

S6.1 PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET INTRODUCTION D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES : L'AUTOCONFRONTATION COLLECTIVE COMME OCCASION DE FORMATION CONTINUE ET DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL D'ENSEIGNANTS CHEVRONNÉS. UNE ÉTUDE DE CAS

Périsset Danièle

HEP Valais

Université de Genève

Résumé

Dans notre présentation, nous allons observer comment trois enseignants chevronnés, engagés dans une formation continue en établissement perçoivent leur action et en débattent entre eux, ensemble, (Corriveau et al., 2010) à l'occasion de rencontres en autoconfrontation collective (Leblanc & Sève, 2012). En effet, comme l'a observé Huberman (1989), après plusieurs années de pratique professionnelle, les enseignants modifient leur rapport au métier : soit ils se diversifient et cherchent de nouveaux défis, de nouvelles manières de se développer, soit ils se remettent en question pour aboutir parfois à une forme de conservatisme désabusé. C'est à ce moment que la formation continue consécutive à l'introduction d'innovations pédagogiques peut apporter une stimulation bienvenue et que cette formation continue peut soutenir un développement professionnel dynamique.

Notre enquête montre qu'ont été saillants les points suivants : la construction individuelle et collective des (auto-) critiques et l'évolution des conceptions pédagogiques au cours des débats, la priorité accordée à l'atteinte des objectifs didactiques, la recherche de nouveaux moyens pour mieux différencier en osant des utilisations originales des tablettes numériques. Plusieurs conditions de réussite se dégagent de l'analyse de cette expérience. Ainsi, nous avons constaté que l'obligation légale de former les élèves aux nouvelles technologies et l'incitation officielle à différencier l'enseignement sont autant d'appuis sur lesquels peut compter le directeur de l'établissement lorsqu'il organise une formation continue destinée aux enseignants de son école et qu'il sollicite un accompagnement externe. Utilisées adéquatement en tant qu'instruments au service de l'apprentissage et non en tant que fin en soi, les tablettes numériques, dont le potentiel déstabilisateur auprès

d'enseignants non natifs des nouvelles technologies peut être supposés, ont été un révélateur intéressant de la capacité de ces enseignants chevronnés à renouveler leur enseignement, à le questionner, à le transformer. Le développement professionnel réalisé s'ancre dans les connaissances ouvragées (Vause, 2010) au fur et à mesure de la construction collective des savoirs professionnels partagés, permettant à du développement professionnel d'advenir (Butler, 2005). Enfin, nous avons pu constater que la collectivisation de l'expérience via l'analyse collective des pratiques individuelles dans un cadre structuré et garanti par l'autorité hiérarchique et par des formateurs tiers permet le dépassement de limites souvent posées par soi, par pudeur, par auto-censure, par manque de confiance.

Références

- Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31, 1, 55-78.
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset, D. & Savoie, L. (Ed). (2010). *Travailler ensemble: dans les établissements scolaires et de formation: processus, stratégies et paradoxes. Apprentissages individuels, compétences collectives et développement professionnel en organisation*. Bruxelles: de Boeck Université
- Leblanc, S. & Sève, C. (2012). Vidéo formation et construction de l'expérience professionnelle. *Recherche et Formation*, 70, 47-60.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 66, 5-16.
- Vause, A. (2010). *Le processus de construction de la connaissance ouvragée des enseignants. Les cahiers de Recherche en Éducation et formation*, n° 82. Louvain-la-Neuve : Girsef et CPU.