

L'APPRENTISSAGE PAR SITUATIONS PROBLEMATIQUES (A.S.P.)

UNE ENTREE DANS LE DEVELOPPEMENT PERSONNEL ET PROFESSIONNEL DE L'ENSEIGNANT

Cheffert Jean-Luc, Donnay Jean

Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix (Namur)

Questionnement permanent :

1. Comment une formation initiale pourrait-elle s'inscrire dans le **développement professionnel** d'un enseignant ? En d'autres termes comment préparer un étudiant-enseignant à un apprentissage autonome et en coopération avec l'Autre à partir de situations de travail en changement ?
2. Comment favoriser le processus de construction **identitaire** de chacun avec sa singularité mais en harmonie avec les attentes sociétales associées tant aux missions éducatives de l'école qu'à la reconnaissance professionnelle par les acteurs de l'éducation et la société elle-même ?
3. Que restera-t-il à long terme de ce travail préparatoire à la vie professionnelle chez ces enseignants, même s'ils exercent d'autres professions ¹? Y a-t-il des effets « rémanents » sur le **développement de la personne** ?

C'est à ces questions que nous tentons de donner des réponses depuis plusieurs années.

Le concept de développement professionnel place d'emblée l'étudiant dans une posture différente de celle qu'il est amené à adopter en formation « classique » en ce sens qu'il lui est restitué la **responsabilité** de l'évolution de ses compétences par ailleurs mises en relation avec ses acquis et attitudes antérieures d'une part, et d'autre part, qu'il est préparé à apprendre seul ou en collaboration à partir de ses **situations de travail** actuelles ou futures. (J. Donnay, E. Charlier à paraître). Le Réel étant plus **complexe** et **incertain** que toutes les théories qui peuvent en rendre compte, le professionnel est sollicité tant au niveau de ses compétences que de ses attitudes et ses valeurs. La formation s'adresse donc à la **personne dans son intégralité**.

L'Apprentissage Par Problèmes (A.P.P.), associé à d'autres modalités de formation, (réflexivité, exposés) nous est apparue particulièrement adaptée à la préparation de futurs professionnels à leur métier. Ce n'est pas par hasard que l'A.P.P. fut d'abord développée dans la formation (professionnalisante) des médecins. Le transfert de l'A.P.P. en formation des enseignants est plus récent et demande certaines adaptations afin de rencontrer des exigences spécifiques d'intégration théories-pratiques requises dans l'exercice de l'enseignement. Il faut non seulement adapter la démarche aux Sciences Humaines mais en outre, à la complexité des situations éducatives concentrant, en un même lieu et au même moment, des éléments de registres culturels, sociologiques, politiques, organisationnels, disciplinaires et psychologiques. La formation pédagogique des enseignants demande une

¹ Pour des raisons liées au marché de l'emploi d'une part et de transversalité de certaines compétences développées transférables à d'autres professions.

préparation à la prise en compte de cette complexité et son traitement pour s'y adapter au mieux, souvent en urgence d'ailleurs. Comme nous l'avons développé ailleurs (Donnay 1996) les compétences d'adaptation de l'enseignant à cette complexité ne sont pas que techniques ou intellectuelles, elles requièrent des **attitudes** liées à la connaissance de soi, la gestion de sa subjectivité face à l'Autre au Réel et aux incertitudes. L'Apprentissage par Situations problématiques (A.S.P.) comme nous l'avons conçu (voir figure 1) nous paraît adéquat pour confronter le futur enseignant à la complexité des situations de travail pédagogique et à l'Autre dans ses différences et l'aider à prendre conscience de ses propres attitudes lorsqu'il s'y implique.

La présente recherche-action menée depuis plus de six ans en formation initiale d'enseignants s'inscrit dans une perspective d'introduction de l'enseignant novice à son **développement professionnel** (N.A. Sprinthall, A.J. Reiman, L. Sprinthall-Thies ; 1996).

Deux recherches ont précédé la présente communication. (Donnay, Cheffert 1997, Donnay, Dreyfus, 1999).

A propos de la première et de la deuxième question évoquée ci-dessus, la première concluait ²« *Malgré les aspects négatifs très souvent liés à la rupture et l'insécurité que cette méthode induit par rapport aux approches d'enseignement magistrale, la perception des étudiants de l'A.P.P. est en définitive très largement positive. Des attitudes compatibles avec celles demandées à un professionnel apparaissent dans leurs rapports autoévaluatifs. De plus, des positionnements épistémologiques intéressants à propos des relations théories-pratiques augurent d'un possible transfert dans les pratiques des savoirs construits en groupes et individuellement lors de la démarche d'APP³. Cette démarche adaptée aux conditions contraignantes d'un temps de formation réduit associée à l'aide d'un mentor-chercheur et une approche réflexive permettrait donc d'atteindre des objectifs de formation assez complexes... »*

La deuxième enchaînait : «Le profil de référence du mentor d'A.S.P. combinant les perceptions des étudiants et des mentors pourrait être décrit comme suit :

LE MENTOR adopte en priorité une position de retrait laissant aux étudiants l'initiative de la démarche d'apprentissage. S'il joue un rôle effacé, il doit pourtant pratiquer une écoute active, faciliter les interventions et les échanges mais surtout être disponible « au cas où » mais sans être intromissif. Il est important qu'il aide à structurer les activités, les tâches, voire les idées, rappelle les échéances, les contraintes et les exigences de l'A.S.P.. Son expertise réside surtout dans la fourniture de ressources externes au groupe (documentation, personnes extérieures). Des apports de contenus de son expérience seront appréciés à condition qu'ils ne se substituent pas à ceux du groupe en étant imposés. L'ambiance conviviale, de compagnonnages rassurante et encourageante, est tout aussi importante que l'apport intellectuel. Même s'il n'y pense pas a priori, le MENTOR doit savoir qu'une relation affective positive, où sa personne peut être sollicitée, intervient dans l'accompagnement d'étudiants en A.S.P.. Les attitudes des étudiants harmonisent, en un dosage subtil, liberté de pensée, d'expression et besoin de repères les aidant à assumer la prise de risque impliquée par l'A.S.P..

Le sentiment d'insécurité, relevé dans la première étude (avec d'autres étudiants), associé à l'incertitude du REEL et d'être « laissé libre de choisir ce qu'on veut apprendre » se confirme. Il faut dire que les situations authentiques (vécues ou

²Lors de l'exposé oral nous illustrerons les conclusions par les paroles mêmes des étudiants-enseignants

³ A présent nous utilisons le vocable A.S.P.

rapportées) auxquelles étaient soumis les étudiants étaient assez « rupturantes » (situations de chahuts en classe, d’enseignants en difficulté, d’évaluation ratée, d’adolescent en « mal être avec l’école »).

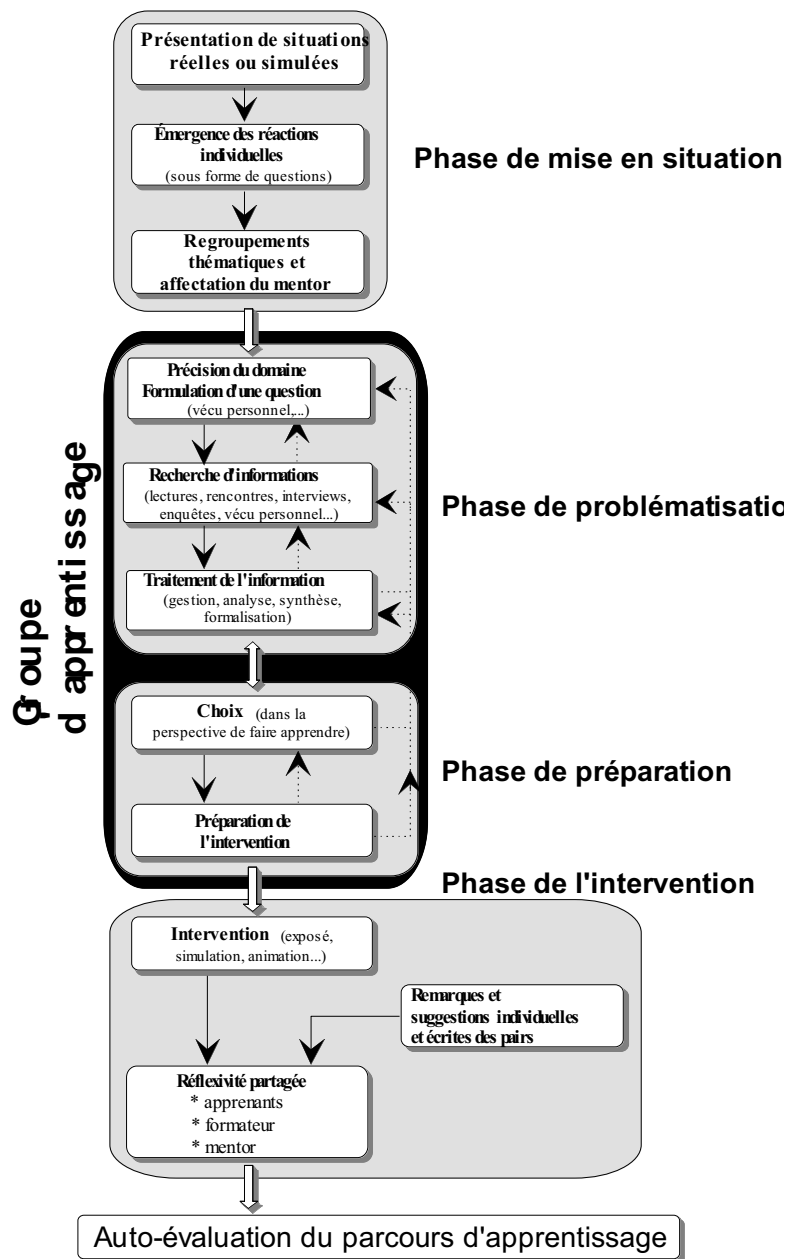


Figure 1

En illustration nous reprenons ici quelques verbatims des étudiants-enseignants ayant suivi l’A.S.P.(voir extraits repris dans les tableaux 7 et 8 ci-dessous)

Le dispositif met les étudiants (de 22-23 ans en moyenne) dans une situation d’apprentissage inhabituelle qui les déstabilise; au début, ils ne croient pas en leur liberté de choix d’apprentissage(...). Ceci confirme certaines observations de D. Kaufman (1995) et dans une certaine mesure et dans une autre fonction du mentorat celles de S. Martin (1996) (*Support and challenge : conflictig or complementary aspects of mentoring novice teachers ?*). A propos du support affectif et dans le cas de la relation stagiaire-mentor (maître de stage dans nos pays), B. Elliott (1995) écrivait (traduction libre) «le progrès professionnel implique souvent un processus allant d’un

sentiment à la fois affectif et cognitif de « mal-aise» (feeling ill at ease) à propos d'un incident particulier vers des états de « bien-aise» (states of being comfortable).

Sans doute n'y a-t-il là rien de neuf, mais une fois de plus, les comportements humains émis en situation éducative et de formation rappellent que l'affectif ne peut être dissocié des apprentissages cognitifs individuels et en groupe. Cette facette de l'apprentissage si elle est négligée peut réduire à néant tous les efforts de création de dispositifs pédagogiques nouveaux conçus avec les meilleures intentions du monde de vouloir changer chez l'étudiant son rapport aux Savoirs : le sien celui de l'Autre et des savants.

7. Rapports à la profession			
Métier du complexe	Métier qui se prépare	Se connaître	Métier où on n'est pas seul
<ul style="list-style-type: none"> • C'est un métier difficile, il faut faire des choix tout le temps. • Ce qui paraissait des détails est en fait important. • Il faut beaucoup préparer avant d'enseigner. • Il y a plusieurs possibles pour enseigner. • Métier complexe, mais on est capable, on est pas seul. • Prise de conscience de l'affectif et du socioculturel dans le métier d'enseignant. • Prise de conscience de la difficulté d'évaluer, de questionner. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est un entraînement pour mon futur métier. • Préparation à la vie professionnelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • C'est une profession où je dois me questionner toute ma vie. • Comme enseignant, il faut prendre conscience de ses actes inconscients. • On est en recherche sur soi en permanence. 	<ul style="list-style-type: none"> • La solidarité entre prof, c'est important, il faudra dialoguer entre nous. • On ignorait qu'il y avait autant de littératures scientifiques pédagogiques.

8. Rapports à la pratique future			
Projet par rapport à soi	Projet par rapport aux élèves	Techniquement	Institutionnellement
<ul style="list-style-type: none"> • App OK, mais pas chaque fois. • C'est un cours à imagination, ça empêche de s'encroûter. • J'ai déjà essayé en stage actif et cela a marché. • Je serai mentor. • Je suis amené à n'avoir aucune attente particulière, à oser espérer faire confiance. • Je vais risquer l'insécurité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je vais prendre le risque de laisser de la liberté à mes élèves. • Je vais susciter la participation des enfants pour qu'ils soient acteurs, donner la parole. • Responsabiliser l'élève de son travail. • Je vais essayer l'APP avec mes élèves. • Je vais présenter un sujet abordable à deux ou trois élèves et les faire présenter aux autres. • J'observerai les élèves pendant les travaux de groupe, j'ai pris conscience des difficultés des différentes phases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Je vais devoir bien maîtriser ce que j'enseigne. • Le travail de groupe doit être préparé par le professeur. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'APP est à implanter dans une politique globale d'une école. • L'école basée sur la coopération plutôt que sur la compétition, on peut apprendre pour et par les autres. • J'essaierai un partenariat avec les parents. • Je vais être à l'écoute de mes élèves. • J'aurai un esprit critique au conseil de classe.

La troisième phase de la recherche tente de donner des réponses à la troisième question qui concerne les traces laissées par la préparation au développement professionnel et personnel.

Les activités en groupes d'apprentissage par situations problèmes représentent une partie non négligeable du cours de Pédagogie Générale du programme de l'agrégation. Après quelques années, il nous a semblé important de savoir si ces activités laissent des traces et, dans l'affirmative, à quel niveau ? :

- au niveau du cours dans son ensemble en laissant des traces mnésiques et quelles sont-elles ?
- au niveau de la pratique professionnelle et quel impact ont-elles ? Si non pourquoi ?
- au niveau du propre apprentissage du métier de l'étudiant ou dans sa façon de se développer.

Questionnaire

L'objectif poursuivi nous a amené à rédiger un questionnaire axé sur les activités A.S.P. et articulé en deux parties.

Afin d'estimer les traces mnésiques liées aux activités A.S.P. sans induire des réponses concernant ces activités, la première partie du questionnaire se devait être générale : « *Quels ont été, pour vous, les points marquants du cours ? Le cours a-t-il eu un impact sur votre pratique professionnelle ?* ». Nous pouvons donc dire que les étudiants qui citent les A.S.P. comme un des points marquants ont incontestablement gardé des traces mnésiques liées à ces activités.

La seconde partie fait clairement référence aux activités A.S.P. : « *Avez-vous déjà utilisé avec vos apprenants des éléments de la technique d'apprentissage par situations problématiques ? Si oui, expliquez en quelques mots. Cette expérience a-t-elle laissé des traces pour votre propre apprentissage de votre métier ou dans la façon de vous développer ?* ». Elle nous permet d'obtenir des descriptions complémentaires et/ou une première référence - dans le cas

où l'étudiant n'a pas cité les A.S.P. dans la première partie mais où il est capable d'explicitier ces activités sans qu'elles ne soient retenues comme points marquants du cours. Elle nous permet aussi de savoir s'il existe un transfert au niveau de sa pratique professionnelle.

Description de la population

Les données ont été recueillies auprès d'étudiants de l'année académique 1998-1999, 1999-2000 et 2000-2001 qui ont suivi le cours de Pédagogie Générale faisant partie du programme de l'agrégation de l'enseignement secondaire supérieur. Il s'agit donc d'étudiants qui terminent leur deuxième cycle universitaire (BAC+4 ou BAC+5) ou d'étudiants qui sont déjà titulaires d'une licence ou d'une maîtrise et qui souhaitent obtenir le diplôme d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur. Parmi ces derniers, qui représentent environ 25% de l'ensemble des étudiants, une moitié travaillent déjà dans l'enseignement secondaire inférieur et/ou supérieur⁴.

Nous avons pu contacter un ensemble de 68 (dont 16 en 2000-2001) étudiants qui ont accepté de répondre à nos questions.

Dispositif de recueil

Afin de recueillir rapidement les informations concernant les « traces » laissées auprès d'enseignants ayant suivi l'A.S.P. et que ceux-ci répondent de façon spontanée à nos questions, nous avons opté pour un dispositif de recueil par téléphone. L'ensemble des 68 étudiants ont donc été contactés par téléphone. Tous ont accepté de répondre par téléphone à nos questions.

Après chaque(s) réponse(s) à une question, il leur a été demandé s'ils souhaitaient encore ajouter quelques remarques (plusieurs réponses à une question ont donc été enregistrées) et les réponses notées leur ont été relues afin de s'assurer que la transcription correspondait bien à leur formulation. Il leur avait été assuré que leurs réponses resteraient anonymes⁵. Chaque contact a pris entre 10 et 15 minutes.

Tendances

Dans la première partie des questions centrées sur ce qui les a frappé le plus et ce qu'ils entendent par points marquants, nous avons constaté que l'A.S.P. a été cité le plus fréquemment par au moins 62% des étudiants.

Lorsque les étudiants font référence à l'A.S.P. c'est respectivement par le biais du choix du sujet (liberté et responsabilité de choix), des projections de vidéos faisant référence à

- des situations authentiques (situations rupturantes) ;
- de la confrontation aux idées des autres (socio-construction, construire à partir des différences) et à leur gestion (apprentissage coopératif) ;
- leurs propres réactions (confiance en soi, la gestion de sa subjectivité par rapport aux autres et au Réel) ;
- la réaction des autres (regard des autres) par rapport à sa propre prestation et à celle de son groupe (analyse réflexive) ;

4 Les enseignants du secondaire inférieur ont repris des études d'une durée de 3 années afin d'obtenir un diplôme universitaire. Les professeurs titulaires d'une licence ou maîtrise sont des enseignants novices qui viennent « régulariser leur situation ».

5 Afin de rendre la production des étudiants plus spontanée, le titulaire du cours de Pédagogie Générale n'a pas participé au recueil des informations.

- de l'analyse qui suit chaque prestation (regard du formateur et des autres)...

Les contenus ayant laissé les traces les plus nettes concernent : la motivation des élèves, l'évaluation formative et certains aspects de la vie des adolescents d'aujourd'hui et de la relation adulte-enseignant-adolescent à l'école et à l'extérieur de l'école, la pédagogie différenciée dans une approche du respect des différences.

Les enquêtes et travaux des groupes ont très souvent le souci de prendre en compte les points de vue des différents acteurs (les élèves, les enseignants et parfois les parents).

Si il est incontestable que l'A.S.P. a laissé des traces mnésiques, la deuxième partie tente de savoir si cette mise en situation a conduit les jeunes enseignants à la transférer à leurs propres apprenants. A la question « *Avez-vous déjà utilisé avec vos apprenants des éléments de la techniques d'A.S.P. ?* » 72% répondent non en expliquant qu'ils manquent de temps (nous avons une heure de cours par semaine..., il faut au moins deux heures pour les prendre en main), que leur branche ne s'y prête pas (en « mathématique et en informatique, c'est difficile »), que la population ne s'y prête pas (j'ai des élèves de professionnel, il est difficile de tenir le coup jusqu'au bout...), que les conditions de travail sont difficiles (il n'y a pas de centre de documentation, les salles sont trop peu nombreuses et trop petites, certains ne faisaient plus rien, j'ai peur du chahut...). Certains ne se sentent pas encore assez « armés » pour se lancer dans ce type de pédagogie. Les enseignants qui ont essayé d'utiliser l'A.S.P. avec leurs élèves ont constaté que ceux-ci abandonnent très vite dès qu'ils sont confrontés aux premiers obstacles. Ils demandent un soutien et des aides plus soutenus au départ. Ceci n'est pas sans analogie avec ce que vivent les étudiants d'agrégation qui sont confrontés pour la première fois à ce type de situation d'apprentissage : « qu'est-ce qu'il (le prof.) nous demande ? » ; « que doit-on faire comme travail pour Monsieur X ? ».

Enfin, à la question « *L'A.S.P. a-t-elle laissé des traces pour votre propre apprentissage de votre métier ou dans la façon de vous développer personnellement?* », 60% ont répondu affirmativement en insistant sur l'écoute des autres (les 2/3), la réflexion (sur soi en tenant compte de l'importance de la subjectivité(1/3) dans le couple et avec leurs enfants et leur regard porté sur les jeunes), l'acquisition de l'autonomie. Certains ressentent des effets sur leur développement personnel global sans pouvoir préciser en quoi.... Les ex-étudiants qui ne voient pas de trace⁶ invoquent le manque de temps, d'expériences et des préoccupations autres du moment .

Certains rapportent qu'ils réalisent que les situations de travail qu'ils rencontrent sont en fait plus complexes qu'il n'y paraissait et se sentent mieux préparés à les aborder (position « méta »)

Signalons pour terminer que quelques étudiants (une dizaine) travaillant depuis plusieurs années dans le domaine de l'éducation, dans l'administration ou dans des entreprises se singularisent en insistant plus particulièrement sur l'importance des relations humaines, l'autonomie de l'apprentissage, en ayant un sens critique plus aigu envers l'administration scolaire et en privilégiant le lien théorie-pratique.

Conclusion :

Il semble que nous ayons vu assez juste à propos des effets formateurs de l'A.S.P. en particulier à propos des ruptures épistémologiques (rapport au savoir), personnelles (rapport à soi et aux autres dans leur différence) et pédagogiques qu'il entraîne et les attitudes qui y sont

⁶ Elles peuvent toutefois exister mais nous n'avons pas investigué davantage ces représentations.

associées. Par contre le **transfert dans les pratiques de l'A.S.P.** n'est réalisé que pour 1/3 des étudiants qui enseignent actuellement ; le « teach as taught » est loin d'être une évidence. L'étape suivante de notre travail consistera à examiner avec soin comment préparer le futur enseignant à innover dans ses pratiques ? Mais peut-être l'effet « rémanent » demande-t-il plus de temps pour que l'apprentissage par problème s'intègre dans les pratiques. Car « *Il ne sert à rien d'améliorer la danse du faiseur de pluie s'il ne pleut pas* ».

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE :

- Charlier, E. (1996). Former des enseignants professionnels pour une formation continuée articulée à la pratique in Paquay. L. *et all* (Ed.) *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, Paris, De Boeck Université.
- Donnay, J. & Raisière, C. (1996). La confusion Personne-Fonction, un obstacle à l'apprentissage par ses pratiques (réflexivité) in Clanet C. (Ed.) *Recherche(s) et formation des enseignants* Toulouse, Les cahiers du Cerf, n°4 pp. 385-392.
- Donnay, J. (1997). *Cours de Pédagogie Générale*; Consignes de l'apprentissage par problème, Namur D.E.T. FUNDP, document interne.
- Donnay, J., Cheffert J-L. (1997) ; L'apprentissage par problème (APP) dans la formation initiale d'enseignants à l'Université Colloque de l'AIPU Liège Actes publiés en 1998
- Donnay J. Charlier E. (à paraître) ; Identité et développement professionnels in « *La question identitaire dans les métiers de l'enseignement et de la formation* » Abou, A. Giletti, J. INRP
- Donnay J., Dreyfus A. ; (1999) *Le rôle du mentor dans un dispositif d'Apprentissage par situations problématiques comme entrée dans le développement professionnel du futur en enseignant* Actes du 16° colloque de l'AIPU, Béchar J.P., Gégouire D. (Eds) HEC Montréal ; pp.405-419
- Elliott, B (1995) ; Developing Relationships : significant episodes in professional development *Teachers and teaching : theory and practice*, Vol, N°2, pp.247-264
- Kaufman, D. (1995) ; Preparing Faculty as Tutors in Problem-based Learning in W. Alan Wright(ed.) *Teaching improvement practices*, Bolton, MA Anker Publishing Company Inc.
- Martin, S.(1996) ; Support and Challenge : conflicting or complementary aspects of mentoring novice teachers ? *Teachers and teaching :theory and practice*, Vol. 2, N°1
- Sprinthall. N.A., Reiman A.J., Sprinthall L.T.(1996) ; Teacher professional in Sikula J ;, Buttery J., Guyton E., ; *Handbook of Research On Teacher Education*, London, Prentice Hall International, (2° Ed.) pp. 666-703.