



## Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

26(2) | 2010  
Varia

---

# Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements

Pascale Corten-Gualtieri, Sylvie Dony et Evelyne d'Hoop

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ripes/425>  
ISSN : 2076-8427

### Éditeur

Association internationale de pédagogie universitaire

### Référence électronique

Pascale Corten-Gualtieri, Sylvie Dony et Evelyne d'Hoop, « Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 26(2) | 2010, mis en ligne le 08 février 2011, consulté le 19 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/425>

---

Ce document a été généré automatiquement le 19 mai 2019.

Article L.111-1 du Code de la propriété intellectuelle.

---

# Dessiner son parcours professionnel, pour en tirer des enseignements

Pascale Corten-Gualtieri, Sylvie Dony et Evelyne d'Hoop

---

## 1. Introduction

- <sup>1</sup> Cet article s'inscrit dans la réflexion et les actions de l'Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (IPM) de l'Université Catholique de Louvain (UCL) concernant l'accompagnement du développement professionnel des enseignants<sup>1</sup>. Il présente un atelier qui vise à soutenir, chez les enseignants du supérieur, une posture réflexive par rapport à leur développement professionnel. Il a été conçu dans le cadre d'une formation continue proposée aux enseignants de Hautes Ecoles et d'Universités, par l'IPM de l'UCL, en collaboration avec des Hautes Ecoles : l'Université de Printemps 2009<sup>2</sup>. Il a ensuite été adapté pour être intégré, en septembre 2009, à la formation proposée aux candidats au Certificat d'aptitude pédagogique approprié à l'enseignement supérieur<sup>3</sup> (CAPAES) par l'UCL et le Centre d'enseignement supérieur, de promotion et de formation continuée en Brabant wallon (CPFB). Cet article présente le déroulement de cet atelier, ainsi que les bénéfices attendus. Il discute aussi le dispositif conçu de façon, d'une part, à le formaliser et, d'autre part, à l'améliorer dans le but qu'il conduise plus sûrement les participants vers la posture réflexive attendue.
- <sup>2</sup> L'atelier se fonde notamment sur les travaux de Donnay et Charlier (2006) et de Paquay (2008), qui conçoivent le développement professionnel des enseignants comme un processus d'apprentissage du métier. L'atelier s'appuie également sur le rôle de la réflexivité dans le développement professionnel des enseignants, tel que décrit notamment par Paquay et Sirota (2001) ainsi que par Schön (1994). La dimension novatrice de l'atelier a consisté à proposer aux enseignants d'utiliser l'expression visuelle (expression plastique) pour soutenir leur analyse réflexive : ils ont été invités à dessiner leur parcours professionnel comme s'il s'agissait d'une route avec ses étapes, ses

changements de direction, ses facilités et difficultés. La métaphore routière, riche en possibilités d'interprétations et d'exploitations, a été choisie pour permettre d'exprimer la singularité de chaque parcours professionnel.

## 2. Référents théoriques

- 3 Nous avons analysé différents référents théoriques pour construire le dispositif de l'atelier puis interpréter les résultats obtenus avec les participants. Les approches théoriques du concept de développement professionnel peuvent être regroupées selon deux perspectives différentes : une perspective développementale et une perspective professionnalisante (Uwamariya & Mukamurera, 2005). La première considère le développement professionnel des enseignants comme la traversée de stades successifs. Cette approche chronologique et relativement linéaire fait référence, entre autres, aux modèles développés par Katz (1972), Huberman (1989) et Fessler & Christensen (1992). La seconde envisage le développement professionnel de l'enseignant comme un processus d'apprentissage : une dynamique de construction progressive des diverses compétences requises par leur métier.
- 4 L'atelier dont il est question dans cet article se réfère à la seconde perspective. Selon l'approche professionnalisante, l'enseignant acquiert de nouvelles habiletés, attitudes et/ou de nouveaux savoirs (Zuzovsky, 2001), ou accède à un niveau plus élevé de maîtrise et/ou de compréhension (Duke, 1990). Ce processus d'apprentissage débute avant l'entrée dans le métier - lors de la formation initiale des futurs enseignants, voire même lorsqu'ils ne sont encore eux-mêmes que des élèves, comme l'a montré Nault (2005) à propos d'instituteurs et d'enseignants du secondaire et se poursuit durant toute leur carrière (Donnay & Charlier, 2006 ; Paquay, 2008).
- 5 Le développement professionnel d'un enseignant est contextualisé : il « s'inscrit en grande partie dans une école ayant sa configuration propre (acteurs, projets, règles de fonctionnement, ...), dans le cadre d'une politique éducative qui dépasse partiellement le projet de l'établissement. » (Donnay & Charlier, 2006, p15).
- 6 Il existe divers « leviers » de développement professionnel, qui correspondent à des formes d'apprentissage différentes telles que :
  - La participation à une formation continue, la lecture d'article ou d'ouvrage de pédagogie, l'écoute d'une conférence, etc. ;
  - La participation à des partages de pratiques, des discussions avec des collègues ou d'autres acteurs de l'éducation. Donnay et Charlier (2006, pp14-15) insistent sur l'importance de ces interactions avec l'altérité dans le développement d'un enseignant ;
  - La réflexion dans la pratique professionnelle, sur la pratique professionnelle, ainsi que la réflexion anticipatrice des changements (Paquay & Sirota, 2001, p32).
- 7 Selon Donnay et Charlier (2006, p18), il existe en outre « de multiples occasions connexes » de développement professionnel, des occasions qui « échappent à toute planification », notamment parce qu'il s'agit d'événements liés à la vie privée de l'enseignant. Les auteurs précités en concluent que « Le développement professionnel est un processus intentionnel ou non » et que « ses occasions sont en partie imprévisibles ».
- 8 Le développement professionnel interagit avec l'image que l'enseignant se construit de son rôle, de sa fonction - en d'autres termes avec la construction de son identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2006, pp21-22). Par ailleurs, le développement

professionnel d'un enseignant et son développement personnel se nourrissent mutuellement : « Ainsi, une meilleure connaissance de soi et un équilibre affectif accru a des effets sur les conduites professionnelles. De même une maîtrise plus assurée de compétences pédagogiques a des effets sur le sentiment de sécurité de la personne. » (Donnay & Charlier, 2006, p20).

- 9 L'apprentissage étant un processus individuel - chacun apprenant selon son rythme propre, à partir de ses acquis antérieurs et en fonction de son projet personnel - , le développement professionnel est singulier (Donnay & Charlier, 2006). Par ailleurs, Nault (2007, p14) considère en référence à Nias (1998), que les interactions avec des collègues « permettent de briser l'isolement des enseignants, dans la perspective d'un développement professionnel mutuel. ».

### 3. Modalités de mise en œuvre de l'atelier

- 10 L'atelier a été proposé à des enseignants du supérieur dans le cadre de deux contextes de formation continue différents :
- Un cycle court de formation de trois journées consécutives, suivi de manière volontaire par les enseignants : une université de printemps organisée par l'IPM, qui donne droit à une attestation délivrée par le Conseil de formation continue de l'UCL. Cette formation existe depuis 2004 et elle propose chaque année une thématique différente ;
  - La formation donnant accès au CAPAES dotée de 30 crédits.
- 11 L'atelier a visé à soutenir, chez les enseignants, un regard réflexif sur leur développement professionnel. Selon le contexte de formation dans lequel il a été intégré, il a été associé à des sous-objectifs spécifiques et a été organisé selon des modalités pratiques adaptées. Avant d'analyser et de discuter les résultats de l'atelier, il s'agit donc de décrire les traits communs et les particularités de ses deux types modalités de mise en oeuvre.

#### 3.1. Le cadre de l'université de printemps 2009

- 12 Dans le cadre de cette formation annuelle que les enseignants du supérieur suivent sur une base volontaire, l'atelier a été intitulé « *Mon développement professionnel : mon dess(e)in* ». L'objectif spécifique annoncé aux participants était de les amener à une compréhension plus fine de leur processus de développement professionnel, à une clarification de leurs perspectives et à une plus grande capacité de saisir, voire de susciter de nouvelles opportunités de se développer.
- 13 L'atelier a été mené (en parallèle) avec trois sous-groupes d'une quinzaine de participants. Il s'est déroulé en quatre phases, dont l'intitulé, la durée, les objectifs spécifiques, les consignes et le matériel nécessaire sont décrits ci-après.
- 14 Ayant pu constater que l'expression « développement professionnel des enseignants » et sa signification étaient généralement mal ou méconnues, nous avons pris le parti d'utiliser, dans la première phase de l'atelier, l'expression « parcours professionnel et apprentissage progressif du métier d'enseignant ». Ce n'est qu'à partir de la seconde phase que le concept a été nommé.

Première phase

<b>Je dessine mon parcours professionnel</b>
<b>Durée</b> : 45 minutes
<b>Objectifs spécifiques</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier les étapes significatives de mon développement professionnel</li> <li>2. Initier une analyse réflexive</li> </ol>
<b>Matériel fourni</b>
Consignes écrites, une feuille A1, des panneaux de signalisation routière, quatre pages de vignettes à découper
<b>Matériel requis</b>
Une paire de ciseaux, un bâton de colle, des marqueurs
<b>Consignes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Prenez cinq minutes pour lister, et si possible dater, les étapes importantes de votre parcours professionnel et de votre apprentissage progressif du métier d'enseignant. Comme par exemple : l'attribution d'une nouvelle charge d'enseignement, un changement d'établissement ou de direction, une discussion avec un collègue, une expérience en classe, une lecture ou une activité de formation continue qui vous ont marqué(e) ...</li> <li>2. Représentez votre parcours de manière visuelle : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionnez de manière chronologique les étapes listées</li> <li>• Associez-leur quelques mots ou dates clés</li> <li>• Dessinez le trajet réalisé pour passer d'une étape à la suivante, avec ses changements de direction, détours et demi-tours éventuels</li> <li>• Utilisez des panneaux de signalisation routière pour jalonner votre parcours. Vous pouvez interpréter ces panneaux routiers de manière libre et symbolique. Utilisez-les pour représenter les leviers et les obstacles rencontrés, qu'il s'agisse d'un événement, d'une personne ou d'un état d'esprit ... Créez au besoin votre propre signalétique routière.</li> </ul> </li> </ol>
<b>Seconde phase</b>
<b>J'élargis ma réflexion grâce à un exposé théorique<sup>4</sup> et aux témoignages de deux collègues expérimentés</b>
<b>Durée</b> : 40 minutes d'exposé théorique + 15 minutes de débat + deux témoignages de 15 minutes chacun + 20 minutes de débat
<b>Objectifs spécifiques</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Être capable de décrire quelques modèles-types du développement professionnel : notamment les modèles de Fuller (1969), de Katz (1972), d'Huberman (1989), de Dreyfus et Dreyfus (1986) et celui de Nault (2005) ;</li> <li>2. Saisir le vécu de collègues expérimentés (phase de recontextualisation).</li> </ol>

<b>Matériel fourni</b>
-
<b>Matériel requis</b>
Prise de notes
<b>Consignes</b>
Pour écouter de manière active, nous vous conseillons de prendre des notes.
<b>Troisième phase</b>
<b>J'identifie ce que les exposés m'ont apporté, du point de vue de la compréhension de mon parcours professionnel</b>
<b>Durée</b> : trois fois dix minutes
<b>Objectifs spécifiques</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dégager la plus-value des référents théoriques et des témoignages entendus, par rapport à la compréhension et à l'interprétation de mon parcours professionnel – en d'autres termes, élargir mon cadre de référence</li> <li>2. Tirer profit du regard distancié qu'un collègue peut poser sur mon parcours professionnel</li> <li>3. Dégager des enseignements transférables à la poursuite de mon développement professionnel</li> </ol>
<b>Matériel fourni</b>
-
<b>Matériel requis</b>
Poster et notes prises lors de la deuxième phase
<b>Consignes</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Par groupe de deux, partagez à propos de l'exposé théorique et des témoignages entendus, en vous rapportant à votre propre parcours professionnel et au poster qui vous a permis de le représenter (dix minutes)</li> <li>2. Enrichissez votre poster à la lumière de vos échanges (dix minutes)</li> <li>3. Analysez votre poster de manière à en tirer des enseignements sur ce qui peut freiner ou au contraire accélérer votre développement professionnel, qu'il s'agisse de facteurs liés à votre environnement ou de facteurs ne dépendant que de vous (dix minutes)</li> </ol>
<b>Quatrième phase</b>
<b>Je clarifie mes perspectives de développement professionnel</b>
<b>Durée</b> : 20 minutes

<b>Objectifs spécifiques</b>
Clarifier mes perspectives de développement professionnel et les besoins qui y sont associés, afin de saisir plus aisément de nouvelles opportunités d'évoluer dans mon métier
<b>Matériel fourni</b>
Un document de deux pages proposant des items à cocher et des champs à compléter, portant sur les perspectives de développement professionnel de l'enseignant et les besoins d'ordres cognitif, relationnel, personnel, environnemental et logistique, à satisfaire pour concrétiser ces pistes
<b>Matériel requis</b>
De quoi écrire
<b>Consignes</b>
Nous pensons que vous êtes à présent plus au clair avec la direction que vous souhaitez donner à votre parcours professionnel. Nous vous proposons donc d'explicitier une ou plusieurs pistes de développement professionnel, puis d'identifier les différents types de besoins que vous devriez satisfaire pour pouvoir concrétiser ces projets d'évolution professionnelle. Ce moment constitue la clé de voûte des différents moments de réflexivité que nous vous avons proposés.

### 3.2. Cadre de la formation donnant accès au CAPAES

- 15 L'UCL et le Centre d'enseignement supérieur, de promotion et de formation continuée en Brabant wallon (CPFEB) collaborent à la formation des candidats au CAPAES. L'épreuve certificative consiste en la constitution d'un portfolio présentant de manière condensée le parcours professionnel du candidat ainsi qu'une analyse réflexive de son parcours et de ses pratiques d'enseignement, en lien avec les modèles théoriques.
- 16 Les candidats ne disposant d'aucun titre pédagogique bénéficient d'une formation dans laquelle des cours théoriques alternent avec une trentaine d'heures de « séminaires d'intégration » organisés en sous-groupes d'une quinzaine de participants. La durée d'une séance de cours ou de séminaire est de 3h30 environ. Les candidats déjà détenteurs d'un titre pédagogique ont été dispensés de certains séminaires d'intégration. C'est à l'attention de ces candidats que l'atelier a été organisé sous l'appellation « Dessine-moi ton parcours professionnel » avec pour objectifs spécifiques de favoriser l'analyse réflexive de leur développement professionnel et de faciliter la rédaction de leur portfolio.
- 17 Le phasage des activités de l'atelier a été adapté aux modalités organisationnelles de cette formation :
  - La première phase de l'atelier (telle que décrite en 3.1.) a été scindée en deux étapes, dont la première a eu lieu à l'occasion de la première séance de cours (en novembre 2009). Les enseignants ont été invités à se remémorer les étapes importantes de leur parcours professionnel et de leur apprentissage progressif du métier d'enseignant. Un outil

supplémentaire a été fourni aux participants : un tableau, de format A3, proposant différentes rubriques destinées à guider leur réflexion. Le tableau à remplir par les candidats propose les rubriques suivantes : année/expériences formatrices/formations continue/ colloques/expériences marquantes comme enseignant et indice de satisfaction/expériences marquantes dans le domaine d'expertise disciplinaire/compétences nécessaires et acquises/questions que je me pose à partir de mon parcours. Cette première étape a été mise à profit afin que les candidats se présentent et fassent connaissance les uns avec les autres. Elle a été proposée à l'ensemble des candidats au CAPAES qu'ils soient ou non déjà détenteurs d'un titre pédagogique tandis que les activités suivantes ont été proposées aux seuls candidats non encore détenteurs d'un titre pédagogique ;

- La seconde étape a eu lieu lors du premier séminaire d'intégration (en janvier 2010). Chaque candidat a été invité à dessiner son parcours professionnel sur un poster selon les modalités décrites en 3.1. dans la première phase de l'atelier. Le poster a ensuite servi de support à une discussion en binômes (troisième phase). Ceci a permis aux participants de prendre distance par rapport à leur expérience propre, et de s'enrichir du regard et de l'expérience d'un collègue en éprouvant le sentiment d'appartenir à une communauté partageant les mêmes difficultés et succès. Chaque candidat a, par la suite, affiné, sur son poster, l'identification/caractérisation des freins et des leviers rencontrés au long de son parcours professionnel (troisième phase) ;
  - Le cadrage théorique relatif au développement professionnel des enseignants (deuxième phase) a fait l'objet d'une séance de cours (en janvier 2010) ;
  - Lors du séminaire suivant (en février 2010), ces apports théoriques ont permis à chaque candidat de dégager, individuellement et en binôme, une typologie générale des facteurs-leviers et des facteurs-freins de leur développement professionnel (troisième phase). Il a été demandé aux candidats de porter une attention particulière à l'identification des difficultés inhérentes à l'étape en cours. Enfin, les candidats ont été invités à dessiner ou à compléter sur leur poster la ou les voies envisagées pour la poursuite de leur développement professionnel (quatrième phase de l'atelier).
- 18 A l'issue de la formation des candidats, l'apport de ce recours au langage visuel a été évalué, du point de vue de son soutien à la réflexivité.

## 4. Evaluation de l'atteinte des objectifs de l'atelier

- 19 L'évaluation des résultats de l'atelier s'appuie sur deux grands types de sources :
- Des données qualitatives collectées dans le cadre de l'université de printemps 2009. Elles consistent en un corpus d'une trentaine de posters que les participants nous ont autorisés à photographier, en des observations et des échanges avec les participants durant l'atelier, ainsi qu'en des témoignages écrits que seul un petit nombre de participants a accepté de nous livrer dans le mois ayant suivi la formation ;
  - Des données quantitatives collectées auprès des candidats au CAPAES à l'issue de leur formation, sur une base volontaire et à l'aide d'un questionnaire écrit. Ce dernier comprend une vingtaine d'énoncés à deux degrés d'accord (d'accord/pas d'accord), ainsi qu'une

dizaine de questions ouvertes. Le tableau en annexe présente de manière synthétique et visuelle les résultats de cette évaluation, dénommée ci-après « enquête CAPAES ».

- 20 L'analyse de ces données est structurée ci-après en trois points, qui correspondent à autant d'hypothèses fondatrices de l'atelier :
- Premièrement, la pertinence de la métaphore routière et du recours à l'expression visuelle pour rendre compte d'un parcours professionnel d'enseignant ;
  - Deuxièmement, au-delà de sa dimension ludique, une activité qui rencontre un engagement fort, tant intellectuel qu'émotionnel, de la part des participants ;
  - Troisièmement, un outil apte à soutenir une analyse réflexive chez son auteur.

#### 4.1. Une métaphore pertinente et une activité créative qui font sens

- 21 Tant les données qualitatives que quantitatives démontrent que la comparaison métaphorique du parcours professionnel d'un enseignant à une route soutient efficacement l'expression de la singularité du développement professionnel – singularité des événements, mais aussi des attitudes (des postures) et des émotions qui y sont associées. En effet, lors de l'enquête CAPAES 19 répondants sur 21 ont déclaré que la représentation visuelle du parcours professionnel sous les traits d'un parcours routier « a efficacement soutenu la remise en mémoire de leur parcours professionnel ». De plus, 17 répondants sur 21 ont déclaré que cette activité « est particulièrement appropriée pour exprimer la singularité de son parcours professionnel ».
- 22 Par ailleurs, le corpus de posters réalisés dans le cadre de l'Université de printemps présente une grande diversité de routes : autoroutes (figure 1), routes urbaines ou sentiers de montagne (figure 2), rectilignes ou sinueuses. Des ponts relient des expériences professionnelles différentes (figure 1). Le type de véhicule varie selon les sections du parcours professionnel de l'enseignant, qui lui adjoint tantôt une remorque, tantôt un siège pour bébé (figure 3). Les perspectives d'évolution professionnelle sont figurées sous les traits d'un panneau signalant un chantier, d'un feu de signalisation vert (figure 3), d'une montée en télésiège, d'une piste d'envol (figure 2), etc.

Figure 1

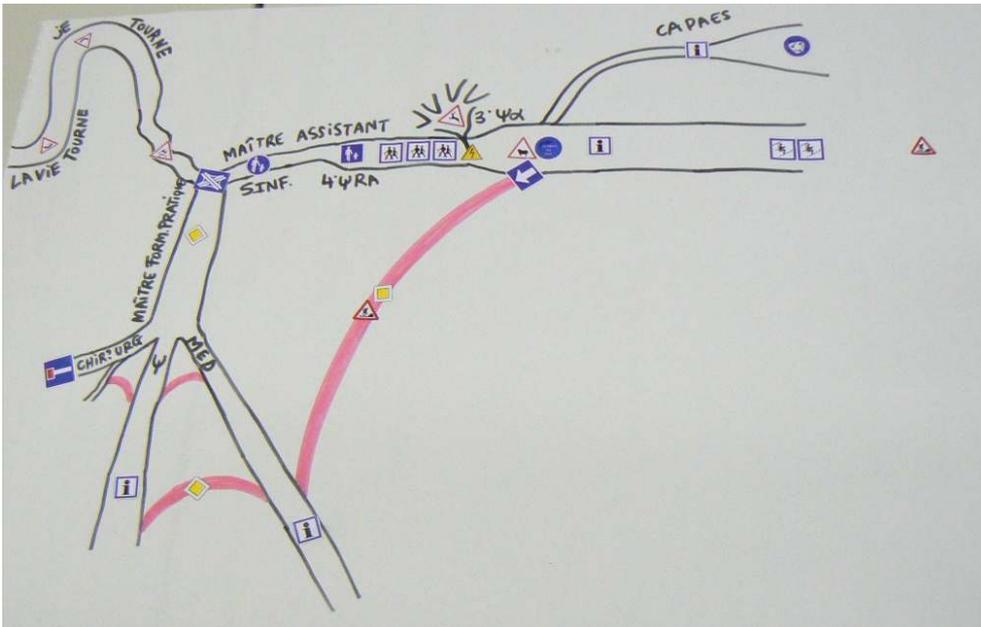


Figure 2

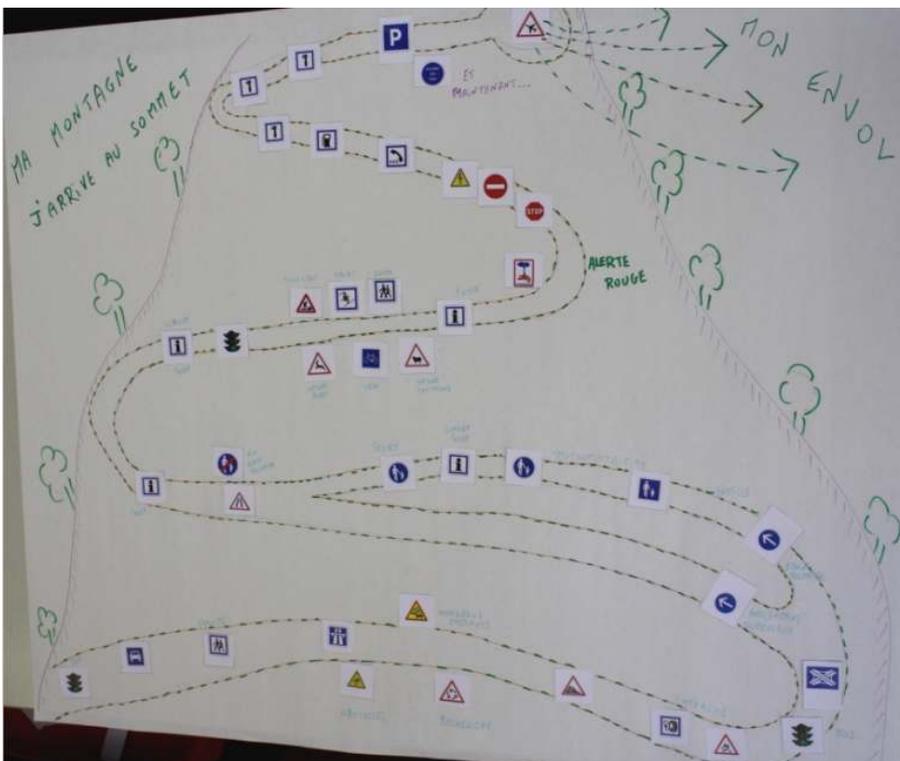
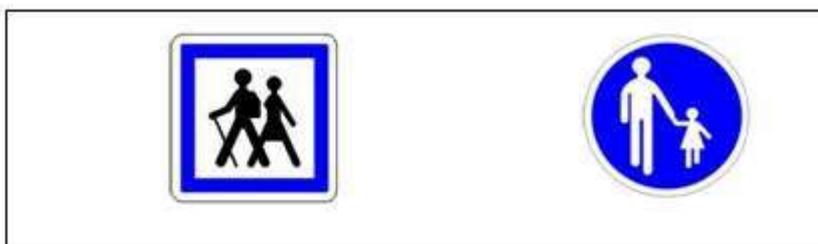




Figure 4



- Les tensions que peuvent générer, dans une Haute Ecole, les directives bureaucratiques édictées par les autorités politiques.  
Par exemple, la figure 3 montre un véhicule gisant en pièces détachées sur la route, auquel succède un tank militaire associé aux mots « fusion », « décret » et « refonte ». Ces trois mots font vraisemblablement référence à la mise en œuvre, en 1995 en Communauté française de Belgique, d'un décret ministériel impliquant la fusion de plusieurs hautes écoles. La forte charge symbolique des pièces détachées, et puis celle du char blindé dessiné en rouge, laissent penser qu'après un moment d'abatement, l'enseignant a fait face aux difficultés ;
  - Le rôle dans le développement professionnel d'un enseignant d'éléments antérieurs à sa prise de fonction.  
En effet, environ la moitié des posters de notre corpus présente des éléments antérieurs à la prise de fonction de l'enseignant – des éléments en lien avec leur vécu d'élève ou d'étudiant ou des éléments liés à une profession antérieure. Dans le cadre de l'enquête CAPAES, 20 répondants sur 21 déclarent avoir fait de même. Un répondant explicite ainsi sa réponse : « L'observation des professeurs quand j'étais étudiant a déjà beaucoup participé à ma représentation de ce qu'est un « bon » professeur, et donc influence mon approche du métier. » ;
  - L'influence d'événements appartenant à la vie privée de l'enseignant, et les interactions avec son développement personnel.  
A titre d'exemple, plusieurs posters (notamment celui de la figure 3) évoquent la naissance d'un enfant : on y découvre un berceau, une tétine, un siège pour enfants. L'enquête CAPAES confirme cette observation : à la question « Avez-vous représenté sur votre poster des éléments faisant référence à votre vie privée », 15 répondants sur 21 répondent par l'affirmative. Dans le champ ouvert permettant de préciser cette réponse, un enseignant écrit : « J'ai représenté des événements importants qui ont influencé mon parcours comme « mariage », « naissances », « réorientations professionnelles » ; un autre déclare : « L'éducation de mes enfants a été un facteur important dans le choix de mon métier actuel. ».
- 24 La richesse des posters réalisés lors de l'université de printemps 2009 et les résultats de l'enquête CAPAES convergent à démontrer que l'activité de dessin et la production visuelle qui en résulte (le poster) constitue un support potentiel adéquat pour l'analyse réflexive du parcours professionnel d'un enseignant du supérieur. En effet, lors de l'enquête CAPAES, 19 répondants sur 21 ont déclaré que la représentation visuelle « a efficacement soutenu la remise en mémoire de leur parcours professionnel ».

## 4.2. Une activité ludique ... qui soutient un engagement fort de la part des participants

- 25 Les deux sources de données utilisées pour l'évaluation permettent de conclure que l'activité d'expression visuelle convainc de son intérêt les enseignants, certains passant par un stade préalable de scepticisme, voire d'appréhension (cf. témoin n°1, extrait n°1). Dans l'enquête CAPAES, 19 répondants sur 21 ont déclaré cette activité ludique. Ceci a été observé lors de l'Université de Printemps, et par ailleurs, tous les répondants à l'enquête CAPAES déclarent avoir « réalisé cette activité avec sérieux ». Ainsi, le côté ludique de l'activité n'empêche pas les enseignants de s'y engager avec le sérieux nécessaire, comme le montrent les témoignages qui suivent :

*« Avant d'arriver : curiosité. Que va-t-on pouvoir faire avec de la colle, des ciseaux et des marqueurs ? A l'annonce des consignes : amusement. L'idée d'un bricolage me plaît, j'aime m'essayer à différents modes d'expression, je me prends au jeu. (...) Très vite, nous partons dans nos pensées, chacun se retire dans sa bulle. Ca reste convivial - on se prête la colle, etc. - , mais globalement c'est le calme qui règne dans le local, on travaille ! » (Témoin n°1, extrait n°3).*

*« (...) Voici mon intellect « d'universitaire de printemps » au bricolage, ciseaux, colle et couleurs... Apprendre est un jeu... Mais la salle est loin d'être une plaine de jeu pleine de cris et de rire : pas une conversation, pas un participant qui ne se soit pas attelé à la tâche avec sérieux. Sans doute avons-nous perçu la gravité de la chose dans l'apparente légèreté du dispositif. (...) La pause a sonné, personne ne bouge, nous n'avons pas fini, c'est trop important de me montrer à moi-même en compagnie des autres, les sinuosités du chemin, les éclats, les lumières, les accidents, les dérapages, les coups de freins, les voies de garage, les pistes d'envol ... A la pause, nous sommes tous graves, sérieux, encore imprégnés des émotions qui ont surgi, de la constatation du chemin de vie... professionnelle dans lequel la personne entière a évolué. » (Témoin n°3, extrait n°2).*

- 26 Les deux sources d'évaluation mettent en évidence le caractère motivant du recours au langage visuel : de plus, dans l'enquête CAPAES, 19 répondants sur 21 déclarent l'activité ludique. Notons également que les enseignants sont nombreux à avoir apprécié la possibilité d'échanger avec des collègues.
- 27 Enfin, les deux sources de données indiquent que l'activité de production visuelle a suscité tant la réflexion que l'intelligence émotionnelle des participants ; 17 répondants à l'enquête CAPAES déclarent que cette « activité a suscité en eux des émotions » et précisent que ces dernières se sont avérées tant agréables que désagréables. Ils s'y sont donc particulièrement investis. Le récit du témoin n°3 (cf. extrait n°1) est très explicite à ce propos.

## 4.3. Un outil efficace pour induire une posture distanciée, mais pas nécessairement pour nourrir une analyse réflexive approfondie

- 28 Selon les commentaires recueillis lors de l'Université de Printemps, les panneaux de signalisation ont permis aux enseignants de se remémorer des souvenirs qui n'auraient pas ressurgi s'ils avaient dû exclusivement s'appuyer sur un travail rédactionnel. En outre, plusieurs participants ont déclaré que, avoir devant les yeux un document visuel tenant en une page (format A1), a facilité la perception globale, puis l'analyse de leur parcours professionnel, ainsi que la discussion en binôme destinée à enrichir leur regard

réflexif. Ces deux éléments démontrent l'intérêt du recours au langage visuel dans le cadre d'un travail réflexif, en complément à un travail écrit.

- 29 Les commentaires des participants de l'Université de Printemps, les observations réalisées par les animatrices de l'atelier ainsi que les témoignages qui suivent, montrent la capacité de l'activité de production visuelle à nourrir une réflexion approfondie :

*« Je me demande comment représenter les deux facettes de mon métier d'enseignante. Je n'avance pas à la même vitesse comme Maître Assistant et Maître de Formation Pratique. Je n'ai qu'un parcours, mais sur mon poster je dessinerai deux chemins. Je me rends compte, en les dessinant, que ces chemins sont en réalité intriqués. Très vite, j'ai le besoin d'ajouter des ponts (cf. fig. 1) : des petits ponts entre le milieu général (médecine, chirurgie, gériatrie) et le milieu psychiatrique dans lequel je suis spécialisée. Et un grand pont entre Maître Assistant et Maître de Formation Pratique : a posteriori, il s'agit peut-être bien d'un pont entre la théorie et la pratique (...) » (Témoignage n°1, extrait n°2).*

*« Feuille blanche. Angoisse... Feuille blanche à remplir, à produire, à réfléchir, feuille qui fait appel à mon intelligence - vous savez, celle dont je doute -, feuille intellectualisante... (...) Je me rends compte de façon visuelle et profondément ressentie, de la complexité de ce que j'ai vécu, de sa richesse, de ses zones d'ombres et de lumière. L'objectif est de mettre une couleur particulière aux événements - les qualifier. Ce travail, car il s'agit vraiment d'une mise au travail, me permet de jouer avec mes souvenirs, ma mémoire, mes ressentis, mes émotions et de les apprivoiser, les poser, les gérer, et aussi prendre distance par rapport à eux. Composantes psycho-affectives, métacognitives, réflexives... accompagnées d'un regard véritablement méta. Il s'agit du désir de savoir, réveillé par le dispositif proposé, mais aussi de sa force rassurante et très respectueuse, dans le groupe des participants, dans le temps, dans le chef des animatrices... » (Témoignage n°3, extrait n°1).*

- 30 En termes d'efficacité cette fois, les données quantitatives issues de l'enquête CAPAES ne permettent pas de tirer une conclusion claire. Car si 19 répondants sur 21 considèrent que l'activité proposée favorise une « prise de recul et une réflexion par rapport à leur parcours professionnel », cette posture réflexive n'atteint pas tous les objectifs escomptés. En effet, seuls 14 répondants et 13 répondants considèrent avoir réussi à identifier respectivement, les leviers et les freins de leur développement professionnel. Et ils ne sont que six à avoir représenté dans leur poster la poursuite envisagée pour leur développement professionnel, et approximativement le même nombre à déclarer ne pas avoir tiré profit de cette activité pour « clarifier la ou les directions qu'ils souhaitent donner à la suite de leur parcours professionnel ». Par opposition, dans le cadre de l'Université de Printemps, la plupart des posters évoquent symboliquement la poursuite du développement professionnel de leur auteur. Comment interpréter cette différence entre participants à l'Université de Printemps etcandidats au CAPAES ? La formation de ces derniers ayant lieu en soirée, soit pour la plupart après une journée de travail bien remplie, la profondeur de l'analyse réflexive pourrait en avoir été affectée. Le profil des enseignants participant aux deux formations, ainsi que leurs objectifs sont également fort différents.
- 31 Par ailleurs, 17 répondants sur 21 déclarent que l'atelier « a constitué une préparation efficace à la rédaction de leur portfolio » portant sur l'analyse réflexive de leur développement professionnel. L'objectif ultime de l'atelier a donc été atteint pour une forte proportion d'enseignants. Si, donc, l'atelier n'a pas amené les participants à opérer une analyse réflexive approfondie, elle les y a efficacement préparés.

## 5. Conclusions et perspectives

- 32 L'atelier présenté et discuté dans cet article a été proposé à des enseignants du supérieur, en formation continue, dans le cadre de deux dispositifs de formation qui diffèrent notamment par les enjeux qui y sont associés et par leur durée et pour leur séquençage dans le temps avec, d'une part, un cycle de trois journées, sans valeur certificative, rassemblant les enseignants sur une base volontaire et, d'autre part, la formation donnant accès au CAPAES.
- 33 L'atelier vise à soutenir une réflexion des enseignants à propos de leur développement professionnel. Le point-clé de l'atelier consiste à proposer aux enseignants de recourir à une modalité d'expression visuelle pour « relater » leur parcours professionnel. Plus précisément, les participants ont été invités à dessiner leur parcours professionnel sous les allures d'un parcours routier, et à en jaloner les étapes significatives et les caractéristiques importantes à l'aide de panneaux routiers utilisés de manière symbolique.
- 34 Le poster ainsi produit a servi de support à une analyse personnelle visant, pour chaque enseignant, à dégager des enseignements transposables à la poursuite de leur développement professionnel – des enseignements devant les rendre davantage capables de saisir, voire de susciter de nouvelles occasions d'évolution professionnelle.
- 35 Des apports théoriques ont été proposés aux participants pour soutenir l'analyse de leur poster et donc de leur parcours professionnel : des modèles-types du développement professionnel des enseignants leur ont été présentés. Un échange en binôme à propos de leur poster a également été proposé aux enseignants, pour les enrichir du regard distancié d'un collègue et pour renforcer leur sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle.
- 36 Les données d'évaluation qualitatives et quantitatives que nous avons recueillies auprès des participants démontrent la pertinence de la comparaison métaphorique du parcours professionnel d'un enseignant à un parcours routier. Cette comparaison autorise en effet l'expression de la singularité d'un développement professionnel, notamment du point de vue :
- Des interactions avec des collègues et autres acteurs du système éducatif ;
  - Du rôle joué par des événements antérieurs à la prise de fonction dans l'enseignement ;
  - De l'influence réciproque du développement personnel de l'enseignant sur l'apprentissage de son métier et la construction de son identité professionnelle.
- 37 En raison de sa nature créative et ludique, la réalisation du poster a rencontré la motivation des participants. Le moment d'étonnement et d'amusement passé, les participants se sont fortement investis dans la tâche. Recourir au langage visuel (dessiner et coller des images représentant des panneaux routiers) pour représenter leur parcours professionnel les a mobilisés tant sur le plan de la réflexion que de l'intelligence émotionnelle.
- 38 Le poster, offrant à son auteur une vision d'ensemble de son parcours professionnel, constitue un support pertinent et efficace pour initier une prise de recul analytique. L'atelier peut être considéré, de l'avis des participants comme des formatrices, comme une préparation efficace à la rédaction d'un portfolio dans lequel un enseignant du supérieur analyse son développement professionnel. Mais pour soutenir une analyse

réflexive approfondie, telle qu'attendue des candidats au CAPAES, des outils de questionnement plus formalisés s'avèrent nécessaires.

- 39 La comparaison métaphorique du développement professionnel à un parcours routier semble pouvoir s'appliquer à n'importe quelle profession, voire à n'importe quel parcours de formation. Dès lors, l'atelier décrit dans cet article pourrait être expérimenté avec des étudiants et des professionnels de tous milieux, pour amorcer une analyse réflexive de leur développement professionnel.

Les auteures adressent leurs remerciements à :

Madame Catherine Van Nieuwenhoven (UCL/PSP & HEG), pour son aide dans le perfectionnement de l'idée originale de l'atelier dont il est question dans cet article, et pour sa participation à la mise en œuvre de l'atelier dans le cadre de l'Université de Printemps 2009 et du CAPAES.

Madame Isabelle Dorchain (Haute Ecole Paul-Henri Spaak, IESSID - Département social), pour son témoignage et la clarification des perspectives d'adaptation de l'atelier à un autre type de public.

Madame Fabienne Liénard (Haute Ecole Léonard de Vinci, ISEI - Institut Supérieur Enseignement Infirmier), pour son témoignage.

Madame Anne-Marie Huynen, pour sa relecture critique, pertinente et constructive.

Tous les participants de l'Université de Printemps 2009, pour leur engagement dans les activités proposées et l'autorisation qu'ils nous ont accordée de conserver une trace photographique de leur réalisation.

Tous les enseignants inscrits en 2009-2010, à la formation « CAPAES » organisée par l'UCL, pour leur évaluation de l'atelier « Dessine-moi ton développement professionnel ».

## BIBLIOGRAPHIE

- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratique ; initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dreyfus H.L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer.*, Oxford: Basil Blackwell.
- Duke, D.L. (1990). Setting goals for professional development, *Educational Leadership*, 47(8), 71-75.
- Fessler, R., & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn et Bacon.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization, *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Katz, L. G. (1972). Developmental stages of preschool teachers, *Elementary School Journal*, 73(10), 50-54.

Nault, G. (2005). *Etude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignants novices*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal. Repéré à : [pages.usherbrooke.ca/gnault/documents/these\\_gnault.pdf](http://pages.usherbrooke.ca/gnault/documents/these_gnault.pdf)

Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits, *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16. Repéré à : [www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie\\_collegiale/Nault20-2.pdf](http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collegiale/Nault20-2.pdf)

Nias, J. (1998). Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. Dans: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins D. (Dir.). *International handbook of educational change*, (pp. 1257-1271), Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Paquay, L., & Sirota, R. (Dir.) (2001). Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation, *Recherche et formation*, 36, Paris : INRP.

Paquay, L. (2008, décembre). *La formation des enseignants en Europe : quelques points-clés*. Communication présentée à la Conférence des directeurs d'IUFM, Paris, décembre 2008.  Présentation powerpoint . Repéré à : [www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf](http://www.iufm.education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/Paquay-Leopold.pdf)

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.

Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/RSE/2005/v31/n1/012361ar.html>

Zuzovsky, R. (2001). Teachers' professional development: an Israeli perspective, *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 133-42.

## NOTES

1. Les mots « participant(s) et « enseignant(s) » sont utilisés dans un sens épïcène.
2. « Université de Printemps 2009 : Métiers et pratiques d'enseignants : échanger, analyser, construire... et innover ! », 27-28-29 mai 2009, Louvain-la-Neuve (Belgique), Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias (Université Catholique de Louvain) en partenariat avec des Hautes Ecoles de la Communauté française de Belgique (HELMo, ISEI, ICHEC, HEBP, ISPG).
3. Informations : <http://www.uclouvain.be/capaes.html>.
4. Nous remercions ici le Professeur Léopod Paquay, du Département de Psychologie et des sciences de l'éducation de l'UCL qui a accepté de partager son expertise avec les participants.

## RÉSUMÉS

Dans le cadre de la formation continue pour des enseignants du supérieur, une activité d'expression visuelle a soutenu une posture réflexive à propos du développement professionnel de chacun. Il a été demandé aux enseignants de dessiner leur parcours professionnel en le comparant à un parcours routier. Ce dessin a ensuite servi de support aux enseignants pour

dégager les leviers et les freins de leur développement professionnel, puis pour clarifier leur(s) perspective(s) d'évolution professionnelle. Cadrage théorique et échanges en binômes ont enrichi ce regard distancié. L'ensemble de ces activités constitue une préparation efficace et motivante à la rédaction d'un portfolio dans lequel l'enseignant analyse ses pratiques et son développement professionnels. Cet article décrit le cadre théorique et les modalités de cet ensemble d'activités ; il analyse ensuite les résultats obtenus, essentiellement à partir de l'étude du corpus de dessins réalisés par les enseignants, et d'une enquête d'évaluation réalisée auprès de ceux-ci.

A recent visual creative activity carried out during a continuous education programme for teachers in higher education enhances reflective practice regarding professional development. Teachers were asked to draw their professional path as they would draw a route map. On the basis of this drawing, they were able to highlight the levers and obstacles in their professional development and then clarify their perspectives in terms of professional growth. This analysis was emphasized using a theoretical framework and exchanges in teams of two. All activities comprised an effective and stimulating preparation for writing a portfolio in which the teachers analyzed their professional practices and development. This article describes the theoretical framework and methods used during these activities; it then analyzes the results obtained based on the study of the various drawings made by the teachers and on an evaluation survey.

## INDEX

**Mots-clés :** développement professionnel des enseignants, dispositif de formation, enseignement supérieur, expression visuelle, réflexivité

## AUTEURS

### PASCALE CORTEN-GUALTIERI

Conseillère pédagogique & Chargé de cours invité

Institut de Pédagogie universitaire et des Multimédias – Institut d'analyse du changement dans l'histoire et les sociétés contemporaines

Université Catholique de Louvain

Grand-Rue, n°54

1348 Louvain-la-Neuve

Belgique

pascale.corten@uclouvain.be

### SYLVIE DONY

Enseignante

Centre d'enseignement supérieur, de promotion et de formation continue en Brabant wallon

Rue des Wallons, n°6

1348 Louvain-la-Neuve

& Maître Assistant, Responsable du service d'aide à la réussite

Haute Ecole ICHEC-ISC Saint-Louis – ISFSC, Boulevard Brand Whitlock, n°2

1150 Woluwe-Saint-Pierre

Belgique

sylvie.dony@ichec.be

**EVELYNE D'HOOP**

Maître Assistant

Haute Ecole Léonard de Vinci, Institut Supérieur d'Enseignement Infirmier

Clos Chapelle-aux-Champs, n°41, boîte 3960

1200 Bruxelles

Belgique

evelyne.dhoop@isei.be