donc pleinement dans la recherche et le développement de procédures plutôt que dans la recherche et l'élaboration concrète de solutions puisque les fondements théoriques de l'APP postulent que l'individu se fonde sur la résolution de problèmes déjà rencontrés pour solutionner les problèmes qu'il rencontre (Service de Pédagogie Universitaire, 1999, p. 2). Les différents problèmes rencontrés seront analysés et stockés de la même façon, augmentant ainsi la base de données de l'individu et le rendant plus rapide et efficace dans le traitement des problèmes qu'il rencontre.



Cette approche questionne le statut, le rapport et la construction des savoirs. En effet, comme le mentionne Ruel (1997), l'engagement de l'apprenant dans la construction de ses savoirs « *modifie le statut du savoir et confère ipso facto au sujet apprenant un nouveau statut épistémologique, l'invitant à la réflexivité et à la prise en charge effective de ses compétences cognitives* ». C'est également ce que souligne Lemaitre (2007, p. 6) lorsqu'il note que « *la modification du rapport au savoir produite chez les étudiants consiste ainsi à ne plus les cantonner dans un rôle de réceptacle de la connaissance mais à les rendre aussi producteur et manipulateur de ces savoirs* ». Il s'agit dès lors de considérer les savoirs comme davantage agis que détenus et situés à l'intersection des pôles théoriques (« savoirs universitaires ») et pratiques (« pratiques professionnelles ») (Lemaitre, 2007 p.7). Ruel (1997) précise que les démarches pédagogiques intervenant dans ce cadre consistent dès lors à questionner « *la viabilité des connaissances construites par les élèves* » et à favoriser le développement de la réflexivité en posant des questions métacognitives.

**Présentation des supports de formations (les situations problèmes) et lien avec le référentiel**

Les situations problèmes réalisées dans le cadre de la préparation de la formation sont en lien avec les cinq sections visées et elles ont été élaborées à partir d'un référentiel de compétences préalablement construit sur la base des rôles des superviseurs de stages. Elles sont décrites à la suite et un tableau de synthèse (tableau 2) présente les compétences explicitement visées par chaque situation problème<sup>14</sup>.

La première situation, en lien avec la section « travail social », présente le cas d'une étudiante qui confie à son superviseur de la Haute Ecole que le professionnel associé et la responsable du service veulent lire ses supervisions écrites avant de les présenter à l'école. Elle ne se sent pas libre d'écrire ce qu'elle pense vraiment, principalement parce qu'elle est assez critique vis-à-vis de l'institution qui l'accueille.

La deuxième saynète, liée à la section « ergothérapie », présente la situation suivante : un superviseur de la Haute Ecole observe une prise en charge d'un patient ayant subi une opération au niveau du genou. Le professeur, après discussion avec l'étudiant de l'anamnèse du patient, montre sur le patient la ré-harmonisation du genou déjà vue au cours. Le patient a dès lors l'amplitude nécessaire pour réaliser ses exercices. Quelques jours plus tard cet enseignant est convoqué par le chef de service de rééducation. Ce dernier lui reproche d'avoir « soigné » leur patient. Il lui est reproché d'avoir manipulé un patient sans en avoir l'autorisation.

14. Ceci n'exclut donc pas que d'autres compétences reprises dans le référentiel soient développées dans les différentes situations problèmes, compétences qui ne sont pas strictement liées à l'accompagnement de stage.



La troisième situation est en lien avec la section « soins infirmiers ». Un superviseur de la Haute Ecole demande à une étudiante de prendre manuellement la tension d'un patient. L'étudiante s'exécute. Le superviseur de la HE effectue la même opération à la suite de l'étudiante et obtient un résultat différent. Il cote le stage de l'étudiant négativement. L'étudiante s'interroge sur ce qui s'est déroulé lors de cette supervision puisqu'il est enseigné aux étudiants de ne jamais prendre la tension deux fois de suite au même bras dans un délai très court.

La quatrième situation problème intervient lors d'un stage de 1<sup>ère</sup> année en section « éducateur spécialisé ». Ce stage dure 4 semaines sur le même lieu de stage et il est supervisé par un superviseur de la Haute Ecole au travers d'une rencontre sur le lieu de stage et l'envoi, par l'étudiant, d'un rapport d'auto-évaluation hebdomadaire. La supervision se déroule la dernière semaine de stage et les trois documents auto-évaluatifs ne révèlent rien de significatif à la lecture. Lors de la rencontre sur le lieu de stage, le superviseur apprend du professionnel associé que l'avis sur l'étudiant est très négatif et justifié. L'étudiant confronté dit ne pas s'être rendu compte ou minimise cet avis.

Les cinquième et sixième situations se focalisent sur la formation des enseignants. La 1<sup>ère</sup> situation relate le cas d'un superviseur engagé par un opérateur de formation initiale d'enseignants (agrégation de l'enseignement secondaire supérieur) recevant un courrier d'un des professionnels associés faisant état d'un ensemble de dysfonctionnements graves survenus durant le stage d'un étudiant. Le professionnel associé souhaite mettre un terme à ce stage. Quelques jours plus tard, l'étudiant en question remet à son tour au superviseur un document écrit présentant son vécu de stage. Un ensemble d'éléments similaires, identifiés comme problématiques par chacun des acteurs, apparaissent dans les deux courriers, mais les interprétations qui en sont faites par l'un et l'autre sont très différentes.

La deuxième situation (SP 6) survient lors de la visite de stage d'un superviseur, professeur de français, de la Haute Ecole. Lors de sa visite de supervision, l'étudiante qu'il vient observer réalise une leçon de mathématique concernant les solides. La leçon vient de commencer et dure deux heures, ce qui correspond au temps total que le professeur passe dans cette école. Il évalue la leçon comme insatisfaisante; elle est, à son sens, trop peu réfléchie, mal préparée notamment parce que les élèves ne peuvent pas faire appel à leur créativité, leur inventivité. Par ailleurs, il reproche également à la leçon qu'il vient d'observer d'avoir été principalement basée sur des manipulations effectuées par la stagiaire, notamment l'opération de développement. L'étudiante se défend en disant qu'elle a appliqué la méthodologie conseillée par son professeur de mathématiques de la Haute Ecole. Durant cette interaction, la parole n'est pas donnée au professionnel associé...et celui-ci ne la réclame pas.



Tableau 2 : Liens entre les situations problèmes et le référentiel

	Profession	Formation	Apprentissage de l'étudiant	Aspects relationnels
SP 1				
Savoir	Connaissance des règles et du contexte			
Savoir-faire			Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement	
		Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation		
SP 2				
Savoir	Habiletés professionnelles réelles			
Savoir-faire		Collaboration avec le superviseur		
SP 3				
Savoir	Habiletés professionnelles réelles			
Savoir-faire		Evaluateur (formatif / certificatif)		
Savoir-être		Collaboration avec le superviseur		
SP 4				
Savoir-faire	Explicitation de sa pensée		Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement	
		Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation		
		Contrôle de l'atteinte des objectifs		
Savoir-être				Aptitudes relationnelles / personnelles : authenticité, respect, empathie, disponibilités, cohérence, objectivité, déontologie / éthique



SP 5				
Savoir	Principes de déontologie/ éthique			
Savoir-faire		Identification des problématiques / proposition de solution / résolution / remédiation		
		Contrôle de l'atteinte des objectifs		
		Collaborations avec le superviseur/médiation avec l'ensemble des intervenants		
Savoir-être	Accompagnement			Favorise l'engagement
				Aptitudes relationnelles / personnelles : authenticité, respect, empathie, disponibilité, cohérence, objectivité, déontologie / éthique
SP 6				
Savoir	Habiletés professionnelles réelles	Mise en place d'un lieu d'échange et d'analyse réflexive avec accompagnement		
Savoir-faire		Evaluateur (formatif / certificatif)		
Savoir-être				Encadrement – Intégration

Comme on peut le constater, les situations ne couvrent pas l'ensemble de compétences nécessaires à l'accompagnement d'un stagiaire. On remarque, par ailleurs, que certaines compétences sont plusieurs fois abordées au travers des différentes situations. Cette configuration relève d'un choix : d'une part, certaines compétences apparaissent comme davantage transversales et pertinentes en regard des différentes situations de supervision existant dans les différentes sections; d'autre part, le développement de compétences professionnelles étant un cheminement long, une volonté de cibler certains aspects récurrents de l'acte de supervision est poursuivie.

Outre le développement des compétences à proprement parler, les différentes situations problèmes permettent, principalement sur la base de la deuxième phase de l'apprentissage par problème, de mobiliser diffé-





rentes thématiques associées à la supervision : la réflexion sur l'action, la métacognition, la didactique professionnelle, l'observation des pratiques, les savoirs professionnels, le contrat pédagogique, la définition des rôles et des attentes de chacun des acteurs, les statuts et les fonctions de l'évaluation dans le cadre de la supervision, l'apprentissage vicariant ou par imitation, la déontologie et l'éthique, la gestion de conflit, le statut de l'erreur, la place de la créativité, la responsabilisation....

### Discussion sur le référentiel proposé

N'existant aucun document officiel, la construction d'un référentiel a été nécessaire afin de déterminer les objectifs clairs de formation et de mettre en place l'approche par problème. Ce travail a débouché sur une proposition de référentiel qui, désormais utilisée concrètement, demande à être discutée.

La première limite de cette proposition de référentiel est inhérente à la démarche choisie initialement. Se baser sur une démarche inductive pour constituer une liste de savoirs ou compétences a l'avantage de partir du concret et de l'expérience professionnelle, mais peut néanmoins limiter la diversité et le nombre de savoirs. Bien que les professionnels ayant dressé les listes viennent de champs différents – et qu'une « saturation des données » était visée –, des savoirs ont pu être omis, comme à titre d'exemple la connaissance de théories de l'apprentissage pour mieux appréhender le fonctionnement cognitif du stagiaire et ainsi mieux intervenir. Ces professionnels occupaient tous la même fonction, à savoir superviseur. On comprend dès lors que la perspective « professionnel associé » puisse être dans ce cas occultée et par conséquent limite la liste des savoirs identifiés. A ce titre, le domaine de l'apprentissage de l'étudiant semble le moins développé.

Le référentiel développé, base de l'élaboration des situations problèmes, apparaît pertinent en regard du public à former. Cependant, une interrogation persiste à l'issue de la formation : la conception du référentiel est-elle suffisamment transdisciplinaire pour convenir à des publics d'horizons différents comme il en a été le cas ? Il est en effet apparu que certaines composantes des situations professionnelles ne peuvent être envisagées de la même manière selon le domaine considéré, touchant alors peut-être à une limite de la transdisciplinarité : le statut de l'erreur (où dans le cadre de soins infirmiers où d'une manière ou d'une autre, la vie d'individus est en jeu), la place de l'imprévu, le morcellement des tâches, le recours à des procédures formalisées décrites d'un point de vue théorique et donnant lieu à un résultat mesurable (exemple de la prise de tension dans la situation).

Ces éléments relevés suite à cette première expérience de formation devraient nécessiter une étude et une observation systématique afin de statuer sur la pertinence d'un regroupement de profils différents ou au contraire plaider en faveur d'un regroupement en « familles profession-



nelles » : l'ergothérapie et soins infirmiers d'une part, le travail social (assistants sociaux et éducateurs spécialisés) et l'enseignement, d'autre part.

La construction du référentiel sous la forme d'un tableau structuré autour de quatre composantes donne à la production un caractère figé. Si les savoirs ont été répertoriés selon ces quatre composantes, dans la réalité de supervision de stage, les différents rôles se juxtaposent régulièrement. On imagine difficilement le choix d'une activité de formation sans se soucier de démarche cognitive que l'élève privilégiera, ni les aspects relationnels qui permettront à ce dernier d'évoluer. Bien que certains savoirs se retrouvent dans plusieurs composantes, il faudrait encore davantage insister sur les relations qu'ils entretiennent les uns par rapport aux autres. Le recours à une déclinaison en savoirs, savoir-faire et savoir-être à la place d'une déclinaison en compétences conduit peut-être à cette rigidité. Cependant, elle a le mérite de clarifier la terminologie pour un public plus large, comprenant des personnes non expertes, et montre bien les différents aspects que revêt la supervision d'un stage

A l'énumération des ces différentes limites, quelques adaptations peuvent être proposées pour rendre ce référentiel davantage pertinent et adapté aux contextes et publics. Si la proposition de référentiel développée dans cet article constitue une première ébauche, il serait intéressant de la valider également auprès de professionnels encadrant des stagiaires, permettant ainsi d'augmenter la liste des savoirs, et principalement les savoirs liés au domaine de 'apprentissage de l'étudiant (théories de l'apprentissage, du développement professionnel de l'étudiant...). A cette démarche, il ne faut pas omettre de valider ce référentiel auprès des différents publics (superviseurs, professionnels associés, professionnels, experts, enseignants...) mais également dans le cadre d'autres formations, formations qui pourraient être davantage ciblées selon les disciplines professionnelles visées, en distinguant « sciences humaines » ou « sciences (para)médicales ». Enfin, si un référentiel est inévitablement un canevas, il est intéressant de l'adapter en le rendant plus dynamique et en montrant que les rôles / compétences / savoirs, selon la terminologie choisie, sont reliés les uns aux autres et que superviser un stage nécessite de pouvoir faire des liens entre eux.

### **Difficultés relevées dans le dispositif de formation et pistes de régulation**

Durant l'analyse systématique et continue des formateurs durant les quatre jours de formation (accompagnement d'un formateur pour chaque groupe de travail et débriefing après chaque demi-journée de la formation, les formateurs ont identifié deux difficultés rencontrées par le public en formation. La première difficulté est identifiée par les formateurs lors de l'accompagnement des groupes dans leur processus de résolution de problème. Elle concerne la jonction entre la phase 1 et la



phase 2, c'est-à-dire, la définition et l'approfondissement de thématiques sous-jacentes issues de la situation rencontrée. En effet, les participants ont eu tendance à répliquer, pour une part, leur mécanisme de traitement des problèmes dans le monde professionnel et à se focaliser sur la recherche immédiate d'une solution concrète et instantanée disponible dans leur répertoire d'actions. Les participants ne saisissent pas « l'opportunité d'apprentissage » qui leur est offerte et s'oriente directement vers la manière de présenter leurs propositions aux collègues. Face à cette difficulté Aubert-Lotarski et Derobertmasure (2008) proposent de recourir à un cadrage initial de la situation plus fort, c'est-à-dire, en indiquant la manière selon laquelle la situation problème permet l'approfondissement de thématiques adéquates. Ce cadrage peut également s'adjoindre d'informations concernant les auteurs et/ou les modèles à consulter. Dans le cadre de la résolution de la première situation problème, les formateurs peuvent également distribuer un nombre limité d'articles permettant aux participants de trouver les réponses à leurs questions.

La deuxième difficulté identifiée porte sur le mode de présentation de la résolution du problème, c'est-à-dire, la phase 4. Certains participants éprouvent des difficultés à présenter in abstracto le mode de résolution du problème et ne parviennent pas à retracer le cheminement de pensée du groupe, les éventuelles contradictions nées de la confrontation et toute la richesse et la profondeur de la solution proposée. Dans cette situation, les formateurs peuvent proposer une modification de la forme de la présentation. Au lieu de recourir à une présentation *ex cathedra*, les participants peuvent présenter en trois ou quatre minutes une scène associée à la situation problème. Le but pour les participants est alors de « jouer » la saynète et, surtout, de justifier et d'indiquer la pertinence de leur présentation : pourquoi le superviseur a agi de la sorte ? Pourquoi proposer un nouvel outil d'évaluation ? Pourquoi le professionnel associé propose-t-il l'amendement à la convention ? etc. Ces difficultés ne sont cependant pas spécifiques à cette expérience de formation. En effet, Savin-Baden (2000 cité par Larue 2008) a observé que, de manière quasi-systématique, certains participants se refusent au changement en « s'accrochant à leurs habitudes » et se focalisent sur l'aspect « résultats » du processus de résolution de la situation problème.

### **Pour conclure...**

Le parcours de la littérature identifie à quel point il est essentiel, quel que ce soit le domaine concerné, de s'assurer de la formation des professionnels associés tant ceux-ci ont un rôle prépondérant dans la formation professionnelle initiale. Exprimé autrement, ne pas s'assurer de la maîtrise d'un socle initial commun revient à confier nos futurs collègues à des professionnels associés dont la qualité d'encadrement fourni sera d'une variabilité maximale car uniquement élaborée sur la base de routines, d'*apriori*, de reproductions d'expériences vécues ou d'initiatives personnelles d'approfondissement de la problématique.



L'unité de formation a été élaborée sur une base théorique adaptée en fonction d'un contexte précis : buts, public, temps alloué, etc. L'apprentissage par problèmes, comme le relève la littérature est une méthode pertinente et adéquate pour développer des compétences professionnelles.

La formation, vu le nombre de participants, n'a pu faire l'objet d'une évaluation dont les résultats auraient permis de dégager des tendances de portée générale. Cependant, à l'issue de la formation, un bref questionnaire de satisfaction vis-à-vis des différents composants de la formation a été rempli par les participants. Ces informations, couplées à l'observation des formateurs, permettent de dégager une tendance centrale : l'optique de formation retenue par les opérateurs de formation et les commanditaires (Université de Mons et Haute Ecole Condorcet) n'a pas pleinement coïncidé avec les attentes et besoins des professionnels associés. Les premiers ont développé une approche générale et institutionnelle du stage professionnalisant se traduisant notamment via les thématiques et les préoccupations abordées dans les situations problèmes proposées (par exemple, la situation 2 met en scène des problèmes liés à des conflits institutionnels et hiérarchiques). Les professionnels associés, quant à eux, ont une préoccupation majoritairement liée à l'aspect pédagogique et à la relation avec le stagiaire : les situations problèmes 3 et 4 ont davantage ciblé ces aspects.

Il est également apparu que les superviseurs, possédant un bagage pédagogique lié à leur profession au sein d'une Haute Ecole, sont en demande de réflexions liées à des situations complexes. Ils semblent davantage s'investir dans le processus de résolution de situations problématiques et sont prêts à accepter la résolution imparfaite d'une situation problème ou la persistance d'inconnues relatives à certains aspects de la situation complexe. Les professionnels associés, quant à eux, attendent de la formation qu'elle aborde l'accompagnement dans son ensemble en se confrontant à des situations de base. La perception de la supervision est davantage applicationniste : ils sont en attente de procédures types, de « recettes » à appliquer dans le cadre de la supervision. Il est donc nécessaire, afin d'optimiser la pertinence de ce type de formation, de travailler à la déconstruction de cette perception « mécanique » de l'acte de supervision. Cette déconstruction prend appui sur l'incompatibilité théorique existant entre, d'une part, la reconnaissance du statut de professionnel et, d'autre part, le recours à la stricte application de comportements préétablis.

Enfin, l'article présentait une proposition de référentiel à la supervision de stages. Malgré certaines limites discutées, comme la démarche de construction ou encore la difficulté de le rendre transdisciplinaire, cette proposition s'avère être pertinente et peut constituer une base pertinente pour un développement plus conséquent et une amélioration ultérieure. Il semble, pour construire ce référentiel, opportun de ne pas se focaliser uniquement sur une logique de l'expertise mais de trouver une stratégie



associant également logique stratégique et logique du projet (Demeuse & Strauven, 2006), c'est-à-dire en tenant compte des intérêts des différents intervenants (superviseurs et professionnels associés) pour aboutir, après développement et essai, à un consensus entre les différents acteurs.



Références

Bédard, D., Turgeon, J., Tardif, J. & Des Marchais, J. (1995). *L'apprentissage par problèmes à l'ordre universitaire : fondements, résultats obtenus et limites*. Québec : Colloque de l'AIPU. Disponible à l'adresse : [http://utmpedagogie.wikispaces.com/file/view/APP\\_Bedard+et+al.pdf](http://utmpedagogie.wikispaces.com/file/view/APP_Bedard+et+al.pdf) (page consultée le 15 octobre 2011).

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation*. Montréal : Editions Nouvelles AMS.

Bertrand, D., Sleigher, C. & Veilleux, A. (2002). La triade en supervision universitaire des stages en enseignement » : point de vue des agents de stage. In M. Boutet. & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 119-125). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, M. (2002). La supervision : un acte professionnel de médiation. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 23-36). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bujold, N. (2002). La supervision pédagogique. Vue d'ensemble. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 9-22). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Circulaire concernant la nouvelle formation des instituteurs et des régents (diffusée sous le n° 000092 du 14/06/2001) : [http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/133\\_20020617\\_104339.pdf](http://www.adm.cfwb.be/upload/docs/133_20020617_104339.pdf). Site consulté le 20 janvier 2010.

Correa Molina, E. (2007). Accompagner un stagiaire : à la recherche de repères pour le formateur. *Formation et profession*, 14 (2), pp. 22-24.

Correa Molina, E., Gervais, C. & Ritterhaussen, S. (2008). Introduction. In E. Correa. Molina, C. Gervais & S. Ritterhaussen (Eds.), *Vers une conceptualisation de la situation de stage : explorations internationales* (pp. 11-19). Sherbrooke : Editions du CRP.

Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et refinançant les universités (Décret M.B 18-06-2004) : [http://www.gallilix.cfwb.be/document/pdf/28769\\_002.pdf](http://www.gallilix.cfwb.be/document/pdf/28769_002.pdf). Site consulté le 05 septembre 2010.

Dehon, A. & Derobertmasure, A. (2010). L'usage de la vidéo en formation initiale : indicateurs d'efficacité et traces de réflexivité. Genève : Actes du symposium *Dispositif professionnalisant de formation d'enseignants* présenté dans le cadre du colloque de l'AREF.

Demeuse, M. & Strauven, Ch. (2006). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*. Bruxelles : De Boeck.

Desbiens, J.-F., Borges, C. & Spallanzani, C. (2009). Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. *Education et francophonie*, XXXVII (1), pp. 6 – 25.

Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse des pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

Gervais, C. & Desrosiers, P. (2001). Les stages : un parcours professionnel accompagné. *Canadian Journal of Education*, 26 (3), pp. 263 – 282.

Guilbert, L. & Ouellet, L. (2004). *Etude de cas. Apprentissage par problèmes*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.

Jonnaert, P.,(2001). Un recadrage des didactiques contemporaines des disciplines. In P. Jonnaert, S. Laurin & P. Provencher (Eds.), *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain* (pp. 29-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université de Québec.

Larue, C. (2008). Group Learning Strategies for Nursing Students : Reflections on the Tutor Role. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 5 (1), pp. 30-43.

Larue, C. & Cossette, R. (2005). *Stratégies d'apprentissage et apprentissage par problèmes : description et évolution des stratégies utilisée par des étudiantes en soins infirmiers au niveau collégial*. Cégep du Vieux Montréal : Rapport de recherche.

Lemaître, D. (2007). Mobilisations de la forme « problème » dans les pédagogies de l'enseignement supérieur. Strasbourg : colloque de l'Aref. Disponible à l'adresse : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Denis\\_LEMAITRE\\_466.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Denis_LEMAITRE_466.pdf) (page consultée le 15 octobre 2011).

Miflin, B. (2004). Adult learning, self-directed learning and problem-based learning : deconstructing the connections. *Teaching in Higher Education*, 9 (1), pp. 43-53.



Portelance L., Gervais, C., Lessard, M. & Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires*. Rapport de recherche. Cadre de référence. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, 62, pp. 91-107.

Pochet, B. (1995). Le "Problem-based Learning", une révolution ou un progrès attendu ?. *Revue Française de Pédagogie*, 111 (2), pp. 95-107.

Portelance, L. (2009). Elaboration d'un cadre de référence pour la formation des enseignants associés québécois. *Education et francophonie*, XXXVII (1), pp. 26-49.

Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. Une nouvelle dimension de la formation. *Recherche et Formation*, 62, pp.13-24.

Rousseau, N. & St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur de stage : collaboration université et milieu scolaire. In M. Boutet & N. Rousseau (Eds.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (pp. 37-51). Saint-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Ruel, F. (1997). Quelques illustrations discursives d'une représentation sociale à l'égard de l'apprentissage et de l'enseignement – le cas d'un futur enseignant de sciences. *Education et Francophonie*, 25 (1). <http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-1/rxxv1-03.html>

Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Bruxelles : De Boeck.

Service de Pédagogie Universitaire (1999). L'apprentissage par problème FUNDP. *Réseau 44* (4). En ligne : <http://www.fundp.ac.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau44> (consulté le 20 janvier 2011).

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, 135, pp. 57-69.