

Le stagiaire comme « lieu » principal de l'alternance intégrative en contexte de supervision pédagogique

Vianin, Pierre | pierre.vianin@hepvs.ch | Haute école pédagogique du Valais, Suisse

Introduction

La question de l'alternance intégrative (Ria, 2016), si elle est posée en interrogeant uniquement le rôle de l'institution de formation, d'un côté, ou celui du stage, de l'autre, est peut-être difficile à résoudre parce qu'elle introduit d'emblée une distance entre les deux lieux de formation. Or nous pensons que seul le stagiaire peut jouer ce rôle de « lieu » de l'alternance intégrative. Nous tâcherons ainsi de montrer que la supervision pédagogique¹⁰ est un dispositif de formation qui peut parfaitement jouer ce rôle s'il déjoue une double difficulté, celle du « faites comme je fais » du praticien formateur (PF) et du « faites comme je dis » de l'institution de formation.

L'enjeu de la supervision n'est donc ni de prescrire (risque institutionnel), ni de se présenter en modèle (risque du praticien formateur, PF¹¹), mais de questionner les représentations du stagiaire et de partir de là où il se trouve, de ce « lieu » : « Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est et commencer là, justement là » (Kierkegaard¹²). L'exercice est difficile puisqu'il s'agit de renoncer à une supervision se référant à un modèle idéal (Référentiel de compétences pour les HEP / modèle du bon enseignant pour le PF).

La réflexion qui suit se fonde notamment sur les travaux de psychologie sociale consacrés aux représentations. Elle s'inspirera notamment de la théorie du système central et du système périphérique de Moscovici, développée par Abric (1994). Si la théorie du noyau a été élaborée d'abord pour mieux comprendre les représentations sociales, elle semble tout à fait fonctionnelle dans le domaine de la supervision pédagogique. Elle permet de comprendre l'articulation entre les faits observés dans la classe et le système de représentation du stagiaire.

Visite du « lieu » de la supervision

Lorsque l'étudiant arrive dans l'institution de formation, il a une idée précise – même si elle est (partiellement) erronée – de la profession enseignante. Le superviseur devra donc tenter de le rejoindre dans ses représentations du métier. Or, trop souvent, la supervision ne s'intéresse qu'aux faits observés et aux gestes du stagiaire. Si, par exemple, le superviseur relève durant l'entretien que le stagiaire n'a rien écrit au tableau durant la séance de grammaire, ce dernier s'engagera probablement à écrire plus souvent (du moins durant le

¹⁰ La supervision pédagogique, telle qu'elle est définie dans cet article, comporte deux temps : une observation effectuée en classe par le superviseur et un échange sur les pratiques, qui suit l'observation, avec le stagiaire.

¹¹ Le « maître de stage » est actuellement appelé « praticien-formateur », « maître formateur », « conseiller de terrain », « tuteur de terrain », « conseiller pédagogique » ou encore « formateur de terrain » (FT), selon les pays et/ou les degrés d'enseignement. Nous garderons le terme de « praticien-formateur » (PF) dans cet article.

¹² Le texte de Kierkegaard a été traduit et proposé par Britt-Mari Barth (1993) dans *Le savoir en construction*.

temps du stage !). Cette régulation touche le niveau de l'activité et des moyens utilisés (cf. figure 1), mais n'engage pas le stagiaire à modifier ses représentations (niveau 2, les conceptions pédagogiques). Elle risque donc de ne pas être réellement formatrice. Le superviseur devrait plutôt engager la discussion sur le choix de ne pas utiliser le tableau. Il aurait alors peut-être constaté que le stagiaire pense qu'un support visuel n'est pas vraiment utile à l'apprentissage de la grammaire et que les élèves doivent apprendre la règle par cœur de manière à pouvoir l'appliquer ensuite. L'entretien réflexif devient alors beaucoup plus intéressant puisqu'il engage le stagiaire à expliquer ses choix, eux-mêmes relevant de ses conceptions¹³.

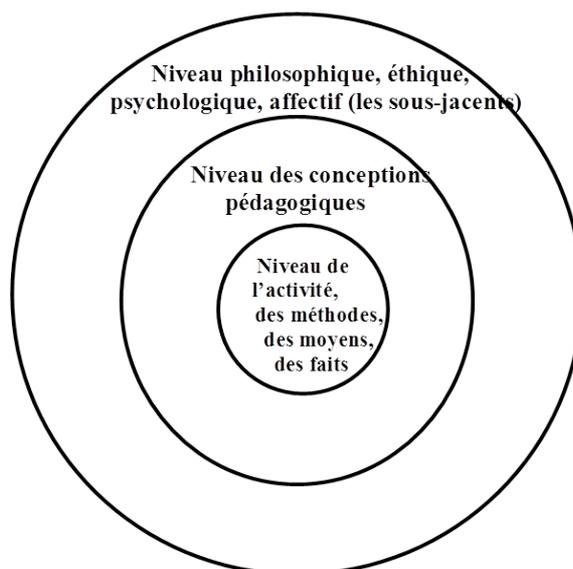


Figure 1 - Trois niveaux de régulation

Parfois, l'entretien touche au troisième niveau de régulation, celui des conceptions philosophiques, éthiques, psychologiques et affectives. C'est par exemple le cas (bien réel) d'une stagiaire avec qui nous avons engagé une discussion sur la gestion de la discipline et qui finit par nous avouer, des sanglots dans la voix, que sa difficulté est probablement liée au fait qu'elle a tellement besoin qu'on l'aime ! Si les trois niveaux de régulation sont donc fortement imbriqués, la supervision concerne d'abord le niveau des conceptions pédagogiques et son champ d'intervention doit se concentrer sur ce niveau.

Abric (1994) a permis de mieux comprendre comment fonctionne ce deuxième niveau. Pour lui, « une représentation est organisée autour d'un noyau central qui, composé d'éléments toujours en nombre limité, structure et génère le sens de l'ensemble du champ représentationnel considéré. Posé comme élément fondamental, le noyau est la base consensuelle et non négociable de la représentation. (...) Il se caractérise également par la stabilité et la cohérence de sa structure » (Valence, 2010, pp. 46-47). Le noyau central individuel est donc le cœur des représentations. Il constitue l'organisateur des croyances, des opinions et des connaissances de la personne. Pour le stagiaire, le noyau est le cœur de la compréhension qu'il a construite de son rôle d'enseignant.

Pour exemplifier le modèle et le contextualiser dans la pratique de la supervision, imaginons un étudiant qui choisit de se former à l'enseignement parce qu'il a lui-même connu de

¹³ Même si les termes de « représentation » et de « conception » n'ont pas exactement la même acception, ils seront utilisés dans cet article comme des synonymes.

nombreux professeurs qui avaient une approche magistrale de leur fonction. S'il choisit cette profession, c'est probablement parce qu'il pense que son rôle sera de transmettre son propre savoir à ses élèves en leur expliquant bien son contenu. Son noyau central individuel pourrait être défini ainsi : « Enseigner, c'est expliquer ! ».

Autour du noyau central s'organise ce qu'Abric (1994) nomme le système périphérique. Les éléments de ce système sont directement en relation avec le noyau central et constituent l'essentiel du contenu de la représentation : leur présence, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau central. « Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos d'objets et de son environnement, des stéréotypes et des croyances » (Abric, 1994, p. 25). Dans notre exemple, le noyau « Enseigner, c'est expliquer » s'est construit progressivement – et s'est consolidé – grâce à l'histoire personnelle du stagiaire (« j'ai beaucoup aimé ce prof parce qu'il expliquait bien »), à ses croyances (« la plupart des élèves sont auditifs »), aux stéréotypes (« pour réussir en classe, il faut être attentif et bien écouter »), à un modèle (« j'ai toujours beaucoup aimé M. Achille et admiré son éloquence »), etc.

Lorsque le superviseur observe les gestes professionnels du stagiaire (les faits observés, les traces) – il ne voit que la partie émergée des représentations (cf. figure 2). Autrement dit, les faits qu'il note lorsqu'il est au fond de la classe relèvent en réalité des indicateurs du système périphérique. Le superviseur n'a donc pas accès directement aux représentations. Par contre, grâce aux faits observés, il peut émettre des hypothèses sur le système de représentations (éléments périphériques et noyau) : « Si le stagiaire ne pose aucune question, parle durant vingt minutes et redonne la même explication à l'élève, c'est peut-être qu'il pense que "bien enseigner, c'est bien expliquer" ».

Les faits

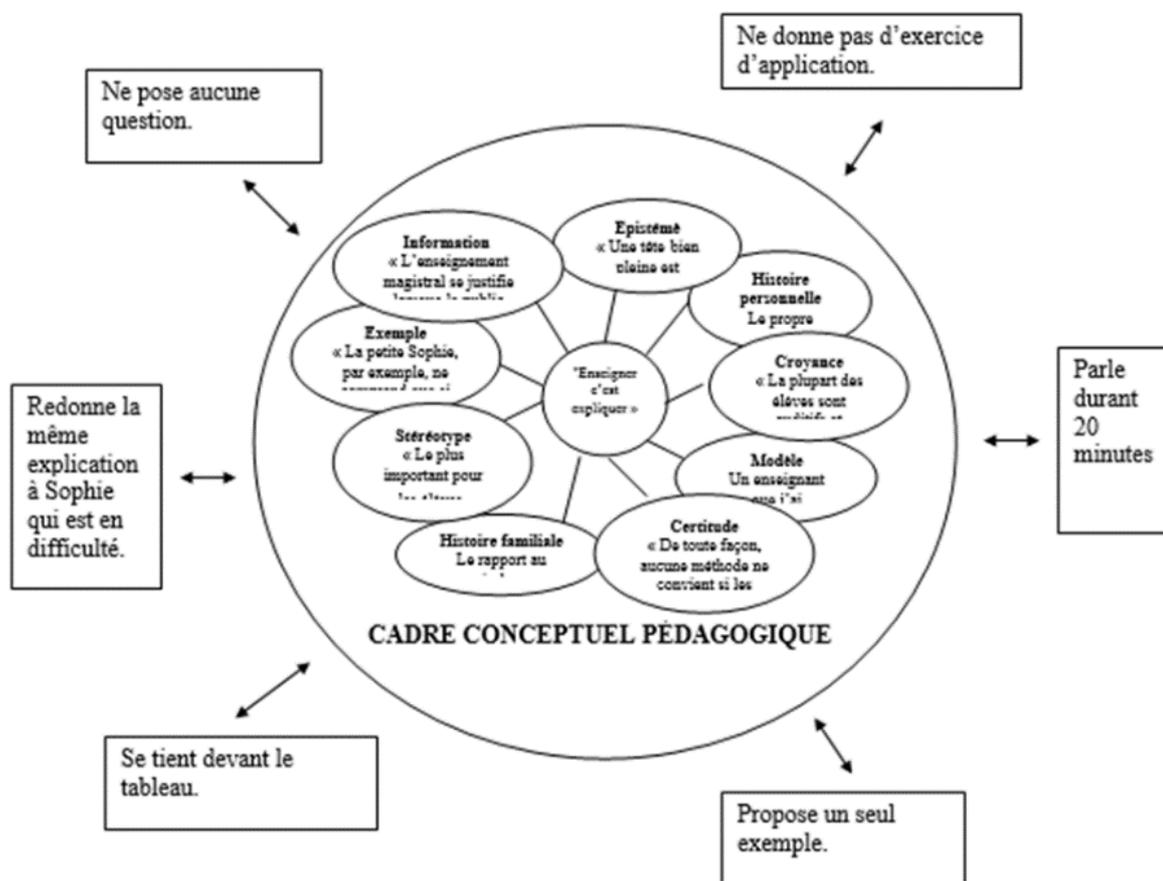


Figure 2 – Une illustration du système de représentation (selon Abric, 1994)

Cette figure montre l'articulation entre les trois niveaux : le noyau central individuel (niveau 1) est entouré – et protégé – par le système périphérique (niveau 2) qui s'opérationnalise dans des gestes professionnels (niveau 3). L'observation du superviseur est donc dynamique : elle ne se contente pas de relever des faits, mais est tendue vers la compréhension des enjeux d'enseignement-apprentissage correspondant aux représentations du stagiaire. Il s'agit donc de passer du geste observé aux raisons qui ont poussé le stagiaire à l'accomplir. Lorsque le superviseur est assis au fond de la classe, il note des faits. Pour le moment, il n'a accès qu'aux gestes professionnels qui émergent, qui « dépassent », qui constituent la pointe de l'iceberg de ses représentations. Mais le superviseur ne se contente pas de relever des faits, il émet des hypothèses sur le système de représentations du stagiaire.

Le noyau des représentations comme point nodal

La difficulté de cet exercice réside dans l'articulation entre les différents faits colligés et le noyau central individuel. Si l'hypothèse explicative est la bonne, alors tous les faits observés peuvent être reliés au noyau, puisqu'ils sont des indicateurs émergés de la représentation centrale que le stagiaire se fait de sa fonction dans la classe. Nous avons développé dans un autre ouvrage, consacré au processus d'aide, le concept de « point nodal » (Vianin, 2016). Il

s'agit en fait d'une hypothèse explicative qui agit comme levier de changement. Le « point nodal » de ce stagiaire correspond au noyau de ses représentations.

Autrement dit, le point nodal correspond au point d'appui permettant de lever la difficulté et d'engager le stagiaire dans une dynamique de changement. Lorsque le superviseur a réuni des observations sur les pratiques du stagiaire, il devra émettre une hypothèse explicative sur la problématique analysée. Nous pensons en effet que toutes les ressources et difficultés identifiées s'organisent autour d'un nœud qui bloque le processus de développement du stagiaire. La recherche du point nodal constitue donc le cœur de tout le processus. Elle part de l'hypothèse qu'il existe un point particulièrement sensible sur lequel on pourra intervenir avec un minimum d'efforts et un maximum d'effets. Le noyau des représentations est ainsi une sorte de point d'appui d'Archimède qui permet de décupler l'efficacité de la supervision.

Lorsque l'observation en classe est terminée, le superviseur dispose de nombreuses informations sur les forces, les difficultés et les besoins du stagiaire. À ce moment-là du processus, il est souvent dans un état de grande confusion : il ne voit pas encore la cohérence d'ensemble de la problématique (figure 3).

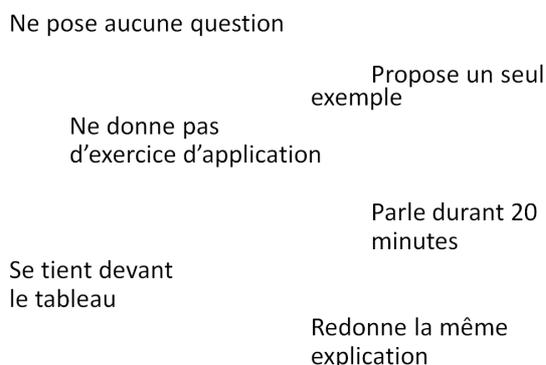


Figure 3 - La recherche du point nodal

Alors que le superviseur a recueilli jusqu'ici des informations qui paraissent éclatées, il tente maintenant de rechercher un élément explicatif de l'ensemble : le point nodal. C'est souvent lorsque le superviseur prépare l'entretien qu'apparaît l'organisateur des informations recueillies. C'est le passage d'un ensemble d'informations, apparemment désorganisé, au choix du point nodal qui donne une cohérence aux observations réalisées (figure 4)¹⁴.

¹⁴ La démarche peut s'inspirer de la procédure d'enquête du lieutenant Colombo : lorsqu'il débarque sur les lieux du crime, il commence par rassembler le maximum d'indices ; rien ne lui paraît, a priori, dénué d'intérêt. C'est la même logique qui guidera le superviseur dans la recherche du point nodal : toutes les informations sont à relever et le coupable – ici la difficulté du stagiaire – sera identifié à partir des indices relevés lors de l'observation et de l'entretien. Le port de la gabardine n'est néanmoins pas indispensable !

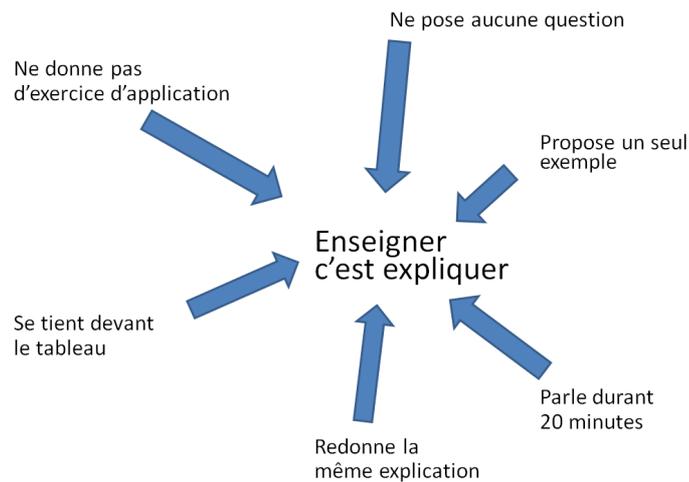


Figure 4 – L'identification du point nodal

La recherche du point nodal permet ainsi de focaliser la suite de la formation sur un aspect prioritaire. Choisir le point nodal, c'est donc prioriser les besoins. C'est adopter le bon levier pour favoriser un réel travail de formation.

Conclusion

Si la supervision permet la construction de l'identité professionnelle – et parfois personnelle – du stagiaire, elle peut être envisagée selon deux approches principales qui se réfèrent à deux conceptions de l'apprentissage :

- une approche « en surface » qui se focalise sur les exigences de la tâche et les gestes professionnels ;
- une approche « en profondeur » qui privilégie un questionnement sur le sens, la compréhension et les représentations qui ont guidé les choix du stagiaire.

Cette distinction résume le propos que nous avons développé dans cet article. Si la supervision pédagogique reste en « surface » de la pratique, elle risque bien d'être inutile, puisqu'elle ne questionne ni l'identité professionnelle ni l'identité personnelle du stagiaire. Lors d'une supervision « en surface », le stagiaire tentera probablement d'apporter les régulations nécessaires, le temps du stage. Il fera ainsi plaisir au praticien-formateur, rassurera l'institution de formation et aura probablement le sentiment du devoir bien accompli. Mais il ne sera pas réellement en formation ! Seule une approche « en profondeur », qui touche au « noyau », nous semble pertinente. C'est en effet seulement dans un travail qui questionne les sous-jacents (Buisse, 2011) et bouscule les représentations que se construit réellement l'identité professionnelle du stagiaire. La supervision pédagogique doit être le levier de ce questionnement.

Bibliographie

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.

Buysse A. (2011). Une modélisation des régulations et de la médiation dans la construction des savoirs professionnels des enseignants. In : Maubant P. & Martineau S. (dir.). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants* (pp. 243-284). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa

Ria L. (sous la direction, 2016). *Former les enseignants au XXI^e siècle – 2. Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck

Valence A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles : De Boeck

Vianin P. (2016). *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?* Bruxelles : De Boeck