

Le coaching pédagogique des enseignants à l'USJ

Témoignage d'un coach portant sur l'un des formats de coaching assurés par la Mission de pédagogie universitaire avec le soutien de l'AUF. D'autres formats autorisent l'inscription directe des enseignants cadrés et vacataires qui le souhaitent. Pour plus de détails, voir www.usj.edu.lb/mpu/coachings

Problématique du changement-innovation professionnel :

On s'accorde actuellement à considérer qu'un enseignant professionnel est un enseignant réflexif, qui, constamment, s'auto-évalue, remet en question ses pratiques enseignantes et les change quand ce changement lui apparaît comme une condition nécessaire à une plus grande efficacité professionnelle.

Cependant, force est de constater qu'il ne suffit pas de se poser des questions pour trouver les bonnes réponses et qu'il ne suffit pas d'avoir les bonnes réponses pour qu'on les mette spontanément en application. Car, tout enseignant universitaire n'est pas nécessairement spécialiste ni en pédagogie ni en didactique. Par ailleurs, l'expérience quotidienne nous impose de reconnaître que des forces d'inertie exercent leur pouvoir de résistance en chacun de nous sous

forme de manque d'énergie ou de motivation, d'insidieux oublis ou de francs refus. Si l'on peut aisément mettre à la disposition des enseignants qui le réclament les réponses de la pédagogie et de la didactique, on peut moins aisément les aider à changer effectivement leurs pratiques et c'est là que le bât blesse.

En effet, changer ses pratiques est loin de relever de la seule évidence ou de la conviction rationnelle et tout un chacun sait d'expérience qu'on ne modifie pas un comportement, professionnel soit-il ou personnel, pour la simple raison qu'on le considère peu adapté ou insatisfaisant. Le cœur aussi doit y être ou ce qu'on appelle la motivation.

Par ailleurs, les recherches affirment que tout changement proposé sur le plan des démarches d'enseignement touche l'identité professionnelle de l'enseignant ¹, c'est-à-dire, la représentation qu'il a de lui-même et de son rapport à son métier, à sa discipline d'enseignement et à ses étudiants. D'où la résistance au changement des démarches d'enseignement si fréquemment observée.

Enfin, la longue durée d'une pratique enseignante la travestit en savoir-enseignant et en vérité professionnelle, voire même en valeur. Comme le note si bien Gilbert Sinoué, avec le temps, « vos croyances deviennent vos pensées. Vos pensées deviennent vos mots.

¹ Voir GOHIER C. et al. (2001), La construction de l'identité professionnelle de l'enseignant dans le curriculum en formation des maîtres :

l'évaluation examinée, *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, N°6, Québec, pp.93-104. Voir aussi Honoré B., (1990), *Sens de la formation sens de l'être*, L'Harmattan

Vos paroles deviennent vos actions.
Vos actions deviennent vos
habitudes. Vos habitudes deviennent
vos valeurs. Vos valeurs deviennent
votre destinée. »²

Toute la question est alors de
savoir comment aider les
enseignants à changer – c'est-à-dire
innover - puisque c'est là une
condition de l'efficacité de leur
enseignement. Comment faire pour
que la formation qu'on leur assure
aboutisse au changement effectif
souhaité de leurs pratiques
professionnelles ? Le coaching
pédagogique organisé par la *Mission
de pédagogie universitaire* de l'USJ
semble apporter à cette question une
réponse adaptée. Aussi, dans les
lignes qui suivent, chercherons-nous
à en montrer l'efficacité après en
avoir exposé la démarche ainsi que le
résultat obtenu.

Résultats constatés :

Comparé aux séances et aux
ateliers de formation collective³, le
coaching pédagogique inauguré en
septembre 2018 par la *Mission de
pédagogie universitaire de l'USJ* a
montré une efficacité peu commune
sur le plan de l'innovation des
démarches d'enseignement et

d'évaluation de l'acquis des
étudiants. C'est du moins ce dont je
peux témoigner en tant que coach
ayant accompagné **neuf enseignants**
durant les deux années universitaires
2018-2019 et 2019-2020⁴.

En effet, **cinq** de ces neuf
enseignants ont complètement
changé la conception de leur
évaluation des acquis des étudiants
en la rendant plus objective et plus
fiable, c'est-à-dire, davantage collée à
ce qu'elle est supposée évaluer. **Trois**
autres ont réussi à introduire
efficacement dans leurs cours les
méthodes actives d'enseignement-
apprentissage. Ils en sont fort
satisfaits et comptent intensifier leur
recours à ces démarches. **Le dernier**
qui s'est lancé dans une recherche-
action sur l'accompagnement des
étudiants-dentistes en séance
clinique se trouve actuellement dans
la phase expérimentale de sa
recherche.

Par ailleurs, les échos que j'ai
des autres coaches m'autorisent à
croire qu'ils ont été, au moins, tout
aussi efficaces que moi dans l'atteinte
des objectifs qu'ils se sont assignés.

Comment expliquer ce
résultat quand on sait que,
généralement, les formations qui
aboutissent à un changement effectif
sur le terrain sont relativement
rares ?

² Gilbert SINOUE, L'Homme qui regardait
la nuit, Flammarion, 2012, p.332

³ Dans le meilleur des cas, la formation
collective en arrive à convaincre de la
nécessité du changement proposé. De là
à obtenir un changement effectif des
pratiques, il y a tout un autre parcours
à entamer. Voir Cauterman M-M et al.,
(1999), *La formation continue des
enseignants est-elle utile ?*, PUF

⁴ En 2018-19, j'ai accompagné 7
enseignants. En 2019-20, j'en ai
accompagné 4. Ils venaient de facultés et
d'instituts différents : Médecine
dentaire, sciences, éducation,
psychomotricité et formation sociale. En
tout 9 enseignants puisque 2 d'entre eux
ont été accompagnés pendant 2 ans.

Présentation du coaching réalisé :

Par définition, un coach « cherche à développer les performances d'un salarié, d'un acteur, d'un chef d'entreprise... »⁵. Il ne se contente donc pas d'éclairer, de proposer des analyses, des réponses aux questions et de développer des compétences. Il aide à réussir, à réaliser des performances.

Aussi, la *Mission de pédagogie universitaire* avait-elle informé tout l'encadrement éducatif de l'USJ qu'elle mettait à la disposition de tout enseignant et tout groupe d'enseignants confrontés à un problème d'enseignement auquel ils souhaitent apporter une solution concrète, les services d'un *coach* chargé de les accompagner dans la réalisation des performances souhaitées. Ce problème d'enseignement pouvait être lié à la conception d'une Unité d'enseignement, de l'évaluation des résultats attendus, des démarches d'enseignement appropriés ou lié à une structure institutionnelle.

Les enseignants et les groupes d'enseignants qui ont répondu à l'appel ont été répartis sur les coachs selon les compétences spécifiques de ces derniers. Des rencontres, en nombre limité (4 à 6), ont eu lieu qui ont abouti aux résultats mentionnés plus haut.

Le coaching, procédure favorisant le changement-innovation :

Commençons par reconnaître que cette efficacité du coaching est tout à fait compréhensible en regard de toute la littérature scientifique relative à la formation et à la professionnalisation des enseignants.

Contrairement à ce qui arrive lors des formations collectives (Voir tableau ci-dessous),

- a. Le coaching n'est organisé qu'à la **demande personnelle du coaché** qui s'attend à ce que le coach l'aide à trouver la solution à un problème qu'il voudrait à tout prix résoudre ou à trouver la réponse à une demande expresse d'efficacité dans un domaine professionnel précis.
- b. **Le thème** ou l'objectif du coaching est donc décidé par le coaché et correspond à un **besoin personnel** de ce dernier ;
- c. Le coach est invité moins à fournir des explications théoriques qu'à aider à trouver une solution concrète à un problème concret. Par ailleurs, pour le coaché, la parole du coach ne correspond plus à un discours académique adressé à une collectivité mais intervient dans une relation interpersonnelle, dans le cadre d'un **dialogue personnalisé de collaboration et d'entraide**.
- d. Se trouvant face à un senior qui se dit prêt à l'aider, le coaché se sent en **sécurité** et sait qu'il réussira le

⁵ Cf. Larousse numérique

changement professionnel qu'il compte réaliser. Il ne se jette pas dans une aventure dont il ignore les résultats.

- e. Vis-à-vis des institutions auxquelles ils sont professionnellement rattachés⁶, **les deux parties se sentent engagés à collaborer** en vue d'une réalisation concrète. Ni le

coach ni le coaché ne peut se permettre de reculer : il y va du prestige de chacun, voire de la reconnaissance même de son statut institutionnel.

- f. Les deux parties se trouvent donc face à une « **obligation de résultat** » acceptée d'avance, **souhaitée, intériorisée et méritoire.**

	Formation collective	Coaching
Objectif	L'objectif correspond rarement aux besoins individuels tels que les formés ont tendance à les exprimer.	L'objectif correspond au besoin professionnel éprouvé par le coaché, besoin que ce dernier souhaite satisfaire et pour la satisfaction duquel il est prêt à fournir des efforts.
Inscription	Le plus souvent, on s'y inscrit en réponse à une invitation plus ou moins contraignante venant de la part de la hiérarchie.	Inscription librement consentie puisque l'invitation à profiter d'un coaching n'avait pas été adressée à tous les collègues. On a l'impression d'avoir été choisi, « reconnu », favorisé.
Contexte	Contexte angoissant puisque le formé est invité par la hiérarchie, à travers le formateur, à réaliser un changement qu'il n'avait pas prévu ou décidé et qu'il n'est pas sûr de réussir.	Contexte de <u>reconnaissance</u> : Face à la hiérarchie institutionnelle et face à ses collègues, le coaché éprouve comme un privilège et une reconnaissance le fait d'avoir été choisi pour profiter du coaching. Contexte de <u>sécurité</u> : Étant accompagné par un senior, il a la garantie de réussir le changement professionnel qu'il a envie de réaliser.
Engagement implication	Engagement professionnel de pure forme puisqu'on ne souhaite pas répondre par la négative à une invitation adressée par la hiérarchie.	Engagement engageant et personnel puisque 1/ parti d'une demande personnelle d'aide à laquelle un senior cherche à

⁶ Pour avoir droit au coaching, l'enseignant a dû obtenir le consentement de son institution. La *Mission de pédagogie universitaire* a fait appel à un senior auquel elle a accordé le

statut de coach. Le coaché et le coach se sentent donc engagés par une sorte de contrat qu'ils ont tous les deux intérêt à honorer.

		répondre de façon efficace et avec bienveillance. 2/ le coaching se déroule dans une relation personnalisée et à travers un dialogue plutôt amical. Il entraîne donc un engagement personnel des deux parties.
	On prête au discours du formateur une écoute formelle, académique et froide sans pour autant fournir l'effort nécessaire pour réduire au silence ses propres mécanismes de défense.	La collaboration consentie par le coaché et le coach instaure un dialogue amical et pousse le premier à se projeter spontanément, sans résistance, dans ce qui lui est proposé. Il l'expérimente mentalement sans crainte.

Comparaison entre les spécificités de la formation collective et celles du coaching

Conclusion :

Ce témoignage à propos du coaching réalisé dans le cadre du projet de la *Mission de pédagogie universitaire* nous rappelle une évidence pédagogique première que, pour apprendre, les sujets humains ont besoin de **reconnaissance**,

d'**assurance** et de **sécurité** (Cifali⁷ et Maslow⁸). Il nous rappelle aussi que, pour qu'une conviction fasse son chemin jusqu'à devenir une réelle volonté de réalisation sur le terrain et qu'elle se traduise par des efforts concrets, il faut un réel engagement de toute la personne, une **forte motivation**. Or nous savons qu'on peut obtenir celle-ci par le renforcement du **sentiment de contrôlabilité** (Viau)⁹ et d'**auto-détermination** (Deci-Ryan)¹⁰ et par l'augmentation du **sentiment de compétence** (Bandura)¹¹. On

⁷ Cifali M., (2000), L'envers et l'endroit d'une « obligation de résultats », intervention au Colloque « *L'obligation de résultats en éducation* », Montréal, 3-6 oct.2000

⁸ Maslow considère que tout comportement humain est entrepris pour satisfaire un besoin et les besoins humains se répartissent sur une échelle qui va des besoins physiologiques à l'accomplissement de soi en passant par le besoin de sécurité, de reconnaissance, d'appartenance et d'estime de soi. Maslow A., (1943), A theory of Human Motivation, *Psychological Review*, vol. 50, n°4, juillet 1943

⁹ Selon Viau, le sentiment ou perception de contrôlabilité est la perception qu'a un individu du degré de contrôle qu'il peut exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité. Viau R., (1994), *La motivation en contexte scolaire*, Bruxelles, De Boek

¹⁰ C'est le sentiment que peut avoir l'individu d'être à l'origine de son propre comportement. Deci E-L & Ryan R-M, (1991), *A motivational approach to self: Integration in personality*, Lincoln, University of Nebraska press

¹¹ C'est la perception qu'a un individu de sa capacité à accomplir une action avant de l'entreprendre. Bandura A., (1997),

retrouve justement là le principal rôle du coach. À travers son accompagnement, il aide le coaché à développer ces sentiments dans les différentes phases par lesquelles ce dernier va passer depuis la verbalisation et l'explicitation du problème qu'il tient à résoudre jusqu'aux tentatives de réalisation sur le terrain en passant par l'analyse théorique et la conception de la solution.

Fort de cette expérience qui a favorisé un changement professionnel réussi et dont il est fier,

le coaché peut, à son tour, jouer efficacement le rôle de coach en acceptant d'être tuteur au moins dans le domaine où il a été coaché. Les expériences de tutorat qui ont fait leur preuve ont plus d'une fois donné raison à Confucius¹² qui affirmait qu'on apprend mieux de ses pairs que de ses propres maîtres. Par ailleurs, ces mêmes expériences ont montré tout le profit que le tuteur lui-même en peut tirer.

Samir HOYEK

Self-efficacy : The exercise of control, New York, W.H. Freeman and Company

¹² Confucius (551-449 av J-C). On retrouve la même affirmation dans les

écrits de très nombreux penseurs comme Avicenne (980 - 1037) et Comenius (1592-1670).