

Le développement professionnel des enseignants en situation de travail

Catherine Loisy

Maître de conférences habilitée à diriger des recherches

Institut français de l'éducation, ENS-Lyon

6^e SÉMINAIRE DE RENTRÉE

PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

SE DÉVELOPPER
PROFESSIONNELLEMENT
AU SEIN DE SON
INSTITUTION

posture anticiper
confiance programme processus
métier en soi transformation
élargir pratiques avenir
compétences apprentissage
connaissance enseignants compréhension
mobilise identité modification étudiants
réflexivité

SAPIENS | U^SPC
SERVICE D'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE | Université Sorbonne
Paris Cité

MERCREDI 04 SEPTEMBRE 2019
9H00 à 18H00
C.R.I. 8/10 rue Charles V - 75004 Paris



Plan de l'intervention

1. Introduction

2. Le mystère du développement professionnel

3. Trois exemples de développement professionnel au sein des institutions

- Quand les outils numériques permettent de développer l'activité pédagogique grâce à une meilleure compréhension des apprentissages des étudiants ;
- Comprendre les processus de développement « en contexte » : étude de trajectoires de développement ;
- L'approche-programme, de nouvelles opportunités pour le développement professionnel.

4. Pour conclure

1. Introduction



Ma trajectoire de recherche

- **Éléments de mon identité de chercheure**
 - Thèse de psychologie cognitive et expérimentale après une carrière d'enseignante ;
 - Formatrice en IUFM, chargée de missions :
 - Sur l'analyse de pratiques ;
 - Sur le déploiement du numérique.
- **Thématiques au cœur de mes travaux depuis ma mise à disposition à l'IFÉ**
 - Le développement professionnel des enseignants ;
 - Les transformations de l'activité enseignante à l'heure du numérique ;
 - Le rapport des enseignants aux demandes de changements curriculaires (approche-programme et approche par compétences).

Projets financés ayant soutenu mes recherches sur le développement professionnel

- **Développement professionnel des enseignants**
 - **INO** (*Identité numérique et orientation*) – Loisy, Mailles-Viard Metz, Bénech : ce que produit la recherche-intervention sur les participants ;
 - ANR **ReVEA** (*Ressources vivantes pour enseigner et pour apprendre*) : ce que produisent les transformations des politiques éducatives.
- **Développement professionnel des enseignants du supérieur**
 - **DevSup** – Loisy, Bénech, Sanchez : soutenir le déploiement de l'approche-programme et de l'approche par compétences + comprendre ce que l'accompagnement permet en termes de développement professionnel ;
 - **CADES** (*Construction collaborative de l'accompagnement des enseignants du supérieur*) – Loisy & Lison, 25 membres : comment un collectif peut-il soutenir le développement professionnel ?

Contexte général de la recherche sur le développement professionnel au sein des institutions

- Engouement croissant pour la question de l'apprentissage au travail (Bourgeois & Durand, 2012).
- Deux grands types de questions de recherche sont ouverts
 1. Autour du *développement des connaissances et compétences* par les professionnels dans le travail ;
 2. Autour du *soutien au développement* de connaissances et compétences dans le travail (professionnalisation).
- **Les enjeux**
 - Un enjeu de *compréhension et modélisation* des phénomènes à l'œuvre en lien avec un *enjeu sociétal* ;
 - Des enjeux *politiques et économiques* : politiques globales, économiser sur la formation formelle.

2. Le mystère du développement professionnel





Associez trois mots clés à l'expression « développement professionnel »



Le développement professionnel – Une définition

*« Nous considérons le développement professionnel comme un **processus graduel** d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires conduisant progressivement les individus et les collectivités à améliorer, enrichir et actualiser leur pratique, à **agir** avec efficacité et efficience dans les différents rôles et responsabilités professionnelles qui leur incombent, à atteindre un nouveau degré de **compréhension de leur travail** et à s'y sentir à l'aise »*

Portelance, Martineau, & Mukamurera, 2014, p. 12



Contextualisation à la psychologie historico-culturelle

- **Ce qui se développe**
 - La personne développe ses *moyens d’agir* et la *conscientisation de ce qui joue un rôle déterminant dans ses conduites* (Saussez, 2017).
- **Conception du développement dégagée de l’œuvre de Vygotski (Moro & Schneuwly, 1997)**
 - Le développement n’est pas indépendant des conditions concrètes de la vie : *il dépend du rapport de la personne au monde ;*
 - Il n’y a pas de fin universelle : *les fins du développement changent, voire la signification des événements change au cours du développement ;*
 - Le développement ne suit pas des phases fixes : *il existe de multiples voies de développement ;*
 - Le développement n’est ni linéaire, ni cyclique : *il se fait par réorganisation.*

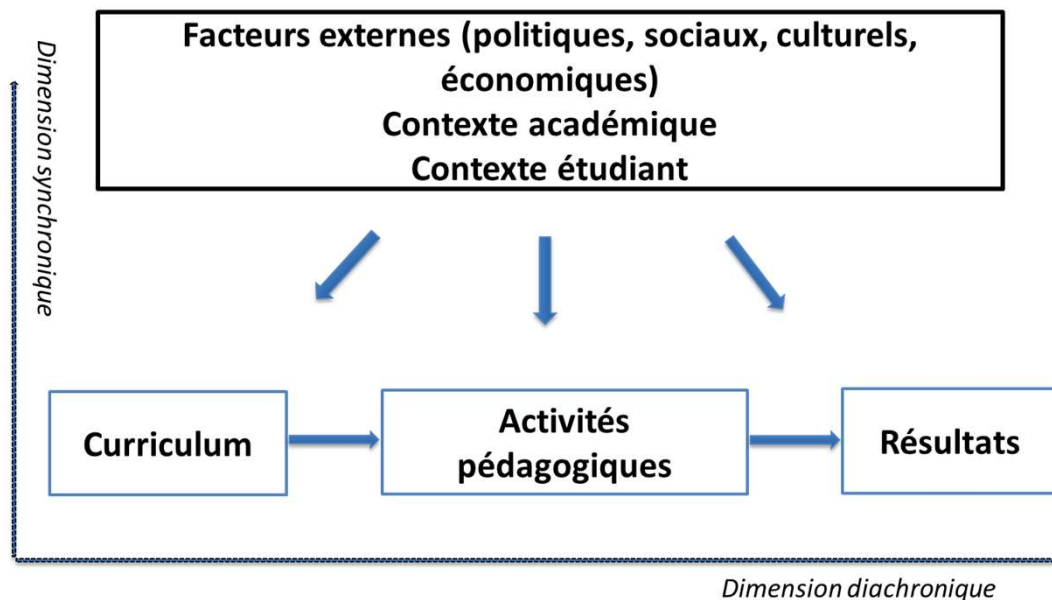
Apprentissage et développement

- **Temporalité longue des processus de développement**
 - Transmission-apprentissage : *processus continu* d'appropriation d'instruments historiquement produits par la culture ;
 - Développement : *Réorganisation intrapsychique* à des moments qui constituent le cours du développement (Vygotski, 2014).
- **Dimensions intersubjective et médiationnelle**
 - Beaucoup de travaux s'appuient sur le concept de zone proximale de développement pour valoriser la *dimension intersubjective* ;
 - Importance de la dimension médiationnelle qui est au cœur du postulat de construction sociale des fonctions psychiques :
 - Avec une *dimension instrumentale* : se servir des propriétés de certaines choses pour les « *faire agir comme forces sur d'autres choses* » (Moro & Schneuwly, 1997, p. 2) ;
 - Et conformément au *but* poursuivi par la personne (*dimension sémiotique*).

3. (1) Numérique, compréhension des apprentissages, développement de l'activité pédagogique



De la pédagogie de l'enseignement supérieur...



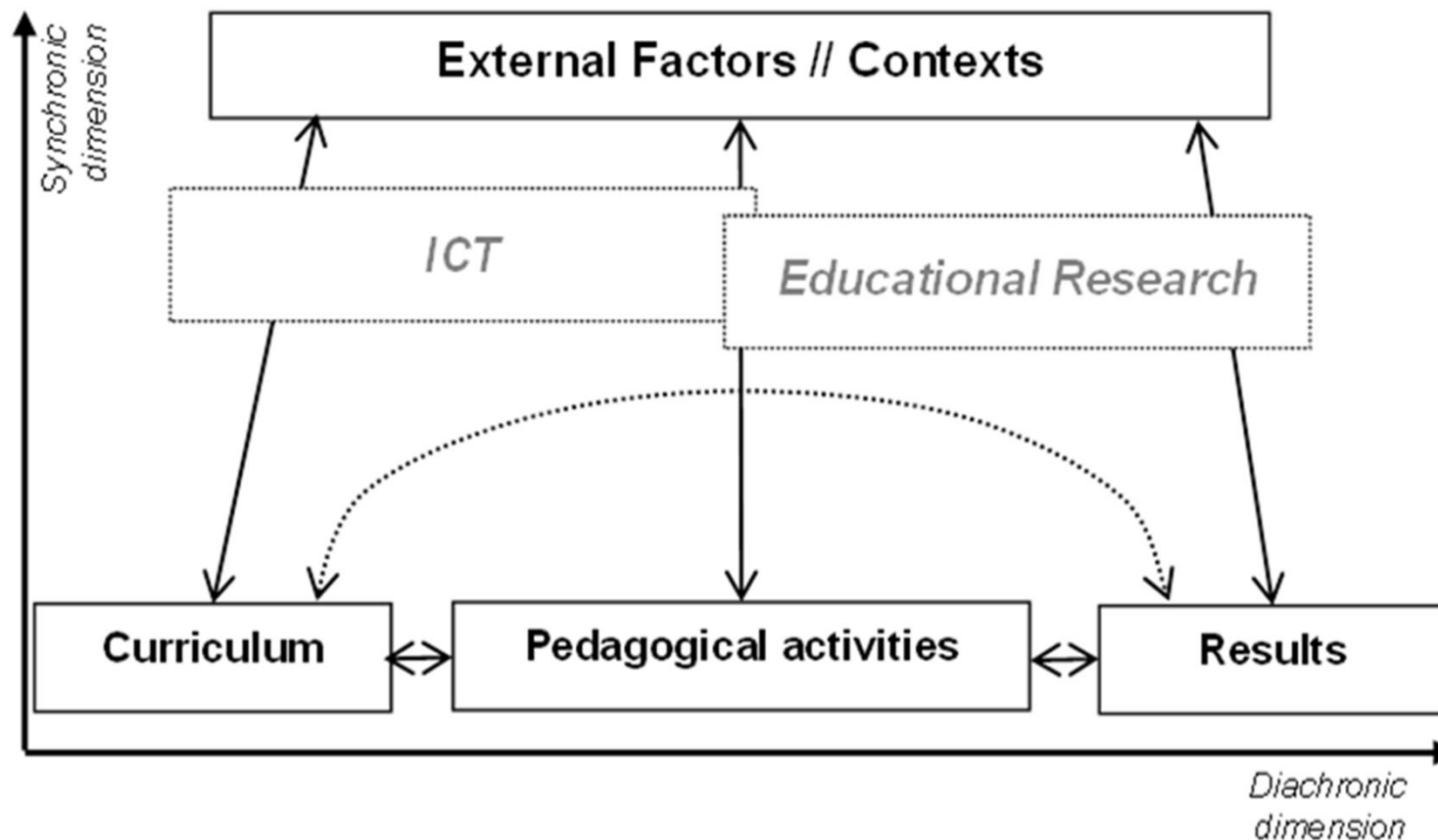
À l'appui du modèle de De Ketele (2010),
une définition de la notion de
« Pédagogie universitaire numérique »
(Lameul & Loisy, 2014).



...À la pédagogie universitaire numérique

- **Deux études de cas pour situer le numérique dans la pédagogie**
 - Boitiers de vote et activités d'apprentissage en amphithéâtre (Lamine & Petit, 2014) ;
 - Un dispositif soutenant l'approche-programme et les usages pédagogiques du numérique (Loisy & Sanchez, 2016).
- **Résultats de l'analyse**
 - Le numérique semble avoir pénétré tous les aspects de l'enseignement à l'université ;
 - L'intégration du numérique apparaît associé à une réflexion sur la pédagogie et les recherches dans ce domaine.
- **Proposition d'un cadre d'analyse pour l'étude de la pédagogie universitaire numérique (Loisy & Lameul, 2017) intégrant :**
 - Usage du numérique
 - Place de la recherche en éducation

Modèle de De Ketele « augmenté » (Loisy & Lameul, 2017)

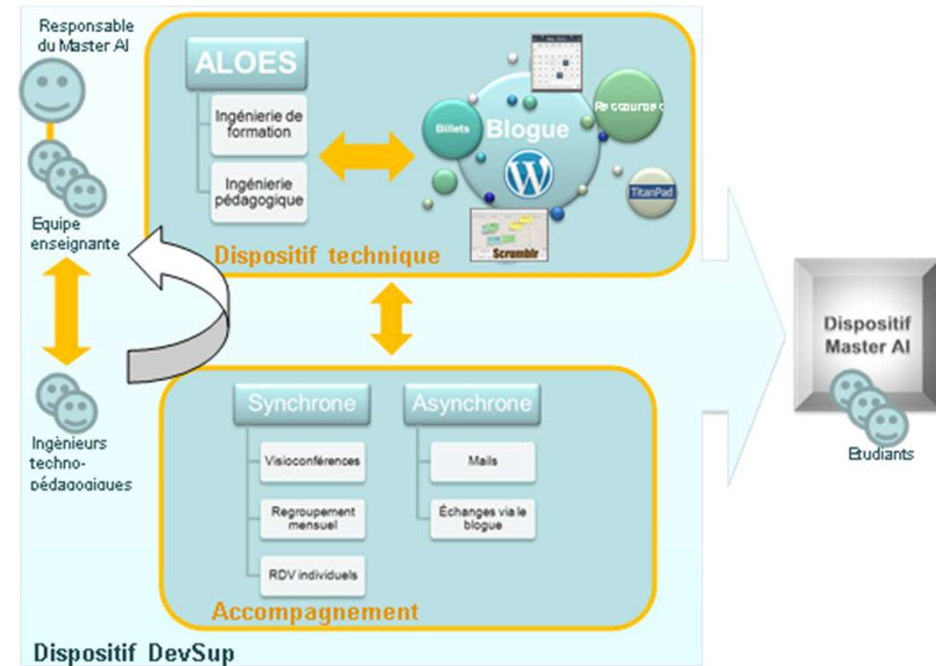


Recherche-intervention et développement : principes et étude princeps

- **Un principe. Pour étudier un métier d'enseignant, il faut « *créer les conditions de son développement* » (Saujat, 2002) :**
 - Finalité : développer un pouvoir d'agir collectif et individuel ;
 - Référence à l'approche clinique : constituer « *des milieux de travail extra-ordinaires qui permettent de mettre en chantier des manières de penser collectivement le travail ordinaire des professeurs* » ;
 - Mettre en œuvre des modalités de collaboration pour construire collectivement des réponses aux questions qui se posent aux enseignants.
- **Une première recherche avec des enseignants du secondaire pose les bases :**
 - Recherche *INO (Identité numérique et orientation)* ;
 - Blogs collaboratifs (Loisy, 2012) ;
 - Ce qui se développe : l'usage des outils numériques **et** une nouvelle conceptualisation de l'orientation.

Recherche-intervention : l'approche-programme dans l'enseignement supérieur (DevSup)

- **Approche-programme :**
 - Organisation des enseignements reposant sur un projet de formation.
- **L'environnement numérique :**
 - Environnement de partage, billets de blog, outils d'écriture collaborative...



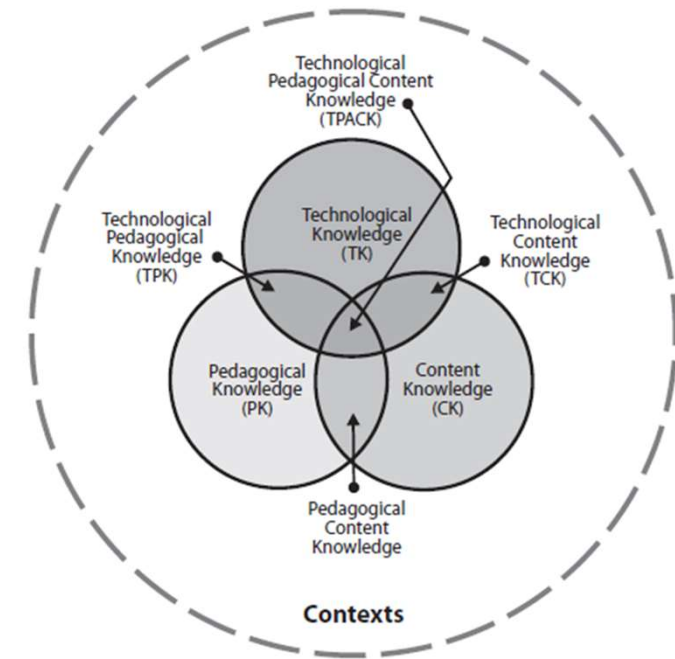
Loisy, Sanchez, Decossin,
Lison, Dufour, & Bénech, 2013

- **Une équipe de master :**
 - Qui conçoit le programme de la formation ;
 - Qui s'engage dans la co-conception d'ALOES (Assistant en Ligne pour l'Opérationnalisation de l'Enseignement dans le Supérieur) – Outil de formalisation du programme de formation (Loisy & Sanchez, 2016).

Étude du développement professionnel potentiel

- **Le modèle TPaCK (Technological, Pedagogical and Content Knowledge)**

- Modèle de développement professionnel des enseignants (Shulman, 1987) + dimension technologique = TPaCK (Mishra & Koehler, 2006).



- **Pourquoi ce modèle ?**

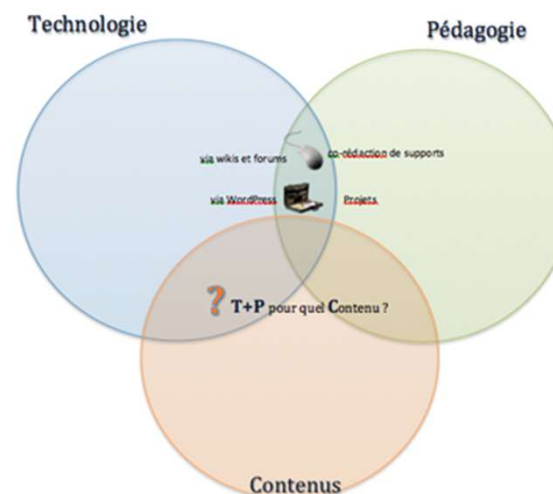
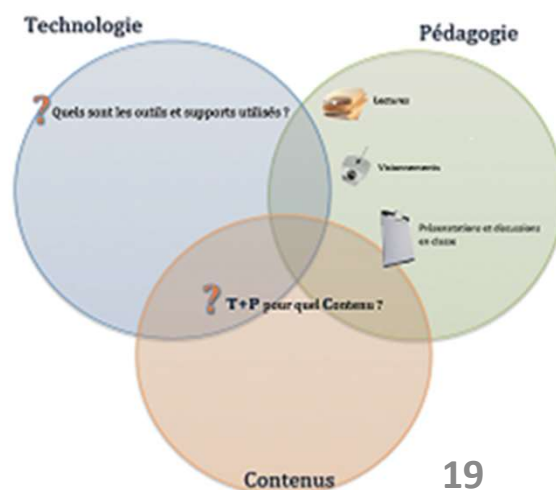
- Il pose l'appropriation des technologies numériques au cœur du système complexe des connaissances professionnelles ;
- Il ne cherche pas à promouvoir la technologie à tout prix :
« reconnaître quand elle est un allié ou un frein à l'atteinte des objectifs ».

Méthodologie

- Préparation d'un « cadre » vierge, à l'appui du modèle ;
- Analyse par les chercheurs des traces des enseignements :
 - Recueil et analyse des traces laissées dans l'application ALOES ;
 - Pré-remplissage du cadre (une représentation visuelle par module).

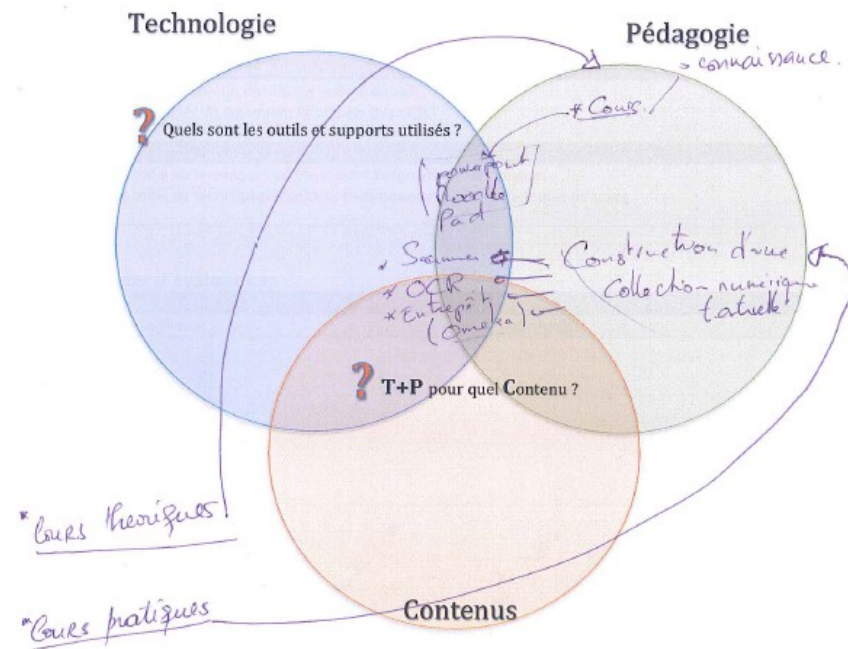
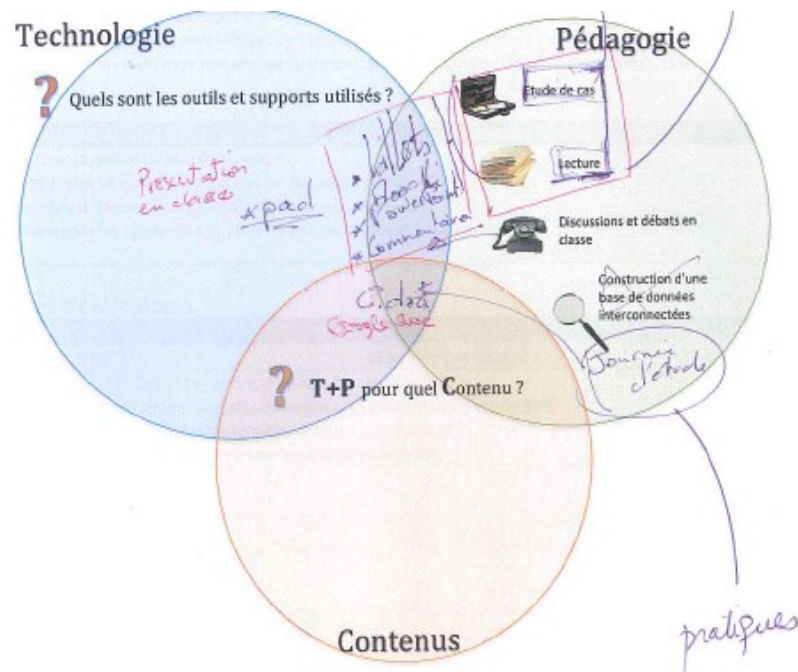


Les quatre temps de l'entretien



Résultats du point de vue des interrelations contenus/pédagogie/numérique

- Flexibilité (Loisy, 2015 ; Loisy, Van de Poël, & Verpoorten, 2017) :
 - Diversité des interactions TPACK selon les contenus (UE) et parfois dans une même UE pour un enseignant donné (illustration de la flexibilité dans les enseignements de C-D).



3. (2) Étude des trajectoires de développement professionnel



Élaboration d'une méthodologie pour saisir les processus de développement, la *Méthode trajectoire*

- Voie indirecte d'investigation
- Pour saisir la temporalité longue du développement professionnel
 - Entretien narratif de type *Récit de vie* ;
 - En ethnosociologique, le récit de vie donne accès aux contextes sociohistoriques traversés, à des « *mécanismes générateurs* » et des « *processus récurrents* » (Bertaux, 2016).
- Pour repérer les moments de réorganisation
 - Actualisation des moments ressentis par l'enseignant comme importants du point de vue de son propre développement ;
 - Représentation visuelle – métaphore routière (Corten-Gualtieri Dony, & d'Hoop, 2010).



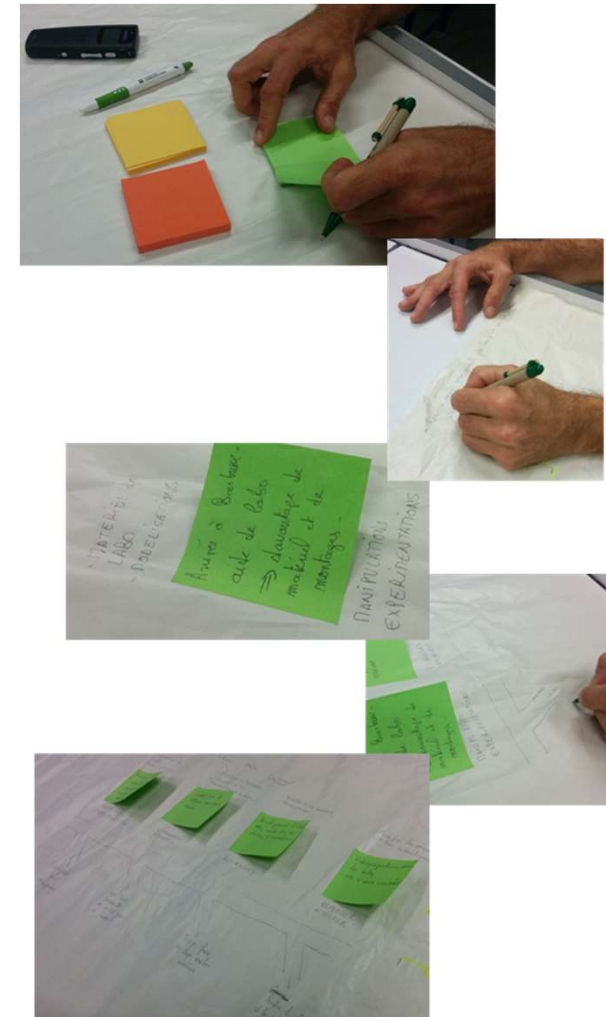
Pourquoi parler de « trajectoire » ?

- **Choix en lien avec :**
 - Le sens que l'enseignant donne à son activité ;
 - Les processus de transformation ;
 - La dialectique entre le développement de l'enseignant et les milieux et contextes au sein desquels il se développe.
- **En creux : la carrière**
 - Faible intérêt pour les statuts et changements objectifs de positions ou de responsabilités.
- **La « trajectoire de développement professionnel » fait référence :**
 - Au développement du développement professionnel de l'enseignant, mais aussi à ce qui se déploie dans le milieu autour du professionnel pour soutenir ce développement ;
 - À l'expérience vécue par la personne de ce qui se déploie autour d'elle.

La Méthode trajectoire. Passation (Loisy, 2015)

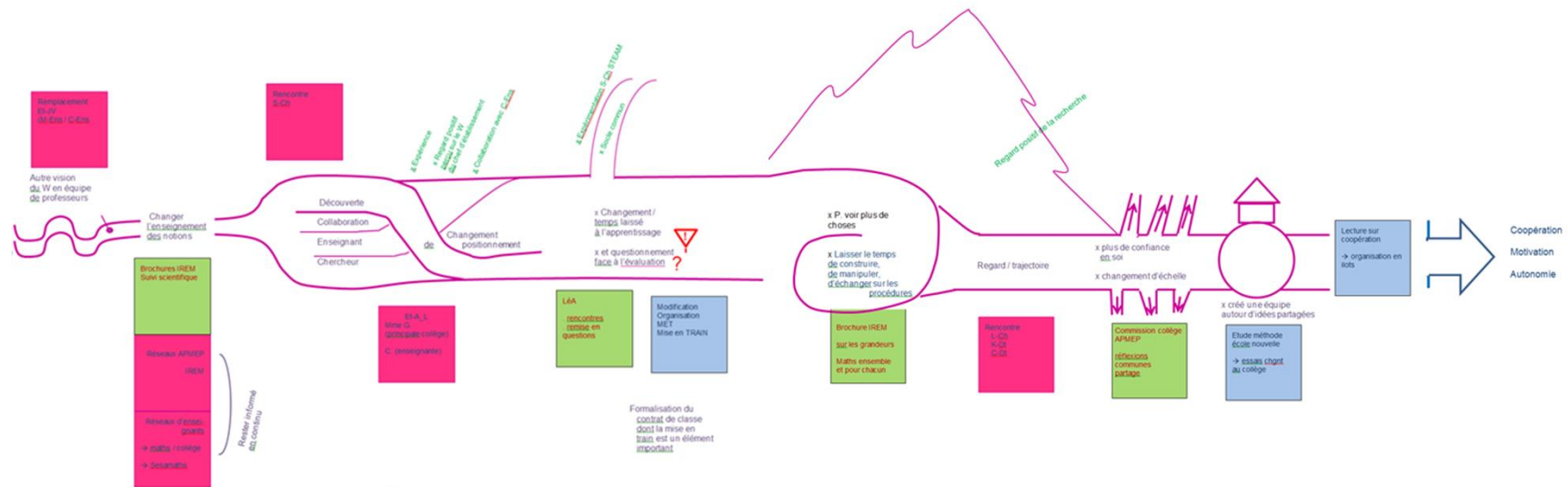
Quatre phases d'entretien instrumentant l'approche :

1. Moments critiques → post-it ;
2. Organisation → buts et chronologie ;
3. Ce qui se transforme → discours et mots-clés ;
4. Représentation du cheminement → route.



Exemple de trajectoire de développement

- S-P, professeur de mathématiques, second degré, PREMaTT (Loisy, soumis)



Exemple de processus de transformation saisi

- Au départ, le cours sur les grandeurs consiste à faire apprendre et appliquer des formules :
 - « dans mes cours c'était un chapitre assez rapide où on faisait calculer... leur aire [de figures géométriques] »

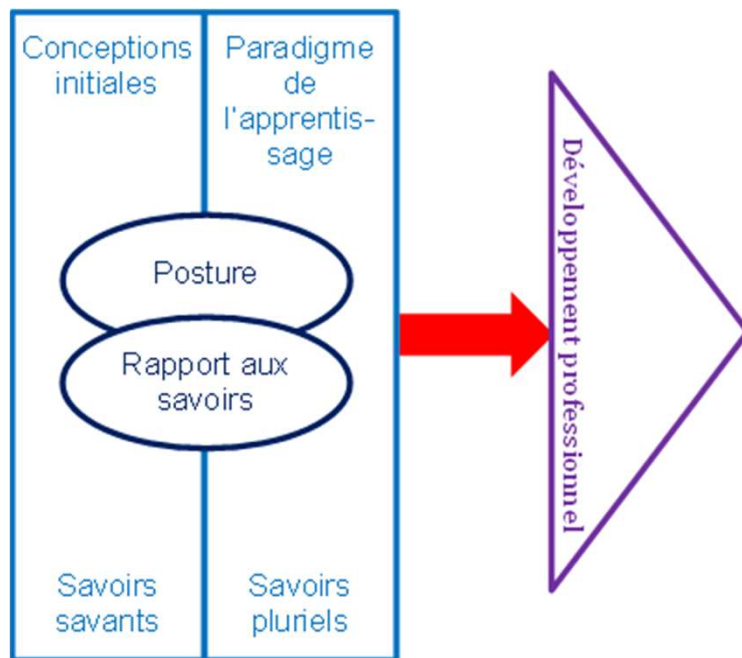


S-P – Développement de l'agir : mettre les concepts au travail

Élément déclencheur	Lecture d'une brochure IREM sur les grandeurs (culture mathématique) « <i>c'est ce moment où tu remets tout à plat</i> »
Contradiction	Entre son activité actuelle et celle suggérée dans la brochure
Dynamique	Mobilisation (S-P repense son activité) ; Sentiment de prendre de la hauteur
Re-configuration	Appropriation du concept de grandeur : S-P ne fait plus travailler sur la mesure de grandeur, mais sur <i>la grandeur elle-même</i> // Transmission-apprentissage de concepts

Spécificité du développement professionnel des enseignants du supérieur

- Encore peu de travaux empiriques sur les trajectoires d'enseignants-chercheurs
 - Collecte prévue pendant l'année universitaire en cours.
- Spécificité du développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur (Lison & Loisy, 2019)



Liens posture / rapport aux savoirs
dans la perspective du développement
professionnel
(Lison & Loisy, 2019)

3. (3) L'approche-programme, de nouvelles opportunités pour le développement professionnel ?

Ce que font les enseignants engagés dans une approche-programme

- **Élaboration conjointe d'un projet de formation (Prégent et al. 2009)**
 - Réflexion sur les apprentissages à développer et les valeurs à porter ;
 - Confrontation des représentations sociales des enseignants sur les apprentissages et les valeurs.
- **Explicitation et formalisation du programme de formation**
 - Articulation des enseignements ;
 - Explicitation des activités pédagogiques ;
 - Partage des manières d'enseigner-apprendre et d'évaluer : visibilité interne à l'équipe pédagogique ;
 - Médiatisation des contenus : visibilité externe.
- **Travail collectif, le plus souvent avec un accompagnement**
 - Intégration possible de concepts.



Les apprentissages permis pour les enseignants (Loisy, 2018)

- **Comment le dispositif permet-il d'apprendre ?**
 - Intersubjectivité (A-P = travail collectif de l'équipe enseignante) ;
 - Rapport inter-psychique propice à la transmission de formes culturelles ;
 - Formalisation = conscientisation et intégration de l'expérience acquise ;
 - Négociation de sens ;
 - *L'accompagnement peut être outillé spécifiquement pour soutenir la conceptualisation de la pratique.*
- **Qu'est-ce qu'on apprend ?**
 - Comment les autres enseignants enseignent et évaluent ;
 - *Éventuellement des savoirs sur les processus d'enseignement-apprentissage apportés par les accompagnants = possibilité de ressaisir son expérience à l'aide de concepts.*

Le développement *potentiellement* permis

- **Action sur le milieu**
 - Il y a développement si le sujet peut, par son initiative, affecter le développement du milieu (Clot, 2018).
- **Notion de « document intermédiaire » (Loisy, 2018) forgée sur la notion d'objet intermédiaire (Vinck, 1999)**
 - Des productions (projet, présentation d'activités pédagogiques...)
 - Documents « intermédiaires » car ils sont remis au travail et transformés au fil de l'activité ; complexification croissante.
- **Importance de produire ces traces**
 - Matérialité d'aspects qui ne sont pas forcément perceptibles : ils inscrivent dans la matière une représentation de leurs concepteurs, des processus d'élaboration, un monde social (relations, compromis), le cadre interprétatif (intentions, façons de travailler...), et des projections ;
 - Prises pour les échanges car ils traduisent, donc « trahissent ».



Reprenez les trois mots clés que vous avez associés à « développement professionnel » et attribuez-leur une note de 1 (le plus important) à 3 (le moins important) du point de vue du développement professionnel



4. Pour conclure et ouvrir les discussions



En guise de conclusion

- **Développement du pouvoir d'agir et de la compréhension du travail**
 - Développement de l'activité pédagogique et compréhension des processus d'apprentissage
- **Le travail enseignant est marqué**
 - par les évolutions scientifiques des disciplines et des connaissances sur l'apprentissage ;
 - et par les évolutions technologiques.
- **Situations sociales d'apprentissage**
 - Toute situation sociale est propice à des apprentissages, c'est le rapport à l'expérience vécue qui est déterminant ;
 - Chacun chemine selon le sens qu'il donne à son activité à un moment donné de sa trajectoire de développement.
- **Analyse de l'activité, analyse de pratique et développement**
 - Des modalités de formation ou de recherches-interventions qui influent sur le développement (au sens de réorganisation) ;
 - Songer à la trace.

Références



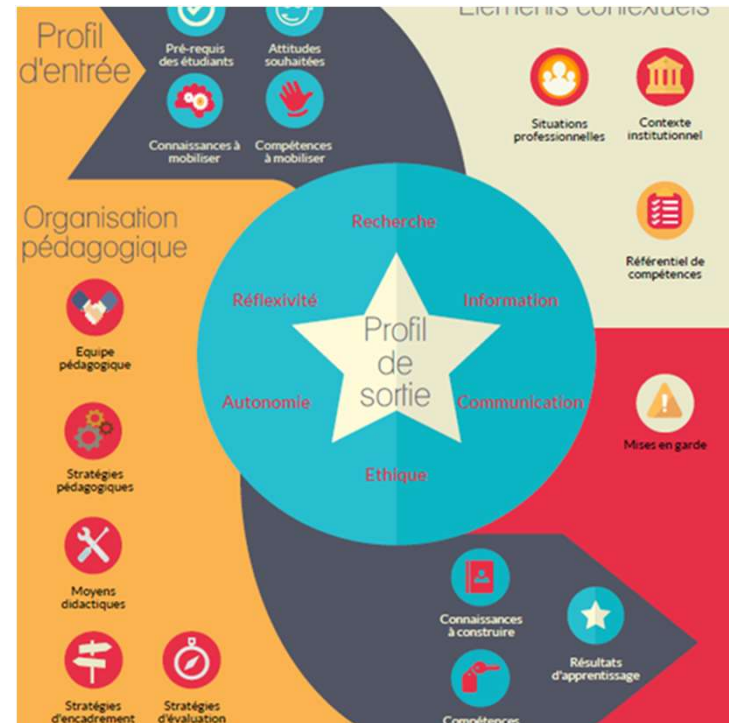
Références citées

- . De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie*, 172, 5-13.
- . Lamine, B. & Petit, L. (2014). Les boîtiers de réponse pour un apprentissage interactif en amphithéâtre. Une expérience d'accompagnement et d'évaluation par la recherche. Dans G. Lameul & C. Loisy (dir.), *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*, Bruxelles, De Boeck
- . Bourgeois, É. & Durand, M. (2012). L'apprentissage au travail en questions. Dans É. Bourgeois et al. (dir.), *Apprendre au travail* (p. 9-14), Paris, Presses Universitaires de France.
- . Saujat, F. (2002). *Ergonomie de l'activité enseignante et développement de l'expérience professionnelle : une approche clinique du travail du professeur. Thèse de Sciences de l'Éducation*. Aix-en-Provence, Université de Provence.
- . Portelance, L., Martineau, S., & Mukamura, J. (2014). *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- . Saussez, F. (2017). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité. Une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche, *Travail et apprentissage*, 17, 121-148.
- . Vygotski, L.S. (2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures* (Trad. F. Sève). Paris, La Dispute [1re éd. 1931].
- . Moro, C., & Schneuwly, B. (1997). L'outil et le signe dans l'approche du fonctionnement psychologique. Dans C. Moro, B. Schneuwly, & M. Brossard (dir.), *Outils et signes : Perspectives actuelles de la théorie de Vygotski* (p. 1-17). Berne, Peter Lang.
- . Loisy, C. & Lameul, G. (2017). Augmenting De Ketele's model for university pedagogy introduction. *International Journal of Educational Technology in Higher Education (IJTHE/RITPU)*, 14(2), 39. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n2-03>
- . Lameul, G. & Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles, De Boeck.
- . Loisy, C. (2012). Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs. Dans J.-L. Rinaudo et E. Laouvé (dir.), *Individualisation, personnalisation et adaptation des Environnements Numériques d'Apprentissage, Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation (STICEF)*, 19, 253-283. Lyon, Éditions de l'ENS. Disponible en ligne : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/10-loisy-individualisation/sticef_2012_NS_loisy_10.htm
- . Loisy, C., Sanchez, E., Decossin, M., Lison, C., Dufour, C., & Bénech, P. (2013). DevSup : médiatisations pour la construction collaborative d'un dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur. *Actes du colloque EPAL 2013, Échanger Pour Apprendre en Ligne*. Université Stendhal, Grenoble 3. Disponible en ligne : http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/actes2013.htm (consulté le 23/04/2018).
- . Loisy, C. & Sanchez, E. (2016). Mettre en œuvre l'approche-programme en s'appuyant sur une application numérique : @LOES. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, 32(1). Disponible en ligne : <https://ripes.revues.org/1045>
- . Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher knowledge, *Teacher College Record*, 108(6), 1017-1054.
- . Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform, *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- . Loisy, C. (2015). Évaluer les connaissances techno-pédagogiques dans l'enseignement supérieur : une méthode d'auto-confrontation. Dans *Actes du 27e Colloque de l'ADMEE (Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation) – Europe, Les espaces de formation à l'évaluation et à l'autoévaluation*. Disponible en ligne : http://admee2015.sciencesconf.org/conference/admee2015/admee15_Actes_du_colloque4incp.pdf.
- . Loisy, C., Van de Poël, J.-F. et Verpoorten, D. (2017). Regards croisés sur deux dispositifs de formation technopédagogique et évaluation de leurs bénéfices. Dans P. Detroz, M. Crahay, & A. Fagnant, *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines* (p. 275-304). Bruxelles, De Boeck.
- . Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris, Armand Colin [1re éd. Nathan, 1997].
- . Corten-Gualtieri, P., Dony, S., & d'Hoop, E. (2010). Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements, RIPES - Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur, 26(2). Disponible en ligne : <http://ripes.revues.org/425>.
- . Loisy, C. (2015-2018). La méthode trajectoire, instrument pour comprendre et soutenir le développement professionnel. Dans J.-Y. Rochex, C. Joigneaux, & J. Netter (dir.), *Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques - Actes du VIème séminaire international Vygotski* (p. 441-454). Paris, Circeft-Escol/Cnam-CRTD
- . Loisy, C. (soumis). Contradictions et développement de l'agir. La Méthode trajectoire pour étudier le développement professionnel des enseignants. Dans M. Merri & L. Numa-Bocage (dir.), *Contradictions, conflits, problèmes et préoccupations dans le développement de l'agir humain* (p. XX-XX). Dijon, Raison et passions.
- . Lison, C. et Loisy, C. (avril 2019). Le développement professionnel en enseignement supérieur, entre posture et rapport aux savoirs. Dans G. Therriault, D. Baillet, M.-F. Carnus, et V. Vincent (dir.), *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant : un dialogue nécessaire et fructueux* (p. 218-236). Louvain, Belgique, De Boeck Supérieur.
- . Prégent, R., Bernard, H., & Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal, Presses Internationales Polytechnique.
- . Clot, Y. (2018). Présentation concernant la traduction française de textes pédologiques de Vygotski. Développement de l'enfant et de l'adulte. 7^{ème} Séminaire international Vygotski. *Vygotski en débat*. Université de Genève, 20-22 juin 2018.
- . Vinck, D. (1999). Les objets intermédiaires dans les réseaux de coopération scientifique. Contribution à la prise en compte des objets dans les dynamiques sociales, *Revue Française de Sociologie*, 11, 385-414.
- . Loisy, C. (2018). L'approche-programme dans la perspective du développement des enseignants. Dans C. Loisy & J.-C. Coulet (dir.), *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables* (p. 187-216). Londres, ISTE.

Ressources numériques disponibles sur le site de l'IFÉ

AccEPT – Accompagner les équipes pédagogiques sur leurs terrains d'exercice : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/accept>

- Ce site diffuse des ressources produites dans le cadre des projets DevSup, RessAC et CRAIES, et bientôt Cursus+



- DevSup et RessAC ont été soutenus par la MiPNES' de la DGESIP (MENESR) ;
- CRAIES a été soutenu par la Région Rhône-Alpes et l'Université numérique en région en 2015 (partenariat avec l'Université de Savoie-Mont-Blanc, et le LIRIS - Université Claude Bernard – Lyon1) ;
- Cursus+ et un projet PIA-3 soutenu par l'ANR.

Ouvrages parus

- Lameul, G. et Loisy, C. (dir.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique. Questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck



- Loisy, C. et Coulet, J.-C. (dir.) (2018). *Compétences et approche-programme. Outiller le développement d'activités responsables*. Londres, ISTE Editions

Merci de votre attention !



INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION

