

CORREA MOLINA, Enrique (353)

La construction du savoir du superviseur

Dans les programmes de formation initiale à l'enseignement, on s'attend à ce que les formateurs, au moment des stages, manifestent des compétences pour amener les stagiaires vers le développement de leur professionnalité. Dans le contexte des stages, trois acteurs interagissent : le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur. Nous nous sommes intéressés au superviseur de stage, plus précisément à son savoir. Dans le cadre d'une étude doctorale, nous nous sommes penchés sur cette problématique afin d'essayer de trouver réponse à des questions telles que : existe-t-il un savoir spécifique au superviseur ? Et si c'est le cas, comment ce savoir est-il construit ?

Cadre de référence et méthodologique de notre étude

Le superviseur joue un rôle particulier car il possède une double vision du milieu scolaire. D'abord, il a une expérience enseignante, au Québec c'est un des critères d'embauche ; de plus, il représente l'institution formatrice qui s'attend à ce que le futur professionnel mobilise des acquis théoriques reçus pendant sa formation initiale. Les superviseurs peuvent jouer un rôle clef pour initier les enseignants en formation à l'exploration d'approches pédagogiques autres que celles déjà expérimentées (Stones, 1987), c'est-à-dire les inciter à essayer ou adapter les approches vues au cours de leur formation et mises à l'œuvre lors des stages.

C'est l'argumentation pratique, une méthode développée par Fenstermacher (1987), que nous avons utilisée pour amener les superviseurs participants à cette étude à mettre en mots leurs savoirs (Faingold, 1996). En bref, un argument pratique est une analyse a posteriori de l'action entreprise. D'un point de vue descriptif, un argument pratique est un énoncé qui rend compte des motifs de l'action. Dans la structure d'un argument pratique quatre types de prémisses peuvent être identifiées, à savoir des prémisses de valeur, conditionnelles, empiriques et contextuelles, ainsi qu'une conclusion. Un argument pratique est bien construit quand il met en évidence les liens de cohérence qui existent entre les prémisses et la conclusion. D'un point de vue normatif, les arguments peuvent être améliorés. Ils sont donc susceptibles de devenir de plus en plus complexes et contribuer à développer la capacité à analyser son action de manière à la rendre plus efficace. Un argument pratique se construit en deux étapes, l'une d'explicitation et l'autre de reconstruction. L'explicitation est l'étape où l'individu donne les raisons pour lesquelles il a agi, alors que la reconstruction est celle où l'argument pratique explicité est évalué selon des critères éthiques, empiriques, logiques ou autres.

Dans l'argumentation pratique, le dialogue a une très grande importance dans le développement de la compréhension et de la conscience critique. Celui qui accompagne, l'« autre » selon Fenstermacher, a un rôle essentiel dans la construction d'un argument pratique. Il est là pour appuyer, pour confirmer, mais aussi pour remettre en question et déstabiliser. Au fond, il est là pour aider à celui qui construit un argument pratique, à préciser sa pensée et à l'exprimer de la manière la plus juste possible. Ainsi, les rapports entre l'« autre » et celui qui construit son argument pratique doivent être basés sur le

respect, la compréhension mutuelle, la volonté de prendre le risque d'exprimer sa pensée et l'empathie.

Bien qu'une démarche telle que celle proposée par Fenstermacher puisse paraître pleine d'avantages, elle présente aussi des limites. Mentionnons le facteur temps et l'investissement matériel et personnel exigés. La construction d'un argument pratique, tel que prôné par Fenstermacher (1996), prend de six à vingt heures d'enregistrement vidéo brut qui, après sélection, deviennent trois ou quatre heures qui contiennent des incidents riches de sens. Ensuite, il s'agit de sélectionner encore et de recomposer ces segments pour que leur visionnement ne prenne pas plus de 25 à 45 minutes. Le temps passé à enregistrer, sélectionner et recomposer est proportionnel au matériel d'enregistrement et à l'investissement personnel. Nous avons en conséquence adapté cette façon de faire au contexte et besoins de notre étude, c'est-à-dire que nous nous sommes inspirés seulement de la phase d'explicitation de l'argumentation pratique de Fenstermacher (1987) et que nous avons eu recours à l'enregistrement audio plutôt que vidéo.

Dans un contexte québécois, nous avons travaillé avec les superviseurs de la dernière année de formation universitaire à l'enseignement (4^e année). D'abord, nous avons contacté tous les superviseurs de la quatrième année, en total onze, pour leur expliquer le but de l'étude. Sept de ces superviseurs ont accepté de participer. La tâche de ces superviseurs comprend trois visites du stagiaire à l'école, l'animation de cinq séminaires et d'un forum électronique avec les étudiants, ainsi que la responsabilité de l'évaluation finale des stagiaires qu'ils supervisent. De toutes les activités que le superviseur réalise, nous nous sommes intéressés à l'entretien de supervision post-observation.

Les superviseurs ont été interviewés après leur deuxième visite de supervision. Nous leur avons demandé d'audio-enregistrer la rencontre post-observation avec un stagiaire et d'en choisir un extrait, interpellant pour eux, pour nous le présenter lors de l'entrevue superviseur-chercheur. Lors de cette entrevue semi-structurée, l'extrait choisi par le superviseur servait de déclencheur de la discussion où nous essayions d'amener le superviseur à argumenter les raisons que le motivaient à privilégier telle ou telle façon de faire. Il va de soi qu'à cette étape, nous avons assumé le rôle de l'« autre » en posant des questions qui amenaient le superviseur à argumenter sa pratique. Fenstermacher recommande d'aller chercher directement le « pourquoi » d'un tel geste, parole ou action afin d'avoir accès à la conscience des savoirs pratiques. Dans notre cas, ce type de questions était lié à la parole, au ton de la voix, au type d'intervention ou de questions posées au stagiaire, ce qui l'amenait à privilégier tel type d'intervention ou telle manière de faire des remarques, positives ou négatives, aux stagiaires.

Après avoir transcrit les enregistrements des entrevues superviseur-chercheur, nous avons procédé à une analyse de contenu pour dégager comment ils s'y prennent pour construire leur savoir afin de mieux accompagner leurs stagiaires lors des entretiens de supervision.

Résultats

L'analyse des données nous a permis d'éclairer la question de la construction du savoir des superviseurs et leur façon de contribuer au développement d'une professionnalité chez les stagiaires au moment de l'entretien post-observation qu'ils font avec eux.

Utilisons un exemple de la façon de procéder des superviseurs. Nous avons constaté que six des sept superviseurs privilégient commencer l'entretien en demandant une autoanalyse au stagiaire. La question « *Comment t'es-tu trouvé lors de la classe qui vient de se passer* » est fréquemment utilisée pour amener le stagiaire à avoir un regard critique sur ce qu'il a fait ou pas pendant sa classe. Quand nous avons demandé aux superviseurs le pourquoi de cette façon de procéder, plutôt que d'indiquer directement au stagiaire ce qu'ils considéraient comme correct ou erroné, ils ont répondu que c'était pour encourager chez le stagiaire un regard critique sur lui-même, une manière de promouvoir son autonomie. Quand nous leur avons demandé comment ils étaient arrivés à privilégier cette façon d'agir avec leurs stagiaires, ils ont répondu qu'avec « le temps » ils avaient appris à le faire. Ceci nous donne l'idée d'un savoir qui se construit et qui évolue.

Un savoir en évolution

Les superviseurs ont été d'accord pour manifester que leur savoir avait évolué. Unaniment, ils affirment que leur expérience d'enseignant est essentielle mais pas suffisante à elle seule pour bien accomplir leur rôle : « *J'ai l'expérience de l'enseignement depuis une trentaine d'années et l'expérience de la supervision depuis une quinzaine d'années. Je pense alors que je suis capable de voir certains éléments et d'aider les jeunes qui commencent.* »

Outre leur formation à l'enseignement, ils manifestent d'abord que leur savoir s'est construit au moyen de la pratique même de la supervision. À titre d'exemple, un des superviseurs affirmait : « *Les premières années, ma méthode était très différente. J'étais plutôt porté à dire : Non, c'est pas ça! J'étais très directif, mais maintenant ma façon est très différente.* », et un autre disait : « *Aujourd'hui j'ai une meilleure observation, plus efficace, plus habile justement à cause de mon expérience qui m'a amené à une autre façon d'agir.* » Ils nous indiquent cependant que d'autres éléments rentrent aussi dans la construction de leur façon de faire. Il y a aussi les études aux cycles supérieures qui exercent une influence dans leur agir en tant que superviseurs : « *Disons que ma formation universitaire en andragogie m'a beaucoup aidé dans ma façon de superviser, parce que j'ai étudié la relation avec les adultes, le monde adulte.* »

Ils considèrent aussi comme bénéfiques les journées de perfectionnement offertes par l'université, car cela permet de s'outiller et d'apprendre d'autres approches : « *Au début on n'avait pas d'instruments d'évaluation, mais depuis quelques années nous recevons des guides d'évaluation. Ça nous a beaucoup aidés pour rendre la supervision plus spécifique et moins intuitive.* » « *Dans les formations, on essaie de développer des approches d'entretien les plus positives, les plus intéressantes possibles.* »

Les échanges entre pairs ou avec leurs stagiaires sont aussi mentionnés comme étant des moyens qui ont influencé leur agir : « *On a eu des réunions ensemble pour discuter*

comment on travaillait avec nos stagiaires. J'ai beaucoup apprécié ça ! En disant chacun ce qui se passait le mieux, on est venu, je pense, à tous à s'améliorer. » « J'apprends énormément. À chaque année je peux dire que, autant lorsque j'enseignais j'apprenais de mes élèves, là mes stagiaires m'apprennent comment superviser. »

Un autre élément jouant un rôle important dans leur façon de faire la supervision serait la réflexion sur soi : « *De la même manière que je demande aux stagiaires de réfléchir sur ce qui se passe dans la classe, moi, je fais la même chose.* », « *Je laisse mijoter, décanter. Parfois, pendant t des mois. Là, je me demande comment faire mieux.* » Le temps passé à faire la supervision : « *Il y a aussi le fait que lorsque ça fait dix ans qu'on fait de la supervision, on développe des facilités, des habiletés qu'on n'avait pas au début.* »

Par rapport à la spécificité de leur savoir, ils ont mentionné que le fait d'être en lien direct avec l'institution formatrice et, en plus, de travailler avec plusieurs stagiaires à la fois et dans de contextes parfois fort différents, en tant que superviseurs, leur donne une vision plus globale du futur enseignant, ce qui constituerait une spécificité de leur travail : « *Quand tu es superviseur universitaire, tu as à assimiler des éléments de la formation universitaire que tu essaies de joindre à la supervision [...] c'est-à-dire la connaissance des programmes et des éléments théoriques.* » afin de guider le stagiaire vers un développement de sa professionnalité.

Nous pouvons dire que, à cette étape et parmi d'autres résultats de notre étude, les contextes dans lesquels ils exercent leur rôle, ainsi que les éléments mentionnés ci-dessus (échanges entre pairs, perfectionnement, expérience et réflexion tant sur ces mêmes expériences que sur soi) contribuent à façonner un savoir agir spécifique aux superviseurs. Ces éléments leur fourniraient des habiletés nécessaires pour guider leurs stagiaires vers la voie du développement de leur professionnalité, en les amenant, lors des entretiens de supervision, à confronter et analyser leur pratique pédagogique. Ils encouragent ainsi chez le stagiaire l'autonomie professionnelle et l'autocritique nécessaires à sa croissance en tant que professionnel de l'enseignement. Tout cela, confirme sa mission particulière et la vision de formateurs qu'ils ont d'eux mêmes.

Références

- Faingold, N. (1996). *Du stagiaire à l'expert : construire les compétences professionnelles*. Dans Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. et Perrenoud, P. (dir). *Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 137-153. Bruxelles : De Boeck.
- Fenstermacher, G. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*. XXII (3), 617-634.
- Fenstermacher, G. (1987). Prologue to my critics, and a reply to my critics. *Educational Theory*, 37, No. 4.
- Stones, E. (1987). Teaching Practice Supervision : bridge between theory and practice. *European Journal of Education*, Vol. 10, N° 1.