

# L'apprentissage des enseignants

Anne LEBLANC

À l'heure où le politique finalise son projet pour l'école du 21<sup>e</sup> siècle, chercheurs et acteurs de l'enseignement obligatoire s'allient pour interroger, comprendre et penser la formation des enseignants.



Photo : Giuseppeina.MINIST.FRU

Revenons d'abord sur une évidence : les contextes économiques, sociaux et politiques d'aujourd'hui ne sont plus ceux de la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Et si les développements techniques et numériques ont changé le quotidien de tous, ils ont aussi renouvelé notre rapport aux savoirs et à leur enseignement. On ne peut donc plus apprendre le métier d'enseignant aujourd'hui comme on l'apprenait il y a 50 ou même 25 ans.

Partant de ce constat, le CECAFOC<sup>1</sup> et toutes les Hautes Écoles pédagogiques du réseau catholique ont initié une recherche avec l'Université de Namur<sup>2</sup> pour comprendre tout d'abord comment se faisait l'apprentissage des enseignants en situation professionnelle, et ensuite en tirer des pistes pour renouveler les

formations initiale et continuée.

Le 29 avril dernier, **Sephora BOUCENNA**, du département Éducation et Technologies de l'UNamur, présentait les grandes lignes du résultat de ce travail, qui fera l'objet de publications scientifiques prochainement.

## Prof : toujours en apprentissage ?

Quand la relation interpersonnelle est au cœur de la pratique quotidienne, tous les professionnels sont conscients que depuis l'entrée dans le métier, en passant par une étape d'expérience établie, jusqu'à la dernière partie du parcours, ils devront être capables d'apprendre, c'est-à-dire d'ajuster leurs pratiques aux situations inédites rencontrées.

Le défi de cette recherche était de pouvoir, avec les outils de la démarche scientifique en sciences humaines, entrer au cœur du réacteur pédagogique, de ces moments où « *il se passe quelque chose* » qui fait que l'enseignant « *apprend* », en tire les leçons et « *change ses habitudes d'activité* ».

Telle est finalement la définition de l'apprentissage en situation professionnelle qu'ont retenue les chercheurs.

## Un point de départ de recherche : les microruptures

Nous ne pouvons pas entrer ici dans le détail des démarches méthodologiques extrêmement rigoureuses qui ont guidé le travail des chercheurs. Les trois questions de recherche étaient :

# en situation professionnelle

- comment les enseignants apprennent-ils en situation professionnelle ?
- quelles sont les caractéristiques des situations qui produisent ces apprentissages ?
- sur quels objets (contenus) portent ces apprentissages ?

Il fallait, avec le panel composé d'une variété de profils d'enseignants – certains avec 3 mois d'ancienneté et d'autres 35 ans –, trouver l'angle d'approche pour cerner ces moments-clés d'apprentissage. L'option choisie a été d'observer les séquences de *microrupture*, les situations où l'enseignant perçoit vivre quelque chose qui n'est pas prévu, et ce dans toutes les situations professionnelles possibles.

Le cadre de travail, c'est tout autant la classe que la cour de récréation, la salle des profs, comme les réunions avec la direction ou les parents, etc. Comment recueillir le corpus fiable pour cette observation ? En deux temps, selon le processus défini : tout d'abord, l'enseignant garde les traces filmées, enregistrées ou écrites de ses activités, et il sélectionne les moments où il s'est senti en situation d'incertitude quant à la suite à donner à ses actions ; ensuite, il visionne ces séquences avec un chercheur au cours d'un entretien d'autoconfrontation, de rétrospection ou d'explicitation. Il s'agit aussi d'accéder à la partie « invisible » de l'activité. On notera que pour une corporation souvent injustement considérée comme individualiste, les participants à ce panel ont joué le jeu et ont effectivement permis de faire avancer la recherche.

Comme S. BOUCENNA l'expliquait, ce moment d'entretien avec les chercheurs réservait parfois des surprises. Un enseignant pouvait considérer au préalable que la séquence de cours s'était passée sans problème alors qu'en visionnant la vidéo, toute la classe exprimait un mécontentement manifeste. Pour obtenir ce résultat, il fallait que ces démarches se fassent dans un climat de sécurité pour

les professionnels, notamment sans référentiel caché évaluant et jugeant les pratiques observées.

## Les conditions du changement

Pour qu'il y ait transformation des habitudes de l'activité et donc apprentissage, il faut que la source de l'incertitude porte sur l'activité professionnelle, et pas sur des enjeux interpersonnels ou d'égo. Ces derniers se sont, semble-t-il, aussi exprimés au cours du processus et, quand ils sont présents, sont souvent source de souffrance pour le personnel.

Pour modifier les pratiques, l'enseignant doit aussi se percevoir comme acteur significatif de la transformation. Dans un moment complexe, il décide de résoudre le problème auquel il est confronté. C'est le troisième axe de la source de changement : on passe du problème à la problématisation. Pour résoudre le problème, l'enseignant entre dans un processus d'investigation, il émet des hypothèses, les teste et porte ensuite un jugement sur son action. Mais pour que cela fonctionne, la démarche d'enquête doit être cohérente et provenir d'une préoccupation de l'enseignant. Elle ne peut pas être importée.

## Des pistes pour la formation

La présentation de ces pistes fera l'objet d'un prochain article, faute de place pour les détailler ici. Retenons déjà que pour la formation initiale, il conviendrait de prévoir de socialiser le futur professeur à cette logique d'investigation à partir des situations vécues en stage. Plusieurs outils académiques existent pour soutenir cette socialisation comme les démarches réflexives, les dispositifs d'autoévaluation ou l'investigation réfléchie inspirée de Dewey. La formation initiale pourrait intégrer des séminaires d'analyse des pratiques étudiantes (s'approcher la culture de formation et socialiser aux normes de la pratique étudiante) comme des pratiques professionnelles.

Autre proposition intéressante : des laboratoires d'innovations pédagogiques, espaces sécurisés de développement et d'expérimentation permettant de mieux articuler le terrain des stages et l'espace académique de formation. Les chercheurs proposent également de réfléchir aux structures de travail dans les établissements, de s'inspirer de la recherche pour la formation des formateurs, de créer un nouveau corps professionnel de formateurs articulant présence sur le terrain et activité dans l'enseignement supérieur ou dans la recherche en pédagogie.

La question de l'apprentissage en situation professionnelle interroge aussi le format de stages : faut-il penser à une formule de formation en alternance en responsabilité libérant du temps de formation ou de recherche pour les maîtres de stage ? À ce stade, retenons que les pistes qui seront proposées se fondent sur cinq principes essentiels :

- l'apprentissage vicariant, c'est-à-dire par observation ;
- le sentiment de sécurité psychologique (essentiel dans les processus de démarches réflexives de problématisation entre les différents acteurs) ;
- la focale mise sur les processus, les temps d'apprentissage et leur diversité ;
- le lien indispensable entre les différents lieux de formation ;
- la centration des démarches et objet de formation sur l'activité et pas sur la valeur de soi et les qualités.

Ceci nous ramène aux essentiels de l'éducation : l'exemplarité, la confiance mutuelle, ainsi que le respect du chemin et du temps qu'il faut pour apprendre. ■

1. Conseil de l'enseignement catholique pour la formation en cours de carrière

2. CECAFOC, Université de Namur (Sephora BOUCENNA), HELMo (Haute École libre mosane – Isabelle MALEUX), ISPG-ISSIG (Haute École Galilée – Marc BLONDEAU), HELHa (Haute École Louvain-en-Hainaut – Johan VANOUTRIVE), Hénallux (Haute École de Namur-Liège-Luxembourg – Stéphanie FABRY), Haute École Léonard de Vinci (Sylvie DÉE – Philippe SOUTMANS)