



Photo: tous droits réservés

# Formation alternée : une dynamique d'avenir !

## REGARD

L'alternance va-t-elle sauver l'école ?

## SECONDAIRE

Un dispositif pédagogique à valoriser

## PRATIQUES

Fondamental : de la formation à la classe  
Supérieur : une filière d'excellence  
en alternance

## APPROCHE

Apprentissage des enseignants en situation  
professionnelle  
Penser autrement la formation  
des enseignants ?

Un bouton ON/OFF pour la pratique, un autre pour les savoirs théoriques ? Ou plutôt deux alternateurs branchés simultanément permettant un va-et-vient entre la pratique professionnelle et l'apprentissage ?

« Nous avons le sentiment que les dispositifs psychopédagogiques ne sont plus adaptés au contexte actuel », explique **Michel DUPUIS**, philosophe et professeur d'éthique biomédicale à l'UCLouvain, pour qui il est temps de prendre l'air, de sortir des murs. Il propose de s'inspirer des modèles de compagnonnage « avec l'idée d'une transmission plus personnalisée » dans laquelle l'apprenant serait plus à l'aise « parce qu'il sentirait qu'il peut apporter quelque chose dans toute son inexpérience ».

Qu'il soit élève ou enseignant confirmé ou en devenir, le principe de formation en alternance reste le même : à savoir un aller et retour continu entre deux lieux de formation. **Pol BOLLEN**, professeur à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg et ancien coordonnateur de CEFA, note que le modèle a sensiblement évolué dans l'enseignement secondaire. La formation humaniste et professionnelle y est davantage mise en avant. Comme **Sephora BOUCENNA**, chercheuse à l'Université de Namur, aurait pu le dire : la clé du succès pour l'apprenant réside sans doute dans le fait de se percevoir comme acteur de changement et non comme simple exécutant. ■

Conrad van de WERVE

# L'alternance va-t-elle sauver l'école ?

Propos recueillis par Marie-Noëlle LOVENFOSSE

Imaginer, pour tout type de formation, qu'elle soit initiale ou continue, qu'elle s'adresse à de jeunes enfants, à des étudiants ou à des professionnels aguerris, une alternance entre des moments « en école » et d'autre « hors les murs », est-ce la solution à tous les problèmes ? L'alternance est-elle le mode pédagogique à creuser et, éventuellement, à généraliser ? C'est ce qu'entrées libres a demandé à **Michel DUPUIS**, philosophe et professeur d'éthique biomédicale à l'UCLouvain. Il inclut l'enseignement dans le domaine des soins et appelle régulièrement à le réinventer.

On a pu observer, au fil des années, l'intérêt de plus en plus manifeste, dans les formations, à « joindre le geste à la parole », autrement dit à imaginer une réelle alternance entre des moments d'apprentissage « classiques » et d'autres « en situation ». Qu'en pensez-vous ?

**Michel DUPUIS** : Je suis personnellement très favorable à la formation en alternance dans les métiers de la santé, mais aussi de façon plus globale. Je crois qu'il y a vraiment beaucoup de bénéfices à tirer de cela, y compris en termes de scolarisation et d'accrochage à une formation professionnelle, mais cela suppose qu'on se pose quelques questions au préalable. Dans un ouvrage qui vient de sortir (voir ci-contre), j'ai voulu traiter des conditions qui, au-delà de la question des avantages et des inconvénients, du type de dispositifs à mettre en place ou d'activités à prévoir, permettent que cette expérience de stage, de tutorat, de formation en alternance, puisse être un réel facteur de croissance éthique. Dans le monde de la santé, pour ne parler que de celui-là, c'est tout à fait frappant de voir que « le terrain » va mal. On peut alors se demander pourquoi on y envoie nos étudiants, censés y apprendre des choses, notamment de bonnes pratiques. Je suis convaincu de l'intérêt d'une formation en alternance, mais cela suppose que le moment « terrain » soit vraiment de bonne qualité.

Une alternance réussie, ça n'est pas spontané, ça ne va pas du tout de soi, ça se construit, que ce soit dans le domaine des soins de santé ou de l'école.

Comment voyez-vous le monde scolaire actuel ?

**MD** : Dans notre contexte pédagogique global actuel, dans nos lieux de formation, on essaie de faire de notre mieux, mais nous sommes dans une grande incertitude, nous avons le sentiment que les dispositifs psychopédagogiques ne sont plus adaptés au contexte actuel et qu'il est temps, d'une certaine façon, de prendre l'air, de sortir des murs. Autrefois, il fallait s'enfermer pour apprendre. Aujourd'hui, on se dit qu'il est très important de sortir des murs pour aller vers quelque chose qui serait de l'ordre de la réalité, de la vérité. Comme si, dans les murs, on était dans une espèce de fiction.

Pour autant, aller simplement « sur le terrain » ne suffit pas. Comment faire en sorte que l'expérience soit réellement positive ?

**MD** : J'ai le sentiment – c'est un peu utopique – qu'il faut repenser les dispositifs de tutorat et de stages, qui sont conçus de façon, selon moi, simpliste, en termes d'observation, de participation. Aujourd'hui, les stagiaires et les étudiants sont plutôt des poids morts, coûteux, gênants, mobilisant trop d'énergie de la part de l'entreprise, sauf quand on a vraiment besoin de main d'œuvre peu qualifiée. Si on repense véritablement les dispositifs, je crois que les « terrains » seront revitalisés par leurs étudiants, qui apporteront vraiment du sang neuf et recevront de l'expertise. C'est peut-être ça qui serait de nature à ré-aérer les lieux d'application. Ça reste à réinventer. On a tous l'expérience de situations où les questions un peu naïves, les rapports d'étonnement, sont bien acceptés par les terrains de stage et bénéficient à tout le monde. Ces terrains sont, malheureusement, souvent très résistants, très conservateurs et vont peut-être même exclure ce type de profils d'étudiants. Il est vraiment indispensable d'inventer de nouveaux dispositifs pédagogiques et de sortir d'un modèle simpliste, « mythique », où il suffit de se rencontrer pour que ça marche.

Quels modèles pourrait-on imaginer ?

**MD** : Je crois que si on retournait vers les modèles de compagnonnage, avec l'idée d'une transmission plus personnalisée, vraiment repensée, il y aurait davantage d'échanges et que l'étudiant lui-même serait plus à l'aise, parce qu'il sentirait qu'il peut apporter quelque chose dans toute son inexpérience. Je suis absolument certain que ça ne se fait pas tout seul. Il faut des consignes, des outils, des situations et, selon moi, ça doit être construit en partenariat établissement de formation-terrain. Cela permettrait déjà de faire cesser pas mal de préjugés. Quand les choses ne se passent pas bien sur le terrain,

## ÉTUDIANT EN ALTERNANCE



ce sont les étudiants qui en font les vrais, parce qu'ils n'en tirent pas un bénéfice optimal ou qu'ils sont instrumentalisés. Ce qui est déterminant, c'est la qualité des acteurs ou des parties-prenantes.

#### La notion « d'équipe » prend ici tout son sens...

**MD :** Effectivement ! C'est cette dimension collective d'équipe qui va allier les problèmes, nuancer les erreurs, compenser les affinités ou les distances qu'il peut y avoir entre les personnes. Et qui dit « équipe » dit « leadership ». L'équipe, ce n'est pas non plus une formation spontanée. Il y a un projet, un manager, une culture d'équipe. Cela suppose beaucoup d'éléments et cela demande une construction et une maturation.

**On constate que les formations continues qui ont lieu en école, avec des allers-retours entre les formateurs et les équipes pédagogiques sur le terrain fonctionnent mieux que les formations individualisées...**

**MD :** De fait, les formations continues individuelles apportent une forme de capitalisation personnelle. Ça fait du bien aux gens et c'est déjà ça. Mais en termes de bénéfice collectif attendu sur le terrain, on n'est pas très loin.

#### L'alternance devrait-elle devenir la norme à tous les niveaux de formation ?

**MD :** Pour moi, oui ! Je crois fermement à une espèce de bipolarité de l'existence, pas au sens de la maladie, mais selon l'alternance de type jour/nuit ou l'alternance des saisons. J'ai le sentiment qu'un processus maturatif chez l'être humain, que ce soit en termes d'éducation, de compréhension religieuse, de devenir spirituel, de maîtrise d'un instrument de musique, d'apprentissage des langues, de sport à haut niveau, ou autre, suppose une forme d'alternance. À des moments de « jachère » où on a l'impression qu'il se passe moins de choses vont succéder des moments plus actifs. Des moments plus verbaux, plus explicites, plus réflexifs vont alterner avec d'autres, qui permettront l'application d'un certain nombre d'éléments. Certaines choses doivent se faire entre les murs de l'école, parce que ces murs préservent ce que j'appelle la « skholè »<sup>1</sup>, ce temps de méditation, ce temps où on ne fait rien et où on apprend, et c'est déjà faire quelque chose. Mais il faut aussi sortir régulièrement pour aller sur un terrain où l'agenda est beaucoup plus serré, où il y a des contraintes objectives d'attente du public, des patients, de l'entreprise, où on est dans une autre temporalité. Sans quoi on est complètement déconnecté de la réalité.

#### Est-ce l'alternance qui sauvera l'enseignement ?

**MD :** Je crois que, de façon générale, c'est l'Autre qui sauve le Soi. C'est le terrain qui sauve l'école, mais c'est aussi, heureusement, l'école qui sauve le terrain. Nous avons

besoin de cette bipolarité, de cette tension entre les pôles. La sagesse se rencontre autant avec un expert du terrain qui va partager son savoir, ses doutes, ses questionnements, qu'avec un enseignant qui est « payé pour se poser des questions ». La sagesse, désormais, n'est plus uniquement d'un seul côté. L'humanité, la culture, l'apprentissage des belles choses se trouvent largement des deux côtés. ■

<sup>1</sup> Mot grec signifiant « école »



**Coordonné par Walter HESBEEN**

*L'accompagnement des étudiants infirmiers en stage. Repères pour favoriser un tutorat éthique*  
Seli Arslan, 2020

# Un dispositif pédagogique à valoriser

Pierre WÉRY et Alain DESMONS<sup>1</sup>

Le mot « *alternance* » apparaît souvent comme une incantation magique dans la bouche des décideurs politiques, note **Pol BOLLEN**, professeur à la Haute École de Namur-Liège-Luxembourg (HENaLLux) et ancien coordonnateur du CEFA St-Jean-Baptiste de Tamines<sup>2</sup>. Il fait remarquer que ce dispositif pédagogique ne peut se déployer que s'il répond à une série de critères :

- il faut trois acteurs : un apprenant, un milieu professionnel et une école, liés par un « *contrat pédagogique* » qui comprend un contenu de formation (le profil de formation visé), la répartition des rôles de chaque acteur et le processus d'évaluation. L'importance, c'est la perméabilité entre les acteurs, pour un ajustement continu et mutuel des apprentissages.

Pour que ce modèle fonctionne, l'école et l'entreprise coconstruisent la formation de l'apprenant :

- l'élève doit pouvoir faire des liens entre les deux lieux de formation ;
- l'entreprise doit proposer des tâches spécifiques qui prennent en compte la complexité du métier pour lequel les jeunes y sont intégrés ;
- l'école doit, constamment, réajuster les apprentissages qu'elle met en œuvre en fonction de l'entreprise et apporter les ressources nécessaires.

En 1996, afin de s'assurer que les liens s'effectuent entre les acteurs, le gouvernement de la Communauté française crée une fonction spécifique et unique dans l'enseignement : l'accompagnateur. C'est le garant de cette complémentarité et de la perméabilité entre les deux lieux de formation. Il veille à l'évolution du jeune tout au long de son parcours de formation en alternance.

## Aujourd'hui

De nos jours, l'objectif de socialisation n'est plus le seul. À la différence des années 80, c'est la formation humaniste et professionnelle qui est mise en avant. À cet effet, tous les élèves doivent conclure un contrat rémunéré

## Il y a près de 40 ans...

En 1983, le gouvernement fédéral modifie la loi relative à l'obligation scolaire. Celle-ci précise qu'à partir du 1er septembre 1984, la fin de la scolarité à temps plein se termine le 30 juin de l'année où un élève atteint l'âge de 18 ans et plus 16 ans. Dès l'âge de 15 ans toutefois, les élèves peuvent suivre une scolarité à temps partiel (360h pour les mineurs, 240h pour les majeurs). Leur cursus augmente, par conséquent, de deux années scolaires.

En septembre 1984, le Gouvernement de la Communauté française fixe les modalités d'organisation, à titre expérimental, de Centres d'Enseignement à Horaire Réduit (CEHR), dans quelques établissements d'enseignement secondaire technique et professionnel.

La création de l'Enseignement à Horaire Réduit (EHR) est une réponse sociale à destination des élèves en décrochage scolaire. L'école les accueille deux jours par semaine en tentant de les insérer progressivement dans des entreprises bienveillantes sous conventions de stage.

## Y faisait-on vraiment de l'alternance... ?

Le mot « *alternance* » n'est apparu dans l'enseignement qu'en 1991 avec le décret de la Communauté française instaurant les Centres d'Éducation et de Formation en Alternance (CEFA) dans les structures de l'enseignement, en remplacement des CEHR expérimentaux.

avec une entreprise pour avoir accès à l'alternance. Il s'agit d'un bel outil pédagogique de formation professionnelle, qui a par nature un objectif d'employabilité (à terme). Mais l'école vise une formation plus large des élèves dans le cadre général du prescrit du décret « Missions ». Comme dans l'enseignement de plein exercice, les écoles développent l'émancipation citoyenne et humaniste de ces jeunes (voir encadré). Certains d'entre eux ont toujours la possibilité de préparer leur insertion en entreprise au travers d'un Module de Formation Individualisé (MFI) ou de s'inscrire dans une première formation à compétences plus limitées (formation dite « *article 45* ») qui leur ouvre néanmoins un accès à l'emploi ou leur permet la poursuite d'un cursus scolaire.

Aujourd'hui, un tiers des élèves en alternance dans notre réseau sont inscrits dans les mêmes options que celles que fréquentent les élèves du Plein Exercice. Ils prétendent donc, en fin de formation, aux mêmes Certificats de Qualification (CQ) et au Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur (CESS). Dans ce cadre, l'élève est obligé de s'investir et de prendre en main sa formation, sous tous les aspects :

- maîtriser les compétences de la formation générale ;
- mener à bien une formation professionnelle, sachant que l'entreprise attend de sa part, au-delà des techniques et des savoir-faire, la maîtrise de compétences relationnelles et de savoir-être spécifiques (soft skills).

Dans ce contexte, la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique a défini sa vision de l'alternance que l'on peut consulter en ligne<sup>3</sup>. Et si ce dispositif pédagogique demande beaucoup d'investissement en temps et énergie aux acteurs de l'école (enseignants, accompagnateurs, coordonnateurs, ...), il permet d'ajuster et de réguler ce dispositif qui a fait ses preuves bien qu'il reste encore trop méconnu, conclut Pol BOLLEN. ■

1. Conseillers à la cellule CEFA de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique. Ils ont rencontré Pol Bollen dans le cadre de la rédaction de cet article.

2. Il a également participé à la mise en place d'une formation en alternance en Mécatronique dans l'enseignement supérieur.

3. <http://admin.segec.be/Documents/8214.pdf>





# Fondamental : de la formation à la classe

Brigitte GERARD

Depuis cette année, la FoCEF (Formation Continué des Enseignants du Fondamental) propose à certaines écoles une journée complémentaire aux deux journées de formation obligatoire qu'elles ont suivies. Objectif : faciliter le transfert de ce qui a été transmis en formation et une mise en place concrète sur le terrain. **Tan KHUC**, formateur, nous raconte son expérience en la matière.

“ En décembre dernier, j'ai donné une formation sur la manière d'enseigner le vocabulaire à l'école libre en immersion de Virginal. L'idée, à la fin d'une formation, est de discuter avec l'équipe éducative pour voir s'il est pertinent de mettre en place le projet de transfert. Parfois, on constate que ce n'est pas nécessaire, que les enseignants se sentent à l'aise ou n'en ont pas envie. Mais, d'autres sont demandeurs. Ici, les institutrices ont fait savoir qu'elles en avaient besoin. Lors de cette journée de soutien au transfert, le formateur peut observer une activité, travailler en concertation avec les enseignants ou encore donner une activité avec l'enseignant. Mais on ne donne jamais de cours à sa place. À Virginal, j'ai pu suivre sept enseignantes. J'en ai rencontré une en entretien individuel. Elle souhaitait m'expliquer ce qu'elle met en place dans sa classe d'accueil, en lien avec la formation. Elle voulait savoir si je trouvais ça pertinent et que je lui donne de nouvelles pistes. J'ai constaté qu'en plus de ses activités habituelles, elle avait bien mis en œuvre ce que j'avais proposé en formation. Deux autres institutrices souhaitaient que j'observe une activité en classe. Je leur ai dit ce qui fonctionnait bien et les points à améliorer, au niveau organisationnel. C'est utile pour moi car je peux parler de ce que j'observe lors de formations suivantes. En sachant, bien sûr, que ce qui se fait dans une classe n'est pas nécessairement transposable dans une autre... Deux autres enseignantes voulaient savoir si ce qu'elles faisaient entrainait bien dans la ligne méthodologique proposée. Et, pour deux autres, il s'agissait de procéder à un état des lieux et à une pré-planification de ce qu'elles allaient faire pendant l'année par rapport au vocabulaire et au programme.

Une évaluation à la fin du projet permet ensuite à chacun de donner son avis sur la manière dont il s'est déroulé, s'il l'a fait évoluer... Les institutrices étaient ici enchantées des échanges, de l'observation et du retour, du travail sur le programme, sur les nouvelles pistes apportées. C'est très positif. En formation, on présente énormément de choses aux enseignants et, dès le lendemain, ils sont de retour dans leur classe, le nez dans le guidon. Grâce à cette journée, ils constatent que ce qu'on leur présente peut fonctionner en classe.

La collaboration de la direction est par ailleurs essentielle. Elle rédige, avec son équipe, les objectifs de la journée de transfert pour chacun des participants, elle fait le lien entre les enseignants et le formateur, organise la journée en fonction des besoins. Et, pour la suite, son rôle reste important, pour voir où en sont les institutrices, si elles poursuivent dans le bon sens. » ■

## Bases légales

Décret (du 24-07-1997) définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre : Article 6. - La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, remplissent simultanément et sans hiérarchie les missions prioritaires suivantes :

1° promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;

2° amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;

3° préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;

4° assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale.

# Supérieur : une filière d'excellence en alternance

Marie-Noëlle LOVENFOSSE

**Luc ETIENNE**, directeur du département Électromécanique, Mécatronique et Robotique de l'HENALLUX<sup>1</sup> - site de Seraing - nous parle du Bachelier Mécatronique et Robotique, filière d'excellence en alternance, créé en 2016 en collaboration avec l'HElMo<sup>2</sup>

“ Ce bachelier professionnalisant de 3 ans en alternance forme des techniciens supérieurs maîtrisant les technologies utilisées dans les unités de production, dans des domaines tels que la robotique, la mécanique, l'électricité, l'électronique, l'automatisation, l'informatique, etc. Ces études sont destinées aux jeunes (garçons et filles) qui ont obtenu leur CESS, mais aussi à des personnes en reprise d'études. La plupart de nos étudiants viennent du qualifiant, mais nous souhaitons attirer davantage de jeunes issus du général. Dans les filières classiques, deux années et demi de cours se passent dans le cadre de classes ou de laboratoires, avec d'éventuels projets internes, et sont suivies par une demi-année consacrée à un stage de 11 à 14 semaines et à un travail de fin d'études. Dans le système en alternance que nous proposons, c'est dès janvier de la 1ère année que l'étudiant(e) va entamer une immersion en entreprise de 40 jours minimum jusqu'en juin. En 2e et 3e année, cette immersion se fera sur 40 jours minimum avant Noël et 40 jours minimum après. Sur l'ensemble du cursus, c'est donc 200 jours minimum que l'étudiant(e) passera en entreprise. La Haute Ecole (H.E.) définit, avec l'entreprise, le « plan de formation » de chaque étudiant(e). Un tuteur au sein de l'entreprise travaille en étroite collaboration avec un enseignant superviseur de la H.E. pour voir si les objectifs sont atteints, évaluer ce qui fonctionne ou pas, etc. Nous garantissons un tronc commun global. On n'est donc pas dans un système inféodé aux entreprises. Il s'agit avant tout de former des techniciens polyvalents et pas de futurs travailleurs pour telle entreprise. L'engagement de l'entreprise aux côtés de l'école a un coût, en termes de disponibilité et d'énergie, mais aussi financièrement parlant, car un dédommagement est versé au jeune. Il ne faudrait pas croire que notre filière en alternance soit un moyen facile de se faire de l'argent et de trouver un emploi. Elle se veut « d'excellence », car elle est très exigeante. Les étudiants auront quasiment le même nombre d'heures de cours (théoriques et pratiques) que ceux des autres filières, auxquelles il faudra ajouter les heures passées en entreprise, où les acquis ne seront pas uniquement de l'ordre du geste technique, mais concerneront aussi tout ce qu'on appelle les softskills (ponctualité, comportement, esprit d'équipe, capacité à collaborer, curiosité, adaptabilité, etc.) indispensables dans la « vraie vie » d'une entreprise. Certain(e)s sont prêts à 18 ans pour cette démarche, qui va les obliger à véritablement se prendre en mains. D'autres seront mieux dans une filière classique, avec un stage en fin de cursus. L'alternance existait déjà depuis 2011 pour des masters, mais nous avons été les premiers à la proposer pour un Bac +3 en Fédération Wallonie Bruxelles. Pour moi, c'est une formule qui a de l'avenir. C'est énergivore, ça



Christine, étudiante en dernière année Bachelier

Mécatronique et Robotique

- Laboratoire de Robotique - Henallux Seraing

prend du temps, mais on part vraiment sur une tout autre approche, qui responsabilise autant l'entreprise que l'école et l'apprenant. Cette nouvelle voie, soutenue par Agoria<sup>3</sup>, la Févia<sup>4</sup> et Essencia<sup>5</sup>, fédérations représentantes des diverses entreprises, est très riche pour ces dernières, mais aussi et surtout pour les jeunes. » ■

1 Haute École de Namur-Liège-Luxembourg

2 Haute Ecole Libre Mosane

3 Organisation des entreprises technologiques (Fédération des Entreprises de Belgique)

4 Fédération de l'industrie alimentaire belge

5 Fédération belge du secteur de l'industrie chimique et des sciences de la vie

# Apprentissage des enseignants en situation professionnelle

Anne LEBLANC



Se percevoir comme acteur de changement et non pas comme simple exécutant : l'une des conclusions d'une étude universitaire menée auprès d'enseignants.

Rappelez-vous, en mai 2019<sup>1</sup>, nous faisons écho dans ces pages à la recherche menée par l'Université de Namur à la demande du CECAFOC<sup>2</sup> et des Hautes Écoles pédagogiques du réseau catholique sur l'apprentissage des enseignants en situation professionnelle. L'article présentait les grandes lignes de ce travail, qui observait les transformations des pratiques à partir de situations de microrupture (ces moments d'incertitude pendant lesquels on n'a pas de réponse immédiate face à ce qui est inattendu) vécues par les enseignants au cœur de leur espace professionnel, tant avec les élèves qu'avec les collègues. Ces résultats ont toute leur place dans un dossier qui s'intéresse à l'apprentissage par le geste professionnel. Pour rappel, un des constats était que, pour qu'il y ait transformation des habitudes de l'activité et donc apprentissage, il faut que la source de l'incertitude porte bien sur l'activité professionnelle et pas sur des dimensions interpersonnelles d'ego. Pour que l'enseignant entre dans une démarche de problématisation, d'investigation, d'émission d'hypothèses et de tests de celles-ci pour répondre au problème rencontré dans sa pratique, il est tout aussi nécessaire, et ce n'est pas négligeable, qu'il se perçoive comme acteur de changement et pas comme simple exécutant. Autre constat interpellant : l'apprentissage en situation professionnelle existe si la modification de pratique concerne une réalité vécue par l'enseignant. Cela ne fonctionne pas si la démarche est importée. Or, souvent, l'accompagnement et la formation continue des enseignants portent sur des objets définis en dehors d'eux et donc extérieurs à leurs préoccupations. L'objectif de cette recherche était, au vu de ses conclusions, de susciter la réflexion sur l'organisation de la formation initiale et continuée des enseignants. Si les réformes actuelles concernant ces formations ne s'inspirent pas de ce travail scientifique, espérons que la présentation ci-dessous des propositions des chercheurs alimente tout de même la réflexion des acteurs autour de la table. ■

1 Apprentissage des enseignants en situation professionnelle, Entrées Libres, mai 2019  
2. Service « formation » de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique.

## Penser autrement la formation des enseignants ?

Anne LEBLANC

Une multitude de pistes existent pour repenser la formation des enseignants dans une optique d'apprentissage en situation professionnelle. Aperçu :

Que nous dit la recherche pilotée par **Sephora BOUCENNA** (UNamur) en termes de formation ? D'abord, l'échantillon d'observation des pratiques professionnelles concernait des enseignants ayant des anciennetés allant de quelques mois à 35 années d'activité. À chaque étape de la vie enseignante correspondent des processus et des contenus différents d'apprentissage. Il est

donc essentiel de penser une meilleure alternance formation/mise en situation professionnelle non seulement dès la formation initiale, mais aussi tout au long de la car-

rière. Comme nous l'avions exposé dans un numéro précédent<sup>1</sup>, la démarche bien construite d'investigation personnelle de l'enseignant est essentielle dans la transformation. En termes de contenu, la formation initiale pourrait proposer des séminaires portant sur les démarches d'investigation professionnelle, socialisant ainsi les étudiants à cette dimension d'enquête à partir de situations vécues lors des stages. La littérature scientifique regorge de propositions de démarches réflexives qui pourraient être mieux activées dans le curriculum des futurs enseignants. Clairement, ce ne sont pas des démarches d'autocritique ou d'auto-évaluation, mais bien de construction de savoir sur les modalités de changement à partir de ses propres structures de compréhension, de lecture du monde. De multiples dispositifs existent, mais, on l'a vu précédemment, il n'y a pas de changement du geste professionnel s'il n'y a pas de sentiment de sécurité. Comment, dans l'enseignement supérieur, assurer ce contexte favorable ? Peut-être en réinventant les structures de travail. Quelques pistes parmi d'autres : former aussi les professeurs du supérieur, via des séminaires d'analyse des pratiques professionnelles et de réflexivité, à la démarche d'investigation ; avoir des espaces de confrontation entre référentiel officiel et référentiel vécu sur le terrain ; réfléchir à de nouveaux corps professionnels articulés différemment. Nous pourrions avoir des enseignants « chercheurs » alternant une fonction d'enseignant mi-temps en classe (espace conçu aussi comme un objet de recherche) dans l'enseignement obligatoire et mi-temps dans l'enseignement supérieur. À noter ici cette petite particularité étonnante de notre système de formation, il existe bien des maîtres de formation pratique dans les Hautes Écoles, mais il n'y a pas d'équivalent dans les universités. Dernière piste à relever pour la formation initiale : l'idée de stage filé. S'initier à la vie professionnelle d'enseignant, c'est aussi s'initier à la réalité d'une année scolaire : un cycle complet qui rythme la vie professionnelle. Installer une réelle alternance avec un jour en classe toute l'année, ponctuée de moments de « pic » (stage concentré), répondrait sans doute mieux aux besoins spécifiques de cette dimension réflexive du métier. Ce parcours devrait également se concevoir dans une plus grande responsabilisation de l'étudiant, avec l'avantage collatéral de libérer du temps pour la formation des maîtres de stage.

### Et pour les enseignants en place ?

On l'a vu dans les articles précédents, les chercheurs ont été confrontés à la problématique de la gestion des relations interpersonnelles et aux dimensions égocentriques qui, souvent, perturbaient leur analyse des ruptures strictement liées



à l'activité. Pour S. BOUCENNA, il faut résoudre ce qui est réellement vécu comme une souffrance par les enseignants. Comme elle l'exprime clairement, « *il faut que les gens soient bien dans leurs bottes. Pour se transformer, il ne faut pas se percevoir comme un(e) nul(le)* ». Il est autant prioritaire, selon elle, de développer le plaisir du travail d'équipe. Son expérience de terrain lui fait dire qu'aujourd'hui, ce travail est trop souvent perçu comme une corvée. Pour atteindre ces deux objectifs, il est impératif de rendre l'environnement de travail « sécurisé ». Oui, on a le droit de se tromper et de demander de l'aide. Non, le travail scolaire n'est pas un travail individuel comme on l'a appris depuis toujours. Oui, il est parfois nécessaire de contourner le prescrit, d'être créatif pour que le travail puisse se faire en classe. In fine, cette recherche pose aussi la question de l'identité enseignante. Elle nous démontre que, pour améliorer les pratiques, il faudra sortir l'enseignant d'une identité d'exécutant pour l'amener à une réelle identité d'acteur. Le professionnel de l'éducation doit vivre des situations pendant lesquelles il perçoit qu'il influe sur les décisions en lien direct avec son travail quotidien. Last but not least, se repose encore et toujours la question du « pilote » de l'établissement. Comment arriver à ce que la question de l'accompagnement du professeur soit la priorité quand la gestion administrative prend autant de place aujourd'hui ?

Pour conclure ? Tout cela demande beaucoup de temps et de patience. On ne développe pas des dispositifs efficaces quand on les adresse à des êtres génériques. Sécuriser les environnements de travail c'est permettre à des êtres sensibles de les investir. La pédagogie est un art, pas une mécanique. ■

<sup>1</sup> L'apprentissage des enseignants en situation professionnelle, Entrées Libres, mai 2019