

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/291295714>

Accompagner de futurs enseignants au degré secondaire : un pari sur le développement professionnel

Conference Paper · January 2016

CITATION

1

READS

47

2 authors:



Hervé Barras

Haute Ecole Pédagogique du Valais, Saint-Maurice, Switerland

36 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Danièle Périsset

Haute école pédagogique du Valais, Switerland

43 PUBLICATIONS 123 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



évaluation de l'enseignement [View project](#)



Expérience d'apprentissage [View project](#)

Accompagner de futurs enseignants au degré secondaire : un pari sur le développement professionnel

Quelques propositions de la Haute École Pédagogique du Valais (HEPVS)

Hervé Barras & Danièle Périsset, HEPVS (Suisse)

Mots-clés : représentations, accompagnement des étudiants, développement professionnel,

Résumé

L'objectif de cette recherche est de déterminer la perception des étudiants de la formation à l'enseignement secondaire de la haute école pédagogique du Valais (HEPVS) sur le dispositif d'enseignement. Les concepts de développement professionnel, d'accompagnement aux études dans l'enseignement supérieur et de représentations guident notre analyse. Cinquante des cent quarante étudiants ont répondu à notre questionnaire en ligne. Les résultats démontrent des controverses sur l'utilité des outils de formation proposés. Sans surprise, les étudiants accordent plus d'importance aux apports pratiques que théoriques. Ce dernier est plus marqué en dernière année de formation, comme si les étudiants s'attribuaient à eux seuls les mérites de leur développement professionnel. De plus, les étudiants font part d'un intérêt très divers selon le type d'enseignement dispensé. Ces résultats nous encouragent à poursuivre la réflexion et les modifications envisagées dans l'objectif de l'amélioration continue du dispositif de formation.

Résumé long

Enseigner n'est actuellement plus perçu comme étant la manifestation spontanée d'une personnalité, d'un charisme ou d'une vocation, où l'excellence du savoir acquis à l'Université tient lieu de brevet pédagogique. C'est devenu un métier qui demande à celui qui l'exerce de posséder des compétences spécifiques reconnue dans le champ social concerné, celui des usagers que sont les élèves et leurs parents mais aussi par les autorités scolaires. Cette évolution a donc contraint une professionnalisation du métier d'enseignant, soit un dépassement de la croyance en « l'enseignement en tant qu'art » vers un professionnel de l'enseignement maîtrisant des outils disciplinaires et didactiques, pédagogiques, sociologiques ou psychologiques, complémentaires à la formation disciplinaire.

En Suisse, la création de hautes écoles pédagogiques s'est faite en réponse aux défis de la formation à l'enseignement. La HEPVS forme des enseignants du primaire et du secondaire selon les cadres légaux. La formation des enseignants du secondaire est articulée en quatre domaines, les sciences de l'éducation (SE), la didactique, le terrain et la réflexivité (Périsset, Vuillet, Luy, & Barras, 2015). Elle recherche la conscientisation et le développement des compétences professionnelles des étudiants par la dualité grâce à leur engagement dans la formation et dans leurs classes.

Le développement professionnel (DP) est un enjeu de formation majeur dans une Haute école pédagogique comme celle où nous menons notre enquête. Il se retrouve dans la littérature qui propose des modèles éclairants. Nous nous référerons à deux approches du développement, soit celle le décrivant comme une succession de stades et celle, complémentaire, d'un développement par la professionnalisation (Uwamariya & Mukamurera, 2005). La première approche peut se relier au concept piagétien où l'individu

produit des changements visibles alors que la seconde s'appuie sur la pratique réflexive et les principes de l'épistémologie scientifique nécessitant une formation en alternance, théorique et pratique visant.

L'enseignement maintient un paradoxe entre des actions individuelles menées dans un cadre social, la classe, où le recours aux pairs est rare. Il est connu dans la littérature sous le terme de la solitude pédagogique chez les enseignants (Savoie-Zajc, 2007; Shulman, 1993). Il faut aussi ajouter la présence de critiques portant sur le dispositif ou les contenus de formation (Huberman, 1986). Comme si les participants n'étaient pas capables de lier les apports formatifs à leur pratique. Pour Legendre (1998), la transformation et la personnalisation des éléments théoriques issus de la formation se font difficilement au travers d'un enseignement transmissif. Elle ajoute une distorsion en faveur des savoirs pratiques au détriment des savoirs théoriques.

L'accompagnement favorise la collaboration entre les divers acteurs de la formation afin d'étayer le transfert de l'expertise chez les étudiants (Prud'Homme & Leclercq, 2014). Ce que démontre quelques études récentes insistant sur la nécessité de promouvoir l'accompagnement des jeunes enseignants (Degraef, Van Campenhoudt, & Franssen, 2012 ; Labeeu, 2013). Autrement dit, travailler avec ses collègues et avec des sources à son DP.

Philippe, Romainville, & Willocq (1997, p.309) débutent ainsi leur article : « Les représentations pilotent les comportements. ». Si c'est vrai, alors il faut questionner les étudiants sur leurs représentations de l'école où ils se forment et de leur profession.

Pour Bartlett (1932), nous assemblons nos connaissances dans des schémas, soit des structures hiérarchisées. Ils sont régis comme des processus actifs et évolutifs selon les apprentissages et les expériences (Rumelhart, Smolensky, McClelland, & Hinton, 1986). Ils sont une forme de représentations mentales condensant et ordonnant les apprentissages ainsi que les expériences. Conservés dans la structure de l'individu, ils permettent d'interpréter les nouvelles informations et constituent un cadre de référence pour le traitement de l'information et la production des comportements.

Cette recherche évalue la satisfaction des étudiants sur le dispositif de formation à travers leur DP, le dispositif d'accompagnement et leurs représentations des savoir utiles pour enseigner.

Méthode

La filière de formation à l'enseignement aux degrés secondaires compte 140 étudiants dont 50 ont répondu au questionnaire en ligne. Ils sont tous au bénéfice d'un parcours académique antérieur. Tous bénéficient du même dispositif d'accompagnement réflexif à la formation.

Le questionnaire construit avec les outils Google inc., comprend quatre parties : les données sociométriques, le DP, les représentations de l'accompagnement et les représentations de la profession. Ils indiquent leur degré d'accord à chacun des items proposés selon une échelle de Lickert à choix forcé en quatre modalités.

Résultats

Les données sont traitées avec le logiciel IBM® SPSS® Statistics Version 19 (19.0.0).

Les étudiants répondent différemment à leur DP selon leur avancement dans leurs cursus ($H(2)=7.12$, $p=.028$). Il y a un accroissement au début des études puis une péjoration à la fin. Les commentaires libres en lien avec les activités de mentorat sont très explicites et massivement négatifs, 18 commentaires dont 22 phrases à valence négative et 4 à valence positive.

Les étudiants perçoivent différemment les dispositifs d'accompagnement proposés ($\chi^2_F(7)=139.70$, $p<.001$) en faveur des actions sur le terrain.

La représentation des savoirs important pour enseigner est en faveur de la discipline par rapport à ceux des SE, de la didactique, du contexte et des caractéristiques des élèves ($\chi^2_F(4)=60.27$, $p<.001$). Les étudiants se représentent leur profession comme variée, collaborative et non figée ($\chi^2_F(3)=87.50$, $p<.001$). Quelques commentaires libres contredisent partiellement cette vision.

Discussion et conclusion

Le DP des étudiants par le dispositif de formation ne recueille pas un degré de satisfaction élevé de la part des étudiants. Cet effet est plus marqué en fin de formation, comme une fatigue ou un phénomène d'attribution causal où tout ce qui serait positif serait intériorisé et l'inverse pour les éléments négatifs (Heider, 1958).

Les étudiants indiquent une préférence pour les apports pratiques au détriment de ceux théoriques. De plus, les dispositifs permettant l'articulation de ces apports ne sont pas compris. Nous faisons le même constat en faveur des apports disciplinaires face à ceux des didactiques et des SE.

Ces premiers résultats, nous renforcent dans l'idée d'améliorer notre formation en pensant plus à l'intégration des différents apports des SE, de la didactique et du terrain par le biais de la réflexivité et l'analyse des pratiques.

Bibliographie

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: a study in experimental an social psychology*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

Degraef, V., Van Campenhoudt, L., & Franssen, A. (2012). *Evaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : Université Saint-Louis, Centre d'études sociologiques des FUSL.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: John Wiley & Sons.

Huberman, M. (1986). Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 75, 5-15.

Labeau, M. (2013). Premiers mois en classe du primaire. *Education et Formation*, e-299, 98-107.

Legendre, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406.

Périsset, D., Vuillet, Y., Luy, M.-M., & Barras, H. (2015). Eléments pour une vision d'ensemble du plan d'études à la formation à l'enseignement secondaire de la HEP-VS. Saint-Maurice : Haute Ecole Pédagogique du Valais.

Philippe, M.-C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 309-325.

Prud'Homme, R., & Leclerc, M. (2014). *Données d'observation et gestion de l'apprentissage : guide à l'intention des communautés d'apprentissage professionnelles*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Rumelhart, D. E., Smolensky, P., McClelland, J. L., & Hinton, G. E. (1986). Schemata and sequential thought process in parallel distributed processing models. In J. L. McClelland & D. E. Rumelhart (Eds.), *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition* (Vol. 2: Psychological and biological models). Cambridge: MIT Press.

Savoie-Zajc, L. (2007). Chapitre 4. L'accompagnement aux ajustements de pratiques professionnelles de personnels scolaires par la recherche-action. In F. Cros (Ed.), *L'agir innovationnel* (pp. 61-75). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Shulman, L. S. (1993). Forum: Teaching as Community Property. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 25(6), 6-7.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de «développement professionnel» en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.



HEPVS | PHVS

Accompagner de futurs enseignants au degré secondaire : un pari sur le développement professionnel

Dr Hervé Barras, prof HEPVS
Dr Danièle Périsset, prof HEPVS

1

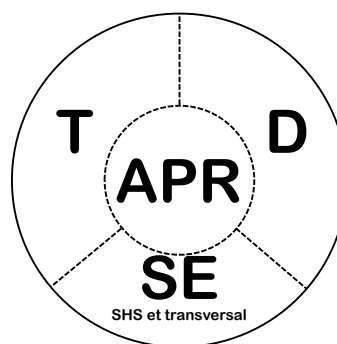
Objectifs

- Questionner les étudiants sur le dispositif de formation et d'accompagnement
- Déterminer leur représentation de l'apport de la formation
- Proposer des pistes d'améliorations

Éléments de problématique

- Apprentissage (surface, profond, stratégique)
- Représentation du métier
 - Savoir disciplinaire, sciences de l'éducation, contexte, élèves
- Développement professionnel
 - Accompagnement
 - Mentorat, observation/supervision, lecture rapport stage, pf, analyse de pratique, cours option/obli

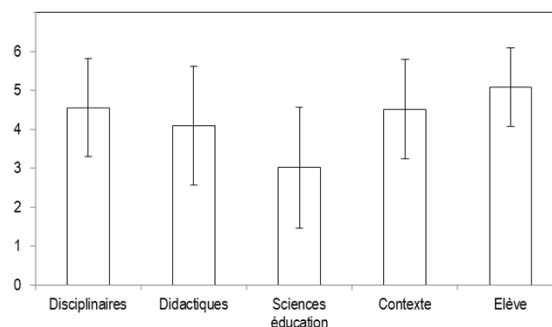
Le dispositif de formation à la HEPVS



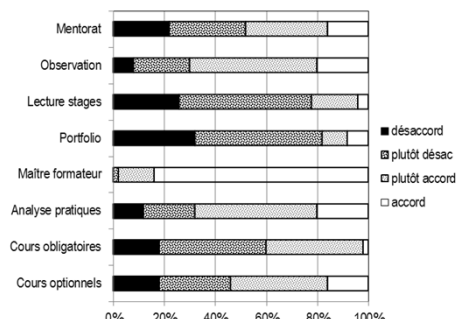
Méthode

- 50 retours sur 140 étudiants contactés
- Degré d'accord sur
 - Dispositif d'accompagnement
- Questionnaire en ligne

Représentation savoirs utiles pour l'enseignement (N=50)



Utilité dispositifs accompagnement (N=50)



Commentaires d'étudiants

- «à part de la branlette cérébrale, je ne vois pas ce que m'apportent les cours théoriques [...] »
- « [...] références théoriques difficilement réinjectables dans notre pratique [...] »
- « [...] il y a trop de cours obligatoires »
- « Le cours de mentorat ne m'apprend rien, c'est du vent, du blabla. »
- « Le mentorat est intéressant et utile. »
- « Il faut arriver à la fin de la formation pour enfin comprendre. »
- « Les stages sont vraiment le point fort [...] »

Discussion conclusion

- Primat de l'action sur la réflexion
- Nécessité de structurer la pensée accompagnant le développement
- Nécessité de structurer et d'explicitier les outils d'accompagnement
- Réinvestissement permanent
 - Étudiants
 - Nouveaux formateurs

$$\frac{\partial}{\partial t} \left(\frac{\partial}{\partial x} \left(\frac{\partial}{\partial y} \left(\frac{\partial}{\partial z} \left(\frac{\partial}{\partial w} \left(\frac{\partial}{\partial v} \left(\frac{\partial}{\partial u} \left(\frac{\partial}{\partial t} \right) \right) \right) \right) \right) \right) \right) \right) = 0$$

HEPVS | PHVS

**Nous vous remercions pour votre
attention**

Hervé.Barras@hepvs.ch
Daniele.Perisset@hepvs.ch