



COLLECTION
ducation
RECHERCHE

LA FORMATION CONTINUE DE LA RÉFLEXION À L'ACTION

Sous la direction de
**LOUISE LAFORTUNE
COLETTE DEAUDELIN
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
DANIEL MARTIN**



**Presses
de l'Université
du Québec**

**LA FORMATION
CONTINUE
DE LA RÉFLEXION
À L'ACTION**

Les didactiques des disciplines – Un débat contemporain

Sous la direction de Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin

2001, ISBN 2-7605-1153-7, 254 pages, D-1153

Le temps en éducation – Regards multiples

Sous la direction de Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker

2001, ISBN 2-7605-1073-5, 460 pages, D-1073

Pour une pensée réflexive en éducation

Sous la direction de Richard Pallascio et Louise Lafortune

2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages, D-1070

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450

Sainte-Foy (Québec) G1V 2M2

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : puq@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

SERVIDIS SA

5, rue des Chaudronniers, CH-1211 Genève 3, Suisse

Téléphone : 022 960 95 25

Télécopieur : 022 776 35 27



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels.

L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

LA FORMATION CONTINUE DE LA RÉFLEXION À L'ACTION

Sous la direction de
**LOUISE LAFORTUNE
COLETTE DEAUDELIN
PIERRE-ANDRÉ DOUDIN
DANIEL MARTIN**

2001



Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450
Sainte-Foy (Québec) Canada G1V 2M2

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

La formation continue : de la réflexion à l'action

(Collection Éducation-recherche ; 3)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 2-7605-1147-2

1. Enseignants – Formation en cours d'emploi. 2. Directeurs d'école – Formation en cours d'emploi. 3. Conseillers pédagogiques – Formation en cours d'emploi. 4. Enseignants – Formation en cours d'emploi – Québec (Province). 5. Personnel scolaire – Formation en cours d'emploi – Québec (Province). I. Lafortune, Louise, 1951- . II. Collection.

LB1731.F67 2001

370'.71'55

C2001-941271-1

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Programme d'aide au développement
de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : INFO 1000 MOTS INC.

Couverture : RICHARD HODGSON

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2001 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés
© 2001 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4^e trimestre 2001

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada
Imprimé au Canada

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation qui font en sorte que les préoccupations ne sont pas seulement orientées vers la recherche appliquée et fondamentale, mais aussi vers l'élaboration de moyens d'intervention pour le milieu scolaire.

Les Presses de l'Université du Québec, dans leur désir de tenir compte de ces intérêts diversifiés autant du milieu universitaire que du milieu scolaire, proposent deux nouvelles collections qui visent à rejoindre autant les personnes qui s'intéressent à la recherche (ÉDUCATION-RECHERCHE) que celles qui développent des moyens d'intervention (ÉDUCATION-INTERVENTION).

Ces nouvelles collections sont dirigées par madame Louise Lafortune, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui, forte d'une grande expérience de publication et très active au sein des groupes de recherche et dans les milieux scolaires, leur apporte dynamisme et rigueur scientifique.

ÉDUCATION-RECHERCHE et ÉDUCATION-INTERVENTION s'adressent aux personnes désireuses de mieux connaître les innovations en éducation qui leur permettront de faire des choix éclairés associés à la recherche et à la pédagogie.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	La formation continue : de la réflexion à l'action	1
	<i>Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin</i>	
	Présentation de l'ouvrage	3
	Lignes de force	4
Partie 1	Modalités de formation continue : convergence et divergence	7
Chapitre 1	Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée	9
	<i>Claudie Solar</i>	
1.	L'Allemagne	11
1.1.	Formation initiale	12
1.2.	Formation continue	12
1.3.	Résumé	16
2.	L'Angleterre et le pays de Galles	16
2.1.	Formation initiale	17
2.2.	Formation continue	17
2.3.	Résumé	20
3.	La Jordanie	21
3.1.	Formation initiale	21
3.2.	Formation continue	22
3.3.	Résumé	23
4.	Le Québec	23
4.1.	Formation initiale	24
4.2.	Formation continue	25
4.3.	Résumé	29

5.	La Suède	30
5.1.	Formation initiale	31
5.2.	Formation continue	31
5.3.	Résumé	34
6.	Éléments de synthèse	
	sur la formation continue	36
6.1.	Contexte de changement	36
6.2.	Formation initiale et formation continue : un continuum	37
6.3.	Réglementation et obligation	38
6.4.	Approches et modèles	39
6.5.	Évaluation	40
	Conclusion	40
	Bibliographie	42

Partie 2

De nouveaux besoins de formation continue 43

Chapitre 2 Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive 45

Louise Lafortune, Colette Deaudelin et Rollande Deslandes

1.	Une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage	50
2.	Caractéristiques du programme de formation à l'accompagnement	53
3.	Deux visées de la formation	57
3.1.	Le développement de la métacognition	57
3.2.	Le développement d'une pratique réflexive ...	60
4.	Deux processus de formation en interaction	62
	Discussion et conclusion	65
	Bibliographie	67

Chapitre 3	La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue	73
	<i>Rollande Deslandes</i>	
1.	Collaboration école-famille-communauté	75
1.1.	Formation continue à la collaboration école-famille-communauté : pourquoi ?	76
1.2.	Initiatives pour favoriser la collaboration école-famille-communauté	76
1.3.	Obstacles à la collaboration école-famille-communauté	77
2.	Formation des enseignants à la collaboration école-famille-communauté	79
2.1.	Compétences en lien avec la collaboration école-famille-communauté	79
2.2.	Modèles de formations initiale et continue à la collaboration école-famille-communauté	80
2.3.	Conditions essentielles au succès d'une formation continue	86
	Conclusion	86
	Bibliographie	94
Chapitre 4	La formation continue des directions d'école : réalité et défi	99
	<i>Marjolaine St-Pierre</i>	
1.	L'esprit de la réforme et l'administration de l'éducation	101
2.	Du paradigme fonctionnaliste au paradigme organisationnel évolutif	102
2.1.	Le paradigme fonctionnaliste en gestion scolaire	102
2.2.	Le paradigme organisationnel évolutif en gestion scolaire	103
3.	Du modèle d'analyse fonctionnaliste au modèle d'analyse multiréférentiel pour la formation en gestion scolaire	104
3.1.	L'analyse fonctionnaliste	104
3.2.	L'analyse multiréférentielle	105
4.	Le changement en administration scolaire et la formation en gestion de l'éducation	106

5. Le partenariat en éducation et l'importance du jugement professionnel	108
Conclusion	112
Bibliographie	113

Partie 3

Des réflexions issues de la pratique

Chapitre 5 Le réseau d'enseignants : lieu d'apprentissage et d'innovation	119
<i>Bernadette Charlier</i>	
1. Le dispositif, l'apprentissage collaboratif, l'innovation et le réseau : quelles approches ?	122
1.1. Une perspective constructiviste du dispositif de formation	122
1.2. Une approche de l'apprentissage collaboratif ..	124
1.3. Le réseau et l'innovation	126
2. Le réseau comme lieu d'apprentissage	127
2.1. Apprendre et changer : analyse d'un parcours	127
2.2. Le groupe, lieu d'apprentissage	131
3. Le réseau d'enseignants comme lieu d'apprentissage et d'innovation	131
3.1. Une représentation du réseau comme catalyseur d'innovation	132
Conclusion	135
Bibliographie	136

Chapitre 6	Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations	139
	<i>Lorraine Savoie-Zajc et Liliane Dionne</i>	
1.	Exploration du concept de culture de formation continue	143
1.1.	Passage d'une culture de l'individualisme à une culture de la collaboration	144
1.2.	Trois concepts inscrits au cœur de la culture de formation continue	145
2.	Processus de mise en place et cheminement de groupes qui s'engagent dans une culture de formation continue	150
2.1.	Mise en place d'un groupe de soutien à l'innovation pédagogique au primaire	150
2.2.	Cheminement d'un groupe de développement pédagogique au primaire	155
	Conclusion	160
	Bibliographie	162
Partie 4		
	De la formation initiale à la formation continue	165
Chapitre 7	Entre renoncement et engagement : un défi pour la formation continue des enseignants	167
	<i>Pierre-André Doudin, Laurent Pfulg, Daniel Martin et Jean Moreau</i>	
1.	Conceptions de l'origine du développement de l'intelligence	169
2.	Conception de l'origine des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire	172
3.	Problématique	174
4.	Méthode	174
5.	Résultats	175
6.	Discussion	180
	Bibliographie	184

Chapitre 8	Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale	187
	<i>Marc Boutet</i>	
1.	La capacité de réflexion des enseignants comme moteur de leur développement professionnel	190
1.1.	L'enseignant en formation continue : un acteur réfléchi engagé dans un processus d'apprentissage expérientiel	190
1.2.	Une formation continue pour un praticien réflexif de l'enseignement	192
1.3.	Le savoir-enseigner : un savoir à construire continuellement par la réflexion collective	195
2.	L'encadrement de stagiaires en formation initiale comme source de réflexion sur sa pratique	196
2.1.	S'autoévaluer à travers l'évaluation du stagiaire	197
2.2.	Se tenir à jour par le contact avec un stagiaire	198
2.3.	Expliciter son savoir pratique pour le stagiaire	199
3.	Une proposition de formation continue dans le contexte d'un partenariat pour la formation pratique	200
3.1.	Le partenariat université-milieu scolaire pour la formation pratique	201
3.2.	Les possibilités d'une réflexion collective sur des situations de pratique	202
3.3.	Une modalité de formation continue par la participation à des groupes de discussion sur des situations de pratique de stagiaires	204
	Conclusion	207
	Bibliographie	207

Chapitre 9 Apprendre par l'expérience : un modèle applicable à la formation continue	211
<i>Lucie Mandeville</i>	
1. Principaux modèles d'apprentissage expérientiel ...	213
2. Objectifs et méthode de la recherche	215
3. Clés de l'expérience	218
3.1. Continuité transactionnelle de l'expérience ...	219
3.2. Signifiante de l'expérience	222
3.3. Engagement de la personne	225
3.4. Relation significative d'assistance	226
3.5. Autoréflexion	228
3.6. Reconnaissance de l'accomplissement	229
4. Autres résultats de la recherche	230
Conclusion	230
Bibliographie	231
Notices biographiques	235

INTRODUCTION

La formation continue De la réflexion à l'action

*Louise Lafortune, Colette Deaudelin,
Pierre-André Doudin et Daniel Martin¹*

À l'heure où la plupart des systèmes scolaires mettent en place des réformes pouvant toucher aussi bien les structures, les programmes que les pratiques pédagogiques, la formation continue devient un enjeu essentiel de la réussite de ces transformations de l'école. Dans ce contexte, il nous a semblé nécessaire d'exposer l'état de la question à travers un ensemble de contributions provenant surtout du Québec, mais qui donnent un aperçu de ce qui se passe en Belgique et en Suisse. Cet ouvrage propose des réflexions issues de la pratique qui devraient fournir des pistes utiles pour les différents intervenants et intervenantes dans le champ de la formation continue.

1. Nous tenons à remercier chaleureusement Pauline Provencher, professionnelle de recherche, et les deux assistantes de recherche, Caroline Dubé et Chantal Hill, pour leur aide et la qualité de leur travail.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

Cet ouvrage comporte quatre parties. Dans la première partie, Solar adopte une approche comparative en décrivant les modalités de formation continue des personnels enseignants dans les systèmes éducatifs de six États. Elle en souligne les points de convergence et de divergence ainsi que les tendances et les enjeux.

La deuxième partie est consacrée à des textes qui montrent qu'il y a actuellement émergence de nouveaux besoins en formation continue. Pour répondre aux besoins de formation dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec, Lafortune, Deaudelin et Deslandes adoptent une perspective socioconstructiviste et présentent un programme de formation continue visant à développer les compétences d'accompagnement de directrices et de directeurs d'école, de conseillères et conseillers pédagogiques et du personnel enseignant. L'objectif de cette formation est double : développer chez les personnes accompagnatrices la métacognition et la capacité de réfléchir sur leur pratique. Deslandes se centre sur la question de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté. Elle part d'un double constat : cette collaboration est une priorité et la formation du personnel enseignant en la matière a des lacunes importantes. Elle précise ensuite les compétences nécessaires pour qu'une telle collaboration profite à tous et à toutes et présente quelques modèles pertinents de formation ainsi que les conditions essentielles pour mener avec succès une formation sur la collaboration école-famille-communauté. St-Pierre s'intéresse à la formation des directions d'école. Elle montre que le fait de disposer d'un solide bagage pédagogique n'est plus une condition suffisante pour diriger efficacement une école. Les directrices et les directeurs d'école doivent également développer des compétences concernant la gestion de l'école et les relations humaines. Elle évoque enfin la pertinence de développer le jugement professionnel et d'adopter une approche socioconstructiviste en matière de formation continue.

La troisième partie de l'ouvrage contient des réflexions issues de la pratique. Charlier défend l'intérêt d'un réseau d'enseignants et d'enseignantes comme lieu d'apprentissage et d'innovation. Elle illustre son propos par l'analyse du cas d'une enseignante qui lui permet de dégager les conditions favorisant la réalisation d'un apprentissage significatif. Elle décrit également le rôle du réseau comme support à l'innovation. Enfin, elle suggère quelques pistes pour animer un tel réseau. Savoie-Zajc et Dionne explorent la notion de culture de formation continue. Après avoir défini ce concept, les auteures l'illustrent en présentant deux expériences de formation continue et en dégagent quelques observations générales.

La quatrième partie montre la continuité dans la formation. Doudin, Pfulg, Martin et Moreau présentent les résultats d'une recherche qui étudie les différences de conception du développement de l'intelligence et du rôle de l'enseignante ou de l'enseignant par rapport aux difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire. Cette étude a été menée auprès de futurs enseignants et d'enseignants qui se distinguent par le nombre d'années d'expérience qu'ils cumulent. À partir de leurs données, ils dégagent quelques principes pouvant guider la formation continue des enseignantes et des enseignants afin que ces derniers maintiennent tout au long de leur carrière des conceptions et des pratiques pédagogiques favorables aux apprentissages des élèves. Boutet insiste sur le rôle de la réflexion dans le développement d'une expertise en enseignement et discute du rôle formateur du stage pour l'enseignante ou l'enseignant qui accueille un stagiaire. Dans cette perspective, l'auteur propose une modalité de formation continue par l'encadrement de stagiaires. Mandeville rapporte une recherche visant à comprendre comment une expérience significative peut contribuer au développement des ressources personnelles de l'apprenant qui ensuite seront utiles dans sa pratique professionnelle.

LIGNES DE FORCE

La lecture de l'ensemble des chapitres de cet ouvrage permet de dégager un certain nombre de lignes de force. Tout d'abord, *les réflexions en cours et la mise en place de pratiques innovantes en matière de formation continue sont souvent déclenchées par un contexte en mutation et par une volonté politique de réformer les systèmes éducatifs*. Mais, contrairement à ce qui a pu se passer précédemment, les transformations des systèmes scolaires n'engendrent pas des actions de formation continue centralisées et prescrites par une autorité politique. Le modèle décidé par les autorités (*top-down*) cède le pas au modèle qui tient compte des besoins du milieu scolaire (*bottom-up*), laissant ainsi aux différents partenaires engagés dans le processus de changement (directions, conseillers et conseillères pédagogiques, personnel enseignant) une part active dans la conception et la réalisation des actions de formation continue nécessaires à la mise en œuvre des réformes. Dans cette perspective, *les activités de formation continue sont le fruit d'une négociation entre les parties concernées* (université ou autre institution de formation – milieu scolaire – ministère).

Ensuite, le public visé par les activités de formation continue est très diversifié. En effet, ces interventions ne se limitent pas au personnel enseignant, mais concernent aussi bien les gestionnaires du système (directions d'école), les personnes responsables d'accompagner la mise en place des

réformes (principalement des conseillères et conseillers pédagogiques) que le personnel enseignant chargé d'accueillir des stagiaires dans la classe. Ainsi, le rôle essentiel des structures d'encadrement et d'accompagnement de la mise en œuvre des réformes est mis en exergue.

Enfin, *la perspective adoptée dans la plupart des contributions de cet ouvrage est résolument socioconstructiviste*. Les modèles en émergence ainsi que les expériences relatées mettent l'accent sur la nécessité de développer la pratique réflexive et la métacognition des personnes en formation continue et de favoriser l'articulation de la théorie et de la pratique. Pour ce faire, les auteurs et auteures ont privilégié trois démarches :

- la prise en compte de l'expérience des personnes en formation continue à travers notamment l'analyse critique de leurs pratiques et la réflexion menée à partir de problèmes concrets qui se présentent sur le terrain ;
- grâce à la dimension collective de la formation continue, la confrontation des points de vue notamment par la mise en place de groupes de discussion ou de réflexion ;
- la coconstruction de projets ou d'outils et leur mise à l'épreuve dans le milieu scolaire, notamment par la réalisation de recherches-action, de recherches-formation ou de recherches collaboratives.

PARTIE 1

*MODALITÉS
DE FORMATION CONTINUE
Convergence et divergence*

Variations sur la formation continue des personnels enseignants

Une analyse comparée

Claudie Solar
Université de Montréal
claudie.solar@umontreal.ca

RÉSUMÉ

Le but visé dans ce chapitre est de décrire les contextes dans lesquels s'ancre la formation continue des personnels enseignants de différents systèmes éducatifs afin, d'une part, d'en dégager des éléments de convergence et de divergence et, d'autre part, d'en faire ressortir les tendances et les enjeux. Cette approche comparative met en lumière les différents modèles de formation continue en cours ainsi que leur raison d'être. L'analyse s'appuie sur la situation en Allemagne, en Angleterre et au pays de Galles, en Jordanie, au Québec et en Suède.

La formation continue des enseignantes et enseignants est depuis longtemps une dimension incontournable de l'amélioration de la qualité et de l'efficacité de l'enseignement, des écoles et du système éducatif. Elle prend parfois des formes diverses, qui s'expliquent et se construisent dans une culture et une histoire données, mais elle comporte aussi des constantes. Poser le regard sur des pratiques de pays différents permet de faire émerger des éléments de synthèse dans le contexte actuel de la mondialisation. C'est dans ce sens qu'est présentée, dans les sections qui suivent, la situation de la formation continue des personnels de l'éducation, principalement les enseignantes et enseignants, de quelques pays. Le choix des six États retenus s'est fait dans le cadre d'une coopération internationale à l'intérieur de laquelle l'Europe, l'Amérique du Nord et la présence d'un pays de langue arabe avaient une grande importance. C'est ainsi qu'ont été sélectionnés l'Allemagne, l'Angleterre et le pays de Galles, la Jordanie, la Suède et le Québec.

La structure de présentation pour chacun des États est la même. Le contexte dans lequel se déroule la formation continue est présenté en premier. Suit une brève description de la formation initiale des enseignantes et enseignants. La section sur la formation continue proprement dite traite de plusieurs aspects : il est d'abord question de la réglementation et de l'obligation ; suivent la valorisation, les approches, les modèles et les stratégies, les structures et les contenus. Chacune de ces descriptions est complétée par un résumé des tendances dans cet État. À la fin du chapitre, une synthèse des différentes descriptions en soulignera les éléments comparatifs et servira de conclusion.

1. L'ALLEMAGNE

L'Allemagne est un État fédéré comprenant 16 *Länder*¹. Selon la constitution, l'éducation relève des *Länder* et la coordination entre les *Länder* se fait par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation des États (CERI, 1998a)². Ce conseil veille à l'uniformisation des normes de reconnaissance des diplômes afin d'assurer une fluidité des populations à l'intérieur du pays. L'*Abitur*, le diplôme de fin des études secondaires, sert ainsi de référence commune.

1. Les *Länder* sont, en Allemagne, l'équivalent des provinces au Canada. Les termes allemands de *Land* et *Länder* sont utilisés dans cette section.

2. La section sur la formation continue en Allemagne s'appuie essentiellement sur ce document de l'OCDE.

La formation tant initiale que continue des enseignantes et enseignants relève de chaque État et le plan structurel pour le système éducatif, élaboré en 1970 par le Conseil allemand de l'éducation, indique toujours les orientations ainsi que les objectifs à atteindre au niveau national. C'est d'ailleurs à partir de ces années-là que le perfectionnement des enseignantes et enseignants a commencé à prendre de l'ampleur. Il s'agissait alors de réduire l'écart entre les enseignements scolaire et pratique et de proposer un enseignement de base universel. Les *Länder* ont, pour ce faire, assuré un perfectionnement centralisé pour mettre en marche la réforme.

Les dirigeants des établissements de formation continue et les responsables de ce dossier dans les États se réunissent régulièrement pour discuter de son évolution ainsi que des orientations. Cette structure de fonctionnement assure une certaine harmonisation des pratiques et fait en sorte que les orientations sont relativement semblables d'un *Land* à l'autre.

1.1. FORMATION INITIALE

En Allemagne, la formation initiale du corps enseignant consiste en une formation supérieure dans une ou plusieurs disciplines auxquelles s'ajoutent les sciences de l'éducation et les sciences sociales. Les diplômés suivent ensuite une préparation professionnelle de deux ans dans un établissement scolaire. Cette formation comporte des séminaires et des stages pratiques. Les futurs enseignants et enseignantes prennent progressivement en charge une classe sans supervision.

Le Conseil des ministres, le KMK, est parvenu, en 1997, à un accord sur la reconnaissance mutuelle des qualifications du corps enseignant ainsi que sur les priorités du perfectionnement professionnel, passage obligé pour se conformer aux nouvelles règles de l'Union européenne qui favorise le libre déplacement des personnes. Cet accord précise le statut des enseignantes et enseignants dans la fonction publique et, donc, leur rémunération. Les enseignants sont ici des fonctionnaires.

1.2. FORMATION CONTINUE

La formation continue des enseignantes et enseignants est essentiellement volontaire, mais elle est suivie par un nombre toujours croissant de personnes. Selon un rapport du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, 1998a), on explique cette tendance à l'augmentation des activités de formation continue par la rapidité des progrès scientifiques, qui oblige à une mise à jour des savoirs disciplinaires, par des pressions sociales et par une demande de participation plus active des élèves rompus aux pratiques audiovisuelles des différents médias, dont l'Internet.

Approche

Les principales caractéristiques de l'approche allemande dans la formation continue des enseignantes et enseignants sont les suivantes :

- les formations initiale et continue sont inscrites dans un continuum de formation ;
- la formation continue se développe grandement en raison des nouvelles politiques, d'une part, et de la demande des enseignants, d'autre part ;
- la formation continue s'inscrit de plus en plus dans des projets d'école ;
- les principaux prestataires sont les *Länder* en collaboration avec les établissements, mais aussi les organisations religieuses, les universités et les entreprises ;
- depuis la réunification de l'Allemagne, les nouveaux *Länder* ont bénéficié de l'aide des *Länder* de l'ancienne Allemagne de l'Ouest pour procéder au recyclage du corps enseignant.

Modèles et stratégies

Dans la plupart des *Länder*, la formation continue des enseignantes et enseignants s'organise souvent autour du modèle habituel de formation « en cascade », c'est-à-dire un modèle de formation de formateurs, pour utiliser une nomenclature courante en formation des adultes. Selon ce modèle, des formateurs suivent des activités de formation dans des institutions centrales pour mettre en place une nouvelle politique ou une nouvelle approche. Après la formation, ils formeront à leur tour d'autres professionnels de leur milieu.

Cette stratégie est de plus en plus accompagnée d'une autre, issue d'initiatives prises à l'échelle des établissements. Ces initiatives tentent souvent de regrouper enseignants, parents et élèves dans la planification de l'évolution de l'établissement. Dans ce cas, le rôle du chef d'établissement devient essentiel et sa formation est jugée prioritaire. La formation centrée sur l'école, *SchLIF*, gagne ainsi en importance et implique un processus de longue durée. Pour répondre à cette nouvelle approche, les *Länder* disposent dorénavant d'animateurs spécialement formés pour assister les écoles. Ces personnes font partie du personnel de l'établissement ou sont des consultants extérieurs.

À ces deux modèles, l'un descendant et l'autre ascendant, se juxtapose celui de la prestation de formation par des organisations existantes ou créées par l'État. Plusieurs *Länder* ont en effet mis sur pied des instituts de formation continue pour les enseignants. Ces instituts, comme celui de Bavière à

Dilligen, fonctionnent avec un personnel réduit à temps complet, généralement des enseignantes et enseignants expérimentés. Ils bénéficient de la coopération d'experts du milieu universitaire ou du secteur privé, engagés à temps partiel. Les instituts planifient leurs formations et s'inscrivent alors dans un modèle « à la carte », les personnels de l'enseignement décidant des activités qu'ils vont suivre. Ils sont par ailleurs de plus en plus sollicités pour répondre à des demandes d'assistance des établissements.

Dans le cadre de ce menu à la carte, les *Länder* proposent un large éventail de formations qui touchent notamment : les nouvelles techniques pédagogiques ou les nouveaux programmes d'études ; le développement et la consolidation des compétences et des connaissances en pédagogie, psychologie et didactique ; la familiarisation avec les résultats de recherche ; la formation à une nouvelle matière ou à de nouvelles questions ; la formation des chefs d'établissement et des inspecteurs qui exercent cette fonction pour la première fois (formation obligatoire dans certains *Länder*) ; les problèmes sociaux et les difficultés particulières à certains types d'établissements.

Enfin, un autre modèle de formation continue est celui de l'autoformation dans lequel l'enseignant sélectionne la formation qu'il désire suivre. Les cours par correspondance, la radio scolaire, les groupes de discussion et la consultation de matériels de formation diversifiés constituent diverses ressources pour soutenir les démarches d'autoformation.

Structures

La structure du système de formation continue des enseignantes et enseignants varie d'un *Land* à l'autre. En Bavière, par exemple, la structure est complexe et fonctionne à quatre niveaux : une institution centrale ; sept régions qui administrent les écoles secondaires générales, techniques et professionnelles ; 96 conseils d'établissement qui assurent la formation continue des écoles primaires et secondaires sans sélection d'élèves ; et l'établissement scolaire lui-même. L'institut central de formation continue dispose d'une résidence pouvant accueillir 250 enseignants et de moyens humains et matériels comparables à ceux d'une université. Il est centré sur des formations spécialisées, notamment celles des chefs d'établissement et des inspecteurs, et sur la formation de formateurs. Par contraste, l'État de la Rhénanie-Palatinat (Rhineland-Pflaz) présente une structure moins complexe. Son institution centrale de formation continue comporte une unité administrative et coordonne quatre campus régionaux, chacun se spécialisant dans un ou plusieurs domaines.

Les enseignants suivent généralement les formations durant l'après-midi, les fins de semaine ou encore pendant les vacances. Ils se remplacent

aussi quand cela est possible. L'offre de formation est toutefois prévue le plus souvent en dehors des horaires scolaires. Les chefs d'établissement peuvent libérer les enseignants ; mais parents et autorités locales surveillent la perte de cours des élèves, qui, dans certains cas, s'est révélée abusive (30 %). À l'échelle du pays, on estime à 3 % cette perte de cours à des fins de formation continue. Les modalités de libération sont diverses. À titre d'exemple, en Rhénanie-Palatinat, les enseignants peuvent être dispensés de six jours d'enseignement par an afin de suivre des activités de formation continue et de six autres avec l'autorisation des autorités régionales. Les formations durent généralement de trois à cinq jours.

Le financement de la formation continue varie d'un *Land* à l'autre, mais il est généralement faible. Il est estimé en moyenne à 0,2 % du budget consacré à l'éducation.

Contenus

La formation continue des enseignantes et enseignants s'est progressivement éloignée du modèle traditionnel centré sur les aspects scolaires et disciplinaires. Les contenus favorisent plutôt le développement personnel des membres du corps enseignant en tant que professionnels de l'éducation. Ils portent sur des thèmes pédagogiques interdisciplinaires mais aussi sur d'autres thèmes, comme la communication, la coopération, la dynamique de groupe et le travail en équipe, la gestion du personnel, le développement individuel et celui des organisations. Ils comportent également des dimensions liées à la profession et à son exercice dans un monde en mutation, par exemple le stress et le découragement.

La formation continue touche aussi les chefs d'établissement. Ceux-ci deviennent des éléments clés dans les changements qui bouleversent le monde de l'éducation. Ils ont à orchestrer la vie de l'école en tant que système : leur rôle s'est donc complexifié.

Le contenu des formations reliées directement à l'établissement est, quant à lui, plus difficile à circonscrire. Il relève de l'école seule et n'est généralement pas soumis à une instance centrale.

Malgré cette décentralisation des pratiques, l'accord de 1997 entre les *Länder* a permis de définir six grands domaines de formation continue pour l'ensemble de l'Allemagne. Ce sont :

- l'innovation en matière de programmes d'études ;
- la didactique par discipline ;
- l'utilisation pédagogique des nouveaux médias, notamment l'informatique ;

- le soutien psychologique et pédagogique au développement de la personnalité de l'enseignant ;
- l'encouragement au travail en équipe, à la coopération et aux activités d'encadrement ;
- l'aide aux établissements qui doivent faire face à des problèmes sociaux particuliers.

1.3. RÉSUMÉ

La formation continue en Allemagne demeure relativement centralisée dans chacun des *Länder*. Cette stratégie a fait ses preuves et peut produire des résultats rapidement. L'approche traditionnelle selon laquelle les enseignants s'inscrivent à titre individuel à des formations de type perfectionnement disciplinaire rallie donc encore une proportion importante des formations continues. Toutefois, la tendance actuelle est de s'éloigner de cette stratégie de perfectionnement pour se rapprocher d'une formation continue qui émane de l'école et l'accompagne dans son évolution ou, tout au moins, qui traite de thèmes plus globaux, tels les problèmes sociaux ou les questions interdisciplinaires.

La formation continue centrée sur l'école (SchLIF) intègre les formations centralisées et celles qui sont organisées au niveau de l'établissement de la région, les enseignants jouant un rôle actif dans la planification et la conception de programmes de formation continue (CERI, 1998a, p. 70).

2. L'ANGLETERRE ET LE PAYS DE GALLES

Depuis la fin des années 1980, les gouvernements de l'Angleterre et du pays de Galles ont mis en place une réforme qui favorise une certaine centralisation au sein d'un système d'éducation reconnu pour sa très grande décentralisation (CERI, 1998a)³. Cette centralisation se concrétise dans la définition de cadres généraux de fonctionnement et de priorités d'action que les comtés, les autorités locales et les établissements scolaires doivent respecter. En 1988, l'*Education Act* instaurait ainsi un nouveau programme scolaire à l'échelle nationale et la réforme s'est poursuivie, à partir de 1994, avec la loi sur l'éducation, l'instauration des GNVQ (*General National Vocational Qualifications*), du GCSE (*General Certificate of Secondary Education*)

3. La section sur la formation continue en Angleterre et au pays de Galles s'appuie essentiellement sur ce document.

et la mise en place d'une série de règlements favorisant un décloisonnement entre la formation générale et la formation professionnelle et technique. Le nouveau programme définit le contenu des principales matières enseignées et instaure des évaluations centralisées à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans. Ces tests ont un effet de standardisation des contenus d'enseignement et, par extension, de définition des perfectionnements disciplinaires.

Les établissements scolaires se sont vu octroyer des responsabilités auparavant assumées par les autorités locales, ce qui leur accorde une autonomie de gestion. Par l'entremise des chefs d'établissement et du conseil d'établissement, ils sont responsables de la gestion de l'école en général et du programme de perfectionnement en particulier. L'administration centrale conserve toutefois la définition des priorités, ce qui n'est pas sans créer des tensions. Par ailleurs, le système d'inspection des établissements par des équipes du secteur privé mandatées par l'OFSTED (Office for Standards in Education, 1997) joue un rôle de définition des objectifs du perfectionnement des enseignants en raison des rapports d'inspection qui sont publics et adressés aux parents.

2.1. FORMATION INITIALE

Une personne titulaire d'un diplôme universitaire de premier cycle (*bachelor's degree*) peut suivre une formation supplémentaire universitaire lui permettant d'acquérir un certificat d'un an qui mène au QTS (*Qualified Teacher Status*). Ce certificat donne accès à la profession enseignante en Angleterre et au pays de Galles. Une fois embauchés, les enseignants sont des fonctionnaires.

Depuis le milieu des années 1990, la formation des enseignantes et des enseignants est dans une large mesure fondée sur la pratique. Vingt des trente-six semaines de formation sont consacrées à des cours dans des écoles qui ont même valeur que les cours donnés dans les établissements d'enseignement supérieur.

2.2. FORMATION CONTINUE

Si les établissements sont dans l'obligation de formuler un projet d'établissement, les enseignants ne sont pas tenus de suivre des activités de formation continue. Toutefois, les inspections régulières, la pression des parents et celle du milieu font en sorte de promouvoir la formation continue. Dans les établissements scolaires, le personnel enseignant dispose de cinq jours par an sans élèves pour poursuivre sa formation continue.

Valorisation

La possibilité d'utiliser ces cinq jours pour suivre des activités de formation continue, et ce, quelle que soit la qualité de l'établissement, a pour effet de valoriser cette formation. Celle-ci n'est pas perçue comme l'apanage de ceux et celles qui ont des rendements insatisfaisants aux yeux de l'inspection ; elle est accessible à tous et souhaitée pour tous. Cette possibilité a, par conséquent, un effet psychologique important sur la motivation à poursuivre sa formation.

Approche

Malgré la centralisation de la définition des priorités, il est difficile de caractériser avec précision les activités de formation continue des enseignantes et enseignants, d'autant plus que les autorités locales n'ont plus le pouvoir de décider des activités à structurer comme elles le faisaient auparavant par l'intermédiaire notamment des *teacher's centres*. C'est grâce à l'étude de l'Agence pour la formation des enseignants (Teacher Training Agency : MORI, 1996) et celle de l'OFSTED (Office for Standards in Education, 1997) que l'on connaît mieux les activités de perfectionnement professionnel ou de formation continue suivies par les enseignants. Elles témoignent d'une grande diversité d'approches, allant des études privées individuelles pour la maîtrise ou le doctorat au perfectionnement informel autonome de groupes d'enseignants décidant par eux-mêmes des activités de formation qu'ils désirent suivre pendant les journées réservées à la formation continue.

Au moment de l'enquête de MORI, 48 % des activités de formation continue en Angleterre et au pays de Galles étaient organisées par les autorités locales et 40 %, par les établissements et par les enseignants eux-mêmes pour leurs collègues. D'après les enseignants, seulement le quart des activités suivies a été organisé par les autorités locales ; c'est dire le changement de rôle de ces autorités et leur mise en concurrence avec d'autres prestataires de services. En fait, le rôle des autorités locales varie beaucoup selon les comtés. Dans le Wiltshire, par exemple, l'autorité locale en éducation a conservé un service viable de perfectionnement au prix d'une réorientation de l'organisation et sous la tension d'un autofinancement. À l'opposé, le Westminster City Council, dans la région de Londres, a renoncé à son service d'inspection lorsque l'inspection nationale a été créée en 1993. Il a aussi laissé aux établissements le soin de voir à leur formation continue. C'est dans ce cadre que les chefs d'établissement de ce comté se sont regroupés en créant leur conseil consultatif qui les soutient dans la définition et la prestation des services.

Les activités de formation sont généralement suivies pendant l'année scolaire, ou encore immédiatement après la classe, mais la possibilité, pour

un enseignant, d'être remplacé se fait de plus en plus rare. La formation continue à l'université se déroule, quant à elle, durant le temps libre des enseignants, mais une minorité y ont recours.

Modèles et stratégies

Dans un souci de définition des priorités, l'administration centrale a utilisé plusieurs stratégies. L'une d'entre elles consiste à relier les subventions allouées à la formation continue aux thèmes jugés prioritaires. Une autre, dont l'efficacité s'avère redoutable, consiste à faire jouer un rôle central aux services nationaux d'inspection : le Bureau des standards en éducation (Office for Standards in Education [OFSTED], 1997) voit à l'inspection des écoles tous les deux à six ans, le terme de six ans étant accordé aux écoles ne montrant aucun problème. En cas de situation problématique, les inspections peuvent se faire jusqu'à deux fois par an. Cette inspection se fait par observation du travail en classe, ce qui permet de juger de la compétence des enseignants et des méthodes utilisées. Il s'ensuit que le perfectionnement des enseignants est influencé par les rapports d'inspection, liant ainsi inspection et perfectionnement professionnel.

Structures

L'Agence pour la formation des enseignants (Teacher Training Agency) a été créée en 1995. C'est la première fois qu'un organisme est spécifiquement chargé du perfectionnement professionnel continu des enseignants. Cette agence a sollicité, dès sa création, une étude des pratiques de formation continue du corps enseignant, ce qui a permis de constater que le tiers des établissements n'utilisaient que trois jours, sinon moins, des cinq jours octroyés pour la formation continue. Pour pallier la situation, l'Agence utilise plusieurs stratégies : elle cherche à assurer une meilleure coordination des activités de formation en précisant les résultats à atteindre ; elle favorise un processus qui part des disciplines scolaires ou de la direction des établissements ; elle préconise un perfectionnement qui résulte dans une amélioration des apprentissages des élèves. Elle offre également des possibilités de formation qui donnent accès à une attestation de compétence. C'est le cas également pour les chefs de département et les chefs d'établissement pour lesquels l'Agence a créé le *National Professional Qualification for Headship* (la qualification professionnelle nationale pour les chefs d'établissement).

Depuis les réformes, la planification de la formation continue est devenue une entreprise commune des membres du corps enseignant et de leur établissement. On estime qu'un peu moins de 2 % du budget total des établissements est alloué à des activités de formation continue.

Contenus

Le contenu du perfectionnement est influencé par quatre facteurs : les liens entre la compétence des enseignants et les exigences du programme national d'études ; l'utilisation du perfectionnement des enseignants comme outil pour améliorer l'établissement ; la prise de conscience qu'il faut des techniques plus fiables pour améliorer les compétences de base que sont la lecture et le calcul ; l'importance et la visibilité de l'inspection scolaire.

Au niveau national, 17 domaines ont été jugés prioritaires et bénéficient d'un financement particulier. Parmi ceux-ci se retrouvent l'efficacité de l'enseignement ; l'amélioration des connaissances dans diverses disciplines ; le soutien à l'introduction des GNVQ (*General National Vocational Qualifications*) ; les problèmes posés par les élèves délinquants, perturbateurs et rebelles. Le Standards Fund finance également des activités touchant la direction de l'école, l'intégration des nouveaux enseignants, la formation et le perfectionnement pendant les premières années, de même que l'évaluation.

Même s'il est difficile d'évaluer l'impact de la formation continue, les inspecteurs notent une amélioration quant à l'efficacité et à la qualité de l'enseignement dans les trois quarts des établissements qui en ont bénéficié. Par ailleurs, pour 61 % des enseignants, les activités qui ont demandé le plus de temps sont liées à des besoins de leur projet d'établissement (MORI, 1996). Ce pourcentage grimpe à 97 % quand on interroge les chefs d'établissement eux-mêmes. La formation continue des enseignants se trouve ainsi à être de plus en plus liée à la transformation de l'école.

2.3. RÉSUMÉ

La situation actuelle en Angleterre et au pays de Galles est celle d'une décentralisation de la gestion et d'une centralisation de la définition des priorités. La responsabilisation des établissements scolaires quant à leur formation continue a eu pour effet, d'une part, de faire jouer aux acteurs du système, enseignants et directeurs, un rôle très actif dans la gestion de leur propre formation et, d'autre part, de diminuer les offres de service tant des autorités locales que des établissements d'enseignement supérieur. Ceux-ci sont toutefois de plus en plus sollicités pour assurer des activités d'accompagnement.

La création d'une agence spécifiquement chargée de la formation continue des enseignants a pour but de réguler le système. La définition de normes pour tous les niveaux et toutes les disciplines permettra, on le souhaite, d'améliorer la performance des enseignants mesurée par la réussite

des élèves. La définition des compétences à atteindre dans un temps donné devrait également favoriser la régulation du système éducatif. Reste alors la question de savoir comment certifier l'efficacité des enseignants.

3. LA JORDANIE

La Jordanie a enclenché son dernier processus de réforme dans les années 1985, au moment où le roi Hussein constituait un comité de la réforme, la Commission nationale d'évaluation des politiques éducatives, sous la présidence de son frère, le prince héritier à l'époque (Nucho, 1995)⁴. La Commission a mené son travail en colligeant des données et en mettant à contribution une grande partie de la population. La réforme a été votée en 1987. Elle proposait : une restructuration du système ; une réforme du processus d'évaluation par examens ; la création de différentes filières dans les écoles polyvalentes ; l'introduction de cours préprofessionnels au niveau préparatoire⁵ ; et le renforcement des programmes.

L'année 1999 constitue la dernière année des dix ans du *Educational Development Plan*. Ce plan visait : des améliorations quant à l'accessibilité de l'éducation de base et de l'enseignement secondaire ; la réduction de la surpopulation dans les écoles ; la réduction de l'analphabétisme ; l'augmentation de la fréquentation des formations professionnelles et techniques ; l'amélioration des programmes d'études ; et l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement et dans l'administration. C'est dans ce contexte que se jouent la formation initiale et la formation continue des enseignantes et enseignants.

3.1. FORMATION INITIALE

Avant 1987, nombreux étaient les enseignants qui n'avaient que deux ans d'études postsecondaires et peu, sinon pas, de formation pédagogique. C'est la raison pour laquelle le plan de développement de l'éducation 1988-2000 a instauré une nouvelle réglementation quant à la formation initiale des enseignants. Dorénavant, les enseignantes et enseignants du primaire et du préparatoire doivent avoir un diplôme de premier cycle universitaire, un *bachelor's degree*, tandis que ceux du secondaire doivent de plus avoir

4. Les données sur la Jordanie sont principalement tirées de ce texte.

5. La fréquentation scolaire en Jordanie est gratuite et obligatoire. Elle dure dix ans et couvre le primaire et le préparatoire. Ce dernier cycle, le préparatoire, équivaut au premier cycle du secondaire et dure quatre ans.

réussi des études en éducation aux deuxième et troisième cycles universitaires. Depuis 1987, les maîtres font l'objet d'une sélection à l'embauche. Entrent alors en ligne de compte l'année d'obtention du diplôme, les résultats obtenus, la formation pédagogique et, pour les hommes, le fait d'avoir effectué le service militaire.

3.2. FORMATION CONTINUE

Étant donné les changements instaurés dans la formation initiale des enseignantes et enseignants, les maîtres en exercice ont eu à se perfectionner en vue d'une mise à niveau. Une première vague de formation a rejoint par année entre 2 000 à 3 000 personnes titulaires d'un diplôme des *community colleges*, des collèges dispensant des formations de premier cycle universitaire. Pour soutenir l'effort de mise à niveau, le ministre de l'Éducation a créé, en 1988, le Higher College for the Certification of Teachers.

Un autre programme de perfectionnement a également été mis en place pour les quelque 5 000 personnes ayant un diplôme universitaire. Un troisième programme s'adresse plus spécifiquement aux directeurs d'établissements scolaires, aux chefs de groupe et aux superviseurs qui possèdent une maîtrise.

Les formations dispensées sont obligatoires : à défaut d'y participer, les enseignants et les directeurs perdent leur emploi.

Approche et modèles

Bien sûr, une approche d'autoformation sera toujours utilisée par les enseignantes et enseignants, quels que soient le pays et son système éducatif. Toutefois, en Jordanie, la formation continue est conçue, presque exclusivement, du point de vue d'une mise à niveau et laisse peu de place aux initiatives issues de la base. Ce sont les autorités centrales qui décident et qui confient aux prestataires, essentiellement des établissements d'enseignement supérieur, le mandat de répondre aux besoins par des programmes structurés dans lesquels les enseignants choisiront les cours qui leur sont accessibles.

Structures

Le Higher College for the Certification of Teachers est une institution qui offre les formations requises pour le recyclage des enseignants. Ces formations sont données dans les dix spécialisations reliées au cursus scolaire.

L'établissement octroie des diplômes de premier cycle universitaire lorsque les enseignantes et enseignants ont obtenu les 134 crédits-heures requis, dont certains peuvent être obtenus par équivalence.

Les collèges communautaires proposent aussi des programmes de perfectionnement qui mènent à un certificat d'enseignement. L'Université de Jordanie offre, pour sa part, la possibilité de pousser plus loin la formation propre à l'enseignement.

Contenus

Tous les programmes de recyclage se sont centrés principalement sur l'utilisation appropriée des manuels scolaires qui ont été intégrés dans la formation scolaire durant l'année scolaire 1988-1989. Les sciences informatiques ont aussi fait l'objet d'une formation particulière.

3.3. RÉSUMÉ

La Jordanie a enclenché un grand cycle de réforme vers 1985, et 1999 a été la dernière année du plan 1988-2000. Par cette réforme, le pays a su relever de nombreux défis dans un contexte géopolitique difficile. L'heure est maintenant au bilan.

La distribution de matériel didactique et la diffusion des manuels de formation ont grandement modifié la situation dans les écoles. Toutefois, la centration des activités de perfectionnement sur les manuels scolaires fait aujourd'hui l'objet de vives critiques, car les enseignantes et enseignants les suivent religieusement et les élèves n'apprennent que par mémorisation. Les changements n'ont pas modifié la vie traditionnelle des classes. Les enseignants ont manqué de directives pour implanter la réforme et celle-ci n'a pas été accompagnée d'un plan de formation des équipes pédagogiques⁶.

4. LE QUÉBEC

Le Québec, comme toutes les provinces canadiennes, exerce une compétence exclusive en matière d'éducation. Une grande réforme de son système d'éducation a eu lieu à la fin des années 1960 et une nouvelle vague de réformes déferle sur le Québec depuis les années 1995. Les programmes du

6. <http://star.arabia.com/9809217/FR4.html>.

préscolaire et du primaire ont été révisés et sont en voie d'implantation. La formation initiale des enseignantes et enseignants a été modifiée récemment et le sera encore sous peu. Une politique de formation continue vient d'être instaurée pour le corps enseignant après plusieurs années de réflexion et de consultation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1993, 1995, 1999).

La structure scolaire du Québec comprend trois paliers de décision (voir Després-Poirier, 1999). Au sommet de la pyramide se trouvent l'Assemblée nationale, le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation, un organisme consultatif. Les commissions scolaires constituent le niveau intermédiaire. Au 1^{er} juillet 1998, on comptait 60 commissions scolaires francophones, 9 anglophones et 3 autres à statut particulier qui répondent aux besoins des autochtones. Le système scolaire est linguistique et la fréquentation d'une école francophone est privilégiée. Sur le plan opérationnel, on trouve les écoles primaires et secondaires. L'éducation préscolaire, obligatoire depuis 1998, est donnée dans les écoles primaires. Aux écoles s'ajoutent les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle.

La réforme actuelle du système d'éducation modifie le rôle et les responsabilités des différents paliers décisionnels. La loi 180 de 1997 est venue restructurer, tout particulièrement, les pouvoirs, les responsabilités et les rapports entre les établissements d'enseignement et les commissions scolaires, et ce, au détriment de l'autorité traditionnelle de ces dernières. L'école est régie par un conseil d'établissement qui s'est vu accorder des fonctions et des pouvoirs auparavant dévolus aux commissions scolaires.

4.1. FORMATION INITIALE

La formation initiale du corps enseignant pour l'éducation préscolaire, ainsi que pour l'enseignement primaire et secondaire, se fait à l'université depuis la fin des années 1960. La dernière réforme des programmes de formation à l'enseignement (1994 pour le secondaire et 1995 pour le préscolaire-primaire) instaure des formations de quatre années universitaires qui couvrent : l'axe des disciplines (disciplines de base pour le préscolaire-primaire et au moins deux disciplines pour le secondaire) ; l'axe psychopédagogique ; et l'axe de la formation pratique avec un minimum de 700 heures de stage dans des écoles.

Le nouveau règlement sur l'autorisation d'enseigner en formation générale aux jeunes a été édicté en 1997 ; les modifications pour l'autorisation d'enseigner en formation professionnelle et à l'éducation aux adultes restent à venir. Le brevet d'enseignement est permanent et la période de

validité du permis d'enseigner est de cinq ans. Son renouvellement se fait sur demande de l'enseignant ou de l'enseignante auprès du ministre de l'Éducation.

4.2. FORMATION CONTINUE

Lors de la première vague de réformes, au début des années 1970, le ministère de l'Éducation a fait le choix de reconnaître les unités d'études universitaires pour la progression dans les échelles salariales des enseignantes et des enseignants. Il s'agissait, à cette époque, de hausser le niveau moyen à 13 ans de scolarité des enseignantes et enseignants au moment où leur formation initiale passait des écoles normales à l'université. Cette stratégie a porté des fruits et la scolarité moyenne actuelle du corps professoral des écoles est de 17 années (MEQ, 1999).

Le perfectionnement professionnel d'alors prenait de multiples formes : activités et programmes offerts par les universités, par le Ministère et par les commissions scolaires, colloques et congrès organisés par les associations professionnelles, etc. La cible du rehaussement du niveau culturel des enseignants étant atteinte, la situation commande maintenant des changements, et ce, d'autant plus que le gouvernement a adopté, en 1995, une loi obligeant les employeurs, quels qu'ils soient, à consacrer au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation continue de leurs employés. Cette loi s'applique aux commissions scolaires et, dans ce cadre, le ministère de l'Éducation invite maintenant le monde scolaire à « l'établissement de stratégies de développement de la culture de la formation continue dans l'ensemble des établissements d'enseignement » (MEQ, 1999, p. 3).

La Loi sur l'instruction publique fait maintenant obligation aux enseignantes et enseignants d'être en processus de développement professionnel. En vertu des articles 96.20 et 96.21, la direction de l'école, après consultation du conseil d'établissement, doit faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel de son établissement, puis voir à l'organisation des activités tout en respectant les dispositions des conventions collectives (MEQ, 1999, p. 13).

Le ministère de l'Éducation, dans son énoncé de politique, définit la formation continue comme « l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle » (MEQ, 1999, p. 11).

Par ailleurs, si la Loi sur l'instruction publique fait obligation aux enseignants d'être en processus de développement professionnel et de formation continue, cette obligation n'est pas objet de vérification. La seule obligation en la matière revient à la direction de l'école.

Valorisation

Depuis la signature, pendant l'année scolaire 1999-2000, de la dernière convention collective concernant le personnel enseignant du système public, la reconnaissance salariale des activités de formation continue dans les programmes de perfectionnement universitaires n'est plus en vigueur. L'inscription dans un parcours de formation continue, quelle qu'en soit la forme, relève donc de la volonté et du professionnalisme de chaque enseignant. Le libre arbitre dans l'engagement dans des activités de formation continue est d'ailleurs un aspect nettement revendiqué par les enseignantes et enseignants (Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants [ERFCE], 1999).

La seule valorisation statutaire est reliée aux jours de travail réservés à cette fin. En effet, depuis les années 1980, le corps enseignant dispose de 15 à 17 journées pédagogiques par année. Il s'agit de journées sans enseignement. Certaines de ces journées sont fixées par le Ministère, d'autres par les commissions scolaires et d'autres, enfin, par les établissements, ce qui permet d'orchestrer des activités de perfectionnement ou de formation continue à la grandeur de la province, de la région ou de l'école pendant le temps régulier de travail. Ces journées semblent malheureusement peu utilisées pour des activités de formation continue : 3,5 jours en moyenne sur les 16,8 journées pédagogiques de 1994-1995 (ERFCE, 1999).

Approche

Dans la mouvance actuelle d'une redéfinition du système éducatif, le ministère de l'Éducation (1999, p. 9) propose une approche de la formation continue qui s'appuie sur les expériences du passé ainsi que sur les tendances actuelles dans différents systèmes éducatifs. Elle consiste dans un processus de développement intégré d'éducation tout au long de la vie où les enseignants sont tour à tour apprenants et formateurs. Il s'agit de développer des compétences, individuelles mais surtout collectives, nécessaires pour relever les nouveaux défis auxquels l'école doit faire face. Le but est d'augmenter l'efficacité des services éducatifs en assurant l'accessibilité à la formation continue et en partant des besoins exprimés par les enseignants eux-mêmes. L'école devient ainsi une « organisation apprenante » (Pelletier et Solar, sous presse).

Modèles et stratégies

Les modèles de formation continue proposés témoignent d'une professionnalisation du métier d'enseignant. Les nouvelles orientations retenues par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1999, p. 14-16) sont indicatives et aucune modalité particulière d'évaluation ou de régulation des activités n'a été, jusqu'à présent, mise en place. C'est par des études que l'on connaît, de fait, les pratiques en cours. La recherche d'une équipe de l'Université du Québec à Trois-Rivières (ERFCE, 1999) a montré, nous l'avons dit, que les enseignantes et les enseignants utilisent peu les journées pédagogiques à des fins de formation continue. On sait également qu'en 1994-1995 les enseignants ont suivi en moyenne deux activités de formation continue dans l'année, les plus appréciées étant les conférences à l'école, les ateliers par un consultant, les colloques ou congrès et les formations par les collègues. Quelles que soient les activités choisies, les enseignants en sont généralement satisfaits (ERFCE, 1999, p. 19-21). Par contre, tant au préscolaire-primaire qu'au secondaire, les activités n'ont pas fait l'objet d'un suivi dans 41 % et 51 % des cas respectivement (ERFCE, 1999).

Les diverses activités suivies sont issues soit du milieu, soit d'organisations extérieures à l'école, dont l'administration centrale. Le modèle ainsi retenu répond plutôt à des besoins collectifs et la formation est le plus souvent offerte durant le temps de travail. Un autre modèle de formation continue s'articule davantage autour des besoins individuels. C'est le cas notamment de toutes les activités proposées par les universités dans le cadre des programmes de 2^e et de 3^e cycle. Le rapport de la Commission des universités sur les programmes (CUP, 1999) donne une image précise de l'ampleur du phénomène avec les 44 programmes de maîtrise et les 14 de doctorat en éducation offerts en 1997.

En plus de ces deux modèles de formation continue, on note les activités d'accueil et d'encadrement des stagiaires de la formation initiale, lesquelles sont à la fois source de formation et de réflexion sur la pratique par le questionnement même du stagiaire quant aux raisons d'agir. Enfin, un autre modèle de formation continue est celui d'un partenariat université-milieu dans des pratiques de recherche collaborative dont la démarche peut être à l'initiative d'un professeur d'université, d'un groupe d'enseignants ou encore d'une école.

Structures

Certaines structures sont en place pour relever les nouveaux défis que propose la nouvelle politique de formation continue des enseignantes et enseignants. Mentionnons les réseaux du RÉCIT, qui actualisent les Centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire (CEMIS), et le Centre des

enseignantes et enseignants (CEE). La majorité des actions de formation continue se réalisent toutefois dans des structures existantes, par exemple les universités ou les associations professionnelles. C'est davantage dans un nouveau partage des rôles et des responsabilités entre les acteurs que la formation se joue. Les *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant* (MEQ, 1999) confient aux enseignantes et enseignants la responsabilité de leur formation continue : ceux-ci doivent déterminer leurs besoins individuels et collectifs, définir les stratégies pour y répondre et en faire l'évaluation. Les directrices et directeurs assument la gestion de cette formation continue. Les commissions scolaires collaborent avec les établissements, élaborent les orientations locales, assurent le partage des ressources et aident les directions dans leurs responsabilités. Le Ministère dégage les orientations de la formation continue, assure la disponibilité des ressources, facilite et fait connaître les travaux de recherche et de développement en formation continue, assure l'évaluation et collabore avec les commissions scolaires et les syndicats à l'élargissement des modalités de reconnaissance des compétences acquises en formation continue. Les universités, les associations et les syndicats participent à la concertation, offrent des activités et participent à des travaux de recherche collaborative.

L'un des changements les plus importants en matière de formation continue tient au fait que les activités de formation continue doivent être définies dorénavant par l'équipe-école en tenant compte tant des besoins individuels et collectifs des enseignants que de ceux de la direction. Ce sont les besoins personnels qui se trouvent ainsi à n'obtenir réponse que sur le temps personnel des enseignantes et enseignants.

Contenus

Les activités de formation continue gravitent autour de trois axes de développement : professionnel, organisationnel et personnel. Les contenus peuvent s'articuler autour de l'actualisation des connaissances. Ils sont alors spécifiques et souvent disciplinaires. Ils touchent aussi les méthodes, les approches pédagogiques et la problématique particulière de l'école et de l'éducation d'aujourd'hui. Ils sont alors davantage de nature transversale et interdisciplinaire.

En ce qui a trait aux besoins organisationnels, la recherche sur les pratiques du corps enseignant montre que celui-ci se sentait, au moment de l'enquête, peu concerné par les retombées de la formation continue sur la vie de l'école (ERFCE, 1999). On observe là un véritable travail à faire pour modifier cette perception et insuffler une âme au concept d'équipe-école. C'est aussi dire qu'en 1994-1995, lors de la même enquête, pour les enseignants, les besoins individuels primaient sur les besoins collectifs.

Enfin, signalons que le ministère de l'Éducation du Québec, dans son document récent (MEQ, 1999) sur les orientations de la formation continue, stipule que les dimensions de la formation tant initiale que continue des enseignantes et enseignants sont les suivantes :

- une solide formation générale ;
- des habiletés relationnelles, des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves ;
- la maîtrise des disciplines et des programmes d'études qui y sont rattachés ;
- des compétences dans les domaines de la didactique, de la gestion de classe et de l'évaluation ;
- la connaissance de l'histoire de la profession (conscience du rôle social et dimension éthique) et la capacité de s'identifier à celle-ci en vue de contribuer à son évolution ;
- des compétences relatives à la recherche-action et à l'innovation ;
- une capacité de fonctionnement autonome et créatif, un esprit critique et la capacité de réflexion sur sa pratique (MEQ, 1999, p. 10-11).

4.3. RÉSUMÉ

Les enseignantes et enseignants ont maintenant atteint une moyenne de 17 ans de scolarité sur une possibilité de 20 ans associée à la reconnaissance d'un diplôme de doctorat. Le recyclage du corps enseignant, comme objet principal de la formation continue, appartient au passé et aucune reconnaissance salariale ne vient sanctionner des études universitaires subséquentes à l'actuelle formation initiale. Ces études seront donc de plus en plus entreprises à titre individuel et elles se trouvent en compétition avec toutes les autres formes de perfectionnement et d'activités de formation continue.

En vertu de la Loi sur l'instruction publique, le corps enseignant a l'obligation de mettre à jour ses connaissances et de se tenir informé des recherches et des innovations. Le ministère de l'Éducation propose des orientations qui font de la formation continue des enseignantes et enseignants une formation plus large que le simple perfectionnement. Parmi les changements majeurs entrepris avec la réforme, il y a le développement d'une culture de la formation tout au long de la vie et, plus spécifiquement, d'une formation continue qui part de l'équipe-école pour y revenir. Le chef d'établissement et le conseil d'établissement se sont vu octroyer de nouveaux rôles, de nouvelles responsabilités et de nouvelles prérogatives dans ce sens.

5. LA SUÈDE

Le système éducatif suédois connaît des changements rapides et importants depuis les années 1990 (CERI, 1998a)⁷. Les réformes ont porté sur différents aspects. En tout premier lieu, la décentralisation bouleverse l'univers éducatif, auparavant très centralisé. Ensuite, un nouveau programme d'études a été mis en place : il ne donne que les objectifs et les résultats à atteindre dans l'enseignement. Le contenu des matières à enseigner n'est donc plus défini de façon centralisée ; il relève maintenant de l'école et de la collectivité locale, la *kommun*. L'évaluation des élèves se poursuit en mode continu, comme cela se faisait avant les réformes, mais l'utilisation de tests normatifs est remplacée par le recours à des tests critériés. L'école a la responsabilité de voir au rattrapage et à la réussite de l'élève. De plus, des changements sociaux modifient le paysage scolaire : une diversité croissante des élèves ; une immigration plus forte ; une augmentation du chômage avec ses conséquences sur le maintien des jeunes aux études ; et, surtout, des exigences relatives à la société de l'information qui influencent l'école et la formation des enseignantes et enseignants.

Les modifications aux programmes d'études ont été implantées d'abord au secondaire, ensuite au primaire. Cette façon de faire a suscité de nombreuses critiques de la part de pédagogues qui considéraient les enseignantes et enseignants du primaire comme plus aptes à modifier leur enseignement dans le sens des réformes, car ils sont plus centrés sur le développement de l'élève que sur l'acquisition de connaissances disciplinaires et plus aguerris au travail en équipe.

Les changements mis en œuvre pour la transformation de l'école sont décrits, d'une part, dans les orientations en matière d'éducation, document intitulé *À l'aube du 21^e siècle* (SVEKOM, 1996), et, d'autre part, dans les règles régissant les salaires et les temps de travail des enseignantes et enseignants, définies dans *La Convention 2000*. Ce texte reproduit une convention collective, intervenue au printemps 1996, entre l'Association des communes de Suède et deux organisations syndicales d'enseignants (le Syndicat national des enseignants de Suède et la Fédération nationale de l'enseignement).

7. La section sur la formation continue en Suède s'appuie essentiellement sur ce document.

5.1. FORMATION INITIALE

Les enseignants sont formés à l'université et la durée de formation varie selon le niveau scolaire visé. Cette formation est de 3,5 années si l'on souhaite devenir *grundskollärare 1-7* et de 4,5 années si l'on veut être *gymnasielärare* ou *grundskollärare 4-9*⁸.

Avant les réformes, les enseignantes et enseignants étaient des fonctionnaires du gouvernement central. Dorénavant, ils sont des employés des autorités municipales et leur rémunération, tout comme celle du chef d'établissement, est en partie liée à la situation du marché du travail.

5.2. FORMATION CONTINUE

Innovant en Europe dans les années 1950, la Suède avait instauré cinq jours de formation pour les enseignantes et enseignants et, chaque année, des crédits étaient prévus à cette fin au niveau national. Avec les réformes, les règles ont été entièrement modifiées, mais le principe de ces journées est maintenu. Par contre, la durée minimale de la formation continue exigée passe à 104 heures par année et cet allongement du temps de formation se prend sur les vacances scolaires.

Il y a donc obligation pour les enseignantes et enseignants de développer leurs compétences. Le document *À l'aube du 21^e siècle* spécifie, à l'article 18, que « les enseignants recevront le droit mais aussi l'obligation de consacrer du temps à un processus d'apprentissage continu adapté aux besoins individuels de l'école et à leurs besoins propres, et fondé spécifiquement sur le travail avec les élèves ».

Alors qu'auparavant la formation continue était définie de façon centralisée par le Conseil national de l'éducation, il appartient maintenant aux municipalités de décider de la façon d'assurer les activités de formation. Ainsi, depuis 1991, certaines municipalités peuvent définir unilatéralement un programme que tous les enseignants auront à suivre au cours des deux années subséquentes ; d'autres, par contre, peuvent décider d'élaborer le programme en concertation avec les milieux de l'enseignement ; ou d'autres, encore, peuvent décider de déléguer cette responsabilité aux chefs d'établissement.

8. On peut trouver une description des structures de l'enseignement universitaire en Europe dans Eurydice (1999).

Valorisation

Actuellement, et bien que les réformes en cours puissent signifier que les municipalités reçoivent la totalité des crédits de formation continue, l'Agence nationale de l'éducation Skolverket continue de recevoir une part des budgets pour soutenir cette formation. C'est ainsi qu'en 1996 l'Agence a fait appel à des propositions de projets d'établissement et de formation continue et a subventionné 400 d'entre eux. De façon similaire, en 1997, elle sollicitait des projets de formation en partenariat et octroyait des fonds à 500 d'entre eux.

La valorisation de la formation continue ne réside toutefois pas seulement dans cette structure centrale. Elle est liée également à la place et au rôle des enseignantes et enseignants, considérés comme « la force motrice de la Suède », ainsi qu'aux spécificités particulières que les communes peuvent leur accorder en matière de temps ou de rémunération (SVEKOM, 1996).

Approche

L'ancien système se fondait sur une approche centralisée de la formation continue. Le Conseil national de l'éducation définissait des thèmes sur lesquels les universités et les autres prestataires de formation proposaient des formations aux écoles. Le Conseil a été remplacé par l'Agence nationale de l'éducation qui a pour mission de s'assurer que les écoles évoluent dans le respect des objectifs de la politique nationale.

En ce qui a trait à la formation continue, l'approche maintenant privilégiée est celle d'une concertation entre le personnel enseignant et le chef d'établissement de façon à définir les compétences à développer à titre individuel ainsi qu'à titre collectif au sein de l'équipe enseignante. L'objectif poursuivi est celui d'améliorer le processus d'apprentissage des élèves.

Modèles et stratégies

Le modèle principalement en vigueur jusqu'à tout récemment était celui d'un « menu à la carte » proposé par les universités et d'autres prestataires à la suite des orientations fournies par l'administration centrale et dans lequel les écoles choisissaient. Ce modèle persiste : il correspond aux formations de type traditionnel.

Le modèle idéal aujourd'hui serait plutôt celui où les écoles prépareraient leur propre menu en collaboration avec les prestataires. C'est d'ailleurs une perspective de plus en plus actuelle et les programmes qui en font partie sont généralement fondés sur les projets d'établissement. Les universités jouent ici souvent un rôle d'accompagnement et de coopération

avec le milieu, dans une stratégie de formation et de recherche-action qui laisse du temps aux enseignantes et enseignants pour réfléchir à leur pratique.

Par ailleurs, une des stratégies retenues dans la mise en place de la réforme est celle de la formation des chefs d'établissement. Des programmes à temps partiel de deux ans sont prévus pour les personnes qui viennent d'être nommées, tandis que le document *À l'aube du 21^e siècle* proposait un encadrement spécialisé en groupe pour celles en fonction au moment de l'implantation des réformes. Le projet prévoyait « des réunions mensuelles de groupes comptant huit directeurs d'écoles, tout au long de l'année » (article 22). La formation des responsables de l'éducation bénéficie, de fait, d'un statut particulier par l'allocation de subventions publiques. La formation est définie par l'administration centrale, mais ce sont les instituts régionaux et les universités qui l'assurent. D'après une publication de l'Agence nationale de l'éducation, le *Skolverket*, le nouveau programme est exigeant et demande au chef d'établissement d'être à la fois animateur et formateur :

- le chef d'établissement devra considérer l'école dans une perspective sociétale ;
- il devra être capable d'analyser et de clarifier les objectifs éducatifs nationaux ;
- il devra connaître et comprendre les principes de la gestion nationale et locale du système scolaire ;
- il devra être un animateur des activités pédagogiques ;
- il aura une responsabilité de formation vis-à-vis du personnel de l'établissement ;
- il devra avoir une compétence en matière de développement de l'enfance et de l'adolescence, ainsi que sur les questions sociales ;
- il aura la responsabilité de l'évaluation au sein de l'établissement ;
- il devra avoir une bonne capacité de direction pédagogique de l'ensemble des activités (Carlson et Mellden, 1992 ; cité par CERI, 1998a, p. 171).

Structures

L'Agence nationale de l'éducation joue un rôle important dans la régulation de la formation continue, mais il appartient maintenant aux municipalités, et bien souvent aux établissements, de décider des crédits alloués à la formation continue. C'est dire que les pratiques varient énormément parmi les 288 communes de la Suède. L'Agence réserve 40 % de son budget à la formation des chefs d'établissement et garde également des crédits pour la mise en place de centres régionaux. L'Agence accorde aussi des fonds pour

les formations courtes suivies chaque année par environ 2000 personnes et octroie également plus de cinq millions de couronnes pour des bourses d'études (environ 750 000 \$ dollars canadiens ; CERI, 1998a).

Les universités occupent une place prépondérante dans le perfectionnement et la formation continue des enseignantes et enseignants, car ce sont des interlocuteurs privilégiés. Elles sont toutefois en concurrence avec les consultants extérieurs et les organismes privés. Elles le sont aussi entre elles et même, à l'intérieur de leur propre structure, entre les départements. Bien qu'une grande proportion des annonces de formation continue consiste en des propositions de formation de courte durée sur des thèmes particuliers, les universités privilégient les programmes de formation de plus longue durée dans une perspective d'accompagnement des changements dans les écoles.

Le ministère presse l'Agence de procéder à des évaluations des activités de formation continue, mais il est difficile de quantifier les résultats de ce type de formation, surtout sur du court terme. Quoi qu'il en soit, l'Agence pense qu'une formation continue efficace repose sur les chefs d'établissement, qui doivent « faire preuve d'un leadership ferme, encourager leurs collaborateurs à lire les documents adaptés, répertorier avec eux leurs besoins, donner leur accord sur les objectifs de formation continue et enfin décider du type de formation requise » (CERI, 1998a, p. 175).

Contenus

Les contenus évoluent. S'il y a toujours place pour la mise à jour des connaissances, tout particulièrement dans les disciplines fondamentales, les formations ont de plus en plus pour cible des dimensions transversales. Les projets soumis à l'Agence par les établissements couvrent des thèmes comme : les valeurs du nouveau programme d'études ; les modalités de travail par référence à des objectifs et à des résultats à l'école ; le rôle des élèves ; les progrès en écriture et en lecture ; le recours aux médias ; les questions internationales ; les technologies de l'information. L'Agence a aussi défini des thèmes prioritaires, comme la réforme des programmes d'études, la flexibilité plus grande de l'organisation scolaire, les sciences et la technologie, de même que le suivi et l'évaluation dans les écoles.

5.3. RÉSUMÉ

Le succès des réformes éducatives dépend, dans une large mesure, de l'appropriation par les enseignantes et enseignants des objectifs nationaux et de leur adaptation aux conditions locales. La réforme en cours en Suède

dépend donc largement de la capacité à changer de culture organisationnelle. Le changement proposé est majeur : les réformes des enseignants portent sur l'école et non sur l'enseignant ; les enseignantes et enseignants ne sont plus des employés de l'État, mais de la municipalité ; et la décentralisation s'est concrétisée par la délégation des responsabilités au niveau local pour ce qui touche la forme, le contenu et le financement de la formation continue et le perfectionnement en cours d'emploi. Or, nombre d'enseignantes et d'enseignants préfèrent encore la formation continue individuelle. Passer de l'individuel au collectif n'est pas un changement facile.

Par ailleurs, la transformation des programmes d'études provoque des modifications au point de vue du rôle des enseignantes et enseignants. Le rôle traditionnel de transmission de savoirs se modifie et se rapproche de celui de conseiller pédagogique. « Il s'agit d'atténuer le rôle de transfert du savoir au profit de celui de direction des élèves dans leur processus d'apprentissage de nouveaux savoirs », peut-on lire dans le texte *À l'aube du 21^e siècle* (article 16).

Les enseignantes et enseignants ont également à définir leurs propres besoins de formation continue au sein de l'établissement et en lien avec la collectivité. L'écart d'ailleurs se creuse déjà entre les établissements qui ont pris la voie du changement et ceux qui revendiquent le statu quo. Les difficultés sont réelles : on observe, d'une part, un vieillissement du corps enseignant et, d'autre part, des compressions budgétaires substantielles. Le chef d'établissement devient un pivot central dans la réussite du changement organisationnel.

Du point de vue des acteurs, atteindre un juste équilibre entre formation autonome et formation externe et, du point de vue des organisations, trouver des moyens d'améliorer les collaborations entre les établissements scolaires, les universités et les autorités municipales relèvent, tous deux, du défi à relever à *l'aube du 21^e siècle*, comme l'annonce ce qui est considéré comme l'ouvrage clé de la transformation des écoles dans une société du savoir.

Le savoir est aujourd'hui le facteur le plus important pour la création de valeurs et la préservation du bien-être de la société. La société, le secteur économique et chaque citoyen à titre individuel voient leur réussite, leur compétitivité et leur avenir dépendre sans cesse davantage des connaissances. [...] Dans la société de demain, l'école restera l'outil capital générateur des valeurs et du savoir de base communs, réduisant l'écart entre les hommes et les femmes, comblant les fossés engendrés par les conditions de vie et les cultures différentes (SVEKOM, 1996, p. 1).

6. ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE SUR LA FORMATION CONTINUE

Quel que soit le pays, la formation continue des enseignantes et enseignants est considérée comme essentielle pour soutenir la réforme de l'éducation, car il y a de nouvelles connaissances à acquérir, des compétences diversifiées à développer et des pratiques nouvelles à maîtriser.

6.1. CONTEXTE DE CHANGEMENT

Tous les pays étudiés ont connu plusieurs vagues de réformes scolaires depuis la mise en place d'un système universel d'éducation. En ce passage à un nouveau millénaire, tous s'inscrivent dans une démarche de réforme qui a été le plus souvent en définition dans les années 1990 et en implantation ces dernières années. Il faut dire que le contexte actuel de mondialisation d'une société qui se fonde de plus en plus sur les dimensions de l'apprentissage tout au long de la vie et sur l'actualisation constante des compétences de tous et chacun oblige chaque pays à miser sur une éducation de qualité.

L'analyse des politiques éducatives de ces dernières décennies a amplement montré que, pour transformer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage, il ne fallait pas négliger l'apport essentiel des enseignants (CERI, 1998b). Leurs connaissances, leur motivation et leurs capacités d'organisation doivent être mises au service du changement. Ce serait une grave erreur de les ignorer ou, pire encore, de les considérer comme des obstacles. Mais, le développement professionnel des enseignants (ou leur *transformation*) n'est pas une mince tâche étant donné leur importance numérique et leur diversité.

Parmi les pays étudiés, la Jordanie, comme bien des pays du Moyen-Orient et de l'Afrique, poursuit la construction de son système éducatif en effectuant un recyclage de ses personnels de l'éducation. L'Angleterre et le pays de Galles tentent de lier la formation continue à l'élévation du niveau des acquis des élèves. Les autres pays bénéficient aujourd'hui d'un corps enseignant relativement qualifié pour leurs écoles et la formation continue peut alors s'orienter vers d'autres besoins, comme des questions pédagogiques transversales ou des questions organisationnelles liées au projet des établissements. Somme toute, la majorité des pays proposent maintenant des activités de formation continue centrées sur les besoins de développement de l'école et du système éducatif. Il s'agit là, de fait, de la

dimension contemporaine la plus innovatrice des réformes des politiques éducatives. Il existe désormais une volonté politique de lier formation continue et réforme éducative. Selon le rapport du CERI (1998a, p. 12),

Au cours des deux dernières décennies, les tentatives pour lier plus étroitement le perfectionnement des enseignants à la mise en œuvre des politiques éducatives ont coïncidé avec la décentralisation des pouvoirs de décision et en particulier avec l'accent mis sur le changement au niveau des établissements scolaires. La recherche sur l'efficacité de l'enseignement a montré l'importance d'une direction forte et d'objectifs cohérents à ce niveau.

De nombreux pays considèrent de plus en plus que le perfectionnement professionnel des enseignants ne doit pas se limiter à une actualisation de leurs compétences disciplinaires et que l'accent doit être mis sur les apprentissages susceptibles de déboucher sur des améliorations durables, tout particulièrement dans les pratiques des écoles. Les enseignants sont perçus comme des acteurs éducatifs qui se situent au cœur du processus de changement. Les réformes qui réussissent ne sont pas celles qui sont mises en œuvre « malgré » les enseignants, mais plutôt celles qui font largement appel à leur contribution active. Les enseignants se trouvent ainsi placés devant des responsabilités inédites qui nécessitent un effort de formation professionnelle continue. En somme, la rapidité des évolutions impose une actualisation constante et continue des connaissances et des compétences.

Malgré cela, il y a souvent des changements majeurs à opérer dans la conception même de l'apport de la formation continue au perfectionnement professionnel des enseignants. Ainsi, les statistiques européennes établies par Eurydice (1997) révèlent à quel point la part des budgets globaux de l'éducation consacrée à la formation continue des enseignants est faible. Les chiffres montrent que cette part ne dépasse pas 2 % quel que soit le pays, parmi des pays pourtant substantiellement développés.

6.2. FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE : UN CONTINUUM

Tant dans la Communauté européenne (Eurydice, 1999) qu'au Québec, la formation initiale des enseignants est le plus souvent dispensée à l'université. Les programmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire sont de plus en plus offerts par l'enseignement supérieur, soit à l'université, soit dans des établissements d'enseignement supérieur non universitaires. De fait, dans plus de la moitié des États membres (Danemark, Allemagne, Grèce, Espagne, France, Irlande, Finlande, Suède et Royaume-

Uni), la formation initiale des enseignants des niveaux primaire et secondaire est organisée dans des établissements universitaires. Pour enseigner au premier cycle du secondaire, dans tous les pays de l'Union, à l'exception de la Belgique, des Pays-Bas et de l'Autriche, les enseignants ont suivi une formation dans des établissements de niveau universitaire. Pour le deuxième cycle du secondaire, une formation universitaire est la norme partout.

Enfin, signalons qu'une étude récente du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI, 1999), portant sur 11 pays membres de l'OCDE, a fait notamment ressortir quelques tendances à l'égard de la formation initiale dans ces pays. Notons particulièrement le recrutement de candidats enseignants de haut niveau, une définition précise du contenu des programmes de formation pédagogique des futurs maîtres, l'augmentation de la durée des programmes de formation initiale des enseignants, l'amélioration de la gestion et le contrôle de qualité de la formation des maîtres, la transformation du profil des formateurs de formateurs et l'amélioration de l'expérience pratique des étudiants-maîtres.

La formation continue s'inscrit en aval de la formation initiale. Ainsi, plus la formation initiale sera adéquate, moins la formation continue tentera de hausser le niveau culturel des enseignants et de combler les écarts entre la formation initiale et la pratique du métier. Plus la formation combinée se centrera sur les besoins de l'école et du milieu qu'elle dessert, plus elle accompagnera les changements souhaités par l'État ou la communauté. Ces changements impliquent une transformation des activités de développement professionnel par un déplacement de l'individuel au collectif.

6.3. RÉGLEMENTATION ET OBLIGATION

Si la formation continue des enseignantes et enseignants est attendue tant des gouvernements que des employeurs, elle n'est pas toujours obligatoire et il ne semble pas y avoir de sanction prise à l'égard des enseignants qui n'y participeraient d'aucune façon. Toutefois, le changement organisationnel en cours dans plusieurs pays, changement qui lie formation continue et amélioration de l'école, conduira vraisemblablement à une mise en application plus rigoureuse de l'obligation d'actualisation des compétences comme cela est le cas dans de nombreuses professions.

Inversement, si les gouvernements, autorités locales, établissements scolaires et partenaires du milieu accentuent la pression sur les personnels du système éducatif, enseignants, directeurs et autres, augmentant les enjeux auxquels ils doivent faire face, il faudra également accroître les possibilités de perfectionnement professionnel et de formation continue.

6.4. APPROCHES ET MODÈLES

Jusqu'à récemment l'approche générale de la formation continue se faisait presque exclusivement sur un mode que l'on peut qualifier de hiérarchique (CERI, 1998a, p. 40), dans une perspective centralisée. Le gouvernement, le ministère, une instance supérieure, une université, une association ou un autre organisme de formation évaluait les besoins de formation et définissait les moyens de combler les écarts. Les enseignantes et enseignants sélectionnaient alors sur une base individuelle les activités à suivre. Certaines d'entre elles, jugées prioritaires par rapport à d'autres, étaient offertes sur le temps de travail et plusieurs pays ont mis des journées à la disposition des enseignants à des fins de perfectionnement.

La demande actuelle vient de plus en plus du niveau de base de l'éducation, c'est-à-dire l'établissement scolaire. En ce sens, il y a un changement significatif dans la vision de l'établissement scolaire. D'un lieu de formation des jeunes, dans lequel les enseignants livrent une prestation en fonction d'un curriculum, celui-ci devient une organisation apprenante construisant collectivement son devenir pour aider les jeunes à acquérir les compétences nécessaires à leur entrée dans la vie adulte et dans un profil de formation tout au long de la vie. L'école est désormais perçue comme un système où de multiples acteurs concourent à l'éducation des jeunes. Or, la formation liée à l'école, celle relative à un accompagnement dans les changements souhaités, implique un processus de plus longue durée, d'une part, et plus personnalisé selon les caractéristiques de l'école, d'autre part. Cette nouvelle approche brise en quelque sorte la centralisation des systèmes de perfectionnement.

Une troisième approche de la formation continue est, quant à elle, transversale. Elle se construit en partenariat entre différents acteurs qui gravitent autour de l'école et s'intéressent à ce qui s'y passe. Cette approche est variée et inclut différents modèles : de l'association de chefs d'établissement en un réseau de soutien et de partage des ressources à la structure d'encadrement collective des enseignants associés aux stages de formation initiale des futurs enseignants en passant par des projets de recherche collaborative université-milieu. La transversalité se concrétise dans la mise en place de collaborations entre réseaux.

De ces trois approches, les deux dernières favorisent l'atteinte d'objectifs plus collectifs. De fait, les tendances actuelles de la formation continue subordonnent en quelque sorte les intérêts individuels au développement collectif du milieu de l'éducation.

6.5. ÉVALUATION

La question de l'évaluation du perfectionnement professionnel et de la formation continue des personnels de l'éducation demeure en grande partie non résolue. Il y a lieu de s'interroger, en effet, sur les retombées de la formation continue, d'une part, et sur le fait que nombre d'enseignants s'engagent peu ou pas dans de telles activités. Aucun pays n'échappe à ce questionnement. L'éducation est vue comme un des principaux leviers de la société. Les pays de l'OCDE investissent une partie importante de leur budget à l'éducation, mais jamais plus de 2 % de cette somme ne va à la formation continue (CERI, 1998a, p. 50). Il serait donc normal de consacrer temps et ressources à une évaluation des dispositifs et de leurs effets. Or, ce n'est pas vraiment le cas. Le perfectionnement et la formation continue sont en général appréciés en fonction des changements à long terme dans la réussite scolaire des élèves.

CONCLUSION

Au terme de cette démarche comparative entre l'Allemagne, l'Angleterre et le pays de Galles, la Jordanie, le Québec et la Suède, certaines constantes ressortent. Tout d'abord, la formation continue s'inscrit dans une trajectoire dont le point de départ est la formation initiale des enseignantes et enseignants. Plus celle-ci est de qualité, plus le personnel des écoles est qualifié, plus ses compétences sont fortes, moins la formation continue est pensée comme une mise à niveau.

Dans cette perspective, les pays développés jouissent d'un système éducatif ayant connu au moins deux vagues de réformes importantes : l'une pour moderniser ce système et assurer la formation de base de l'ensemble de sa population ; l'autre, plus récente, pour l'ajuster aux besoins de la société contemporaine à l'ère des technologies et de la mondialisation. En fait, malgré les différences, les systèmes éducatifs tendent aujourd'hui à se rapprocher : les plus centralisés, comme celui de la Suède, se décentralisent, notamment par une responsabilisation accrue des écoles ou des communautés ; les plus décentralisés, tel celui de l'Angleterre, se centralisent, notamment par la mise en place d'un système de reconnaissances des compétences et d'inspection.

Dans ces pays, au fil des ans et des réformes, la notion de formation continue a supplanté celle de perfectionnement. Le perfectionnement, généralement décrété de façon statutaire par les États, fait place à une formation continue qui relève de plus en plus des unités d'action à la base,

c'est-à-dire les écoles. Cette évolution est étroitement associée – et en est même le fruit – aux efforts faits au cours des dernières décennies pour relever le niveau scolaire et professionnel des enseignantes et enseignants. Devant un déficit à cet égard, l'État central se doit de jouer un rôle important d'entrepreneur et de soutien dans les mises à niveau nécessaires.

De fait, dans le cadre des réformes de l'éducation, on peut observer l'existence d'un modèle mixte où le ministère de l'Éducation assume un important rôle de leadership dans l'encouragement et la mise en place des actions de formation par lesquelles les volontés de changement vont se concrétiser, mais aussi l'existence d'un soutien ciblé aux besoins reconnus par les personnels des établissements scolaires dans l'exercice collectif de leur fonction. Ces besoins s'inscrivent d'ailleurs le plus souvent dans les orientations de la réforme et de sa mise en œuvre au sein de l'établissement.

Dans la majorité des pays étudiés, la formation continue est définie par l'ensemble des acteurs qui gravitent autour et dans l'école : corps enseignant, direction de l'établissement, élèves, parents, représentants du milieu communautaire et de l'entreprise. Les chefs d'établissement qui cumulent les rôles d'animateur, de formateur, de gestionnaire et de pédagogue jouent donc un rôle accru. Ils interviennent de plus en plus dans la définition des orientations de la formation continue du personnel enseignant de leur organisation. Leurs propres besoins de formation augmentent, ils sont la clé de voûte de toute amélioration de l'école. La gestion des établissements scolaires, tant organisationnelle que pédagogique, devient un élément central de la formation continue des dirigeants. Sans eux, peu de réformes véritables s'enracineront dans les pratiques professionnelles au sein des établissements.

La formation continue des personnels de l'éducation se développe, s'amplifie et se complexifie. Au développement professionnel individuel, dicté par des besoins personnels et des politiques éducatives centralisées, s'ajoute désormais une formation continue collective, dictée par des besoins organisationnels définis par la base. L'un s'inscrit dans l'autre dans une perspective sociétale. La dimension collective de la formation continue constitue l'enjeu majeur de la formation continue contemporaine, car elle exige des enseignantes et enseignants qu'ils se perçoivent comme un élément du système : le défi porte sur la transformation d'une perspective individualiste en une perspective collectiviste.

BIBLIOGRAPHIE

- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1998a). *L'école à la une. Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Paris, OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1998b). *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (1999). *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE.
- Commission des universités sur les programmes (1999). *Les programmes en éducation dans les universités du Québec*, Rapport n° 10, Montréal, CUP, <http://www.cup.qc.ca/>
- Després-Poirier, M. (1999). *Le système d'éducation du Québec*, Montréal et Paris, Gaëtan Morin Éditeur.
- Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire. Rapport d'enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, <http://www.uqtr.quebec.ca/education/documents>.
- Eurydice (1997). *Les chiffres clés de l'éducation dans l'Union européenne*, Bruxelles, Commission européenne, <http://www.eurydice.org>.
- Eurydice (1999). *Descriptif des structures de l'enseignement supérieur en Europe (1998/1999)*, Bruxelles, Commission européenne, <http://www.eurydice.org>.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *La formation continue du personnel enseignant : orientations et principes directeurs*, Québec, Les Publications du Québec, Direction générale de la formation et des qualifications.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *La formation continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle : des orientations, document de travail*, Québec, Les Publications du Québec, Direction générale de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Les Publications du Québec, Direction générale de la formation et de la titularisation des personnels scolaires.
- Mori (1996). *Survey of Continuing Professional Development*, Londres, Teacher Training Agency.
- Nucho, L.S. (dir.) (1995). *Education in the Arab World*, Washington, AMIDEAST.
- Office for Standards in Education (1997). *Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools 1995-1996*, Londres, Stationary Office.
- Pelletier G. et C. Solar (sous presse). « L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion », dans *Apprendre autrement aujourd'hui*, Paris, Cité des sciences et de l'industrie, 10^{es} Entretiens de La Villette.
- SVEKOM (1996). *À l'aube du 21^e siècle*, <http://www.svekom.se/publikat/bocker/avt2000/frinne.htm>.

PARTIE 2

*DE NOUVEAUX BESOINS
DE FORMATION CONTINUE*

Formation à l'accompagnement dans une optique réflexive et métacognitive¹

Louise Lafortune

Université du Québec à Trois-Rivières

louise_lafortune@uqtr.ca

Colette Deaudelin

Université de Sherbrooke

colette.deaudelin@courrier.usherb.ca

Rollande Deslandes

Université du Québec à Trois-Rivières

rollande_deslandes@uqtr.quebec.ca

RÉSUMÉ

La réforme curriculaire en cours au Québec a fait naître des besoins de formation. En réponse à ceux-ci, un programme de formation continue axé sur l'accompagnement métacognitif et réflexif a été développé grâce à un partenariat université-milieu et mis à l'essai auprès de personnes formatrices chargées d'agir à titre d'accompagnatrices. S'appuyant sur une perspective socioconstructiviste, ce programme comprend deux parties : l'une axée sur l'expérimentation d'activités d'accompagnement et l'autre sur la modélisation de celles-ci. Il vise le développement

1. Pour plus de détails concernant cette expérience de formation, on peut se reporter à Lafortune et Deaudelin (2001).

de l'individu métacognitif et du praticien réflexif. Outre la présentation du contexte théorique et la description de ce programme, le présent chapitre aborde des questions telles que l'interaction de ces deux processus de développement, les étapes par lesquelles passent les personnes qui tentent de modifier leur pratique et les difficultés de la rétroaction et de l'évaluation dans une perspective socioconstructiviste.

Depuis septembre 2000 et jusqu'en l'an 2006, un nouveau programme de formation est implanté dans toutes les écoles du Québec, aux enseignements primaire et secondaire². Sans vouloir réduire l'ampleur du renouveau associé à ce programme de formation (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2000), nous pouvons faire ressortir quatre aspects importants : un programme défini en termes de compétences, qui prend en compte les compétences transversales, la pédagogie du projet ou par projet(s), une importance particulière accordée au processus et le socioconstructivisme.

Le ministère de l'Éducation (2000) propose un programme dont les fondements visent à améliorer l'influence des pratiques pédagogiques sur l'apprentissage des élèves. Pour expliquer les changements vers un tel programme, Legendre (2000) mentionne le peu de réinvestissement et de transfert des acquis scolaires, les lacunes importantes dans les habiletés intellectuelles de « haut niveau » et la centration sur les contenus au détriment des processus de pensée.

Au primaire et au secondaire (dans la formation générale), c'est la première fois qu'un programme d'études québécois est formulé en termes de compétences. Tirant profit des travaux réalisés au cours des dernières décennies en andragogie, de la réforme de l'enseignement collégial au Québec, de même que de réformes du système scolaire dans des pays européens, notamment en Belgique, tous les programmes disciplinaires précisent les compétences qui doivent être développées par les élèves. Un programme défini en termes de compétences entraîne des changements pédagogiques qui exigent l'utilisation d'une « pédagogie axée sur le développement des compétences ». Une telle pédagogie, surtout si l'on veut qu'elle s'inscrive dans une perspective constructiviste – ce qui n'est pas toujours le cas dans une « approche par compétences » –, favorise l'utilisation d'approches pédagogiques particulières. Ces approches doivent être axées sur le processus plutôt que sur le résultat ; les élèves doivent être placés dans des situations complexes d'apprentissage ; ces situations doivent favoriser la transférabilité des apprentissages ; les situations d'apprentissage proposées doivent avoir du sens pour les élèves.

Tout aussi important est le concept de compétence transversale. Le programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) innove encore une fois en mettant l'accent sur quatre types de compétences transversales que doivent développer les élèves dans les situations d'apprentissage qui leur sont proposées : les compétences transversales d'ordre intellectuel

2. Notons que le projet de formation à l'accompagnement présenté dans ce texte a été réalisé alors que le milieu scolaire s'appropriait la version publiée en 2000 au PFEQ.

(par exemple, faire preuve de pensée critique), d'ordre méthodologique (par exemple, tirer profit de l'information), d'ordre personnel et social (par exemple, travailler en coopération) et de l'ordre de la communication (par exemple, communiquer de façon appropriée).

Les approches pédagogiques le plus souvent associées à la notion de projets pour favoriser l'apprentissage sont : pédagogie du projet, pédagogie par projets, enseignement par projets, apprentissage par projets... Sans préciser les différences entre ces diverses dénominations, soulignons que dans la pédagogie du projet la notion de projets est centrale et guide l'ensemble de la structure organisationnelle de l'enseignement. Cette approche a principalement été développée dans les écoles alternatives (Pallascio et Beaudry, 2000 ; Pallascio, Julien et Gosselin, 1996, 1998 ; Pallascio et Leblanc, 1993). Le ministère de l'Éducation semble renvoyer à une pédagogie par projets où les projets sont un moyen de guider les apprentissages, où ils s'intègrent dans la préparation des activités d'enseignement qui peuvent prendre différentes formes. En favorisant des pédagogies associées à la notion de projets, on favorise un décloisonnement des disciplines, une responsabilisation de l'apprentissage par l'élève et de meilleurs liens entre l'école et les activités en dehors de l'école.

Dans le PFEQ, on souligne l'importance de mettre l'accent sur le processus plutôt que sur le résultat. On peut y voir certains aspects associés aux compétences transversales en laissant entrevoir la nécessité pour les élèves d'apprendre à s'autoévaluer. Par exemple, la mise en œuvre de méthodes efficaces de travail demande que l'élève ait une connaissance de ses moyens et fasse une autoévaluation de leur efficacité ; apprendre à communiquer de façon appropriée exige un regard sur son propre processus de communication, sur la clarté de ses propos et sur la pertinence du niveau de langage utilisé dans diverses circonstances. Cet accent mis sur le processus laisse entrevoir la pertinence de développer des habiletés métacognitives chez les élèves.

L'implantation du PFEQ a fait naître des besoins de formation continue, car, même si des changements sont en cours depuis quelques années, le personnel enseignant désire être outillé afin de tenir compte des fondements de ce programme associés à une perspective socioconstructiviste. Considérant les assises de ce renouveau, il nous est apparu pertinent de former des personnes accompagnatrices en tenant compte des courants de formation dans une optique métacognitive (Doudin et Martin, 1992 ; Doudin, Martin et Albanese, 1999 ; Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a,b ; Martin et Doudin, 1998, 2000 ; Portelance, 1998) et de ceux relatifs à la pratique réflexive (Adler, 1983 ; Ball et Cohen, 1999 ; Elliott, 1990 ; Schön, 1983 ; St-Arnaud, 1992). À propos de la formation continue, le ministère de

l'Éducation (1999) suggère de favoriser la mise à jour des compétences du personnel enseignant tout en considérant que chaque individu est l'« acteur principal » de sa formation continue et que cette formation doit lui permettre de poser un regard critique sur ses façons de faire.

Pour tenter de répondre à une partie des besoins de formation, dans un partenariat université-milieu scolaire-MEQ régional³, nous avons bâti un programme de formation continue axé sur l'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive dans l'esprit de la réforme. La mise en place de ce programme court (180 heures) de formation continue nous a amenées à réfléchir sur le contenu du PFEQ et sur des moyens d'aider des personnes accompagnatrices (principalement des directions d'école et des conseillers pédagogiques ou des personnes libérées pour jouer ce rôle) à guider le personnel enseignant dans cette implantation auprès de leurs élèves. Ce programme de formation continue mis en place depuis l'automne 1999 s'appuie sur un modèle dont nous présenterons les fondements dans le texte qui suit.

Même si le socioconstructivisme influence les pratiques éducatives depuis plusieurs années, c'est la première fois qu'un programme d'études québécois y renvoie de façon aussi explicite. Une telle orientation influence les contextes d'apprentissage mis en place, mais aussi les situations d'évaluation proposées aux élèves. Selon nous, les prémisses associées à cette théorie de l'apprentissage devraient grandement influencer les pratiques pédagogiques, mais aussi les conceptions de l'apprentissage. Par exemple, dans une perspective constructiviste, on ne peut plus vraiment parler de transmission de connaissances.

Nous présenterons d'abord quelques éléments du contexte théorique associé au socioconstructivisme. Comme cette théorie de l'apprentissage guide nos interventions, nous croyons nécessaire d'approfondir ce concept. Nous expliciterons les caractéristiques du programme de formation à l'accompagnement que nous avons élaboré. Nous préciserons les visées de ce programme de formation continue en accordant une importance particulière aux aspects liés à la métacognition et à la pratique réflexive. Ces explications permettront de clarifier les deux visées et les processus de formation continue que nous préconisons (métacognition et pratique réflexive). L'ensemble de cette situation nous permettra de discuter des étapes de développement d'habiletés d'accompagnement qui, selon nous, représentent le mieux ce qu'une personne accompagnatrice peut vivre, puis nous proposerons des pistes de recherche.

3. Nous faisons référence aux régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec.

1. **UNE PERSPECTIVE SOCIOCONSTRUCTIVISTE DE L'APPRENTISSAGE**

Le PFEQ élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2000) s'appuie sur le socioconstructivisme. Même si des critiques sont apportées aux assises théoriques de ce programme (Boutin et Julien, 2000 ; Commission des programmes d'études, 2000), nous considérons que l'un des buts du programme de formation continue mis sur pied consiste à tenter de clarifier certaines confusions quant aux concepts associés au socioconstructivisme dans le cadre d'un programme présenté en termes de compétences. Jonnaert et Vander Borght (1999) définissent trois volets au « socioconstructivisme interactif » : un volet lié à une dimension constructiviste (constructivisme) ; un volet lié aux interactions sociales (« socio ») et un volet lié aux interactions avec le milieu (interactif).

Pour le volet **constructiviste**, ces deux auteurs soutiennent que « le sujet apprend en organisant son monde en même temps qu'il s'organise lui-même » (Jonnaert et Vander Borght, 1999, p. 29) ; il construit ses connaissances à travers sa propre activité et l'objet manipulé est sa propre connaissance. Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy (1997, p. 11) précisent que « le constructivisme se centre autour de l'idée que l'objet n'est pas un donné mais une construction du sujet » ; c'est donc le sujet qui structure lui-même ses connaissances. Dans cette perspective, la personne apprenante a un rôle actif dans son processus d'apprentissage, elle est responsable de ses apprentissages. Dans cette conception, les enseignantes et enseignants doivent repenser leur vision de l'apprentissage comme étant une préhension de connaissances extérieures à l'élève qui peuvent lui être transmises (Bednarz, 1991 ; Larochelle et Bednarz, 1994 ; Von Glasersfeld, 1994). De plus, l'enseignante ou l'enseignant devant une classe d'élèves doit considérer que ce qu'il leur présente sera structuré de façon différente par chacun de ses élèves. Von Glasersfeld (1994) souligne que l'expérience et l'intuition de l'enseignante ou de l'enseignant vont lui permettre de faire des hypothèses quant au réseau conceptuel de l'élève pour ainsi mieux le guider dans la construction de ses connaissances. Cet auteur soutient que le constructivisme offre une théorie de la connaissance, de la communication et de l'apprentissage qui considère que la personne apprenante structure ses connaissances à partir de ses expériences et connaissances antérieures. Ces constructions sont issues de conceptions et de représentations qui peuvent être plus ou moins erronées, plus ou moins justes (voir aussi Fourez, Englebert-Lecomte et Mathy, 1997 ; Garnier et Bednarz, 1989 ; Garnier, Bednarz et Ulanovskaya, 1991 ; Jonnaert et Vander Borght, 1999).

Dans les formations que nous avons données, nous avons remarqué que plusieurs personnes éprouvaient de la difficulté à définir le concept de constructivisme et l'associaient trop souvent à une approche plutôt qu'à une théorie de l'apprentissage, ce qui pouvait les amener à penser que l'élève ne peut construire ses connaissances que dans une pédagogie active. Dans une approche constructiviste, la personne apprenante est placée en position de structurer ses connaissances, attitudes, habiletés, représentations... de façon à confronter ses conceptions erronées. Pour provoquer un changement conceptuel, il est nécessaire de susciter chez l'élève un état conflictuel qui peut prendre la forme de conflit cognitif (Bednarz, 1991). Quelle que soit l'approche pédagogique utilisée, l'élève construit et structure ses connaissances. Il n'est pas toujours facile de bien saisir les implications pédagogiques d'une telle prémisse théorique. Ainsi, même dans une situation d'enseignement magistral, l'élève construit ses connaissances. Pour en tenir compte dans la pratique, il s'agit de choisir des approches qui incitent le plus possible l'élève à être actif dans la structuration du sens qu'il donne à ses apprentissages et dans la remise en question de ses conceptions.

Lorsque l'élève vit un conflit cognitif, il est placé en situation de déséquilibre et de remise en question de ses représentations. Ce conflit peut être médiatisé par une interaction sociale (Bednarz, 1991) ; c'est le volet « socio » proposé par Jonnaert et Vander Borgh (1999). Pour favoriser ces conflits cognitifs, les activités proposées doivent être conçues pour être potentiellement problématiques pour les élèves et les interactions sociales peuvent contribuer à ébranler les représentations ou les conceptions des élèves et, ainsi, les amener à justifier leurs interprétations et leurs démarches de résolution de problèmes (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). Ces interactions sociales s'inscrivent dans une perspective **socioconstructiviste** où l'apprentissage est vu comme un processus social et interpersonnel (Vygotski, 1978). Dans cette perspective, l'individu vit une expérience au sujet de laquelle il échange avec les autres. Cet auteur ajoute que les expériences d'apprentissage doivent respecter la zone proximale de développement de l'individu. Cette zone représente ce que l'élève n'est capable de faire qu'en étant guidé par un tuteur ou un pair plus compétent tout en possédant les connaissances et les habiletés de base sur lesquelles il doit s'appuyer. Il a besoin d'aide pour faire des choix et des liens. Cette façon de concevoir l'apprentissage suppose que l'élève doit de préférence travailler en équipe, de façon coopérative, en étant placé en situation d'explicitier ses démarches mentales afin d'ajuster ses conceptions et de structurer de nouvelles connaissances (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994 ; Lafortune, Mongeau et Pallascio, 2000).

Selon Bednarz (1991, p. 54), « la confrontation d'élèves sur une tâche commune ne garantit pas en elle-même l'existence d'échanges, la perception de contradictions et leur résolution [...] ». Selon cette auteure, la qualité

des interactions dépend de certaines variables didactiques, dont le sens donné à la tâche, les situations proposées, la forme des interactions. Bednarz ajoute que les situations de communication donnent lieu à des confrontations de points de vue. D'autres auteurs vont dans le même sens en proposant des approches socioconstructivistes où, par exemple, les élèves philosophent sur les mathématiques, échangent leurs points de vue sur différents aspects des mathématiques et de l'apprentissage de cette discipline et construisent leur propre vision (collective et individuelle) des mathématiques (Daniel, Lafortune, Pallascio et Schleifer, 1999 ; Daniel, Lafortune, Pallascio et Sykes, 1994) et où ils sont incités à expliquer et à justifier la façon dont ils interprètent et résolvent les problèmes proposés (Cobb, Perlwitz et Underwood, 1994). Dans une perspective socioconstructiviste, on met donc l'accent sur l'interaction avec les autres pour susciter la construction des connaissances. Cette confrontation des différentes conceptions et représentations s'effectue avec les pairs, mais aussi avec l'enseignante ou l'enseignant.

Le volet **interactif** proposé par Joannert et Vander Borgh (1999) est associé aux interactions avec le milieu. Selon ces auteurs, les apprentissages se construisent grâce aux interactions avec les autres (volet « socio »), mais aussi grâce aux échanges que le sujet entretient avec le milieu. Les élèves ne peuvent donc vivre leurs apprentissages qu'en situation. On doit leur proposer des activités où non seulement ils confrontent leurs conceptions avec celles des autres, mais où ils doivent établir des liens entre les apprentissages et différentes situations. Les constructions ne sont donc pas « flottantes », en dehors de la réalité, mais doivent avoir du sens pour les élèves. Ces auteurs estiment que les trois volets sont solidaires ; ils parlent ainsi d'une perspective « socioconstructiviste interactive ».

En situant le PFEQ dans une perspective socioconstructiviste, on place les enseignants et enseignantes dans une situation de changement où ils ne doivent « pas trop se considérer comme une personne qui *sait*, mais plutôt comme quelqu'un qui *cherche* » (De Vecchi et Carmona-Magnaldi, 1996, p. 257). Selon ces auteurs, « construire un savoir c'est donc *changer* ». En considérant les visions de l'enseignement adoptées par une grande majorité d'enseignantes et d'enseignants (accent mis sur la transmission des connaissances et importance accordée à l'enseignement de l'ensemble des contenus d'un programme), on peut penser que, pour adopter une perspective socioconstructiviste dans leur pratique, plusieurs d'entre eux devront faire le deuil d'un certain nombre d'habitudes et considérer qu'ils ne peuvent se substituer à l'élève dans le processus de construction. La personne apprenante est seule à pouvoir le faire. Le rôle d'expert généralement attribué à l'enseignant ou à l'enseignante devrait se transformer en un rôle de guide (Lafortune, Jacob et Hébert, 2000a). Tout comme De Vecchi et Carmona-

Magnaldi (1996), Lafortune, Jacob et Hébert (2000a) soulignent que ce changement nécessite l'acceptation d'un état de déséquilibre et la prise de certains risques pédagogiques. Ce changement suppose une position de réflexion sur ses pratiques afin d'en examiner les liens avec ces perspectives théoriques.

La perspective socioconstructiviste proposée par le PFEQ exige des changements dans les habitudes des enseignants et enseignantes. Ces changements supposent un soutien et un accompagnement que nous avons tenté de mettre en œuvre dans un programme court de formation continue de deuxième cycle universitaire.

2. CARACTÉRISTIQUES DU PROGRAMME DE FORMATION À L'ACCOMPAGNEMENT

Dans les régions de la Mauricie et du Centre-du-Québec, un partenariat (université, milieu scolaire, MEQ régional) s'est amorcé pour répondre à des besoins liés à l'implantation du PFEQ. Ce partenariat a pris la forme d'un programme court de deuxième cycle intitulé *Formation à l'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive dans l'esprit du nouveau curriculum*. Deux parties composent ce programme de formation continue : une première partie concerne la mise à l'essai d'expériences d'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive, soit d'une équipe-école ou d'un groupe d'enseignantes et d'enseignants, de directions d'école et même d'élèves, et une deuxième partie vise la modélisation d'une démarche d'accompagnement afin que les expériences tentées puissent être étudiées dans une perspective de transfert.

Le programme de formation continue vise à développer des compétences d'accompagnement chez des personnes accompagnatrices agissant dans le milieu scolaire : enseignantes et enseignants, conseillères et conseillers pédagogiques ou directions d'école. L'accompagnement socioconstructiviste sur lequel nous nous appuyons renvoie au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage afin qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle.

Avant de préciser les caractéristiques d'un accompagnement socioconstructiviste, nous présentons les compétences que nous jugeons nécessaires à tout accompagnement, puis nous décrivons les conditions préalables et inhérentes à un accompagnement socioconstructiviste et les actions que doit faire une personne accompagnatrice.

Selon nous, les compétences générales nécessaires pour accompagner un groupe de personnes consistent à maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement (par exemple, écouter activement, s'exprimer clairement en démontrant une ouverture aux autres et recevoir ou donner la rétroaction); à savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage (par exemple, aider le groupe à gérer ses conflits et soutenir l'entraide dans le cadre d'une situation d'apprentissage) et à faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques choisies (par exemple, planifier une activité d'apprentissage, assurer un soutien en situation d'apprentissage et évaluer les apprentissages en tenant compte des orientations de l'accompagnement).

Au cours de la formation à l'accompagnement et en interaction avec des personnes accompagnatrices intervenant dans le milieu scolaire, nous avons dégagé des spécificités d'un accompagnement socioconstructiviste qui se traduisent par des conditions préalables et inhérentes et des actions à poser.

Pour réaliser un accompagnement socioconstructiviste, certaines conditions sont préalables. L'une de celles-ci nous apparaît essentielle : il s'agit d'avoir une culture pédagogique, c'est-à-dire connaître les principales théories de l'apprentissage (constructivisme, béhaviorisme, cognitivisme), les différents aspects liés à l'accompagnement (la rétroaction, le questionnement, la métacognition, la pratique réflexive...) et certains aspects inhérents à l'enseignement (des méthodes pédagogiques, des modes d'évaluation). De plus, cette culture pédagogique doit inclure la capacité de faire des liens entre les différentes conceptions, représentations et interprétations d'approches pédagogiques et de situations d'enseignement et d'apprentissage, mais aussi une habileté à confronter les points de vue. En effet, ces connaissances et ces habiletés sont essentielles pour créer des conflits cognitifs et mettre au jour les différentes conceptions. Enfin, une personne accompagnatrice, qui veut faire cheminer les personnes auxquelles elle s'adresse, devrait avoir une certaine confiance en elle qui lui permette de ne pas avoir peur de faire émerger des points de vue divergents et d'inciter les personnes à justifier leurs idées (Lafortune et Deaudelin, 2001).

Outre ces conditions préalables, d'autres sont inhérentes à un accompagnement socioconstructiviste. Ces conditions exigent qu'on crée un climat affectif favorisant la construction des connaissances, qu'on accepte de prendre du temps pour laisser émerger les constructions et qu'on accepte d'ajuster les éléments de formation prévus selon le processus de construction enclenché. En considérant les conditions préalables et inhérentes que nous venons d'explicitier, un accompagnement socioconstructiviste suppose que la personne accompagnatrice puisse poser des actions comme les suivantes :

- susciter l'activation des expériences antérieures afin de favoriser la construction des connaissances (y compris les habiletés et les attitudes) ;
- susciter des conflits sociocognitifs et profiter de ceux qui émergent des discussions ;
- coconstruire dans l'action ;
- faire émerger les différentes conceptions ;
- profiter des prises de conscience de certaines constructions.

L'ensemble de ces caractéristiques suppose que la personne accompagnatrice soit capable de créer des déséquilibres tout en amenant les personnes à conserver un sentiment de sécurité : on peut alors parler de « déséquilibres sécurisants ». Nous ne pouvons concevoir une approche socioconstructiviste qui ne place pas la personne apprenante dans un état de déséquilibre. Il faut cependant doser ces déséquilibres cognitifs (en lien avec les conflits cognitifs) afin de maintenir le niveau de sécurité dont les personnes apprenantes ont besoin. Ces dernières doivent sentir que les remises en question de leurs conceptions ne sont pas jugées, que ces déséquilibres font partie de l'apprentissage, qu'à un certain moment elles pourront mieux organiser mentalement leurs connaissances et que d'autres déséquilibres viendront à nouveau remettre en question certaines conceptions (Lafortune et Deaudelin, 2001).

L'autre but du programme de formation continue mis sur pied concerne la modélisation des interventions d'accompagnement. Il s'agit alors de faire ressortir les similitudes et les différences des interventions réalisées par les membres du groupe. Ces interventions se déroulent dans des contextes différents, auprès de groupes de clientèle divers, mais exploitent certaines structures d'intervention. Les modèles d'accompagnement permettent de mettre en exergue des structures d'intervention tout en prenant en compte les particularités liées aux différents contextes et aux groupes de clientèle.

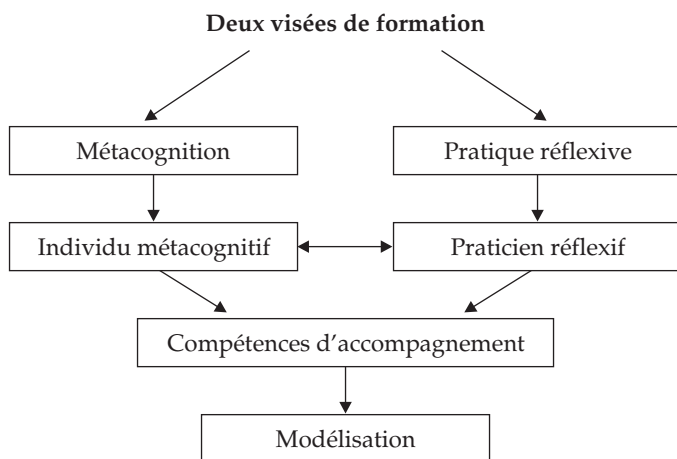
Dans le programme de formation continue que nous avons bâti, nous accordons une attention particulière aux interactions entre formatrices universitaires et personnes accompagnatrices. Ces interactions sont amplement suscitées en proposant des activités qui permettent de prendre conscience de son processus d'apprentissage, en prévoyant des moments d'autoévaluation pour mieux cerner son évolution, en incitant les personnes accompagnatrices à faire des expériences dans une optique métacognitive et réflexive et à les analyser. Cette démarche s'inscrit dans un objectif d'autonomie pour que les personnes accompagnatrices se sentent assez compétentes pour intervenir dans cette optique. L'influence de différents travaux

et les expériences vécues nous amènent à penser que la personne accompagnatrice doit croire à la nécessité d'intervenir dans une optique métacognitive et réflexive. Elle doit assurer un soutien continu qui mène à l'autonomie et susciter des prises de conscience par des échanges et des activités portant autant sur la dimension pratique (savoir comment susciter le développement de la métacognition et de la pratique réflexive) que sur la dimension théorique (comprendre ce qu'est la métacognition et la pratique réflexive).

Ce programme de formation à l'accompagnement s'inscrit dans un partenariat, car l'élaboration de la formation se fait avec la collaboration des groupes de personnes accompagnatrices concernés et les ajustements sont fréquents en cours de formation. D'abord, les intentions pédagogiques consistent à changer la vision de la formation universitaire : ce ne sont plus seulement des expertises théoriques qui sont valorisées. De plus, cet accompagnement, tout en respectant les rythmes de chacun et de chacune, fait réfléchir sur le processus de changement.

FIGURE 1

Les deux visées du programme de formation à l'accompagnement



Comme le montre la figure 1, le programme de formation mis à l'essai comporte deux visées : le développement de la métacognition et celui d'une pratique réflexive. Ce programme s'appuie en effet sur les deux postulats suivants. Une personne accompagnatrice qui aura construit des connaissances métacognitives et amélioré la gestion de son activité mentale sera

plus apte à intervenir de façon à développer ces connaissances et habiletés chez les personnes qu'elle accompagne. Une personne accompagnatrice qui aura mis en œuvre une pratique réflexive sera capable d'introduire dans sa pratique les changements qu'exigent les divers éléments de la réforme. Nous supposons qu'en amenant les personnes engagées dans la formation continue à devenir des « individus métacognitifs » et des « praticiens réflexifs » celles-ci vont développer des compétences tenant compte de la métacognition et de la pratique réflexive. Et, comme nous l'avons mentionné précédemment, une étape de modélisation permet tout autant de dégager l'unicité de chacune des situations d'accompagnement vécues que d'en abstraire les caractéristiques communes. Ces postulats montrent l'importance, dans ce programme de formation continue, des concepts d'individu métacognitif et de praticien réflexif. Ces deux concepts renvoient aux deux visées de cette formation à l'accompagnement.

3. DEUX VISÉES DE LA FORMATION

Pour alimenter la compréhension de ces deux visées de formation, nous approfondissons les notions de métacognition et de pratique réflexive.

3.1. LE DÉVELOPPEMENT DE LA MÉTACOGNITION

La métacognition est le regard qu'une personne porte sur sa démarche mentale. Elle est généralement associée à deux composantes : les connaissances métacognitives (personnes, tâches et stratégies) et la gestion de l'activité mentale (planification, contrôle et régulation). La prise en compte de ces deux composantes mène au développement d'habiletés métacognitives (voir Bouffard-Bouchard, Parent et Larivée, 1991 ; Brown, 1987 ; Chouinard, 1998 ; Doudin et Martin, 1992 ; Flavell, 1979, 1987 ; Lafortune, 1998 ; Lafortune et St-Pierre, 1994, 1996 ; Martin, Doudin et Albanese, 1999 ; Noël, Romainville et Wolfs, 1995 ; Romainville, 1998). Nous inspirant de Lafortune et St-Pierre (1994, 1996), nous ajoutons une troisième composante associée à la prise de conscience de sa démarche mentale. Cette prise de conscience est essentielle pour favoriser des changements dans son processus d'apprentissage. Ainsi, l'individu métacognitif se connaît par rapport à ses façons d'apprendre et, en comparaison avec celles des autres, il peut reconnaître ses compétences relativement à une tâche à réaliser et les stratégies pertinentes pour réaliser cette tâche. Il porte un regard sur ses façons d'apprendre, c'est-à-dire sur les processus mentaux qu'il met en action en situation d'apprentissage dans le but d'agir, de se contrôler, de s'ajuster, de vérifier son action et de s'analyser comme personne apprenante.

Comme les divers aspects de la métacognition sont amplement décrits par plusieurs auteurs, nous préférons apporter de nouveaux éléments à la réflexion en traitant de trois dimensions qui permettent d'alimenter la discussion autour d'interventions axées sur le développement d'habiletés métacognitives : être actif ou métacognitif dans l'apprentissage, viser une approche qui favorise le développement de la métacognition et faire ressortir les conditions d'enseignement et d'accompagnement.

Sans être un individu métacognitif, la personne apprenante peut être cognitivement active dans son apprentissage (en activant ses connaissances antérieures, en faisant des liens, en s'interrogeant sur certaines justifications...) sans nécessairement porter un regard sur sa façon d'apprendre. Nous différencions alors deux aspects d'une intervention : rendre l'individu actif ou métacognitif. Un individu est cognitivement actif dans son apprentissage s'il est placé en position explicite d'apprendre dans l'action : cela peut se concrétiser s'il doit s'exprimer (oralement ou par écrit) pour activer ses connaissances antérieures, s'il confronte ses idées ou ses connaissances avec celles des autres, s'il doit établir des liens entre des concepts ou des situations, s'il cherche des solutions, etc. Cette « posture active » semble préalable à celle que doit adopter l'individu métacognitif, c'est-à-dire celui qui se connaît par rapport à l'apprentissage et qui porte un regard sur ses façons d'apprendre.

Dans une recherche-action-formation, Lafortune, Jacob et Hébert (2000a) ont recueilli des données issues de questionnaires auprès d'enseignantes et d'enseignants engagés dans des expériences à teneur métacognitive, tentant de définir les caractéristiques d'un élève ayant développé des habiletés métacognitives. Cette collecte de données montre que certaines habiletés sont préalables au développement de la métacognition, par exemple être capable de faire des liens, de transférer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes, d'analyser des situations d'apprentissage, de décrire sa façon de procéder, d'apprendre par soi-même et de poser des questions pertinentes. Les auteures ont cerné les caractéristiques d'un individu métacognitif⁴. Celles-ci sont associées à la connaissance de soi-même par rapport à son apprentissage, aux tâches à réaliser et aux stratégies à utiliser, à l'habileté à s'interroger et à s'autoévaluer relativement à un apprentissage, à la prise de conscience de sa démarche mentale pour

4. En se référant à l'élève, Lafortune, Jacob et Hébert (2000a) parlent d'un apprenant métacognitif. Nous adoptons l'expression individu métacognitif dans un sens similaire afin de représenter toute personne en situation d'apprentissage qui explore sa démarche mentale.

pouvoir la partager. Un tel apprenant est responsable et autonome et il est capable de s'autoévaluer et de s'interroger avant, pendant et après une démarche d'apprentissage.

Ces distinctions entre « être actif » ou « être métacognitif » dans son apprentissage suscitent la réflexion sur des pédagogies ou approches dans une optique métacognitive. Martin, Doudin et Albanese (1999) précisent les quatre conditions pour qu'une pédagogie permette aux élèves d'apprendre de manière efficace. Cette pédagogie doit : 1) être constructiviste, et ainsi, être basée sur la prémisse que les élèves élaborent eux-mêmes leurs savoirs ; 2) être interactive afin de créer un contexte encourageant les interactions entre les élèves ; 3) agir sur la motivation des élèves et sur leur sentiment de compétence ; 4) être métacognitive afin de stimuler la réflexion des élèves. Lafortune (1998) a tenté de préciser le sens d'une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques. Les caractéristiques qu'elle propose peuvent cependant être adaptées à diverses situations d'apprentissage. Selon cette auteure, dans une telle approche, l'enseignante ou l'enseignant : 1) cherche à inciter l'élève à se poser des questions ; 2) cherche à développer chez l'élève l'habileté à transformer le questionnement externe en un questionnement interne ; 3) utilise des moyens pour inciter l'élève à structurer ses connaissances de façon active et à élaborer ses propres stratégies ; 4) cherche à susciter chez l'élève une prise de conscience de son processus mental ; 5) utilise divers moyens pour que l'élève apprenne à s'autoévaluer.

Pour intervenir dans le sens d'une telle approche, certaines conditions d'enseignement s'avèrent essentielles. Lafortune, Jacob et Hébert (2000a, b) précisent ces conditions. 1) L'enseignante ou l'enseignant doit avoir l'intention explicite d'amener les élèves à développer leurs habiletés métacognitives. Cette intention suppose une volonté réelle d'examiner ce qu'on fait déjà et de le modifier pour favoriser le développement d'habiletés métacognitives et, ainsi, profiter de toutes les occasions – même celles qui ne sont pas explicitement préparées – où les élèves démontrent des aspects de la gestion de leur activité mentale ou une ouverture en ce sens. 2) Les interventions dans une optique métacognitive devraient être intégrées de façon continue, de telle sorte que les élèves comprennent que la réflexion sur leur processus mental fait partie intégrante de leur apprentissage. 3) Susciter de fréquentes prises de conscience est essentiel pour que l'élève ajuste ses façons d'apprendre, transpose le questionnement externe (le plus souvent amorcé par l'enseignante ou l'enseignant) en un questionnement interne (qui provient de l'élève) et devienne autonome (Lafortune, 1998).

3.2. LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Le programme de formation à l'accompagnement que nous avons mis en place s'appuie, rappelons-le, sur la prémisse voulant que la professionnelle ou le professionnel qui veut changer sa pratique doit développer une pratique réflexive. La pertinence de développer chez les enseignantes et enseignants une pratique réflexive ne fait plus de doute. Depuis plusieurs années déjà, le fait d'offrir des occasions de réflexion au personnel enseignant en formation est vu comme un facteur essentiel du développement professionnel (Abdal-Haqq, 1996 ; Joyce et Showers, 1982). Par ailleurs, comme le montrent Ball et Cohen (1999) dans leur théorie du développement professionnel, l'apprentissage des enseignantes et des enseignants prend fortement appui sur la pratique : le personnel enseignant apprend dans la pratique et de cette pratique.

Bien qu'en éducation les travaux de Schön (1983) aient surtout influencé la formation initiale et continue des enseignantes et enseignants, il va sans dire que ce concept de praticien réflexif est tout aussi pertinent pour les directions d'école ou les conseillères et conseillers pédagogiques. En effet, St-Arnaud (1992), à la suite de Schön (1983), montre que la praticienne ou le praticien d'expérience atteint un stade où toute tentative d'amélioration de sa pratique se révèle infructueuse ; les modèles d'intervention appris ne lui permettent plus de résoudre les problèmes auxquels sa pratique l'expose. Pour dépasser ce seuil où l'amélioration ne semble plus possible, le praticien d'expérience doit développer une pratique réflexive. Le praticien réflexif est en fait celui qui est capable de créer ou d'adapter ses propres modèles de pratique en tirant profit des modèles existants (modèles d'intervention ou d'accompagnement) afin de rendre sa pratique plus efficace. Le praticien réflexif peut par conséquent examiner l'efficacité de son action. Il peut en outre identifier et analyser l'écart entre la théorie professée et celle qu'il pratique à son insu. Argyris et Schön (1974) montrent en effet que, dans une situation difficile, il existe un écart systématique entre ces deux théories chez la praticienne ou le praticien. Le praticien réflexif réfléchit en cours d'action et après l'action ; il est donc capable d'une réflexion sur l'action. Selon St-Arnaud (1992), la méthode qu'il utilise s'apparente à celle du scientifique. Elle comporte trois étapes : la reconnaissance de la situation à changer, la collecte de données et l'analyse de l'efficacité de son action.

Différents travaux proposent des interventions susceptibles d'aider le praticien à développer une pratique réflexive. Ceux de Wise, Spiegel et Bruning (1999) présentent un intérêt particulier, car ils s'inscrivent dans le contexte d'une réforme curriculaire. Ainsi, dans le cadre d'une formation continue visant à amener le personnel enseignant à appliquer les nouveaux

standards édictés par le ministère de l'Éducation de l'État du Nebraska, ces auteurs ont eu recours à une intervention misant sur des questions ouvertes pour orienter la réflexion d'enseignantes et d'enseignants ayant utilisé de nouvelles stratégies d'enseignement. Une fois qu'ils ont décrit cette nouvelle stratégie, des questions les amènent à :

- établir des relations entre cette stratégie et les standards édictés ;
- préciser les objectifs poursuivis et la raison pour laquelle ils ont décidé de changer leur stratégie d'enseignement ;
- décrire la réaction des étudiantes et étudiants en vérifiant si des comportements différents de ceux observés lorsque la stratégie habituelle est utilisée ont pu être notés ;
- relever les modifications qu'ils souhaiteraient apporter à la stratégie mise à l'essai ;
- mettre en évidence les apprentissages qu'ils ont faits lors de cette expérience.

Les interventions que le présent programme de formation à l'accompagnement privilégie s'inspirent de ces travaux plus classiques sur la pratique réflexive auxquels nous avons renvoyé précédemment, mais aussi de ceux d'Adler (1993), qui élargit le concept de pratique réflexive. Cette auteure lui préfère en effet celui de « *reflective inquiry* », que nous traduisons par « investigation réflexive ».

Pour Adler, l'investigation réflexive suppose :

- la prise de conscience de la communauté professionnelle à laquelle la praticienne ou le praticien appartient et une responsabilité envers cette communauté ;
- une attention aux contextes de pratique ;
- la recherche de patterns et d'anomalies ;
- la démarche en spirale de toute recherche.

Nos interventions proposent donc aux personnes accompagnatrices une réflexion en deux temps. Dans un premier temps, la réflexion porte sur une activité spécifique d'accompagnement. Elle se réalise en quatre étapes :

- partage et choix d'une intervention que les personnes accompagnatrices souhaitent modifier, planification de l'intervention d'accompagnement et présentation au groupe ;
- autoévaluation, coévaluation par les pairs et évaluation formative par les responsables de la formation (les formatrices universitaires dans ce cas-ci). Ces trois formes d'évaluation, réalisées lors de la présentation au groupe, visent à amener les personnes accompagnatrices à distinguer dans leur intervention d'accompagnement

les activités d'apprentissage où les personnes accompagnées se focalisent sur le développement de leur métacognition de celles où, bien qu'actives cognitivement, elles ne se penchent pas spécifiquement sur leur processus d'apprentissage ; par le fait même, les personnes accompagnatrices établissent des relations entre les composantes de leur intervention et celles d'un accompagnement réalisé dans une optique métacognitive et réflexive ;

- mise à l'essai de l'intervention planifiée dans chacun des milieux respectifs ;
- retour sur l'expérience en groupe qui permet de témoigner des réactions observées, de l'apport de la nouvelle intervention et de ses limites.

D'autres activités réalisées en grand groupe portent sur les théories personnelles des personnes accompagnatrices en formation : ces activités prennent souvent la forme de moments de réflexion où, par exemple, les personnes définissent certains concepts, présentent l'organisation qu'elles font de concepts au moyen de représentations graphiques (par exemple, des réseaux notionnels). Toutes ces activités permettent également aux personnes en formation d'établir des liens entre leur pratique et celle qui s'appuie sur l'approche socioconstructiviste préconisée dans le PFEQ.

Dans un deuxième temps, en s'appuyant sur les travaux d'Adler (1993), les personnes accompagnatrices procèdent à une réflexion qui considère l'ensemble des situations d'accompagnement vécues au sein du groupe. Le processus de modélisation enclenché permet la prise en compte des contextes d'intervention et la recherche de récurrences ou de singularités.

4. DEUX PROCESSUS DE FORMATION EN INTERACTION

Les deux visées de la formation que nous venons d'explicitier (métacognition et pratique réflexive) semblent entrer en interaction dans une démarche de formation continue. Nous représentons ces interactions à l'aide de deux processus.

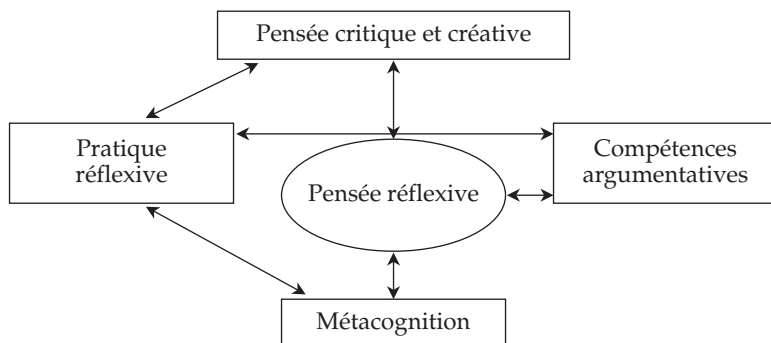
Au terme d'une première mise à l'essai du programme de formation continue, des liens entre ces deux processus semblent émerger, à tout le moins sur le plan conceptuel. Ces liens peuvent s'expliquer en mettant en relation l'individu métacognitif et le praticien réflexif.

En s'appuyant sur les travaux de certains auteurs, dont ceux de Manning et Payne (1993), nous pouvons émettre l'hypothèse que le développement de la métacognition et celui de la pratique réflexive amènent l'individu à développer les mêmes fonctions mentales. Bien que dans les deux cas l'objet de réflexion diffère – dans le cas de la métacognition, l'objet est le processus d'apprentissage, alors que dans le cas de la pratique réflexive, ce sont les gestes professionnels que pose l'individu –, l'individu est amené à détecter les erreurs qu'il fait, à s'autocorriger, à s'interroger sur l'efficacité de ses gestes. En effet, Manning et Payne (1993) établissent des liens entre la façon dont les individus planifient, contrôlent et régulent tant leur processus d'apprentissage que leur processus d'enseignement. Ils soutiennent même que l'enseignante ou l'enseignant capable de telles actions par rapport à son enseignement favorise, par son rôle de modèle, le développement, chez ses élèves, de capacités de planification, de contrôle et de régulation de l'apprentissage. En fait, enseignant et élèves réfléchissent à leur pratique professionnelle : pour l'un, c'est l'enseignement, alors que pour l'autre, c'est l'apprentissage.

Pallascio et Lafortune (2000) permettent d'élargir la discussion en introduisant le concept de « pensée réflexive ». Ils considèrent qu'une pensée réflexive s'articule autour d'une pensée critique et créative, de compétences argumentatives et d'habiletés métacognitives. Les expériences antérieures de chaque personne accompagnatrice peuvent l'avoir amenée à intégrer des aspects issus des composantes de l'un ou l'autre de ces processus. Quelle que soit l'orientation de départ de la démarche d'accompagnement, le fait de viser autant le développement de l'individu métacognitif que celui du praticien réflexif aide à devenir plus critique autant à l'égard de son processus d'apprentissage qu'à l'égard de sa pratique professionnelle. Par exemple, en prenant conscience de la complexité de sa démarche mentale et, surtout, de la difficulté à l'exprimer à voix haute, on peut plus facilement entrevoir une remise en question de sa pratique pédagogique. Des interventions comportant ces deux volets incitent à la créativité pédagogique afin de trouver des moyens d'amener les élèves (ou personnes accompagnées) à échanger sur leurs processus mentaux. Des arguments sont généralement nécessaires pour expliquer les changements apportés à sa pratique à la suite d'une discussion pouvant prendre la forme d'une démarche de coconstruction et pour convaincre les élèves de la nécessité de porter un regard sur leur démarche ou même de réfléchir. Bref, les interventions axées sur le développement du praticien réflexif et de l'individu métacognitif conduisent au développement d'une pensée réflexive (voir la figure 2).

FIGURE 2

Relations entre les composantes de la pensée réflexive, la pratique réflexive et la métacognition



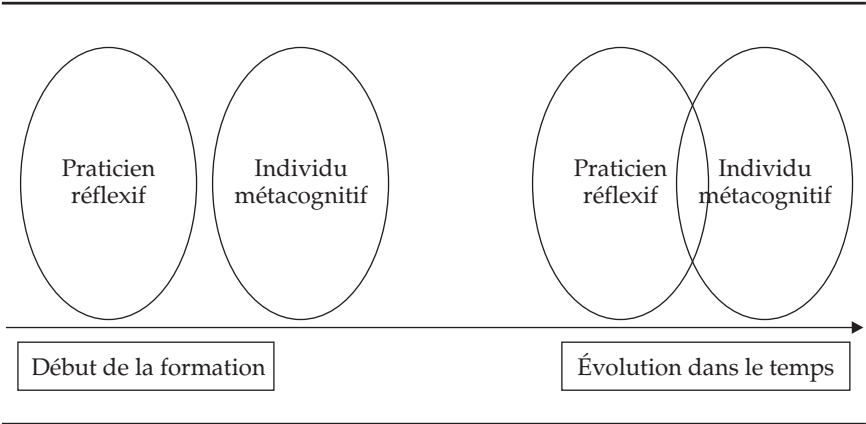
Cowan (1998) ouvre encore davantage la discussion en définissant au sens large le terme « réflexion » en éducation. Il considère que la personne apprenante qui réfléchit analyse ou évalue une ou plusieurs expériences personnelles et tente d'arriver à certaines généralisations à partir de ces réflexions. Considérant les opérations mentales que nécessitent la métacognition et la pratique réflexive, les deux processus de formation conduisent au développement de la réflexion telle que la définit Cowan.

Nous pensons donc qu'une formation axée sur la métacognition et sur la pratique réflexive a une influence au-delà de chacune des visées prises séparément. Il arrive un moment où les deux processus se rencontrent et peuvent avoir un impact sur différentes dimensions de la pensée réflexive et plus globalement sur les fonctions mentales liées à la réflexion (voir la figure 3). Une prise de conscience de ces possibilités influence grandement la nature des interventions et laisse entrevoir des pistes de recherche pour alimenter le modèle. Il nous semblerait intéressant dans une prochaine étape d'examiner de plus près autant l'évolution du praticien réflexif que celle de l'individu métacognitif relativement aux types d'interventions réalisés auprès de personnes accompagnées.

Lafortune et St-Pierre (1994) décrivent le cycle de l'activité métacognitive en soulignant qu'en situation d'apprentissage la personne entreprend une tâche à réaliser avec des croyances autant à propos d'elle-même que de la tâche et des stratégies les plus pertinentes pour la réaliser ; elle met en action les mécanismes de gestion de son activité mentale (planification, contrôle et régulation) pour réaliser cette tâche et, par une certaine prise de conscience, elle juge le résultat de son action afin d'ajuster ses croyances

pour la poursuite de ses apprentissages. On peut assez facilement décrire ce cycle en pensant au praticien réflexif qui a des croyances et des conceptions concernant l'enseignement et l'apprentissage ; il intervient en classe selon ces conceptions, mais, en situation d'enseignement, il ajuste ses façons de faire selon les réactions des élèves. Selon le jugement qu'il porte sur le résultat obtenu, il peut ajuster ses croyances et, ainsi, modifier certains éléments de son approche pédagogique. Ce qui veut dire que le processus de l'individu métacognitif ressemble grandement à celui du praticien réflexif. Comme nous l'avons déjà souligné, c'est plutôt l'objet sur lequel porte la réflexion qui diffère : le processus d'apprentissage pour l'individu métacognitif et la pratique professionnelle pour le praticien réflexif.

FIGURE 3
**Métacognition et pratique réflexive comme moyens
de formation à la réflexion**



La mise à l'essai menée jusqu'à présent soulève certaines questions. Pour conclure, celles-ci sont abordées dans la section qui suit.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Le modèle de formation à l'accompagnement que nous avons présenté s'inscrit dans le cadre d'un partenariat université, milieu scolaire et MEQ régional afin de fournir à des personnes accompagnatrices (principalement des conseillères et conseillers pédagogiques, des directions d'école ainsi que des enseignantes et des enseignants) des moyens de guider l'implantation de la réforme dans une optique métacognitive et réflexive. Le modèle

proposé s'inscrit dans une perspective socioconstructiviste et comporte deux axes : celui de l'individu métacognitif et celui du praticien réflexif. Ces deux axes semblent interagir, chez les personnes accompagnatrices, amenant ainsi le développement d'habiletés métacognitives, d'habiletés reliées aux composantes de la pensée réflexive (pensée critique et créative, argumentation et métacognition) et, plus globalement, de fonctions mentales relatives à la réflexion.

De ce projet qui nous a donné l'occasion d'élaborer et de mettre à l'essai ce programme de formation continue, mais aussi d'en dégager un modèle, des questions émergent. D'une part, celles-ci concernent les étapes par lesquelles les personnes accompagnatrices changent leur pratique et les étapes par lesquelles les personnes apprenantes construisent des connaissances métacognitives et développent la gestion de leur activité mentale. D'autre part, les moments d'autoévaluation, de coévaluation et d'évaluation formative par les formatrices universitaires ont soulevé avec acuité des questions relatives à la rétroaction et à l'évaluation dans une perspective socioconstructiviste.

Tout au long de la formation, il est apparu important de distinguer le processus de développement de la métacognition chez les personnes accompagnées du processus d'intégration de nouvelles pratiques pédagogiques chez les personnes accompagnatrices. Les observations faites jusqu'à présent ont orienté notre réflexion sur ce dernier processus. Nous inspirant d'écrits portant sur le changement, dont ceux de Sandholtz, Ringstaff et Dwyer (1997), nous croyons que trois étapes permettent de rendre compte du processus de changement des pratiques professionnelles que nous avons observé. Les personnes accompagnatrices semblent passer par une étape d'adoption où elles apprivoisent la démarche d'accompagnement. Ensuite, elles s'approprient les moyens qui favorisent cette démarche d'accompagnement et, ainsi, aident les personnes accompagnées à devenir des individus métacognitifs et des praticiens réflexifs. Enfin, l'étape d'intégration permet à la personne accompagnatrice d'intervenir plus efficacement et, surtout, de fournir un soutien adapté aux situations et aux personnes, même dans des situations nouvelles et complexes. On peut alors dire que cette personne a développé la compétence à accompagner, c'est-à-dire qu'elle a intégré à sa pratique, de façon continue et harmonieuse, des interventions à teneur métacognitive et réflexive. La poursuite des travaux devrait nous permettre de nous pencher sur l'évolution des moyens de favoriser le développement de la métacognition par les personnes accompagnatrices auprès de celles qui sont accompagnées, notamment à la lumière de ces étapes caractérisant un processus de changement.

Par ailleurs, les activités d'évaluation, qu'il s'agisse de l'autoévaluation, de la coévaluation par les pairs ou de l'évaluation formative faite par les formatrices universitaires, ont soulevé des questions relatives aux caractéristiques de la rétroaction dans une perspective socioconstructiviste. Malgré l'intérêt de la recension faite par Holland Mory (1996), la place de la dimension affective lors de la rétroaction, notamment celle relative aux encouragements (renforcements), reste à définir. Wade et Yarbrough (1996) proposent les notions de *self-coping* et de *self-reinforcing*, susceptibles de guider notre réflexion. Pour eux, l'enseignante ou l'enseignant capable d'autorégulation (de son apprentissage et de son enseignement) doit également développer ces habiletés à « faire face » et à « s'autorenforcer ». Selon eux, un programme de formation continue devrait permettre le développement de telles habiletés.

L'ensemble de cette réflexion laisse entrevoir des perspectives de formation et de recherche. Outre celles évoquées dans les paragraphes qui précèdent, sur le plan de la formation, nous visons à dégager des modèles d'accompagnement transférables à divers contextes d'apprentissage et à produire des stratégies d'intervention. Sur le plan de la recherche, nous considérons qu'il serait utile d'examiner l'influence du programme de formation à l'accompagnement sur l'évolution des pratiques d'accompagnement chez les personnes engagées dans une telle formation (pratique réflexive et interventions métacognitives).

BIBLIOGRAPHIE

- Abdal-Haqq, I. (1996). *Making Time for Teacher Professional Development*, Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- Adler, S. (1983). « Subordinate imitation of supervisor behavior: The role of supervisor power and subordinate self-esteem », *Social Behavior and Personality*, 2(11), p. 5-10.
- Adler, S.A. (1993). « Teacher education: Research as reflective practice », *Teaching and Teacher Education*, 2(9), p. 159-167.
- Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Ball, D.L. et D.K. Cohen (1999). « Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education », dans L.D. Hammond et G. Sykes (dir.), *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Bednarz, N. (1991). « Interactions sociales et construction d'un système d'écriture des nombres en classe primaire », dans C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulanovskaya (dir.), *Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck, p. 50-67.
- Bouffard-Bouchard, T., S. Parent et S. Larivée (1991). « Influence of self-efficacy on self-regulation and performance among junior and senior high-school age students », *International Journal of Behavioral Development*, 14(2), p. 153-164.
- Boutin, G. et L. Julien (2000). *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles.
- Brown, A. (1987). « Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding Mechanisms*, New York, Wiley, p. 515-529.
- Chouinard, R. (1998). « Autorégulation, motivation et intervention auprès des élèves en difficulté », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 101-129.
- Cobb, P., M. Perlwitz et D. Underwood (1994). « Construction individuelle, acculturation mathématique et communauté scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 41-61.
- Cowan, J. (1998). « What is meant in education by "reflecting" ? », dans *On Becoming an Innovative University Teacher : Reflection in Action*, Buckingham, SRHE and Open University Press, p. 8-19.
- Commission des programmes d'études (2000). *Avis au ministre de l'Éducation sur l'approbation du programme de formation de l'école québécoise (premier cycle)*, Québec, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et P. Sykes (1994). « A primary school curriculum to foster thinking about mathematics », *Analytic Teaching*, 15(1), p. 29-40.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et M. Schleifer (1999). « La formation philosophique des jeunes du primaire dans l'apprentissage des mathématiques et son impact sur le développement de leurs habiletés de pensée complexes et de leurs comportements coopératifs », dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Daniel, M.-F., L. Lafortune, R. Pallascio et M. Schleifer (2000). « Communauté de recherche philosophique dans une classe du primaire : Étude des dynamiques de développement », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 157-180.
- De Vecchi, G. et N. Carmona-Magnaldi (1996). *Faire construire des savoirs*, Paris, Hachette.
- Doudin, P.A. et D. Martin (1992). *De l'intérêt de l'approche métacognitive en pédagogie*, Lausanne, CVRP.

- Doudin, P.A., D. Martin et O. Albanese (1999). *Métacognition et éducation*, New York, Peter Lang.
- Elliott, J.B. (1990). *HDTV : Accuse of Study of Early Adopters in the Diffusion of a New Technological Innovation*, Mémoire de maîtrise ès arts, Waco, Texas, Baylor University.
- Flavell, J.H. (1979). « Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, 34, p. 906-911.
- Flavell, J.H. (1987). « Speculations about the nature and development of metacognition », dans F. Weinert et R. Kluwe (dir.), *Metacognition, Motivation and Understanding*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 21-30.
- Fourez, G., V. Englebert-Lecomte et P. Mathy (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs : un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*, Bruxelles, De Boeck.
- Garnier, C. et N. Bednarz (1989). *Construction des savoirs : obstacles et conflits*, Montréal, Agence D'Arc.
- Garnier, C., N. Bednarz et I. Ulanovskaya (1991). *Après Vygotsky et Piaget : perspectives sociale et constructiviste. Écoles russe et occidentale*, Bruxelles, De Boeck.
- Holland Mory, E. (1996). « Feedback research », dans D.H. Jonassen (dir.), *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, New York, Prentice-Hall International, p. 919-956.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borcht (1999). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Joyce, B.R. et B. Showers (1982). « The coaching of teaching », *Educational Leadership*, 40(1), p. 4-10.
- Lafortune, L. et C. Deaudelin (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier une réforme en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., P. Mongeau et R. Pallascio (2000). « Une mesure des croyances et préjugés à l'égard des mathématiques », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 209-232.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000a). *Pour guider la métacognition*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L., S. Jacob et D. Hébert (2000b). « Vers une formation continue dans une optique métacognitive », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 133-154.
- Lafortune, L. (1998). « Une approche métacognitive-constructiviste en mathématiques », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 313-331.

- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1994). *Les processus mentaux et les émotions dans l'apprentissage*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Lafortune, L. et L. St-Pierre (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Larochelle, M. et N. Bednarz (1994). « À propos du constructivisme et de l'éducation », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 5-19.
- Larochelle, M. et N. Bednarz (rédactrices invitées) (1994). « Constructivisme et éducation », numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1).
- Legendre, M.-F. (2000). *La logique d'un programme par compétences*. Document photocopié lors d'une rencontre nationale de formation du MEQ.
- Manning, B.H. et B.D. Payne (1993). « A Vygotskian-based theory of teacher cognition : Toward the acquisition of mental reflection and self-regulation », *Teaching and Teacher Education*, 9(4), p. 361-371.
- Martin, D. et P.A. Doudin (1998). « Métacognition et formation des enseignants », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 23-46.
- Martin, D. et P.A. Doudin (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67.
- Martin, D., P.A. Doudin et O. Albanese (1999). « Vers une psychopédagogie métacognitive », dans P.-A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir.), *Métacognition et éducation*, Berne, Peter Lang, p. 3-29.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire, enseignement primaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Noël, B., M. Romainville et J.L. Wolfs (1995). « La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation », *Revue française de pédagogie*, 112, p. 47-56.
- Pallascio R. et N. Beaudry (2000). *L'école alternative et la réforme en éducation. Continuité ou changement ?*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 7-24.
- Pallascio, R. et L. Lafortune (2000). « Le développement d'une pensée réflexive en éducation », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 2-6.
- Pallascio, R. et D. Leblanc (1993). *Apprendre différemment !*, Laval, Agence D'Arc.
- Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (dir.) (1996). *L'école alternative, un projet d'avenir*, Laval, Beauchemin.
- Pallascio, R., L. Julien et G. Gosselin (dir.) (1998). *Le partenariat en éducation, pour mieux vivre ensemble*, Montréal, Éditions Nouvelles.

- Portelance, L. (1998). « Enseigner en vue de développer la compétence métacognitive : comment et pourquoi ? », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 47-65.
- Romainville, M. (1998). « La métamémoire », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *Métacognition et compétences réflexives*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 223-244.
- Sandholtz, J.H., C. Ringstaff et D.C. Dwyer (1997). *La classe branchée : enseigner à l'ère des technologies*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Von Glasersfeld, E. (1994). « Pourquoi le constructivisme doit-il être radical ? », *Revue des sciences de l'éducation*, XX(1), p. 21-27.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Wade, R.C. et D.B. Yarbrough (1996). « Portfolios : A tool for reflective thinking in teacher education ? », *Teaching and Teacher Education*, 12(1), p. 63-79.
- Wise, V.L., A.N. Spiegel et R.H. Bruning (1999). « Using teacher reflective practice to evaluate professional development in mathematics and science », *Journal of Teacher Education*, 50(1), p. 42-49.

CHAPITRE

3

La collaboration école-famille-communauté dans une perspective de formation continue

Rollande Deslandes
Université du Québec à Trois-Rivières
rollande_deslandes@uqtr.ca

RÉSUMÉ

Selon les derniers documents du ministère de l'Éducation, la collaboration entre l'école, les familles et la communauté est incontestablement une priorité de notre système d'éducation. Le nombre croissant de problèmes affectant les jeunes et leurs familles commande une reconceptualisation de la façon dont les écoles travaillent avec les familles et les communautés. La recherche des trente dernières années a mis en lumière le rôle crucial de la famille dans le cheminement scolaire de l'enfant et l'efficacité d'une école. Les études ont aussi montré que les stratégies mises en œuvre par l'école et par les enseignantes et enseignants font toute la différence dans le degré de collaboration entre l'école, les familles et les communautés. En même temps, les écrits

ont relevé des lacunes importantes dans les formations initiale et continue des enseignantes et enseignants au regard de la collaboration école-famille-communauté. Dans ce chapitre, les justifications à la base d'une telle formation et les moments de vulnérabilité au cours desquels il faut tabler davantage sur la collaboration école-famille-communauté sont exposés brièvement. Il y est aussi question des obstacles à la collaboration école-famille-communauté. Après une courte définition du concept, les compétences requises pour enclencher cette collaboration sont discutées. Quelques modèles pertinents de formations initiale et continue sont décrits. Un de ces modèles, soit celui du Harvard Family Research Project, retient particulièrement notre attention. Nous terminons en énonçant quelques conditions essentielles au succès d'une formation axée sur la collaboration école-famille-communauté.

L'école partage le mandat de la réussite éducative des élèves avec les parents, les organisations, les institutions et les entreprises qui gravitent autour d'elle (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999a). Cette ouverture de l'école à son environnement immédiat s'inscrit dans un mouvement à l'échelle mondiale qui vise une meilleure collaboration entre l'école, les familles et la communauté (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 1998 ; OCDE, 1997). De son côté, l'énoncé de politique du ministère de l'Éducation du Québec en ce qui regarde la formation continue du personnel stipule que cette dernière doit permettre le développement de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires pour collaborer avec les parents et pour travailler avec les divers partenaires (MEQ, 1999b). Il y a donc lieu de s'interroger sur la nature et sur le format d'un programme de formation à l'intention des enseignantes et enseignants en exercice.

Le texte proposé fait le point sur la question de la formation par rapport à la collaboration école-famille-communauté. Il vise des fonctions à la fois d'éclairage et de mise en évidence de la problématique de collaboration école-famille-communauté et de la formation sur la collaboration école-famille-communauté. D'abord, nous présentons, à partir d'une revue des écrits, les raisons qui sous-tendent une formation sur la collaboration école-famille-communauté et rappelons l'origine des initiatives et des obstacles rattachés à la collaboration école-famille-communauté. Puis nous abordons la formation sur la collaboration école-famille-communauté. Après avoir défini le concept de compétence, nous énumérons quelques compétences qui semblent plus appropriées. La partie la plus détaillée du texte décrit des modèles de formation initiale et continue portant sur la collaboration école-famille-communauté. Il n'est nullement dans notre intention d'imposer des modèles ; il s'agit plutôt d'en décrire un certain nombre. Un modèle en particulier est mis en exergue en raison de sa pertinence et de son aspect global. Des exemples de projets pouvant être intégrés dans une formation sont aussi décrits. Enfin, un certain nombre de conditions essentielles au succès d'une telle formation sont formulées. Tout au long du document, l'expression collaboration école-famille-communauté est conservée même si l'accent est mis sur la collaboration école-famille.

1. COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Dans les propos qui suivent, nous présentons le cadre de référence dans lequel la formation à la collaboration école-famille-communauté trouve toute son essence.

1.1. FORMATION CONTINUE À LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ : POURQUOI ?

Devant les transformations profondes qu'a connues l'environnement familial au cours des deux dernières décennies (instabilité, changements dans les rôles, mobilité, urbanisation, réduction de la taille de la famille, augmentation de la pauvreté), enseignantes et enseignants, chercheuses et chercheurs ainsi que politiciens et parents réalisent de plus en plus qu'il faut toute une communauté pour éduquer un enfant, d'où la pertinence du proverbe africain : « *Il faut tout un village pour élever un enfant* » (CSE, 1998 ; Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996).

De nombreuses recherches démontrent d'ailleurs que, lorsque les parents et le personnel de l'école collaborent efficacement, les élèves manifestent davantage des comportements positifs (Deslandes et Royer, 1997), réussissent mieux (Deslandes, 1996 ; Deslandes, Royer, Potvin et Leclerc, 1999 ; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997 ; Henderson et Berla, 1996 ; Walberg, 1984), ont de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes et Potvin, 1998), font preuve d'une plus grande autonomie (Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000) et abandonnent moins l'école avant d'avoir terminé leurs études secondaires (Fortin, Royer, Potvin et Marcotte, sous presse ; Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter et Dornbusch, 1990 ; Vallerand, Fortier et Guay, 1997). La participation des parents au suivi scolaire apparaît cruciale, car ceux-ci sont de loin les premiers et les plus importants enseignants de leur enfant (Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996). De fait, l'environnement familial correspond à l'une des sources d'influence fondamentales au regard de la réussite des enfants (Wang, Haertel et Walberg, 1993). Une meilleure collaboration école-famille constitue donc une source de prévention primaire pour favoriser le développement et le bien-être des enfants (Izzo, Weissberg, Kasprow et Fendrich, 1999). Dans une telle perspective, l'orientation privilégiant le soutien aux familles et à la communauté qui est préconisée dans le plan d'action ministériel pour soutenir l'école montréalaise (MEQ, 2000) apparaît tout à fait justifiée. Elle rejoint des orientations prônées dans la réforme américaine *Goals 2000 : Educate America Act*, qui considère la participation parentale comme but premier en matière de suivi scolaire des jeunes (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997).

1.2. INITIATIVES POUR FAVORISER LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Selon Dauber et Epstein (1993), les stratégies des enseignants visant à favoriser la participation des parents et les programmes de collaboration école-famille-communauté constituent les variables les plus prédictives de la

participation parentale. Dans le même sens, Perrenoud (1999) soutient que, à titre de professionnels, il revient aux enseignants de prendre la responsabilité du développement et du maintien du dialogue entre l'école et les familles. La plupart des familles ont besoin d'aide pour participer au suivi scolaire d'une façon plus productive, tout spécialement au moment des transitions entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et entre le primaire et le secondaire (Epstein et Dauber, 1991).

Ce besoin d'aide de la part des familles se fait aussi davantage sentir lors d'innovations ou de réformes curriculaires (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez 1997). D'après Maulini (1997), les nouvelles approches didactiques, la centration sur les valeurs d'autonomie, de sens critique et de confiance en soi ne sont pas culturellement neutres. De telles innovations touchent inévitablement au savoir, à la connaissance et donc à l'identité profonde des familles (Maulini, 1997). Certains auteurs soupçonnent même que les innovations et les réformes scolaires servent les intérêts des enseignantes et enseignants ainsi que des parents de la classe moyenne (Hutmacher, 1996). Il demeure que, malgré de bonnes intentions, les enseignantes et enseignants trouvent difficile d'intégrer l'opinion des parents quand ils procèdent à des changements dans le curriculum. Ils ne sont pas préparés à leur réaction à la suite des changements introduits (Maulini, 1997). De leur côté, les parents ne comprennent pas la nature des changements entrepris et se sentent souvent mis de côté (Dodd et Konzal, 1999). Prendre l'initiative du dialogue sans renvoyer la balle dans le camp des parents requiert, de la part des enseignants, une mobilisation de leurs compétences pour tirer profit des questions et suggestions des parents (Maulini, 1997). Or, une majorité d'enseignantes et enseignants et de directions d'école disent ignorer comment établir une collaboration avec les parents (Ammon, 1999; Chavkin, 1993; Chavkin et Williams, 1988; Deslandes, Rousseau et Royer, soumis pour publication; Epstein, Sanders et Clark, 1999; Katz et Bauch, 2000).

1.3. OBSTACLES À LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Cette lacune sur le plan des connaissances, des habiletés et des stratégies, décriée autant par les enseignantes et enseignants que par les parents, constitue la première des trois catégories d'obstacles à la collaboration école-famille-communauté répertoriées par Moles (1999). D'une part, certains enseignants se sentent incapables de motiver les parents à participer au suivi scolaire de leur enfant, pensant même que les parents ne sont ni intéressés

ni suffisamment qualifiés pour le faire correctement. D'autre part, les parents se sentent intimidés ou tout simplement incompetents pour intervenir d'une façon efficace (Deslandes, sous presse ; Finders et Lewis, 1994).

Le manque d'occasions pour des interactions entre parents et enseignants représente la deuxième catégorie d'obstacles à la collaboration école-famille-communauté. Maintes fois, les rencontres parents-enseignants prennent place pendant le jour ou encore à des moments où il est difficile pour les parents de se libérer ou de trouver un service de gardiennage pour les enfants. De leur côté, des enseignantes et enseignants considèrent la collaboration avec les parents et la communauté comme un ajout à leur tâche et, par conséquent, ne la reconnaissent pas comme faisant partie intégrante de leur rôle professionnel (Deslandes, sous presse ; Pelco et Ries, 1999).

Comme dernière catégorie d'obstacles à la participation des parents au suivi scolaire figurent les barrières psychologiques et culturelles entre parents et enseignants. Ainsi, plusieurs enseignants ont des préjugés à l'égard des capacités de collaboration des parents de milieux défavorisés ou différents sur le plan culturel (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997). D'autres craignent que les parents remettent en question leur compétence, les attaquent ou encore les blâment pour les problèmes de leur enfant. Ces enseignants ont aussi tendance à percevoir la présence parentale comme une menace à leur autonomie professionnelle (Deslandes, sous presse ; Christenson, Rounds et Franklin, 1992). Par ailleurs, des parents freinent l'efficacité des interactions parents-enseignants en évitant de s'exprimer ou d'interroger l'enseignant ; ils ont peur d'être critiqués, de voir leurs interventions nuire à la relation maître-élève ou, encore, ils ont l'impression que l'école ne communique avec eux que pour leur annoncer de mauvaises nouvelles (Moles, 1999 ; Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996). Toute formation continue s'adressant aux enseignants devrait donc viser le développement des compétences requises afin d'atténuer les obstacles à une collaboration parents-enseignants positive et efficace, d'autant que, selon les conclusions de la commission parlementaire sur la reconnaissance des enseignants de la Californie (Ammon, Chrispeels, Safran, Sandy, Dear, Reyes et Wright, 1998), aucun programme ni aucun investissement sous forme de matériel et d'équipement ne peut contribuer à rapprocher l'école et les familles si les éducateurs n'ont pas d'abord été préparés à engager et à soutenir une telle collaboration.

2. FORMATION DES ENSEIGNANTS À LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Dans cette section, nous verrons quelques compétences des enseignants liées à la collaboration école-famille-communauté et quelques modèles de formation pouvant s'appliquer à la fois à la formation initiale et à la formation continue des enseignants.

2.1. COMPÉTENCES EN LIEN AVEC LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

À l'instar de plusieurs auteurs comme Jonnaert (2000) et Perrenoud (1999), nous comprenons le concept de compétence comme une mobilisation de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire d'un individu qui doit intervenir afin de favoriser la collaboration entre l'école, les familles et la communauté. De façon générale, les savoirs correspondent alors à l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques (connaissances), tandis que les savoir-être ou manières d'être (attitudes) contribuent à déterminer ce que l'on voit, ce que l'on entend et ce que l'on fait (Altet, 1998 ; Bourrassa, Serre et Ross, 1999). Quant aux savoir-faire, ils renvoient aux habiletés et aux stratégies utilisées par le professionnel dans sa pratique (Rice, 1998).

Pour Perrenoud (1999), « informer et impliquer les parents » représente une compétence majeure qui devrait être reconnue comme prioritaire dans la formation initiale et continue des enseignants. L'auteur précise les trois composantes spécifiques d'une telle compétence globale : 1) animer des réunions d'information et de débat ; 2) conduire des entretiens, et 3) engager les parents dans la construction des savoirs. L'auteur reconnaît que des valeurs et des attitudes se cachent derrière ces composantes sans toutefois vraiment élaborer sur ce sujet. Il indique que, dans l'animation de réunions d'information, la compétence des enseignants consiste à prendre les parents comme ils sont, dans leur diversité. Par rapport à la conduite des entretiens, Perrenoud (1999) souligne l'importance de l'acceptation de la négociation et insiste sur la capacité de comprendre ce que les parents ont à dire, sans pour autant renoncer à défendre ses propres convictions. Quant à la participation des parents à la construction des savoirs, la compétence de l'enseignant consiste d'abord à gagner la confiance des parents, et non à la réclamer comme un droit, en expliquant ce qu'il fait et pourquoi. Par exemple, s'il s'agit d'intervenir selon l'approche constructiviste qui

privilégie le tâtonnement, la réflexion sur les erreurs, le débat et le doute, l'enseignant aura à expliquer ses façons d'intervenir afin que les parents interviennent dans le même sens que lui (Perrenoud, 1999).

2.2. MODÈLES DE FORMATIONS INITIALE ET CONTINUE À LA COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE-COMMUNAUTÉ

Différents modèles de formations initiale et continue à la collaboration école-famille ont été recensés. Hormis le modèle élaboré par les membres du groupe du *Harvard Family Research Project* (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997), la plupart se limitent à dégager un certain nombre de lignes directrices relatives au contenu, lesquelles sont essentielles pour une formation efficace. Avant de décrire le modèle plus complet proposé par l'équipe du *Harvard Family Research Project*, il convient de rappeler les principes directeurs énoncés par certains auteurs.

Il semble que Chavkin et Williams (1988) aient été les concepteurs d'un premier modèle de formations initiale et continue à la collaboration école-famille. Ce modèle comprend quatre volets : personnel, pratique et conceptuel et contextuel. Le volet **personnel** se focalise sur la prise de conscience, de la part des enseignants, de leurs croyances, de leurs valeurs, de leur compréhension de l'école et de la diversité dans la communauté, ainsi que sur l'importance des différences individuelles parmi les parents. Le volet **pratique** fournit de l'information sur les modes de participation parentale et sur l'efficacité de chacun d'entre eux, sur les habiletés de communication interpersonnelle et sur les problèmes potentiels à envisager lors de l'implantation de programmes de collaboration école-famille. Le troisième volet, **conceptuel**, met en lumière les théories, les résultats de recherche et la nature développementale de la participation parentale. Le volet **contextuel** prend en compte l'influence, sur la collaboration école-famille-communauté, des contextes que représentent les secteurs de la petite enfance, des écoles primaires, secondaires, publiques et privées, du cheminement scolaire régulier et de l'adaptation scolaire, de même que ceux liés aux limites et possibilités en période de réforme curriculaire.

De Acosta (1996) va dans le même sens lorsqu'elle propose une formation axée sur trois thèmes : **la famille et l'école, la communauté et l'école et le contexte social de l'enseignement**. L'un des objectifs consiste à sensibiliser les enseignantes et enseignants en exercice ou en formation initiale au capital social et culturel des familles et à leurs stratégies de participation. À l'instar de Coleman (1987), le capital social y est défini en termes de relations dans la famille et dans la communauté. Tout comme Lareau (1989) l'indique, le capital culturel est décrit comme l'accès des familles à des livres ou à d'autres produits culturels. De Acosta (1996) soutient que les activités

de collaboration école-famille-communauté devraient prendre en considération la classe sociale, le niveau de scolarité, l'origine ethnique et l'occupation des familles. Pour ce qui est de la communauté, l'auteure recommande que les individus en formation prennent connaissance des diverses façons dont les organisations et agences communautaires apportent leur soutien aux familles dans l'éducation des enfants. De Acosta (1996) rappelle, à l'exemple de Coleman (1987), que les bénéfices associés au soutien d'un réseau social dans la communauté sont plus grands chez les enfants ayant un faible réseau social à la maison. En ce qui regarde le contexte social, De Acosta (1996) souligne une opposition potentielle entre le courant vers la professionnalisation des enseignants et celui vers la collaboration avec les familles et la communauté. L'auteure insiste sur l'importance de la collégialité, voire des échanges entre collègues, lors de la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives comme la collaboration école-famille-communauté. Il est suggéré de réduire la résistance à l'introduction de ces nouvelles pratiques en s'appuyant sur le connu, c'est-à-dire sur l'expérience des individus, pour aller graduellement vers l'inconnu, soit la construction de nouveaux savoirs, savoir-faire et savoir-être (Chavkin et Williams, 1988).

Pour leur part, Pourtois et Desmet (1997) recommandent des objectifs de formation des enseignants centrés sur la **personne** et sur l'**action**. Les activités liées au premier objectif concernent l'acquisition de nouvelles capacités. Elles font appel au vécu personnel, à la conscientisation, à l'analyse de situation et à la résolution de problèmes. Les auteurs proposent notamment de reconnaître les problèmes que pose la collaboration avec les parents, d'en repérer les points positifs, de s'initier à la communication interpersonnelle et d'éviter les jugements de valeur. Le deuxième objectif consiste à amener l'enseignant à élaborer des projets de réunions de parents, d'en faire l'analyse en groupe, d'animer un groupe de parents et de suggérer aux parents de devenir des personnes-ressources au sein de la classe. Les autres proposent d'examiner, comme thèmes, l'influence de la famille sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant, les besoins affectifs, cognitifs et sociaux des enfants et le sens de la famille dans la société d'aujourd'hui.

À notre connaissance, peu d'auteurs, hormis les membres du groupe du *Harvard Family Research Project* (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997), ont élaboré un modèle global de collaboration école-famille-communauté qui peut être appliqué dans des formations initiale et continue. Les objectifs de ce modèle que nous privilégions visent à : 1) accroître les connaissances des enseignantes et enseignants ; 2) améliorer leurs attitudes, et 3) développer des capacités d'intervention dans le cadre de la collaboration entre l'école, les familles et la communauté.

Ce modèle repose sur quatre approches qui peuvent être utilisées seules ou de façon combinée. Il s'agit de l'approche fonctionnaliste et des approches axées sur *l'empowerment*, sur les compétences culturelles et sur le capital social. L'approche fonctionnaliste, développée surtout par Epstein du Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning de Johns Hopkins University, décrit les rôles et les responsabilités des parents et des enseignants en lien avec la réussite scolaire des élèves. Connue principalement grâce aux travaux de Cochran (Cochran, 1987 ; Cochran et Dean, 1991), l'approche axée sur *l'empowerment* met en exergue les forces des parents et mise sur l'acquisition par les parents du sentiment de compétence et de confiance en soi. L'approche basée sur les compétences culturelles, popularisée par les écrits de Moll (Moll et Gonzalez, 1994 ; Moll, Estrada, Diaz et Lopes, 1997), prône le respect face à la diversité des cultures. L'approche basée sur le capital social vise à développer le soutien de la communauté (y compris les parents) à l'éducation des jeunes (Coleman, 1987).

Le contenu du modèle de Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez (1997) regroupe sept thèmes. Nous décrirons chacun de ces thèmes, tout en complétant par des exemples de contenu tirés de travaux antérieurs et qui pourraient faire l'objet de discussions dans le cadre d'une formation adressée aux enseignants.

Le premier thème, la participation des familles, vise à faire acquérir des connaissances sur les objectifs, les avantages et les obstacles à la participation parentale ainsi qu'à promouvoir les connaissances, les habiletés et les attitudes positives au regard de la participation parentale. On vise à ce que les participants discutent des bénéfices et des obstacles associés à la collaboration école-famille-communauté mentionnés dans les parties précédentes du présent texte. En utilisant une approche qui identifie et construit à partir des forces et des ressources des familles, les enseignants peuvent ainsi utiliser comme points de départ les connaissances, l'expérience et les habiletés des parents.

Le deuxième thème, les connaissances générales sur la famille, a pour objectifs de favoriser, d'une part, le développement de connaissances sur les croyances culturelles, les pratiques parentales, les structures et l'environnement immédiat des familles et, d'autre part, une prise de conscience et le respect à l'égard des antécédents différents et des styles de vie différents des familles. Sous ce thème, il est question des pratiques parentales les plus efficaces, telles que précisées dans les recherches, pour améliorer le développement et la réussite des élèves. Par exemple, les chercheurs sont d'avis que les adolescents semblent réussir mieux lorsque leurs parents leur apportent du soutien affectif, c'est-à-dire quand ils les encouragent, les complimentent, discutent avec eux des cours à choisir et assistent à des représentations auxquelles les adolescents eux-mêmes participent à l'école

(Deslandes, 1996 ; Deslandes, Royer, Turcotte et Bertrand, 1997 ; Deslandes et Cloutier, 2000). Au primaire, en plus des discussions familiales entourant l'école, Finn (1998) recommande la participation active dans les devoirs, l'établissement d'une routine et l'aide dans l'organisation du temps ainsi que les programmes de lecture. D'autres études montrent que les enfants de parents peu scolarisés réussissent moins bien en partie parce que leurs parents ne fournissent pas le soutien approprié (Deslandes, Potvin et Leclerc, 1999). Il ressort donc que ce que les parents font est plus important que ce qu'ils sont. Du côté des enseignants, comprendre les différentes sources d'influence sur les enfants peut favoriser le développement d'un curriculum pertinent et signifiant pour l'enfant (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997).

La communication école-famille correspond au troisième thème. Il est suggéré de développer une variété de techniques et de stratégies pour améliorer la communication positive et bidirectionnelle entre l'école et la famille, entre parents et enseignants. De nombreuses études déplorent que, présentement, les enseignants et les parents ne communiquent entre eux que lorsqu'il y a des problèmes (Deslandes, 1996 ; Lee, 1994). Or, la majorité des parents, tout comme les élèves, aimeraient que l'école entre davantage en contact avec la famille pour souligner une amélioration des résultats scolaires et du comportement (Baril, 2000).

Le quatrième thème, la participation de la famille dans les activités d'apprentissage, a pour but d'informer sur les façons d'engager les parents dans les apprentissages de leur enfant à l'extérieur de l'école. Selon des statistiques américaines, près de 90 % des parents du primaire et 80 % de ceux du secondaire désirent savoir de quelles façons ils peuvent aider leur jeune à la maison pour favoriser sa réussite scolaire (Epstein et Connors, 1992). Au secondaire, la recherche montre, de manière unanime, que les discussions familiales entourant l'école sont positivement associées aux résultats scolaires (Deslandes, 1996 et sous presse ; Lee, 1994). Pour le primaire, Develay (1998) suggère quelques interventions qui visent à responsabiliser les parents et à individualiser l'aide à apporter à l'enfant. Par exemple, il propose d'aider celui-ci à expliciter ses représentations de ce qu'il a à comprendre et à se distancier de la manière dont il apprend, puis de l'amener à relier, à construire des ponts entre les savoirs.

Le cinquième thème, soit le soutien des familles à l'école, consiste à informer les enseignants sur les façons d'engager les parents à l'intérieur comme à l'extérieur des classes. Par exemple, on demande aux familles, dès le début de l'année, d'indiquer leurs disponibilités ainsi que des talents qu'elles pourraient partager avec les élèves (Deslandes, sous presse ; Epstein, 1995 ; Epstein, Coates, Salinas, Sanders et Simon, 1997 ; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997).

Le soutien de l'école aux familles, le sixième thème, vise à examiner dans quelle mesure l'école peut répondre aux besoins sociaux et éducatifs des familles par l'intermédiaire de programmes d'éducation parentale, de centres ou de locaux pour parents et d'une orientation vers d'autres services sociaux ou communautaires (Deslandes, sous presse ; Epstein, 1995 ; Epstein, Coates, Salinas, Sanders et Simon, 1997 ; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997).

Le septième et dernier thème, qui aborde la famille comme agent de changement, explicite diverses façons d'engager les parents et les familles dans le processus de prise de décision, la recherche-action, le militantisme ainsi que le développement de politiques, de programmes et d'un nouveau curriculum (par exemple, participation aux conseils d'établissement et aux organismes de participation parentale [OPP] (Deslandes, sous presse ; Epstein, 1995).

Dans le tableau présenté en annexe, Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez (1997) reprennent chacun des thèmes et illustrent en détail les attitudes, les connaissances et les habiletés spécifiques associées à chacune des approches décrites et requises pour travailler d'une façon efficace avec les parents. Par exemple, sous le thème de la participation des familles, une approche fonctionnaliste privilégiera chez les enseignants l'acquisition d'attitudes positives au regard de la communication avec les parents et d'habiletés favorisant la participation des parents de toutes les classes sociales, de même qu'une meilleure connaissance des avantages et des obstacles associés à la participation parentale et de l'importance du rôle de la direction dans la promotion de cette participation. En corollaire, une approche axée sur *l'empowerment* sera basée sur les prémisses stipulant que tous les parents veulent ce qu'il y a de mieux pour leur enfant, que les parents sont les premiers enseignants de leur enfant et que les connaissances les plus utiles sur l'éducation de l'enfant viennent des parents de la communauté. Une approche fondée sur les compétences culturelles portera plutôt attention aux bénéfices associés à la participation des parents de groupes multiethniques et de faibles niveaux socioéconomiques ainsi qu'aux habiletés requises pour utiliser un vocabulaire qui est signifiant pour les différentes cultures présentes dans la communauté. Une approche axée sur le capital social visera une meilleure connaissance de l'investissement parental dans les apprentissages de l'enfant. Considérant l'ensemble des écrits répertoriés dans la littérature portant sur la collaboration école-famille-communauté, on peut d'ores et déjà penser à une esquisse de modèle de formation ralliant les sept thèmes discutés et intégrant les quatre approches. Par sa nature globale et holistique, une telle combinaison apparaît des plus prometteuses (Deslandes, sous presse).

Si l'on adhère aux prémisses voulant que la collaboration école-famille-communauté soit essentielle à la réussite scolaire des jeunes, que les parents, les enseignants et les membres de la communauté soient des partenaires dans la réalisation de la mission éducative de l'école, que les enseignants ayant une haute estime de soi et un fort sentiment de compétence tendent à favoriser la collaboration des parents et des membres de la communauté et que l'école, entendre les enseignants et les directeurs d'école, assume un leadership au regard de la collaboration école-famille-communauté, il semble que l'on puisse penser à des activités de perfectionnement qui reflètent des préoccupations d'ordre **personnel, pratique et conceptuel et contextuel** énoncées plus haut.

Sur le plan **personnel**, on pourrait penser à un projet autobiographique dans lequel les enseignants reflètent la participation de leur famille à leur propre suivi scolaire et les expériences éducatives réalisées à l'extérieur de l'école. Il pourrait aussi s'agir d'une réflexion écrite sur leurs expériences antérieures auprès de parents, suivie d'une prise de conscience de la façon dont ces expériences ont modifié leurs attitudes et leurs pratiques de collaboration école-famille-communauté. Sur le plan **pratique**, on pourrait penser à une collecte de données sur les attentes des parents et des enseignantes et enseignants à l'égard de l'école ou bien à une planification suivie d'une implantation de stratégies visant à favoriser la collaboration école-famille-communauté dans leur classe. Sur le plan **conceptuel**, des activités pourraient être proposées en lien avec l'analyse des attitudes et des croyances des enseignantes et enseignants, des directions d'école, des parents relativement à la collaboration école-famille-communauté. Il pourrait aussi y avoir une discussion sur l'aspect multidimensionnel de la participation parentale au suivi scolaire ou sur le modèle théorique illustrant l'influence de l'école, de la famille et de la communauté sur la réussite des élèves qui a cours dans leurs milieux respectifs. Sur le plan **contextuel**, on pourrait proposer que les enseignants procèdent à une définition des caractéristiques des différentes familles (structure familiale, niveau de scolarité des parents, origine ethnique, etc.) ainsi que de la communauté dans sa globalité (personnes-clés, milieux favorisés et défavorisés, ressources disponibles, etc.). Un autre projet serait d'analyser dans quelle mesure les différents niveaux scolaires (préscolaire, primaire et secondaire) ou les différents cheminelements scolaires ou, encore, les divers secteurs de l'enseignement (privé et public) influencent la collaboration école-famille-communauté (De Acosta, 1996 ; Deslandes, 2000 ; Morris, Taylor, Knight et Wasson, 1996 ; Rice, 1998 ; Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997).

2.3. CONDITIONS ESSENTIELLES AU SUCCÈS D'UNE FORMATION CONTINUE

Pour favoriser la réussite d'une formation continue en lien avec la collaboration école-famille-communauté, Ammon (1999) recommande l'application des principes habituellement énoncés dans le secteur de l'éducation aux adultes, à savoir : buts réalistes, activités signifiantes pour les enseignants, c'est-à-dire reliées à leurs besoins personnels et professionnels, activités structurées de manière à apporter du soutien et à réduire la crainte d'être jugé, approche pédagogique qui inclut l'apprentissage en petits groupes de sorte que les participantes et participants puissent partager leurs réflexions et généraliser à partir de leur expérience et de leurs acquis et, enfin, approche qui donne le contrôle aux enseignants par rapport aux comment, pourquoi, quand et où de l'apprentissage.

CONCLUSION

Bien qu'un nombre croissant de chercheurs, d'éducateurs et de politiciens reconnaissent la nécessité d'établir une collaboration entre l'école, la famille et la communauté, nos milieux de formations, initiale et continue, tardent à emboîter le pas d'une façon systématique. La collaboration école-famille-communauté représente plus qu'un ensemble d'activités de relations publiques au cours desquelles les parents et la communauté sont informés des progrès des jeunes et des prises de décision de l'école. Elle représente plus, également, qu'une activité de collecte de fonds ou que l'organisation d'activités parascolaires. La collaboration école-famille-communauté doit avoir comme pierre angulaire le curriculum de l'élève et comme objectifs la motivation, le soutien et le suivi des apprentissages, de même que la gestion quotidienne des interactions avec l'élève. Tout comme les enseignants plus expérimentés intègrent facilement plus d'une discipline dans les apprentissages, les éducateurs doivent percevoir le contexte familial comme l'un des nombreux éléments à prendre en considération dans la planification de l'enseignement. Si le fait de renseigner les parents sur les progrès de l'élève constitue un critère pour un enseignement de qualité, le partage de cette information avec les familles et l'invitation à y mettre du leur ajoutent beaucoup à la fonction et à la qualité de l'évaluation des apprentissages.

La formation des enseignants à la collaboration école-famille-communauté est maintenant reconnue comme un élément clé pour combler l'écart entre la collaboration école-famille-communauté théorique et cette collaboration dans la réalité quotidienne des écoles. Une telle formation doit se

réaliser à travers des activités basées sur une approche globale, intégrée et sensible aux différences individuelles. Apprendre à travailler d'une façon efficace avec les familles et la communauté doit reposer sur un modèle comportant à la fois des théories, des analyses critiques et des expériences sur le terrain. Parmi les retombées attendues d'une telle formation figurent le développement d'attitudes positives et d'habiletés reliées à la collaboration école-famille-communauté, la mise en œuvre d'une plus grande variété d'activités de collaboration, une plus grande intégration de ces activités à d'autres aspects de l'enseignement et une plus grande contextualisation, c'est-à-dire une prise en considération des caractéristiques et des besoins des familles et de la communauté. Des questions demeurent cependant sans réponse. Dans quelle mesure les modèles de formation offerts facilitent-ils un ajustement des pratiques ? Comment ces modèles aident-ils à soutenir le partenariat entre différents acteurs pour une cohésion dans l'engagement de l'école, de la famille et de la communauté ? Voilà autant de sujets susceptibles de constituer des pistes de recherche fort intéressantes.

TABLEAU
Cadre de formation sur la collaboration école-famille-communauté

Contenu	Approches		
	Fonctionnaliste	Axée sur l'empowerment (constats préalables)	Axée sur les compétences culturelles
Participation des familles	– Développement par les enseignants d'habiletés et d'une sensibilité au regard de la communication avec les parents (attitudes). – Buts, bénéfices et obstacles associés à la participation parentale (connaissances). – Développement de la participation des parents de tous les milieux (habiletés). – Rôle de la direction de l'école dans la promotion de la participation parentale (connaissances).	– Désir des parents de ce qu'il y a de mieux pour leur enfant (attitudes). – Parents, premiers enseignants de leur enfant, de même que les plus importants (attitudes). – Connaissances utiles sur l'éducation des enfants pouvant être trouvées dans la communauté (attitudes). – Respect du rôle de la famille dans les soins et l'éducation donnés aux enfants (attitudes).	– Bénéfices scolaires associés à la participation des parents des divers groupes multiethniques et de niveaux socio-économiques faibles (connaissances). – Utilisation dans le curriculum d'une terminologie dotée de sens pour les différentes cultures (habiletés). – Connaissance du concept <i>capital social</i> et de l'investissement parental dans les apprentissages de l'enfant.

Connaissances générales sur la famille	- Connaissance des croyances, des styles de vie, des pratiques d'éducation des enfants, des structures familiales et des divers milieux de vie des parents et des familles. - Respect des différents styles de vie (attitudes). - Connaissance des fonctions de la famille.	- Soutien aux parents, attention accordée aux forces et non aux lacunes (attitudes). - Différences dans le pouvoir des différents groupes dans la société (connaissances). - Connaissance de l'histoire des groupes multiethniques et de leur droit de représentation. - Effets du niveau socio-économique des familles défavorisées sur leurs interactions avec les enseignants. - Façon dont les familles interagissent avec l'école et les autres institutions.	- Influence de la culture sur les pratiques de discipline, d'apprentissage et d'éducation (connaissances). - Postulats personnels et systèmes de croyances pouvant influencer les relations avec la famille et la communauté (connaissances). - Prise de conscience et réfutation des stéréotypes des parents, des familles et des membres de la communauté (habiletés).	- Normes et valeurs différentes de l'école et de la famille et influence de cette diversité sur les relations entre l'école et les familles (connaissances). - Connaissance des valeurs des différentes communautés et des différentes institutions. - Négociation, résolution des conflits et atteinte d'un consensus (habiletés)
--	---	--	--	--

TABLEAU (suite)
Cadre de formation sur la collaboration école-famille-communauté (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997)

Contenu	Approches		
	Fonctionnaliste	Axée sur l'empowerment (constats préalables)	Axée sur les compétences culturelles
Communication école-famille	– Communication interpersonnelle (habiletés). – Habiletés de communication pour négocier avec les parents désabusés, hostiles et frustrés. – Écoute active et développement de la confiance mutuelle et de la coopération (habiletés).	– Communication interpersonnelle (habiletés). – Traitement des parents comme des partenaires égaux (habiletés). – Importance d'une communication positive avec les parents, même quand l'enfant éprouve des problèmes (connaissances). – Non-contrôle des parents ; compréhension de leur vision et de leurs besoins (habiletés).	– Importance de l'embauche de traducteurs auprès des familles qui éprouvent des problèmes de langue (connaissances). – Connaissance des styles de communication utilisés par les différentes cultures. – Communication de ses attentes et de ses valeurs pour développer la confiance entre les membres de la communauté (habiletés). – Communication avec les parents de façon à montrer comment les valeurs sont transmises entre les membres de la société (parent-enfant, enseignant-enfant, parent-parent ; habiletés). – Manifestation d'attention, de persévérance, de fiabilité et de <i>caring</i> dans les relations avec les familles (habiletés).

Participation de la famille dans les activités d'apprentissage	- Contribution à l'engagement des parents dans les apprentissages de l'enfant à l'extérieur de la classe (habiletés). - Partage de ses habiletés de pédagogie avec les parents (habiletés).	- Élaboration d'activités visant à développer la confiance en soi des parents et l'aisance à mener des activités d'apprentissage au foyer (habiletés). - Rétroactions constructives (habiletés).	- Utilisation des ressources familiales (<i>funds of knowledge</i>) dans les devoirs, de telle sorte que les familles et les communautés puissent contribuer aux apprentissages de l'enfant (habiletés).	- Promotion de la participation de la famille dans les apprentissages au foyer et de la communauté dans les activités éducatives (habiletés).
Soutien des familles à l'école	- Promotion de la participation des parents dans la classe et dans l'école (habiletés).	- Habileté à faire sentir aux parents qu'ils sont importants en les invitant à faire profiter la classe et l'école de leur expertise.	- Contraintes d'argent et de temps des parents monoparentaux, à faibles revenus (connaissances). - Occasions créées pour favoriser la participation des parents à l'école (habiletés). - Définition des forces et des talents des parents.	- Investissement des parents par le bénévolat, collecte de fonds et présence à l'école lors d'événements spéciaux. - Utilisation des ressources des autres groupes de la communauté (habiletés). - Réciprocité dans les échanges entre l'école et la famille (habiletés).

TABLEAU (suite)
Cadre de formation sur la collaboration école-famille-communauté (Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez, 1997)

Contenu	Approches		
	Fonctionnaliste	Axée sur l'empowerment (constats préalables)	Axée sur les compétences culturelles
Soutien de l'école aux familles	- Façons dont l'école peut combler les besoins sociaux et éducatifs des familles (connaissances). - Processus de consultation et de communication (connaissances). - Rôle des différents spécialistes et de collaboration interprofessionnelle (habiletés). - Habileté à diriger les gens au bon endroit.	- Promotion de l'empowerment des parents par l'éducation des adultes ou des programmes d'éducation parentale (connaissances et habiletés). - Amélioration des besoins de base des parents comme première étape en vue de les aider à <i>aider</i> leur enfant sur le plan scolaire (connaissances et habiletés).	- Connaissance des ressources des communautés multiculturelles. - Occasions d'échanges entre parents de cultures différentes (habiletés). - Ouverture aux perceptions des différents groupes sur l'aide provenant de l'école et sur la réciprocité potentielle (attitudes).
			Axée sur le capital social
			- Définition des attentes et des objectifs des familles (habiletés). - Façon dont les événements sociaux à l'école peuvent favoriser les échanges (connaissances). - Réciprocité dans les échanges entre l'école et les familles (habiletés).
		Prise en considération des besoins des parents dans les activités qui leur sont destinées et dans les activités à l'école (connaissances et habiletés).	Prise en considération des préférences des parents dans les programmes destinés aux parents et dans les activités de collaboration école-famille (habiletés).

Famille comme agent de changement	- Engagement des parents : prise de décision, recherche-action, politiques, programmes, (habiletés). - Partage d'information pour aider dans la prise de décision (habiletés). - Partage du leadership avec les parents (habiletés). - Interaction avec les parents sur une base égalitaire (habiletés).	- Promotion de l'<i>empowerment</i> politique des parents en les aidant dans les prises de décision, en les informant des différents rôles de la direction dans l'école, en recrutant des parents pour siéger aux différents comités et en s'assurant que les parents sont entendus lors des réunions (habiletés).	- Encouragement des parents à se présenter aux élections pour les différents comités (habiletés). - Importance de prévoir des traducteurs aux réunions de comités (connaissances). - Importance d'avoir des enseignants de différentes cultures afin d'aider tous les parents à se sentir les bienvenus à l'école (connaissances).	- Nécessité de partager dans les prises de décision pour établir un ensemble de valeurs de base (attitudes). - Négociation en cas d'opinions différentes et conflictuelles (habiletés). - Engagement des parents dans le développement du curriculum (habiletés). - Énoncés de mission qui représentent les valeurs partagées (habiletés).
-----------------------------------	---	--	--	---

Source : Shartrand, Weiss, Kreider et Lopez (1997).

BIBLIOGRAPHIE

- Altet, M. (1998). « Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser », dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, p. 27-40.
- Ammon, M.S. (1999). « Introduction : Many hands, multiple voices », dans M.S. Ammon (dir.), *Joining Hands, Preparing Teachers to Make Meaningful Home-school Connections*, Sacramento, California Department of Education, p. 1-15.
- Ammon, M.S., J. Chrispeels, D. Safran, M.V. Sandy, J. Dear, M. Reyes et D. Wright (1998). *Preparing Educators for Partnerships with Families. Report of the Advisory Task Force on Educator Preparation for Parent Involvement*, Sacramento, California, Commission on Teacher Credentialing.
- Baril, G. (2000). *Portrait des activités de partenariat école/famille à La Calypso dans une perspective d'élaboration de programme*, Rapport de recherche, Maîtrise en éducation, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bourrassa, B., F. Serre et D. Ross (1999). *Apprendre de son expérience*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Chavkin, N.F. (1993). *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany, University of New York Press.
- Chavkin, N.F. et D.L. Williams (1988). « Critical issues in teacher training for parent involvement », *Educational Horizons*, 66(2), p. 87-89.
- Cochran, M. (1987). « The parental empowerment process : Building on family strengths », *Equity and Choice*, 4(1), p. 9-23.
- Cochran, M. et C. Dean (1991). « Home-school relations and the empowerment process », *The Elementary School Journal*, 91(3), p. 261-269.
- Coleman, J.S. (1987). « Families and schools », *Educational Researcher*, 16, p. 32-38.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Christenson, S.L., T. Rounds et M.J. Franklin (1992). « Home-school collaboration : Effects, issues and opportunities », dans S.L. Christenson et J.C. Conoley (dir.), *Home-School Collaboration : Enhancing Children's Academic and Social Competence*, Maryland, The National Association of School Psychologists, p. 19-52.
- Dauber, S.L. et J.L. Epstein (1993). « Parent's attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools », dans N. Chavkin (dir.), *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany, New York, Suny Press, p. 53-71.
- De Acosta, M. (1996). « A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education », *Journal of Teacher Education*, 47(1), p. 9-15.

- Deslandes, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat en psychopédagogie, Québec, Université Laval.
- Deslandes, R. (2000). « Une formation continue en éducation axée sur les relations école-famille-communauté », Colloque sur la formation continue, XIII^e Congrès international « La recherche en éducation », Université de Sherbrooke, juin.
- Deslandes, R. (sous presse). « L'environnement scolaire », dans M.M. Hamel, L. Brunet et C. Martin (dir.), *Déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire*, Québec, MSSS, Direction de la santé publique, Publications du Québec.
- Deslandes, R. et R. Cloutier (2000). « Engagement parental dans l'accompagnement scolaire et réussite des adolescents à l'école », *Bulletin de psychologie scolaire et d'orientation*, 2, p. 1-21.
- Deslandes, R. et É. Royer (1997). « Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level », *Behavioral Disorders*, 23(1), p. 18-28.
- Deslandes, R., É. Royer, D. Turcotte et R. Bertrand (1997). « School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling », *McGill Journal of Education*, 32, p. 191-207.
- Deslandes, R. et P. Potvin (1998). « Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents », *La Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), p. 9-24.
- Deslandes, R., P. Potvin et D. Leclerc (1999). « Family characteristics predictors of school achievement : Parental involvement as a mediator », *McGill Journal of Education*, 34(2), p. 133-151.
- Deslandes, R., P. Potvin et D. Leclerc (2000). « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 32, p. 4-10.
- Deslandes, R., N. Rousseau et N. Royer (soumis pour publication). *Collaboration école-famille-communauté : Étude sur la perception des connaissances et le sentiment de compétence des étudiants inscrits en formation initiale en enseignement*.
- Deslandes, R., É. Royer, P. Potvin et D. Leclerc (1999). « Patterns of home-school-community partnership for regular and special education students at the secondary level », *The Council for Exceptional Children*, 65, p. 496-506.
- Develay, M. (1998). *Parents, comment aider votre enfant ?*, Paris, ESF Éditeur.
- Dodd, A.W. et J.L. Konzal (1999). *Making Our High Schools Better*, New York, St. Martin's Press.
- Epstein, J.L., M.G. Sanders et L.A. Clark (1999). *Preparing Educators for School-Family-Community Partnerships. Results of a National Survey of Colleges and Universities*, Report 34, Baltimore, MD, Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

- Epstein, J.L., L. Coates, K.C. Salinas, M.G. Sanders et B.S. Simon (1997). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Californie, Corwin Press, Inc.
- Epstein, J.L. et L.J. Connors (1992). « School and family partnerships », *The Practitioner*, XV111(4), p. 1-8.
- Epstein, J.L. et S.L. Dauber (1991). « School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools », *Elementary School Journal*, 91(3), p. 289-303.
- Finn, J.D. (1998). « Parental engagement that makes a difference », *Educational Leadership*, mai, p. 20-24.
- Finders, M. et C. Lewis (1994). « Why some parents don't come to school? », *Educational Leadership*, mai, p. 50-54.
- Fortin, L., É. Royer, P. Potvin et D. Marcotte (sous presse). « Revue des facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale à l'adolescence », *Revue internationale de psychologie sociale*.
- Henderson, A.T. et N. Berla (1996). *A New Generation of Evidence. The Family Is Critical to Student Achievement*, Washington, D.C., Center for Law and Education.
- Hutmacher, W. (1996). « Les parents les plus méfiants sont les plus instruits », *L'hebdo*, août, p. 6-7.
- Izzo, C.V., R.P. Weissberg, W.J. Kasprow et M. Fendrich (1999). « A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance », *American Journal of Community Psychology*, 27(6), p. 817-839.
- Jonnaert, Ph. (2000). Forum de discussion sous la direction de R. Pallascio, *Modélisation développementale des composantes d'une pensée réflexive en éducation*, FCAR 1999-2002.
- Katz, L. et J.P. Bauch (2000). « Preparing preservice teachers for family involvement: A model for higher education », 10th International Roundtable on School, Family and Community Partnerships, 2000 AERA Annual Meeting, New Orleans, LA.
- Lareau, A. (1989). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Philadelphie, Falmer.
- Lee, S. (1994). *Family-School Connections and Students' Education: Continuity and Change of Family Involvement from the Middle Grades to High School*, Thèse de doctorat en philosophie, Baltimore, MA, The Johns Hopkins University.
- Maulini, O. (1997). « Le paradoxe de l'innovation. Changer l'école : pour l'éloigner ou la rapprocher des familles? », *Éducateur*, août, p. 12-15.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999a). *Diriger une école secondaire : Un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999b). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : Choisir plutôt que subir le changement*, Québec, Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Le programme de soutien à l'école montréalaise 2000-2001*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Moles, O. (1999). « Overcoming barriers to family involvement in low-income area schools », Communication presented at the Conference of the European Research Network about Parents in Education, Amsterdam, Pays-Bas.
- Moll, L.C. et N. Gonzalez (1994). « Lessons from research with language-minority children », *Journal of Reading Behavior*, 26(4), p. 439-456.
- Moll, L.C., E. Estrada, E. Diaz et L.M. Lopes (1997). « The organization of bilingual lessons : Implications for schooling », dans M. Cole, Y. Engeström et O. Vasquez (dir.), *Mind, Culture, and Activity. Seminal Papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition*, Royaume-Uni, Cambridge University Press, p. 254-268.
- Morris, V., S. Taylor, J. Knight et R. Wasson (1996). « Preparing teachers to reach out to families and communities », *Action in Teacher Education*, XVIII(1), p. 10-22.
- Organisation de coopération et de développement économiques (1997). *Les parents partenaires de l'école*, Paris, OCDE, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.
- Pelco, L.E. et R.R. Ries (1999). « Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships », *School Psychology International*, 20(3), p. 265-277.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1997). « Les relations famille-école : un point de vue partenarial », dans V. Tochon (dir.), *Éduquer avant l'école*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 139-148.
- Rice, R. (1998). « Preparing teachers to work with families and communities », *Families as Educators*, hiver, p. 3-4.
- Rumberger, R.W., R. Ghatak, G. Poulos, P.L. Ritter et S.M. Dornbusch (1990). « Family influences on dropout behavior in one California high school », *Sociology of Education*, 63, p. 283-299.
- Shartrand, A.M., H.B. Weiss, H.M. Kreider et M.E. Lopez (1997). *New Skills for New Schools : Preparing Teachers in Family Involvement*, Harvard Family Research Project, Harvard Graduate School of Education, Cambridge, MA.
- Vallerand, R.J., M.S. Fortier et F. Guay (1997). « Self-determination and persistence in a real-life sting : Toward a motivational model of high school dropout », *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), p. 1161-1176.
- Walberg, H.J. (1984). « Families as partners in educational productivity », *Phi Delta Kappan*, 65, p. 397-400.
- Wang, M.C., G.D. Haertel et H.J. Walberg (1993). « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, 63(3), p. 249-294.

La formation continue des directions d'école

Réalité et défi

Marjolaine St-Pierre
Université du Québec à Hull
marjolaine_st-pierre@uqah.quebec.ca

RÉSUMÉ

La restructuration scolaire à laquelle nous assistons en ce début de troisième millénaire se justifie à la lumière de l'évolution et des changements majeurs qui ébranlent nos sociétés modernes. L'éclatement des familles, la chute démographique, le multiculturalisme, les nouvelles technologies et la situation économique instable ne sont que quelques-uns des éléments à la base des perturbations éducatives. La convergence de tous ces changements sociaux favorise l'émergence d'un profond questionnement sur le monde de l'éducation en général et sur la formation des directrices et directeurs d'école en particulier. En fonction même des critères d'embauche, ces derniers doivent posséder un solide bagage pédagogique puisqu'ils doivent participer à une gestion

inspirée du modèle bureaucratique pour laquelle ils ne possèdent pas de formation initiale. Plus encore, ils doivent être en accord avec la réalité scolaire en mouvance constante. Ce nouveau contexte met en évidence la transformation des paradigmes traditionnels de gestion qui s'ouvrent à des modes de gestion plus complexes et décentralisés. En effet, parce qu'ils affrontent aujourd'hui de nouvelles réalités et que leurs mandats se diversifient et se complexifient, les administrateurs en éducation ont besoin à la fois d'outils pertinents qui se rapportent aux domaines organisationnels de l'administration scolaire et des relations humaines, mais aussi d'un mode de pensée organisationnelle orienté vers la gestion des incertitudes propres au domaine scolaire.

Le partenariat avec les différents intervenants et intervenantes du monde scolaire et le développement des compétences du gestionnaire scolaire constituent deux domaines essentiels à leur formation, d'où la nécessité de revoir non seulement les contenus de formation mais surtout le modèle de formation qu'ils auront à expérimenter. Ainsi, ce chapitre tente de définir un changement paradigmatique en gestion scolaire par le passage d'une approche fonctionnaliste à une approche organisationnelle évolutive et à un modèle d'analyse multiréférentielle qui favorisent l'émergence du jugement professionnel ouvrant sur la pensée critique dans la formation des gestionnaires scolaires.

La formation continue pour les administrateurs de l'éducation constitue l'une des réalités contemporaines et l'un des défis urgents du système scolaire actuel tant au Québec qu'à l'échelle internationale. C'est la raison pour laquelle de nombreux efforts sont déployés par le ministère de l'Éducation pour parvenir à relever ce défi qui se pose aux formateurs en milieu universitaire et aux praticiens des milieux professionnels. La gestion de la relève des nouveaux personnels scolaires et celle du changement organisationnel engendrées par l'actualisation de la réforme en éducation sont deux facteurs qui accentuent la problématique de la formation continue et favorisent l'émergence d'un profond questionnement sur le monde de l'éducation en général et sur la formation des directeurs d'école en particulier.

Ce questionnement, tant philosophique qu'organisationnel, incite à la réflexion sur le modèle de formation en émergence, sur son opérationnalisation et sur ses impacts sur les plans professionnel et personnel. La formation de professionnels en fonction ne peut plus être considérée du point de vue du transfert de connaissances seulement ; au contraire, elle exige du professionnel en formation un engagement constant relativement à la construction de son jugement professionnel et du développement de sa pensée critique, lesquels apparaissent comme les éléments primordiaux à la saisie et au traitement de la complexité et de la complexification de la tâche de direction d'établissement scolaire.

Pour mieux comprendre l'ensemble de ce contexte, nous présenterons la situation de l'administration scolaire en tenant compte de la réforme actuelle de l'éducation. Nous aborderons le passage du paradigme fonctionnaliste au paradigme organisationnel évolutif. Nous expliquerons ensuite la pertinence du modèle d'analyse multiréférentielle et préciserons les changements à ce contexte et à ces nouveaux paradigmes dans la formation continue. Nous terminerons en abordant l'importance du partenariat et du développement du jugement professionnel.

1. L'ESPRIT DE LA RÉFORME ET L'ADMINISTRATION DE L'ÉDUCATION

Le début des années 1960, marqué par la Révolution tranquille¹, voit le Québec enclencher une réforme axée sur la « démocratisation » et sur le

1. La Révolution tranquille est définie comme « la poursuite d'un processus de changement déjà enclenché depuis longtemps » (Larouche, 1974, cité dans Daigle et Rocher, 1992). Elle est de nature culturelle (Dumont et Rocher, 1970 ; Lazure, 1970, cités dans Daigle et Rocher, 1992) ou de nature idéologique (McRoberts, 1988). Selon McRoberts, on ne peut parler de révolution, car les changements sont idéologiques et non structurels et ne présentent aucun caractère révolutionnaire.

renouvellement des institutions gouvernementales québécoises. Cette nouvelle orientation met fin à une période de conservatisme social et politique et coïncide avec la chute de l'élite conservatrice traditionnelle, avec la diminution du pouvoir clérical et la sécularisation des valeurs religieuses. Dans ce contexte de renouveau social et politique, l'État crée le ministère de l'Éducation en 1965, faisant ainsi passer l'éducation, jusqu'alors largement orientée par l'Église, sous la responsabilité directe et entière du gouvernement. La Révolution tranquille reflète les profondes transformations auxquelles la société québécoise a été forcée de s'adapter. La restructuration scolaire s'est effectuée au moyen de nombreux projets de loi et d'amendements. Elle a aussi obligé à recourir à l'adoption de lois nouvelles, telles que la Loi sur l'instruction publique votée en 1988 et dont la dernière modification remonte à 1997. Dans cet esprit, le paradigme bureaucratique en gestion scolaire, inspiré par l'approche fonctionnaliste en management, s'est inscrit dans l'ensemble des pratiques et des orientations contemporaines qui ont mené à la création du système scolaire tel que nous le connaissons aujourd'hui.

2. *DU PARADIGME FONCTIONNALISTE AU PARADIGME ORGANISATIONNEL ÉVOLUTIF*

La gestion scolaire québécoise, à l'exemple du système scolaire dans son entier, poursuit son évolution ; elle est influencée tant par les courants de gestion émergents que par les innovations pédagogiques. Bien que le paradigme actuel en gestion scolaire soit plutôt de type fonctionnaliste, le nouveau contexte nous amène à explorer un nouveau paradigme organisationnel plus évolutif.

2.1. *LE PARADIGME FONCTIONNALISTE EN GESTION SCOLAIRE*

Dans le contexte de modernité des années 1960, la pensée fonctionnaliste élaborée en sociologie devient l'outil de développement du champ scolaire.

Les acteurs sociaux et politiques, pour justifier cette réforme en profondeur du système d'éducation et pour appuyer leurs décisions en ce sens, puisent dans les interprétations de la sociologie fonctionnaliste, fort importante aux États-Unis dans cette période, et dans la théorie du capital humain qui s'impose comme la conception dominante au début des années 60 (Robert et Tondreau, 1997, p. 58).

La pensée fonctionnaliste qui teinte la formation des maîtres et oblige à repenser la formation initiale de l'enseignant dans un cadre universitaire

a aussi des répercussions importantes sur le mode de gestion scolaire. Deux facteurs contribuent à l'émergence d'un mode de gestion bureaucratique des écoles. Le premier est celui que constitue l'implantation de l'approche fonctionnaliste en milieu québécois. En effet, si nous nous reportons à Davis et Moore (1945, cité dans Robert et Tondreau, 1997), défenseurs de la position fonctionnaliste, voulant qu'il n'existe pas de système sans inégalités de prestige et d'estime entre les individus et qu'il faille trouver les moyens d'attribuer les positions sociales à chacun des membres pour la plus grande efficacité de chacun, nous constatons que le modèle bureaucratique de gestion a été adopté dans la grande majorité des écoles québécoises afin d'établir la démocratisation de l'éducation par la gratuité scolaire permettant ainsi l'accessibilité de tous et chacun au système éducatif québécois. Un second facteur, celui de l'étatisation du système scolaire, qui accroît l'importance du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires, renforce la nécessité de l'utilisation d'un mode bureaucratique de gestion scolaire. Toutefois, depuis 1997, la récente réforme tant pédagogique qu'administrative, élaborée sous le principe de la décentralisation scolaire, oblige dorénavant les gestionnaires à repenser la gestion scolaire et leur formation.

2.2. LE PARADIGME ORGANISATIONNEL ÉVOLUTIF EN GESTION SCOLAIRE

La présente restructuration scolaire trouve également sa justification dans nos sociétés modernes qui sont en pleine évolution et qui réagissent à de nombreuses remises en question. De multiples changements liés, entre autres, à l'éclatement des familles, à la démographie, au multiculturalisme, aux nouvelles technologies ainsi qu'à une situation économique instable favorisent l'émergence de problèmes managériaux multiples et complexes. La réforme des programmes d'études, jointe à l'accroissement de l'autonomie des établissements scolaires, demande, pour les directeurs d'école, une formation qui permette d'appréhender les réalités scolaires non plus en termes bureaucratiques liés à un système normatif fermé, mais davantage en termes de gestion « de la communauté d'objectifs partagés » (Inchauspé, 1999, p. 17). L'école se transforme de plus en plus en une organisation politique, car elle doit répondre à des questions d'équité, d'excellence, d'efficacité et de choix (Sergiovanni, Burlingame, Coombs et Thurston, 1999).

La formation des dirigeants d'établissements scolaires nécessite donc des modifications qui aideront à favoriser l'exercice de l'autonomie locale et à contribuer au renouveau pédagogique. Afin de gérer et de redéfinir l'espace décisionnel selon une communauté d'esprit « où la relation est

fondée sur un pacte qui lie les individus et s'enrichit par l'échange et la collaboration » (Inchauspé, 1999, p. 12), les directeurs doivent accroître leurs compétences, car « leurs espaces décisionnels deviennent les lieux où se joue, d'une certaine façon, le futur des systèmes éducatifs » (St-Germain, 1999, p. 154). L'approche organisationnelle évolutive considère l'importance du contexte scolaire où l'incertitude et le changement non prédictible sont constants et où l'organisation se développe en un partenariat entre les agents axé sur les réseaux intégrés sans frontières et sur des relations de confiance et de respect mutuels (Spreitzer et Cummings, 2001).

3. DU MODÈLE D'ANALYSE FONCTIONNALISTE AU MODÈLE D'ANALYSE MULTIRÉFÉRENTIEL POUR LA FORMATION EN GESTION SCOLAIRE

Dans ces nouveaux contextes administratifs et pédagogiques, les modèles d'analyse du système scolaire se modifient. Bien que l'analyse fonctionnaliste soit encore très présente dans la gestion scolaire québécoise, l'analyse multiréférentielle permet de cerner la complexité des processus éducatifs émergents tant sur le plan pédagogique qu'administratif.

3.1. L'ANALYSE FONCTIONNALISTE

Bien que le concept d'autonomie locale et l'idée de responsabilisation chez les directrices et directeurs d'école s'inscrivent dans l'historicité du système scolaire québécois en mettant en évidence les liens entre l'individu, l'organisation et l'institution, chacune de ces dimensions a été traitée de façon cloisonnée et fonctionnaliste tout en tenant compte des tâches et des rôles qui lui étaient dévolus. Le ministère de l'Éducation (1977) préconisait déjà une décentralisation. Il prônait la reconnaissance légale du statut de directrice et de directeur d'établissement scolaire, créait les conseils d'orientation et obligeait les écoles à élaborer un projet éducatif propre à leur milieu. Cependant, cette approche contenait peu d'exigences en matière de formation : on n'y trouvait pas vraiment de notion de gestion de l'éducation qui pouvait aider les directions d'établissement à répondre adéquatement aux exigences de leur fonction. Jusqu'à tout récemment, trois critères obligatoires spécifiaient les exigences pour qu'une personne pose sa candidature au poste de directrice ou de directeur d'un établissement scolaire au Québec :

- un diplôme de premier cycle universitaire en sciences de l'éducation ;
- un permis permanent d'enseignement délivré par le ministère de l'Éducation du Québec ;
- une expérience minimale d'enseignement (généralement cinq ans).

Une conception réductrice et limitative du rôle de directrice ou de directeur découle de ces critères de sélection. Ce rôle équivaldrait-il à celui d'un enseignant en chef ou à celui d'une enseignante principale ?

Pareilles exigences ne constituent pas que des aspects techniques et légaux de l'engagement des directrices et directeurs d'école ; elles témoignent aussi d'une manière de concevoir la fonction de chef d'établissement. La directrice, ou le directeur d'école, est d'abord une enseignante, ou un enseignant, qui dirige une école. On pourrait naïvement croire que la direction d'école n'est qu'une variante de la pratique de l'enseignement, appliquée à une autre échelle, celle de l'école (Fortin et Gélinas, 1999, p. 53).

Toutefois, la complexité de leur tâche et l'accélération des changements scolaires et pédagogiques portent à considérer la formation non plus comme une acquisition d'habiletés, mais comme un processus adapté à la gestion scolaire. En effet, selon Derouet et Dutercq (1997), l'accroissement de l'autonomie décisionnelle consiste à voir l'école comme une « cité politique locale » qui fournit l'occasion d'une plus grande intervention communautaire et qui permet d'assurer la réussite éducative de l'élève.

Dans ce cas, ce qui importe, c'est la démocratie dans les prises de décision, c'est-à-dire à la fois l'engagement de tous dans le social, y compris les élèves, et leur association à la décision. Le projet d'établissement est l'expression de cette association. Certes, il ne s'agit pas de l'association personnelle de la communauté domestique où les gens engagent la totalité de leur personne ; il s'agit plutôt d'une association où les gens figurent en tant que citoyens, avec un engagement raisonné (Derouet et Dutercq, 1997, p. 27)

3.2. L'ANALYSE MULTIRÉFÉRENTIELLE

Dans le contexte de changements structurels et pédagogiques, en référence aux niveaux d'analyse individuelle, interindividuelle, groupale, organisationnelle et institutionnelle de la réalité humaine et des relations qui s'y associent, un modèle d'analyse multiréférentielle (Ardoino, 1999) s'impose à la compréhension du système d'éducation actuel. En effet, la réalité éducative déjà complexe par sa nature même, qui est composée d'individus, de groupes, d'organisations et d'institutions, se complexifie par l'ajout de rapports transversaux entre ces niveaux.

Depuis longtemps, on s'interroge sur le véritable rôle de directeur d'école. Au début des années 1960, le champ de l'administration scolaire était issu d'un modèle bureaucratique unitaire et autoritaire (structure administrative verticale) ; il est maintenant fortement inspiré du modèle systémique orienté par la conscientisation du processus évolutif de sa fonction et par l'analyse multiréférentielle.

Il faut, en effet, être bien conscient que la majeure partie des travaux sur l'éducation portent sur des pratiques « sociales » beaucoup plus que sur des phénomènes. De ce fait, l'analyse ne se définit plus, comme traditionnellement, par sa capacité de découpage, de décomposition, de division-réduction en éléments plus simples, mais par ses propriétés de compréhension, d'accompagnement des phénomènes vivants et dynamiques auxquels elle s'intéresse (Ardoïno, 2000).

Devant les changements de politiques, le directeur d'école devient l'agent mobilisateur de son personnel scolaire. Il se doit d'être ouvert à l'intervention des individus, du groupe et de la communauté, de même qu'à la concertation et au consensus à l'égard des décisions à prendre. Toutefois, il continue de s'inscrire, selon Derouet et Dutercq (1997), dans la logique de l'efficacité organisationnelle et dans un effort de rationalisation de type industriel. En effet, « les chefs d'établissements à leur tour peuvent se considérer comme de véritables managers dont l'objectif est la mobilisation de leur personnel et beaucoup n'hésitent pas à s'inspirer des méthodes managériales » (Derouet et Dutercq, 1997, p. 43). De leur côté, Fortin et Gélinas (1999, p. 56) soutiennent que l'administration de l'éducation est « un champ de compétence tenant à la fois de l'éducation et de l'administration ».

4. LE CHANGEMENT EN ADMINISTRATION SCOLAIRE ET LA FORMATION EN GESTION DE L'ÉDUCATION

Le changement paradigmatique en administration scolaire découle de l'évolution de la pratique de la gestion scolaire. Comme le mentionne Pelletier (1999), l'émergence des questionnements sur la formation des directeurs d'école est reliée à l'analyse critique de nombreuses commissions d'études américaines, dont la National Commission on Excellence in Educational Schools, et aux recherches montrant l'influence déterminante de la direction de l'établissement sur l'efficacité de l'école (Eskil Stegö, Gielen, Glatter et Hord, 1988 ; Murphy et Hallinger, 1989). Ainsi, parce que les dirigeants en éducation d'aujourd'hui affrontent chaque jour de nouvelles réalités et de multiples défis complexifiant leur mandat, la formation obligatoire en

gestion scolaire s'ajoute à la formation enseignante initiale. À cet égard, le gouvernement du Québec a élaboré une mesure pour les nouveaux directeurs et directrices d'établissements scolaires qui exige une formation universitaire de deuxième cycle. Cette formation comporte un minimum de 30 crédits (450 heures) en gestion, dont au moins 6 crédits (90 heures) réussis pour avoir le droit de poser sa candidature à un poste de direction. Ainsi, les dirigeants en éducation sont appelés, tant par des dispositions juridiques que par des réalités socioéducatives, à parfaire leur expertise et à se définir comme étant des leaders scolaires.

La pertinence de cette formation continue n'est plus à justifier. Non seulement les directeurs et directrices vivent une période de transition difficile, mais, de plus, ils ont à tenir compte des conditions difficiles dans lesquelles cette transition devra s'effectuer : la lutte contre le déficit qui a provoqué les compressions budgétaires et dont souffre encore le monde de l'éducation, la mise à la retraite massive des enseignants les plus expérimentés ainsi que l'urgent besoin d'une relève formée à la nouvelle gestion.

Dans ce contexte de mouvance pédagogique et organisationnelle, le directeur d'école doit conserver ses habiletés pédagogiques tout en acquérant des habiletés de gestionnaire et d'administrateur. Toutefois, loin de revêtir un caractère d'instantanéité, la transition vers de nouvelles fonctions nécessite une analyse exhaustive de son champ d'action. Ainsi, on peut affirmer qu'avant la période de décentralisation actuelle le directeur recevait ses mandats, ses consignes, ses directives, voire ses ordres, des échelons supérieurs de la structure administrative, en l'occurrence la commission scolaire, ayant des orientations plutôt bureaucratiques. On attendait du directeur ou de la directrice qu'il applique les décisions de ses supérieurs hiérarchiques. Bref, sa marge de manœuvre était plutôt mince et sa responsabilité faible. Avec la réforme, le dirigeant en éducation bénéficie aujourd'hui d'une large autonomie, mais, en contrepartie, d'une « imputabilité² » accrue. En effet, les autorités hiérarchiques qui transmettent une partie de leur pouvoir délèguent en même temps une partie de leurs responsabilités. Bien que le système d'éducation soit du domaine public, l'école est tenue de montrer une *efficacité fonctionnelle*, ainsi que le mentionnent Koffi, Laurin et Moreau (1998).

Il y a un prix à payer pour la décentralisation et des conséquences à assumer quand on relève le défi de la décentralisation. Ceux vers qui se déplacent le pouvoir décisionnel, la prise d'initiative et les ressources s'en rendent responsables.

2. Ce terme est utilisé (à tort) au Québec depuis le début des années 1970 pour traduire le mot anglais *accountability* (Koffi, Laurin et Moreau, 1998, p. 196).

Les parents, les élèves, le personnel enseignant et la population en général s'attendent à des résultats probants. Mais les dirigeants en éducation disposent-ils des ressources nécessaires pour relever tous ces nouveaux défis ? Possèdent-ils les compétences indispensables pour bien remplir leur mission ? Donne-t-on aux chefs d'établissement les moyens de tendre vers l'excellence ? Il existe, en effet, un questionnement au sujet de la planification, de l'organisation et de la direction des écoles en matière de performance et d'exigences nouvelles (p. 211).

En tant que gestionnaire, le dirigeant en éducation est aux prises avec une double mission qui semble parfois contradictoire : il doit gérer l'école avec un souci marqué d'efficacité tout en assurant la réussite éducative des élèves qui fréquentent son école. Ses actions doivent s'inscrire dans une perspective de réussite scolaire en accord avec le projet éducatif de l'école, mais en même temps il lui faut calculer, réduire les dépenses et évaluer un projet d'activités au point de vue des coûts. Il se retrouve alors devant des difficultés d'ordre pécuniaire, organisationnel et administratif. Il a également l'obligation de respecter les lois ministérielles, les procédures administratives ainsi que les conventions syndicales, tout en travaillant dans un contexte de partenariat pédagogique (l'équipe-école) et de cogestion (le conseil d'établissement). Ainsi, la formation continue du directeur d'école s'inscrit obligatoirement dans un modèle où le concept de partenariat devient un élément essentiel. En effet, la formation des directeurs d'école doit aider ces derniers à comprendre et à maîtriser le renouvellement de la fonction dans un contexte caractérisé par un climat d'incertitude et de mouvance organisationnelles tout en gardant à l'esprit la réalisation de la mission éducative formulée en collaboration avec les partenaires scolaires.

5. LE PARTENARIAT EN ÉDUCATION ET L'IMPORTANCE DU JUGEMENT PROFESSIONNEL

L'exercice du partenariat en termes de rapports institutionnalisés ou non institutionnalisés constitue une condition *sine qua non* du bon fonctionnement local. La fonction de gestion devient alors une forme de cogestion tant pédagogique qu'administrative et organisationnelle, d'où l'importance d'exercer un bon jugement professionnel. Les éducateurs la qualifient de pensée critique exercée dans un cadre pratique et professionnel (American Philosophical Association, 1990, cité dans Facione, Facione, Giancarlo et Ferguson, 1999). Dans ce contexte, la pratique professionnelle contemporaine des directions d'établissements scolaires nécessite l'exercice d'un jugement professionnel qui, selon ces auteurs, permet d'interpréter et d'ana-

lyser l'information, de déterminer la nature des problèmes, de reconnaître et d'évaluer les lignes d'action, de prendre des décisions, de surveiller le processus de résolution de problèmes et de l'évaluer.

Le chef d'établissement scolaire doit s'ouvrir à un nouveau partenariat qui s'inscrit dans la logique moderne des fonctionnements organisationnels. Une communication ouverte et franche avec les divers intervenants du monde scolaire est en effet essentielle : élèves, personnel enseignant, parents, conseil d'établissement, infirmière, travailleur social, psychologue, psychoéducateur et policier éducateur. La liste des acteurs peut encore s'allonger si nous incluons les bénévoles, les représentants de la communauté, la Direction de la protection de la jeunesse, les intervenants du domaine de la santé et même les agences de publicité qui tentent de s'intégrer dans la culture scolaire pour y séduire ce nouveau public fragile.

Dans ce contexte impliquant des relations de pouvoir au sein des organismes, le directeur d'école aura particulièrement à œuvrer au niveau politique. En effet, il devra négocier, transiger et discuter avec les multiples intervenants rattachés au milieu scolaire. Il devra tenter d'influencer davantage afin de créer une synergie bénéfique à la mission éducative de l'école, car l'inscription du pouvoir parental dans les règles juridiques du fonctionnement de l'école affirme le rapport de cogestion entre la direction scolaire et ces derniers intervenants. Le directeur devra donc s'associer aux parents afin d'assurer la réussite éducative de son établissement et le bon fonctionnement de son école tout en favorisant le développement pédagogique.

On assiste à l'institutionnalisation des mécanismes de participation dans la société et notamment dans le monde scolaire. Il s'ensuit une modification profonde du rôle des directions d'école et la nature politique de ce rôle ne fera que s'accroître (St-Germain, 1997, p. 109-110).

Ainsi, on constate que l'insertion du modèle politique représenté par la mise en place ou la création des conseils d'établissement vient transformer le rôle du directeur d'école.

Il devient paradoxal de constater, d'une part, que par une formation plus poussée, plus professionnelle, on accroît les compétences de gestion et de supervision pédagogique des directions ; d'autre part, on diminue leurs pouvoirs et leurs capacités d'intervention en soumettant leurs décisions à des groupes d'individus qui, malgré une bonne volonté évidente, ne possèdent peut-être pas toutes les compétences requises pour prendre des décisions en toute connaissance de cause (St-Germain, 1997, p. 111).

Et ce qui vient renforcer ce paradoxe, c'est que la fonction de directeur d'établissement scolaire est considérée comme celle d'un agent modérateur au sein de l'école où la potentialité de conflits entre les acteurs

scolaires s'accroît en raison des surcharges pédagogiques et de la multiplicité des intervenants. Concrètement, le chef du conseil d'établissement atténue des divergences d'opinions, règle des désaccords et même, à l'occasion, désamorce des querelles intestines. Il doit apprendre à susciter des coalitions, à jouer le rôle de médiateur, mais aussi à imposer son point de vue afin d'assurer le bon fonctionnement de son école. Prenant en compte toutes ces réalités scolaires et la complexité de leur gestion, on assiste à l'émergence d'un modèle de formation inspiré du paradigme constructiviste.

Dans ce contexte de complexité et de complexification de la gestion de l'établissement scolaire, nous nous interrogeons sur l'approche épistémologique convenant le mieux à la formation des directions d'établissement scolaire et au développement de leur pensée critique en matière de jugement professionnel. Comme nous l'avons souligné antérieurement, la gestion de l'éducation inscrite dans un cadre d'analyse multiréférentielle doit favoriser le développement du jugement professionnel chez le directeur d'école. Ceci lui permettra de saisir la multiplicité des rapports au sein de son établissement d'enseignement en relation avec l'environnement éducatif tant à l'échelon local que sur le plan international. Tenter d'appréhender la complexité de la formation initiale et continue du directeur d'école amène à approfondir les paradigmes inhérents à la formation continue, du paradigme cartésien qui définit la connaissance comme devant être conforme à la réalité et être le miroir de cette réalité (Steffe et Gale, 1995) aux paradigmes alternatifs, dont celui du constructivisme en éducation. Largement appliquée et développée pour la formation des maîtres, l'épistémologie constructiviste fournit le canevas de réflexion sous-jacent à la création, à la formulation et à l'opérationnalisation de la formation des directions d'établissement. En effet, la problématique de la formation continue des directions d'établissements scolaires met en évidence des problèmes de compréhension de cette formation qui sont d'ordre structurel, organisationnel et pédagogique. La complexification du rôle du directeur d'école, décrite antérieurement, met en relief l'obligation d'une formation non plus en complémentarité avec la vie scolaire, mais en synergie avec ce même milieu. Orientée par ces considérations, la formation du directeur d'école relève du champ de l'administration scolaire selon une perspective non plus disciplinaire ou fonctionnelle, mais :

[...] où l'administration scolaire, vue comme un champ de problématiques professionnelles, met l'accent sur l'acquisition d'une pratique professionnelle, sur l'élaboration d'un cadre de références ontologiques, axiologiques et praxéologiques d'une telle pratique, ainsi que sur la formation initiale et continue du praticien [...] (Fortin et Gélinas, 1999, p. 50).

De plus, quatre défis attendent le futur directeur d'école. Inspiré par une formation initiale d'enseignant, celui-ci doit faire face à un premier problème qui est d'être aux prises avec des difficultés complexes non plus à propos de pédagogie mais de gestion. Un deuxième défi correspond à la nécessité de viser la congruence de la formation, qui va de pair avec les besoins urgents de la gestion de l'école. Un troisième défi réside dans l'auto-détermination de sa formation. Enfin, un quatrième défi a trait à l'obligation de suivre la formation appropriée s'il veut obtenir un poste de direction d'école, en ne se contentant plus de son expertise pédagogique. Pour faire suite à ces considérations, la perspective constructiviste, de plus en plus présente en sciences de l'éducation, constitue une avenue à explorer dans la formation en gestion scolaire. Selon cette perspective, définie par Driver et Oldman (1986), Osborne et Wittrock (1985) et Pope (1985) qui sont cités dans Duit (1995), la pensée est active dans la construction des savoirs et les concepts sont inventés plutôt que découverts. L'approche qui en découle permet donc la coconstruction des savoirs, l'obligation du maintien du lien théorie-pratique et l'enrichissement fourni par les pairs. Ainsi, la formation devient la responsabilité de l'individu. En abandonnant le concept de client-fournisseur, la formation des directeurs d'école invite à un partenariat université-milieu en vue de maximiser sa pertinence et sa cohérence.

De plus, il est juste de croire que toute formation pédagogique ou administrative doit reposer sur une pédagogie de formation. Cette pédagogie doit être cohérente, en accord avec l'évolution des compétences qui permettent de saisir la complexité des situations de gestion, mais aussi sur le plan de l'adaptabilité engendrée chez le directeur d'établissement pour l'appréhension des changements organisationnels. Au milieu du siècle dernier, Freinet parlait de « tâtonnement expérimental » pour décrire le processus d'apprentissage fournissant à l'individu la possibilité de tirer profit de ses expériences personnelles. Freinet soutenait que le savoir n'est pas une accumulation d'informations et qu'il ne peut être transmis « de façon unilatérale, du maître qui sait vers l'élève qui ignore » (Fédération internationale des mouvements d'école moderne, 2000). L'apprenant, par sa propre activité, accède à une connaissance et trouve une réponse à ses interrogations. C'est une démarche autoconstructive du savoir. Les travaux de Piaget sur le phénomène de l'expérience cognitive reconnaissent également « l'inséparabilité entre l'acte de connaître un *objet* et l'acte de *se* connaître qu'exerce le sujet connaissant » (Le Moigne, 1995, p. 71). Dans cette continuité paradigmatique, Jonnaert et Vander Borgh (1999) formulent un modèle de formation à trois dimensions : constructiviste, « socio » et interactive. Le directeur d'établissement qui construit ses savoirs doit donc effectuer une analyse constante de sa pratique.

[...] il nous semble important de voir (ou de regarder) aussi la pratique professionnelle comme un système dynamique complexe, en construction constante, dont le maître d'œuvre est le praticien lui-même. Ce qui exige des formateurs qu'ils s'intéressent davantage à la construction qu'au construit, considéré comme provisoire. Ce qui signifie également la mise en veilleuse de leurs intentions de transformer les praticiens dans un sens donné, pour favoriser l'éclosion en eux de processus de transformation (Fortin et Gélinas, 1999, p. 69).

L'intérêt porté au domaine de la pratique professionnelle, comme source de construction de la réalité de gestion, est aussi une dimension fort importante à inscrire dans le développement de la formation des directions d'établissements scolaires, car, comme le mentionne Le Moigne (1995, p. 286), « la formation est interprétation de l'expérience de chaque organisme cognitif ».

Le chef d'établissement en formation utilise donc les évaluations de ses prises de décision antérieures afin de reconnaître son cadre de référence actuel. Cela lui permettra de construire le cadre suivant, de l'étoffer ou de le réformer selon ses propres besoins. En s'appuyant sur l'expérience acquise au fil des ans, expérience tissée de réussites valorisantes et probablement d'échecs retentissants, le directeur d'établissement scolaire pourra bâtir des stratégies de fonctionnement propres à son milieu, reconnaître le caractère unique de son école et établir un mode de gestion qui tiendra compte de toutes les données de son microcosme éducatif.

De tous ces constats naît une nouvelle identité sociale et professionnelle qui pourra se développer parallèlement à une nouvelle culture d'établissement scolaire. Toutefois, selon Garassino (1995), ce nouveau modèle de référence professionnelle, encore en construction, doit prendre en compte les réalités systémiques nouvelles que sont la décentralisation institutionnelle, l'autonomie locale, le partenariat, etc.

CONCLUSION

Notre société québécoise traverse maintenant une importante période de remise en question de ses valeurs humaines et éducatives : le temps qui lui est alloué pour effectuer cette transition est relativement court. Les analyses qui en seront faites au cours des prochaines décennies permettront de jauger l'influence de cette remise en question et les résultats de la réforme qui ont suivi. Ces derniers se refléteront dans de nombreuses institutions, y compris celles qui sont rattachées à l'éducation.

La communication, la concertation et le consensus, mis à l'honneur dans tout processus social, s'inscrivent dorénavant comme fondements du paradigme participatif scolaire. En effet, le système scolaire, qui a comme préoccupation majeure de développer la gestion communautaire, n'a pas encore intégré l'approche qui se rapporte à la formation et à la gestion de la complexité. Dans ce contexte instable, non clairement défini et encore obscur pour plusieurs acteurs scolaires, parents ou autres intervenants, le dirigeant en éducation se doit d'assurer une période de transition harmonieuse qui tienne compte à la fois des valeurs de notre société, mais aussi de la réussite éducative. Pour surmonter toutes les embûches qu'il rencontrera sur la route du changement, il doit poursuivre sa formation professionnelle de façon à développer une pensée critique et à remplir adéquatement la mission que la société moderne lui a confiée.

Ainsi, le directeur d'établissement scolaire devra devenir un agent intégrateur et motivateur doublé d'un agent de changement organisationnel et pédagogique. C'est à titre de premier répondant de la réussite éducative de son école, de responsable de la mise en place des conditions favorables à l'apprentissage et au développement des compétences des élèves de son établissement que le dirigeant en éducation se retrouve au cœur même de la réforme scolaire. C'est en s'inscrivant dans le courant irréversible des multiples changements sociaux, économiques et technologiques de notre société que les établissements scolaires du Québec, à l'instar de ceux du monde occidental, seront à la hauteur de leur mission éducative. À tous les dirigeants en éducation qui recherchent l'excellence tout en étant conscients qu'ils auront à mettre du temps pour y parvenir, il faut souhaiter et fournir une formation en constante évolution, comme outil d'appréhension d'une réalité scolaire qui s'est déjà engagée dans un virage de plus en plus virtuel.

BIBLIOGRAPHIE

- Ardoino, J. (1999). *Éducation et politique*, Paris, Anthropos.
- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Daigle, G. et G. Rocher (1992). *Le Québec en jeu*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Derouet, J.-L. et Y. Duterqc (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris, ESF et INRP Éditeurs.
- Duit, R. (1995). « The constructivist view : A fashionable and fruitful paradigm for science education research and practice », dans L.P. Steffe et J. Gale (dir.), *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 271-286.

- Eskil Stegö, N., K. Gielen, R. Glatter et S.H. Hord (1988). *Le rôle des chefs d'établissements dans l'amélioration du fonctionnement de l'école*, Paris, Economica, OCDE-ISIP.
- Facione, A.P., N.C. Facione, C.A. Giancarlo et N. Ferguson (1999). « Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique », dans L. Gilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 307-326.
- Fortin, R. et A. Gélinas (1999). « Fondements et pratiques de formation initiale et continue des directrices et directeurs d'école », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 48-64.
- Garassino, R. (1995). « Identité partenariale et métiers de l'éducation », dans D. Zay et A. Gonnin-Bolo (dir.), *Établissements et partenariat : stratégies pour des projets communs*, Paris, INRP Éditeur, p. 262-265.
- Fédération internationale des mouvements d'école moderne (2000). <http://freinet.org>
- Inchauspé, P. (1999). « La réforme de l'éducation exige-t-elle aussi une réforme de nos modes de gestion ? », Communication présentée à l'Association générale des cadres scolaires du Québec, ACSQ, 28 mai.
- Jonnaert, Ph. et C. Vander Borght (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Koffi, V., P. Laurin et A. Moreau (1998). *Quand l'école se prend en main*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Le Moigne, J.-L. (1995). *Le constructivisme : les épistémologies*, tome 2, Paris, ESP Éditeur.
- McRoberts, K. (1988). *Quebec : Social Change and Political Crisis*, Toronto, McClelland and Stewart.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1977). *Le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3, Québec, Gouvernement du Québec, Éditeur officiel.
- Murphy, J. et P. Hallinger (dir.), (1989). *Approaches to Administrative Training in Education*, Albany, State University of New York Press.
- Pelletier, G. (dir.) (1999). *Former les dirigeants de l'éducation. Apprentissage dans l'action*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Robert, M. et J. Tondreau (1997). *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*, Montréal, Éditions CEC.

- St-Germain, M. (1997). « Du pouvoir de la gestion à la gestion des pouvoirs : le rôle de la clanocratie », dans L. Corriveau et M. St-Germain (dir.), *Transformation des enjeux démocratiques en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 109-110.
- St-Germain, M. (1999). « La formation des gestionnaires de l'éducation : nécessité d'un renouveau des contenus et des méthodologies », dans G. Pelletier (dir.), *Former les dirigeants de l'éducation*, p. 154-180.
- Sergiovanni, T.J., M. Burlingame, F.S. Coombs et P.W. Thurston (1999). *Educational Governance and Administration*, 4^e édition, Boston, Allyn and Bacon.
- Spreitzer, G.M. et T.G. Cummings (2001). « The leadership challenges of the next generation », dans W. Bennis, G.M. Spreitzer et T.G. Cummings (dir.), *The Future of Leadership*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 241-253.
- Steffe, L.P. et J. Gale (1995). *Constructivism in Education*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

PARTIE 3

*DES RÉFLEXIONS ISSUES
DE LA PRATIQUE*

Le réseau d'enseignants

Lieu d'apprentissage et d'innovation

Bernadette Charlier
Université de Namur
bernadette.charlier@fundp.ac.be

RÉSUMÉ

Le réseau d'enseignants est aujourd'hui considéré comme un lieu d'apprentissage et d'innovation. Cette contribution avant tout théorique propose l'élaboration d'un modèle permettant de comprendre dans quelles conditions un réseau d'enseignants, en tant que lieu d'apprentissage collaboratif, pourrait être un support à l'apprentissage individuel. Elle expose ensuite quelques conditions dans lesquelles le réseau pourrait lui-même apprendre et contribuer à la construction et à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques.

Après avoir défini son approche des principaux concepts mobilisés (dispositif de formation, apprentissage collaboratif, réseau et innovation), l'auteure élabore progressivement le modèle suggéré en illustrant chaque proposition d'exemples tirés d'une recherche-action-formation.

Issue d'une formation continue d'enseignants, notre recherche doctorale proposait un modèle aux enseignants, aux formateurs d'enseignants et aux décideurs leur permettant de comprendre la complexité d'un dispositif de formation continue afin qu'ils puissent le gérer en vue de créer, pour chaque enseignant qui y participait, des conditions de réalisation d'une expérience d'apprentissage articulant formation et changement de pratiques d'enseignement (Charlier, 1998).

La présente contribution, avant tout théorique, tente d'enrichir ce modèle en y intégrant le réseau d'enseignants en formation et son rôle tant sur le plan de l'apprentissage individuel que sur le plan de son soutien à l'innovation. Elle expose tout d'abord quelques conditions dans lesquelles un réseau d'enseignants pourrait être un support à l'apprentissage individuel et propose ensuite quelques conditions dans lesquelles le réseau pourrait lui-même apprendre et contribuer à la construction et à la mise en œuvre d'innovations pédagogiques.

Pour élaborer ce modèle, plusieurs travaux contributifs sont mobilisés. Ils proviennent de travaux en formation des enseignants, en formation d'adultes, en psychologie de l'apprentissage et en sociologie. Chacune des propositions est illustrée par des exemples issus d'analyses menées au cours d'une recherche-action-formation : le projet Learn-Nett¹.

Tout au cours de la réalisation de ce projet, des professeurs et leurs assistants adoptant le rôle de tuteurs ont conçu, expérimenté et évalué un dispositif de formation d'enseignants. Ce dispositif favorise l'apprentissage collaboratif, articule distance et présence, développe et valorise des habiletés de collaboration, de communication et d'usage des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

Avant d'entrer dans cette démarche, nous précisons notre approche des principaux concepts mobilisés au cours de celle-ci.

1. Learn-Nett associe des chercheurs et enseignants belges de l'ULG, de l'UCL, de l'ULB, de l'UMH, des FUNDP et de l'EAD (B. Charlier, A. Daele, J. Donnay, M. Lebrun, F. Docq, F. d'Hautcourt, S. Lusalusa, B. Denis, R. Peeters, C. Depover, N. Deschryver, B. De Lièvre, M. Pirlet, A. Rouard) ainsi que des partenaires européens (Université de Lancaster, M. Saunders, M. Folley – Université de Barcelone, S. Quintana, N. Serrat, C. Willem – Université de Genève, D. Peraya, F. Joye – Centre Gate CNRS de Lyon, J. Bonamy, R. Zeiliger – École de commerce de Lyon, L. Esnault). Coordonné par le département Éducation et Technologie des FUNDP (Bernadette Charlier), ce projet est soutenu par l'Enseignement à distance de la Communauté française de Belgique (EAD) et par le programme SOCRATES.

1. LE DISPOSITIF, L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF, L'INNOVATION ET LE RÉSEAU : QUELLES APPROCHES ?

Bien qu'exploratoire, notre intention théorique est ambitieuse. Elle rappelle des concepts aux contours flous à propos desquels il est bien difficile d'établir un consensus. Le concept de dispositif a récemment fait l'objet d'un colloque interdisciplinaire organisé par l'Université de Louvain (Jacquinot et Monnoyer, 1999). Pour être compris, l'apprentissage collaboratif recourt à plusieurs domaines de la psychologie fort bien synthétisés par Koschmann (1996) et par Henri et Lundgren-Cayrol (2001). Les concepts d'innovation et de réseau sont de plus en plus souvent utilisés en éducation sans nécessairement être définis. Nous voudrions proposer au lecteur notre compréhension de ces principaux concepts, les connaissances à partir desquelles nous les avons construits et les situations dans lesquelles nous les utilisons.

1.1. UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE DU DISPOSITIF DE FORMATION

En éducation, le terme dispositif attire l'attention sur un élément très souvent oublié et pourtant fondamental : l'apprenant et sa manière d'interagir avec ce que l'on appelle le curriculum. Cette intégration du sujet apprenant, acteur de son apprentissage, et la prise en compte de ses interactions avec l'environnement de formation témoignent d'une approche constructiviste.

Nous définissons le dispositif de formation dans cette perspective, c'est-à-dire en y intégrant les apprenants et leur expérience de la formation.

L'expression formation renvoie alors à la partie émergée d'un iceberg : un lieu, un espace, des objectifs, des formateurs, des apprenants. En fonction des variables immergées et de leurs articulations, ces réalités prennent à un moment donné un sens particulier pour les différents acteurs qui les vivent : formateur, apprenant, gestionnaire.

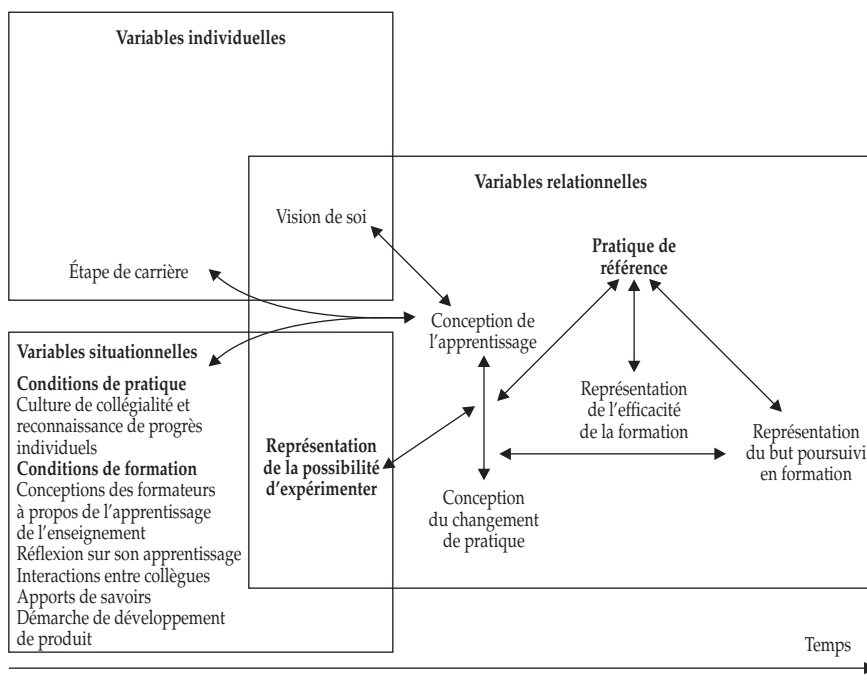
Plus particulièrement, trois ensembles de variables entrent en jeu :

- **des variables individuelles** concernant des caractéristiques du sujet avant ou en dehors de la situation d'apprentissage : le parcours professionnel, l'étape de carrière ;
- **des variables relationnelles** construites dans l'interaction du sujet avec l'environnement : ses conceptions de l'apprentissage et du changement dans la pratique d'enseignement, sa représentation du but qu'il poursuit en participant à une formation, sa représentation

de l'efficacité de la formation pour atteindre ce but, sa représentation de sa propre pratique, sa représentation de la possibilité d'expérimenter ;

- **des variables situationnelles** intégrant les lieux d'apprentissage et de travail, les formateurs comme gestionnaires de la formation, les caractéristiques de l'institution et les méthodes de formation mises en œuvre.

FIGURE 1
Modèle d'analyse de l'apprentissage



Source : Charlier, 1998, p. 259.

C'est la nature des articulations entre ces variables et leur intégration dans un contexte organisationnel qui déterminent la signification accordée par chaque apprenant à la formation et – *in fine* – son expérience d'un apprentissage significatif. Ainsi, c'est en décrivant l'expérience singulière d'une formation par ses acteurs que nous tentons d'appréhender les dispositifs de formation dans toute leur complexité. Sur le plan méthodologique, il s'agit de décrire les représentations d'enseignants en formation à propos

de leur apprentissage telles qu'elles s'expriment dans leurs discours produits à différentes étapes d'une formation. Il s'agit ensuite d'analyser ces représentations et leurs changements éventuels en les mettant en relation avec les variables décrites précédemment. Chacune des dimensions d'un dispositif de formation peut varier au cours de celle-ci. Par exemple, un enseignant peut modifier le but qu'il poursuit ; sa représentation de l'efficacité de la formation pour atteindre ce but peut évoluer, etc. C'est la configuration² de variables formée à un moment donné, pour un enseignant donné, qui permet de comprendre son discours et plus largement l'expérience qu'il partage avec nous d'un apprentissage significatif.

1.2. UNE APPROCHE DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF

Nous venons brièvement de décrire les variables d'un dispositif de formation interagissant avec l'expérience d'apprentissage d'un enseignant. Ce faisant, nous n'avons pas précisé la manière dont le processus d'apprentissage pourrait se dérouler. Dans une autre publication, nous avons schématisé le processus d'apprentissage de l'enseignement, comme un processus qui intègre notamment³ une construction de connaissances par l'appropriation de théories scientifiques, par l'interaction avec des collègues qui partagent leurs connaissances et par un processus de réflexion sur l'action.

C'est cette approche de l'apprentissage de l'enseignement qui, au début du projet *Learn-Nett*, a légitimé notre option pour l'apprentissage collaboratif. Nous devons à Koschmann (1996) une synthèse des travaux contribuant à sa compréhension : la théorie de l'apprentissage de Vygotsky (1978) selon laquelle la construction des connaissances se réalise d'abord durant l'interaction sociale ou dans l'action avant d'être internalisée ; la théorie constructiviste de l'apprentissage au cœur de laquelle le conflit sociocognitif occupe un rôle central ; la théorie de la pratique sociale, qui introduit le concept essentiel de communauté de pratique ; et la théorie de la cognition distribuée, qui situe l'apprentissage non plus au niveau individuel mais bien à l'échelle d'une communauté ou d'une organisation.

2. L'expression configuration est utilisée en relation avec le paradigme indiciaire : c'est la singularité d'une situation qui permet de la connaître. « Chaque parcours n'est pas connu à l'avance mais est issu de situations interactives qui sont à identifier et à analyser comme autant de configurations pertinentes » (Bertaux-Wiame, 1992).

3. L'apprentissage de l'enseignement pouvant porter sur d'autres objets comme les décisions de planification, les comportements et les schèmes d'action.

Henri et Lundgren-Cayrol (2001) synthétisent ainsi l'apprentissage collaboratif :

[...] est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue un rôle essentiel de facilitateur des apprentissages, alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe. [...] Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants (p. 42-43).

Selon ces travaux contributifs, les conditions d'un tel apprentissage sont : la composition du groupe, dans la mesure où elle permet à chaque participant d'apprendre « de l'autre » ; les étapes de l'activité menée en commun dans la mesure où elles constituent des étapes de la construction dynamique des connaissances (de l'intention à l'acte) ; les technologies utilisées pour soutenir le travail du groupe ; la situation ou la tâche dans laquelle les apprenants sont engagés et leur relation avec la pratique professionnelle. Nous ajoutons à ces conditions la constitution d'un cadre de référence commun tant sur le plan cognitif qu'affectif. Il s'agit de construire ensemble une représentation commune du projet commun, des tâches à accomplir, du rôle de chacun, mais également d'établir une confiance et une compréhension mutuelles.

En ce qui concerne le produit de l'apprentissage collaboratif, il partage avec celui de l'apprentissage de l'enseignement son caractère relativiste et situé par rapport à l'environnement physique et social dans lequel la connaissance est construite. De plus, on peut considérer qu'il est double, en ce sens qu'il présente une composante individuelle et une composante collective. Au niveau du groupe, il peut s'agir d'une solution nouvelle apportée à un problème concret ou de la mise en œuvre d'un projet d'action commune (par exemple, construire un produit éducatif). Sur le plan individuel, l'entrée dans une communauté de pratique apparaît entre autres choses comme un produit de l'apprentissage essentiel pour les jeunes enseignants pour autant que des pratiques de collaboration soient également réalisables dans les écoles et entre écoles. Fullan (1999) parle à ce sujet d'écoles collaboratives.

1.3. LE RÉSEAU ET L'INNOVATION

En éducation, les termes réseau et innovation sont de plus en plus souvent associés. Selon Cros (1999) ces concepts ne devraient pas être définis pour ne pas arrêter «le cours fluctuant et changeant de l'innovation par une définition toujours réifiante» (p. 127).

Nous tenterons cependant de les appréhender par l'articulation de quelques dimensions centrales.

Ainsi, pour comprendre une innovation éducative, il faut prendre en compte ses dimensions technologiques et de service. Il s'agit de plus en plus souvent d'introduire de nouveaux outils offerts par les technologies de l'information et de la communication (TIC), mais aussi de transformer les relations entre enseignants et apprenants ainsi que plusieurs dimensions de l'organisation (ajouts d'équipements, modification des horaires, etc.). Autrement dit, il s'agit de transformer le service rendu.

En outre, il faudra considérer la dynamique de l'innovation décrite notamment par Fullan (1999) en distinguant les phases d'adoption et d'implémentation⁴. La première renvoie au sens, à la valeur octroyée à un changement et la seconde renvoie à la pratique et à son évaluation : comment vit-on l'innovation ? A-t-on réellement obtenu les résultats attendus ?

Enfin, il faut considérer que cette dynamique d'innovation est coconstruite par les acteurs qui y participent (Collon, cité dans L'Homme et Fleury, 1999). Ainsi, la construction de représentations communes de l'innovation à différents moments de sa réalisation par les acteurs apparaît essentielle (Alter, 2000).

Quant au réseau, il est qualifié de concept commode par Collon (cité dans L'Homme et Fleury, 1999), parce qu'il :

- > permet de réunir le local et le général ;
- > suppose extension et connectivité ;
- > présente plusieurs états (par exemple, on différencie le réseau émergent du réseau irréversible) ;
- > dépend de l'activité des acteurs ;
- > a plusieurs dynamiques (un réseau scientifique n'est pas un réseau politique).

4. Nous préférons le terme implémentation au terme implantation parce que, selon nous, il traduit mieux la dynamique du processus de mise en œuvre de l'innovation.

Nous y ajoutons l'instanciation du réseau sous la forme d'un environnement sociotechnique (le réseau télématique associant un grand nombre d'acteurs communicants).

Ainsi, le réseau d'enseignants permettrait de considérer tout à la fois : l'apprenant individuel, le groupe collaboratif et leurs interactions avec d'autres acteurs et d'autres groupes. Le réseau ne se limiterait donc pas au groupe, il supposerait que ce groupe puisse s'agrandir, créer de nouvelles relations et de nouveaux projets.

Dans le réseau, les dynamiques individuelles et collectives pourraient être articulées pour tenter de saisir ces processus emboîtés que sont l'apprentissage et l'innovation.

2. LE RÉSEAU COMME LIEU D'APPRENTISSAGE

Le réseau comme lieu d'apprentissage sera abordé d'un point de vue individuel par l'analyse d'un parcours et d'un point de vue collectif en étudiant le groupe.

2.1. APPRENDRE ET CHANGER : ANALYSE D'UN PARCOURS

Nous l'avons vu, l'expérience d'apprentissage vécue par l'apprenant constitue un élément essentiel dans notre approche d'un dispositif de formation. C'est la raison pour laquelle nous proposons d'illustrer étape par étape les dimensions de notre modèle à partir du récit d'une enseignante⁵, Catherine, vivant pour la première fois l'expérience d'un apprentissage collaboratif à distance dans le cadre du projet Learn-Nett.

Variables individuelles

Les variables individuelles concernent les caractéristiques de l'apprenant existant avant ou en dehors de la situation de formation. Voici comment Catherine se présente par courrier électronique à deux étudiantes d'une université étrangère avec qui elle souhaite collaborer :

Bonjour, ma tutrice m'a parlé de votre thème de travail : l'intégration des TIC dans l'enseignement. Si votre sujet m'interpelle autant, c'est que j'ai eu une formation d'institutrice primaire. Je suis une vraie débutante en informatique, c'est pourquoi j'ai choisi ce secteur à l'université.

5. Nous reprenons ici le témoignage de Catherine (un pseudonyme), tel qu'elle l'écrit dans son rapport de réflexion.

Je voudrais savoir utiliser les TIC dans ma future profession (institutrice et plus tard dans une école de formation de maîtres, du moins c'est un plan de carrière qui me plairait. [...] Peut-être avez-vous peur de travailler avec une débutante mais sachez que je suis de bonne volonté et que le travail ne me fait pas peur...

Catherine se présente, elle parle de sa formation antérieure, de son plan de carrière. Elle exprime son projet par rapport aux TIC et sa vision d'elle-même. Elle souligne également son incompetence en informatique.

Nous reviendrons plus longuement sur l'importance du projet de l'apprenant dans la suite. Retenons pour l'instant trois ensembles de variables individuelles pouvant interagir avec son expérience d'un apprentissage collaboratif à distance :

- **les dispositions motivationnelles** : certaines personnes sont mieux préparées à s'engager dans une démarche de formation. Elles ont notamment développé une image positive d'elles-mêmes capables d'affronter des situations nouvelles dans lesquelles elles devront éventuellement se remettre en question (des situations d'apprentissage). Il faut souligner que ces dispositions peuvent changer, à la suite de la participation à des expériences d'apprentissage réussies. Enfin, il faut souligner l'importance de la perception par l'apprenant de sa compétence à contrôler son apprentissage, à s'autodiriger.
- **des compétences métacognitives** : ces compétences sont caractérisées par leurs aspects réflexifs (auto-organisation, auto-orientation, autoévaluation, connaissance de soi...). Elles sont bien sûr déterminantes pour faciliter le processus d'apprentissage individuel, mais également, comme nous le verrons dans la seconde partie de ce chapitre, pour faciliter la mise en œuvre d'une innovation.
- **des compétences liées à l'alphabétisation informatique**, c'est-à-dire à la maîtrise des outils informatiques exploités dans le dispositif. Cette maîtrise ne signifie pas uniquement la connaissance technique des outils, même si celle-ci est nécessaire. Elle signifie également leur usage régulier, de telle sorte que ces outils deviennent des instruments au service du projet d'apprentissage de l'apprenant. Dans le cas du groupe collaboratif, travaillant à distance, cette appropriation devra se faire en groupe à propos de tâches fonctionnelles, de manière telle que l'utilisation des outils prendra un sens par rapport à la réalisation des tâches décidées ensemble. Ainsi, le groupe peut décider d'utiliser un outil d'échange synchrone pour faire régulièrement le point sur le projet et un outil d'échange asynchrone (un forum) pour réagir aux différents apports individuels.

Dans le groupe, toutes ces compétences doivent être décrites et mobilisées. En effet, c'est sur la complémentarité des compétences (et donc sur leur diversité, y compris les compétences techniques) que pourront se construire les apprentissages individuels et s'élaborer des connaissances nouvelles partagées par le groupe.

Variables relationnelles

Parmi les variables relationnelles, construites dans l'interaction de l'enseignant avec l'environnement (activités de formation, formateurs, etc.), nous retiendrons principalement le projet de l'enseignant (le but poursuivi en participant à la formation) et sa représentation de l'efficacité de la formation pour atteindre ce but.

Catherine s'exprime comme suit en se présentant :

Qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre ? Beaucoup de choses !!! Ce qui ne devrait pas être compliqué étant donné que je suis réellement une débutante en informatique mais que je suis motivée pour devenir une vraie internaute. Si j'ai choisi ce secteur dans ma formation, c'est parce que j'espère pouvoir l'exploiter plus tard dans ma future carrière. Les enfants du primaire doivent pouvoir compter sur leur institutrice pour les initier aux joies pédagogiques du monde de l'informatique...

La nécessité d'une articulation entre le but poursuivi par l'apprenant en formation et l'offre de formation paraît essentielle. L'usage des technologies (et les discours qui l'accompagnent) accentue ce besoin d'adaptation de l'offre aux apprenants (d'individualisation) tout en offrant plus d'outils la permettant (accompagnement individuel par un tuteur, modularisation des programmes, etc.). Cependant, cette prise en compte des projets des apprenants n'est évidemment nullement garantie automatiquement par l'usage des TIC. Ce n'est pas parce qu'on peut avoir accès à tel ou tel site d'enseignement à distance quand on veut qu'il y a réellement adéquation entre l'offre proposée et le besoin. À cet égard, le rôle du tuteur (du formateur) est essentiel, notamment pour analyser la situation de départ de l'apprenant.

Variables situationnelles

Ces variables intègrent toutes les parties (plus) visibles de l'iceberg, les objectifs, les contenus, les procédures d'évaluation, le rôle des formateurs, l'usage des technologies, le groupe d'apprenants, mais aussi l'organisation ou l'institution au sein de laquelle la formation prend place. Nous soulignerons, en particulier ici, le groupe d'apprenants et les rôles des formateurs et des technologies.

En fin de projet, Catherine évoque comme suit son groupe d'apprentissage :

Cette expérience m'a appris beaucoup de choses (techniques et idées pédagogiques). Mais plusieurs facteurs étaient avec moi. Ainsi notre groupe a bien fonctionné et le tuteur était efficace [...] En travaillant en collaboration, j'ai pu me rendre compte que ce n'était pas si facile que ça... La communication n'est pas toujours aussi aisée et des petits malentendus peuvent vite apparaître. Ça demande une véritable discipline (par exemple pour les e-mails, il faut les relever et y répondre... pas deux semaines plus tard !). Des outils fantastiques comme les IRC, le netmeeting (logiciel de communication synchrone) et la vidéoconférence ont facilité les échanges. Il faut cependant savoir quand et comment les utiliser. Le travail en collaboration requiert une certaine discipline, celle-ci est loin d'être évidente à suivre...

Catherine souligne en particulier l'importance du choix des médias, de la définition de la tâche et du rôle du tuteur. Ainsi, dans une communication antérieure (Charlier, Daele et Deschryver, 2001), nous avons associé les technologies les mieux adaptées aux étapes de travail d'un groupe. Par exemple, les outils de communication synchrones sont privilégiés pour les décisions relatives à l'organisation du travail (la répartition des tâches, la planification, l'organisation des idées...). On y discute également volontiers du projet (émergence des idées, négociation du but poursuivi en commun) et de son évaluation. Enfin, ces outils sont également indispensables pour créer le sentiment d'appartenance au groupe et même pour appuyer une réflexion sur les apprentissages réalisés. On rejoint les propositions de Lewis (1998) indiquant que les outils les plus riches en indicateurs communicationnels (expressions émotionnelles, expressions non verbales) doivent être utilisés pour soutenir la dimension intentionnelle d'une activité d'apprentissage⁶.

La tâche à réaliser doit être complexe et ouverte. C'est particulièrement le cas des tâches de conception et d'expérimentation d'activités éducatives intégrant les TIC.

Nous avons déjà souligné le rôle essentiel du tuteur comme analyste de la situation de départ de l'apprenant : son environnement technique, son degré de maîtrise des technologies, le temps à consacrer au projet et sa disponibilité pour des échanges synchrones, ses objectifs personnels et ses compétences initiales et, enfin, sa situation institutionnelle favorisant ou non un apprentissage collaboratif. Cette dernière condition a été analysée par Bonamy et Hauglustaine-Charlier (1995).

6. À côté de la dimension intentionnelle, on trouve les dimensions stratégiques et opérationnelles.

Ainsi, Deschryver (à paraître) a montré combien le rôle du tuteur était indispensable au moment de la constitution du groupe et de la négociation du projet Learn-Nett ainsi qu'en fin de projet au moment de sa finalisation et de l'évaluation individuelle et collective.

2.2. LE GROUPE, LIEU D'APPRENTISSAGE

Nous l'avons vu, dans certaines conditions, le groupe d'enseignants pourrait être le lieu d'un apprentissage significatif. Les analyses menées par Charlier, Daele et Deschryver (2001) et par Daele et Lusalusa (à paraître) ont montré que ces apprentissages étaient surtout d'ordre motivationnel et métacognitif. Les futurs enseignants souhaitent non seulement utiliser les TIC en classe, mais ils s'imaginent en train de poursuivre un travail collaboratif en cours de carrière.

Catherine s'exprime ainsi dans son carnet de bord :

Je m'imaginais tout à fait bien travailler ainsi avec d'autres enseignantes !

Les futurs enseignants ont également pu analyser certaines conditions de mise en œuvre de ce travail :

Il était essentiel de partir des idées de chacun. Chacun a pu définir ce qui le motivait dans le projet, ce qu'il en attendait. Ce projet était réellement un projet de groupe... NOTRE projet !

Ainsi, c'est ensemble, en mettant en œuvre de nouvelles pratiques, que les enseignants pourraient apprendre et changer. Ce processus serait social, actif, contextualisé et réflexif. Il serait soutenu par la description, l'analyse et la formalisation des pratiques. Nous verrons dans la partie suivante comment ce processus d'apprentissage et de changement pourrait être vécu à l'intérieur d'un réseau de formateurs d'enseignants.

3. LE RÉSEAU D'ENSEIGNANTS COMME LIEU D'APPRENTISSAGE ET D'INNOVATION

Jusqu'à présent, nous avons souligné et illustré les conditions dans lesquelles un réseau d'enseignants pourrait être un support à l'apprentissage individuel en mettant particulièrement en évidence les conditions associées à l'apprentissage collaboratif vécu en son sein par un groupe d'enseignants.

Dans cette troisième partie, nous cherchons à caractériser les connaissances construites par le réseau d'enseignants et à montrer comment ces connaissances participent à la construction d'une innovation pédagogique.

3.1. UNE REPRÉSENTATION DU RÉSEAU COMME CATALYSEUR D'INNOVATION

Dans le cadre du projet Learn-Nett, nous avons avec nos collègues Bonamy et Saunders tenté d'appréhender la manière dont le réseau d'enseignants pouvait soutenir la mise en œuvre d'une innovation pédagogique (Charlier, Bonamy, Saunders, à paraître). Cette analyse est guidée par une représentation de l'apprentissage comme un processus essentiellement social, actif, contextualisé et réflexif.

Dans le réseau, les relations d'expériences des différents partenaires, les études de cas qui rendent l'expérience tacite explicite et qui mettent en évidence les conditions particulières et contextualisées dans lesquelles les enseignants se trouvent pour changer constituent, pour ces derniers, des outils d'aide à la mise en œuvre d'une innovation. Nous les avons appelés des « outils de passage ». Cette expression métaphorique renvoie à la situation de transition incertaine et complexe vécue par les enseignants innovateurs. Dans un contexte scolaire dans lequel se côtoient des pratiques anciennes et nouvelles sans que les rôles de chacun et les modes d'organisation du travail n'aient été adaptés, il s'agit pour chacun de vivre un passage vers des rôles et des activités nouvelles en prenant appui sur les connaissances construites par le groupe. Ces représentations communes au groupe pourraient être considérées comme des produits de son apprentissage. Ces représentations joueraient un rôle de construction de l'innovation : pour lui donner un sens, articuler les intentions communes à une diversité d'actions menées par les acteurs, permettre une adaptation de ces intentions et communiquer avec d'autres acteurs.

Ces propositions rejoignent celles des promoteurs de trois réseaux de soutien au développement professionnel des enseignants⁷. Une analyse comparative les a conduits à identifier comme deux principes essentiels la mise en œuvre d'une démarche de réflexion commune sur les pratiques et la construction de manières de les représenter.

Afin d'illustrer notre propos, nous présentons dans la suite quelques « outils de passage » construits dans le cadre du projet Learn-Nett et analysons leur rôle.

Une première démarche a consisté à décrire, le plus précisément possible, les conditions dans lesquelles chaque partenaire a vécu le projet, en

7. Le réseau EUCISE (European Co-operation for Integrated Science Education) et Learn-Nett en Europe et le TL-NCE (Tele-Learning Network of Centres of Excellence) au Canada.

considérant les dimensions suivantes : la manière dont le dispositif répond aux besoins et aux intérêts locaux, les difficultés engendrées par l'expérience, les adaptations opérées, la représentation de la méthode employée et des objectifs poursuivis et la vision des possibilités de prolongation de l'expérience.

Les descriptions mettaient en évidence les dimensions selon lesquelles chaque partenaire se distinguait des autres dans la mise en place de l'expérience : le type de relation avec les cours existants ; les domaines et niveaux d'études ; les modalités d'évaluation ; le temps disponible ; le rôle des enseignants et le degré de régulation de l'expérience à l'échelle locale.

La reconnaissance de ces caractéristiques locales et leur description précise constituaient selon nous un premier outil de passage. Elles donnaient à chacun la possibilité de décrire la manière dont le dispositif innovant pouvait s'articuler aux pratiques locales des partenaires du réseau, qu'il s'agisse de conditions administratives ou de représentations des enseignants par rapport aux objectifs et aux méthodes d'apprentissage. Parallèlement, les partenaires reconnaissaient les caractéristiques communes aux pratiques du réseau.

Ainsi, la description et la reconnaissance de la diversité ont rendu possible l'identification des dimensions communément acceptées par tous. Ce qui a constitué en quelque sorte l'identité du dispositif :

- L'environnement d'apprentissage fournit une définition précise des processus d'apprentissage valorisés.
- L'environnement d'apprentissage permet un haut niveau de participation des apprenants dans la définition des contenus.
- Les formateurs adoptent un rôle de facilitateur et non d'instructeur.
- L'apprentissage se réalise en équipe.
- Une infrastructure technique est en place.
- Une formation technique et méthodologique est offerte.
- Un temps spécifique est prévu pour la formation des groupes et la négociation du projet.
- Les différences entre les disponibilités des partenaires et leurs exigences en matière d'évaluation sont précisées.
- Le rôle des tuteurs est d'aider les étudiants à définir leurs objectifs d'apprentissage afin que plusieurs aspects de l'expérience d'apprentissage collaboratif soient évalués et pris en compte en fonction de l'investissement en temps des étudiants.

À cet égard, nous voudrions insister sur le rôle qu'a pu jouer le dispositif technique, **un campus virtuel**, comme outil de représentation des

dimensions centrales du dispositif. Au-delà des textes « en ligne » qui rappelaient les méthodes et les objectifs communs, c'est bien plus la possibilité de disposer d'un lieu de travail commun pour les partenaires qui a paru essentiel. En outre, ce lieu, cet espace virtuel n'était pas seulement un outil d'échange et de représentation des travaux réalisés ; il constituait aussi une représentation commune du dispositif qui le concrétisait aux yeux de chacun.

Jusqu'ici, nous nous sommes centrée sur la description et sur l'analyse de l'expérience de mise en place d'un dispositif innovant effectuée par les acteurs. Nous montrons maintenant comment une démarche similaire mais appliquée aux pratiques d'encadrement pédagogique a pu aider les tuteurs à définir leur rôle, à faire face à l'incertitude des situations nouvelles générées par le travail collaboratif et à construire une identité commune au groupe des tuteurs.

Une première démarche consistait à susciter l'expression de la représentation du rôle de chaque tuteur (en utilisant la technique du réseau sémantique), puis à la partager avec d'autres pour construire une représentation commune.

Une seconde démarche comportait la description très détaillée d'incidents critiques et leur analyse. Dans ce cas, il ne s'agissait nullement de fournir la bonne solution, mais plutôt de s'entraîner ensemble à analyser une situation et à envisager un ensemble de solutions possibles.

Cette construction d'outils de passage, c'est-à-dire d'une représentation partagée de l'innovation qui la rende praticable, est un processus dynamique. Dans l'action, chacun fait évoluer ses représentations du dispositif. C'est ainsi que chaque partenaire a pu adapter le dispositif pour le rendre plus cohérent avec ses propres contraintes et projets tout en partageant avec d'autres un projet commun.

Dans la plupart des cas, il s'agissait d'introduire des règles et des principes qui rapprocheraient le dispositif Learn-Nett des exigences du cours. L'adaptation a ainsi consisté à donner aux étudiants des bases plus solides pour référencer leurs travaux et pour resituer leur expérience du travail collaboratif au sein des évolutions du multimédia ou des technologies éducatives. Dans plusieurs cas, la solution s'est résumée à introduire un temps de formation théorique.

Parallèlement, à l'échelle du réseau, la vision de l'apprentissage collaboratif et des conditions de sa réalisation été précisée. En particulier, la nécessité de son approfondissement à propos de dimensions insuffisamment prises en compte, comme le processus de constitution des groupes, a été soulignée.

Avant de conclure, il nous paraît essentiel de préciser, à nouveau, que les outils de passage tels que nous les avons illustrés ici ne jouent leur rôle dans un processus d'implémentation de l'innovation que s'ils sont construits par les enseignants eux-mêmes.

CONCLUSION

Dans cette contribution, nous avons montré comment le réseau d'enseignants pouvait soutenir un double processus d'apprentissage individuel et collectif. Comme dans tout dispositif de formation, l'enseignant doit pouvoir y vivre des activités qui lui permettent de réaliser son projet de développement professionnel et de bénéficier du soutien des formateurs, du groupe d'enseignants et de son organisation.

En outre, l'apprentissage vécu par le réseau d'enseignants suppose notamment un travail de description, d'analyse et de formalisation des nouvelles pratiques expérimentées par les enseignants : la construction d'outils de passage. Ces outils supportent la construction et l'implémentation de l'innovation. Ils sont des représentations de l'innovation construites et partagées dans le réseau. Ils sont dynamiques, c'est-à-dire qu'ils évoluent avec le réseau.

Pour conclure, nous suggérons quelques conditions pour la mise en œuvre d'un tel réseau :

- **du point de vue des enseignants en formation**, la mise en évidence de leurs compétences, de leurs projets et des conditions locales de la réalisation de ceux-ci (temps, ressources matérielles et humaines...);
- **du point de vue des formateurs**, l'analyse de la situation de départ de chaque enseignant : son environnement technique, son degré de maîtrise des technologies et des méthodes de travail en groupe, le temps à consacrer au projet, la situation institutionnelle ; l'aide à la constitution des groupes de travail : l'analyse de la complémentarité des compétences, l'aide à la négociation d'un projet commun, l'organisation d'activités permettant la constitution de représentations communes du projet, des rôles de chacun et des spécificités individuelles ; le support à l'évaluation et à la régulation du projet ;
- **du point de vue du réseau lui-même**, la mise en œuvre d'une animation qui favorise la participation de tous et l'échange autour de projets communs. Il s'agit de mettre en évidence et d'accepter la diversité des partenaires, de permettre l'autonomie de chacun tout en rendant possible la construction d'un projet commun. La

participation au réseau doit contribuer à la réalisation des projets de chaque partenaire. Chacun doit pouvoir y contribuer. Enfin, le réseau évoluera en construisant des outils de passage : des représentations communes de dimensions centrales de l'innovation et la capacité de les faire progresser en fonction des expériences vécues ;

- **du point de vue des technologies utilisées**, offrir les outils de communication synchrones et asynchrones indispensables au travail de groupe à distance en les intégrant dans un lieu de travail commun partageable par le réseau.

BIBLIOGRAPHIE

- Alter, A. (2000). *L'innovation au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.
- Bertaux-Wiame, I. (1992). « Analyse du récit de vie et "paradigme indiciaire" », *Études et Séminaires*, 8, CNRS, Centre de recherche interdisciplinaire de Vaucresson, p. 13-21.
- Bonamy, J. et B. Hauglustaine-Charlier (1995). « Supporting professional learning : Beyond technological support », *Journal of Computer-Assisted Learning*, 11, p. 196-202.
- Charlier, B., J. Bonamy et M. Saunders (à paraître). « Apprivoiser l'innovation », dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck.
- Charlier, B., A. Daele et N. Deschryver (2001). « Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire », dans R. Guir (dir.), *TIC et formation des enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement : expériences d'enseignants*, Bruxelles, De Boeck.
- Charlier, B., A. Daele, F. Docq, M. Lebrun, S. Lusalusa, R. Peeters et N. Deschryver (1999). « Tuteurs en ligne : quels rôles, quelle formation ? », dans les *Actes de la conférence du CNED*, Poitiers, p. 337-347.
- Cros, F. (1999). « Autour des mots : l'innovation en éducation et en formation dans tous ses sens », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 31, p. 127-136.
- Daele, A., M. Houart et B. Charlier (2000). « Internet en classe : comment accompagner des enseignants ? », *Recherche en sciences de l'éducation de la Communauté française de Belgique*, Bruxelles.
- Daele, A. et S. Lusalusa (à paraître). « Les apprentissages vécus par les étudiants », dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck.

- Deschryver, N. (à paraître). « Le rôle spécifique du tutorat dans le cadre de l'apprentissage collaboratif à distance », dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck.
- Docq, F. et A. Daele (à paraître). « Comment "un nouvel outil qu'il faut bien utiliser" devient un instrument au service d'une activité », dans B. Charlier et D. Peraya (dir.), *Apprendre les technologies pour l'éducation : analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*, Bruxelles, De Boeck.
- Fullan, M. (1999). *Change Forces. The Sequel*, Londres, Falmer Press.
- Henri, F. et K. Lundgren-Cayrol (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Huberman, M. (1995). « Networks that alter teaching : Conceptualizations, exchanges and experiments », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1(2), p. 173-193.
- Jacquinet, J. et L. Monnoyer (1999). « Le dispositif entre usage et concept », *Hermès : cognition, communication, politique*, 25, p. 9-13.
- Koschmann, T. (1996). *Computer Supported Collaborative Learning : Theory and Practice of an Emerging Paradigm*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewis, R. (1998). « Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail », dans J.F. Rouet et B. De La Passardière (dir.), *Hypermédiat et apprentissages*, Poitiers, INRP et EPI.
- L'Homme, R. et J. Fleury (1999). « Entretien de Michel Callon : pour une sociologie de la traduction en innovation », *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, 31, p. 113-126.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, Harvard University Press.

Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires

Exploration conceptuelle et illustrations

Lorraine Savoie-Zajc
Université du Québec à Hull
lorraine_savoie@uqah.quebec.ca

Liliane Dionne
Université du Québec à Montréal
liliane.dionne@sympatico.ca

RÉSUMÉ

Ce chapitre explore la notion de culture de formation continue. Deux axes la constituent : un axe professionnel et un axe dialectique. Trois concepts lui donnent une assise conceptuelle : ceux de la culture, de la collaboration et du développement professionnel. Ce chapitre fera ressortir la complexité, le caractère dynamique et la tension inhérente entre l'individu et le groupe présents au sein de la notion de culture de formation continue. Les auteures puisent ensuite dans leur répertoire d'expériences de travail avec des groupes engagés en formation continue afin d'illustrer le processus d'appropriation, par les personnes concernées, d'une démarche de collaboration faite de partages d'expériences et de réflexions. Les cheminements de ces deux

groupes sont décrits. Le premier qualifie la dynamique vécue au sein d'un groupe d'éducateurs, provenant de cinq écoles primaires, engagés dans une démarche d'innovation. Le deuxième décrit l'évolution d'un groupe de développement pédagogique, composé d'enseignants qui travaillent ensemble depuis plus d'un an et qui perfectionnent leur projet de collaboration tout en réfléchissant à la dynamique de leur développement professionnel. Le chapitre conclut sur des observations générales à propos de la notion de culture de formation continue.

Le contexte actuel de la réforme scolaire québécoise et la question de plus en plus pressante de la professionnalisation de l'enseignement constituent deux arguments majeurs qui militent en faveur de l'instauration d'une culture de formation continue. En effet, la réforme mise en marche par le ministère de l'Éducation du Québec invite les personnels scolaires à revoir leurs valeurs pédagogiques et leurs pratiques afin de les arrimer à une vision socioconstructiviste de l'apprentissage. Les arguments avancés pour justifier une telle réorientation reposent essentiellement sur le caractère hautement dynamique et changeant du monde contemporain, sur le rythme accéléré de production des connaissances et sur la nécessité de développer chez l'enfant des compétences liées davantage aux savoir-apprendre qu'à l'acquisition de connaissances spécifiques. Le rapport Delors (1996) constitue d'ailleurs un document de référence important pour quiconque cherche à comprendre l'analyse sociopolitique et éducative sous-jacente aux discours des planificateurs de la réforme québécoise. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) convie dès lors les enseignants à un changement important, les invitant à transformer la représentation qu'ils se font de leurs rôles et à modifier leurs pratiques. La transformation des milieux dans le sens d'un engagement dans une culture de formation continue est donc vue, dans ce contexte, comme un mécanisme central important par lequel les enseignants vont faire le point sur leurs compétences actuelles et s'inscrire, tout comme leurs élèves, dans une dynamique d'apprentissage continu, c'est-à-dire une dynamique à l'intérieur de laquelle chacun s'engagera dans un rapport de coconstruction aux savoirs, aux savoir-faire et aux savoir-être (MEQ, 1999).

Le deuxième contexte qui milite en faveur de l'essor d'une culture de la formation continue est celui des préoccupations liées à la professionnalisation de l'enseignement. Ainsi que le rappellent plusieurs auteurs (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997 ; Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 1999), l'enseignant est un professionnel qui construit, de façon continue, son geste professionnel. Cette persistance de l'acte est nécessaire parce qu'il évolue avec son temps et dans ses rapports à l'autre. Sa motivation pour élargir son répertoire d'interventions pousse l'enseignant professionnel à développer des compétences nouvelles, modifiant ainsi, de façon continue, sa pratique. Il est donc capable d'examiner ses compétences et d'ajuster celles-ci aux réalités nouvelles.

La notion de formation continue est apparue dans la littérature bien avant qu'il soit question de réforme scolaire. Dès le début des années 1990, le ministère de l'Éducation du Québec s'en est fait le promoteur. Sans reprendre l'historique de son introduction, précisons que le MEQ a souhaité combler les lacunes du perfectionnement professionnel, souvent fragmenté et effectué sur une base individuelle (MEQ, 1997). Tout en reconnaissant

certain mérites aux perfectionnements des individus, Fullan et Hargreaves (1992) ont déjà noté que ces perfectionnements conduisaient à peu de transferts dans les pratiques enseignantes. Le MEQ a ainsi mis en place des projets expérimentaux entre 1991 et 1993 afin de susciter, dans le milieu scolaire, l'émergence d'une culture de formation continue (MEQ, 1997). Les directeurs d'école devaient assumer la responsabilité de l'animation de leur équipe-école dans le but de diagnostiquer avec les enseignants les besoins ressentis en matière de formation continue. Une telle décision montrait clairement l'orientation nouvelle dans laquelle cette formation devait s'enraciner. Plutôt que de répondre à des besoins individuels et éclatés, un « plan de formation continue » devait s'élaborer en tenant compte des besoins liés à l'actualisation des pratiques reconnus par les équipes-écoles.

Force est de constater qu'une telle vision de la formation continue repose essentiellement sur la mise en place d'une culture particulière, tissée de liens d'échange, de partage, de collaboration entre les membres d'une équipe-école. C'est un nouveau rapport individu-groupe qui s'instaure (Savoie-Zajc, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). Chaque individu cherche bien sûr à améliorer sa pratique professionnelle. Chacun est toutefois vu comme un acteur, au sein d'une équipe-école qui s'attend à ce que ses membres articulent leurs actes professionnels autour d'un but commun, soit la réussite éducative des élèves. Les objectifs individuels de développement pédagogique contribuent ainsi à l'atteinte du but collectif.

Dans la perspective d'un approfondissement de la problématique qui vient d'être exposée, ce chapitre explorera la notion de culture de formation continue. En premier lieu, nous décrirons ses deux axes constitutifs : un axe professionnel et un axe dialectique. En deuxième lieu, les trois concepts qui lui donnent, selon nous, une assise conceptuelle – culture, collaboration et développement professionnel – seront définis. En dernier lieu, nous puiserons dans notre répertoire d'expériences de travail auprès de deux groupes engagés en formation continue afin d'illustrer le processus d'appropriation, par les personnes engagées, d'une démarche de collaboration faite de partage d'expériences et de réflexions. Les cheminements de ces groupes seront décrits. Le premier cheminement qualifie la dynamique vécue au sein d'un groupe d'éducateurs de cinq écoles primaires engagés dans une démarche d'innovation. Le deuxième décrit l'évolution d'un groupe de développement pédagogique, composé d'enseignants qui travaillent ensemble depuis deux ans et qui perfectionnent leur travail mené de concert tout en réfléchissant à la dynamique de leur développement professionnel. Le chapitre conclura sur des observations générales à propos de la notion de culture de formation continue.

1. **EXPLORATION DU CONCEPT DE CULTURE DE FORMATION CONTINUE**

Il convient d'abord de rappeler la définition que le MEQ donne au concept de formation continue. La formation continue est :

[...] l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants et les enseignantes en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (MEQ, 1999, p. 11).

Une telle définition situe la formation continue à l'intérieur de cadres de formation aussi bien formels que non formels. Elle s'articule, de plus, autour de besoins autant individuels que collectifs et elle vise l'amélioration de la pratique. Deux axes interreliés permettent de circonscrire l'essence même de la formation continue : l'axe « professionnel », orienté vers l'actualisation de la pratique professionnelle, et l'axe « dialectique », caractéristique du processus sous-jacent à la mise à jour des compétences. Ce dernier axe se concrétise par sa dynamique d'échange, de planification et de mise en œuvre. Son caractère est éminemment social et interactif, car l'individu et le groupe sont en étroite interrelation.

Dans le cadre d'une étude citée par Parent, Corriveau, Savoie-Zajc, Dolbec, Cartier, Toussaint, Laurin, Bonneau (1999), on apprend que 91,4 % des enseignants disent trouver une satisfaction à participer à une formation continue lorsque des transferts sont possibles dans leur pratique. De plus, 88,9 % d'entre eux sont ouverts à l'apprentissage de concepts théoriques à la condition qu'ils puissent les intégrer dans leur quotidien. La formation continue est aussi vue par 84,8 % des répondants comme une occasion pour les enseignants de se rencontrer et d'échanger leurs points de vue au sujet de préoccupations semblables. On retrouve dans ce désir de participer à des formations ciblées les deux axes « professionnel » et « dialectique » mentionnés précédemment : les répondants indiquent une préférence pour une formation spécifique qui s'effectuera dans un cadre social où les personnes pourront échanger sur des points communs d'intérêt. Cette double polarité face à la formation est également présente chez les directions d'école¹.

1. Dans le cadre d'une étude portant sur la perception par les directions d'école des transformations de leurs pratiques dans le contexte de l'actuelle réforme scolaire québécoise (Savoie-Zajc, Brassard, Corriveau, Fortin et Gélinas, 2000), un questionnaire a été bâti dans lequel les répondants se positionnaient, notamment, par rapport à l'utilité des formations professionnelles pour la mise en place de la réforme. Ainsi, 92 % des répondants trouvaient utiles des formations à l'intérieur desquelles une information ciblée au sujet de la loi 180, des politiques nouvelles en cette matière ou du contenu du nouveau curriculum seraient présentés. Dans la même veine, 92 % disaient que les formations leur permettant de prendre conscience de leurs convictions et de leurs façons d'agir seraient également utiles.

La culture de formation continue apparaît donc pouvoir être circonscrite autour de ces deux axes importants : dialectique et professionnel. Dans une vision où l'on conçoit que les professionnels scolaires souhaitent améliorer et mettre à jour des compétences, une culture de formation continue devrait alors comprendre des mécanismes permettant de circonscrire des thématiques spécifiques jugées nécessaires par les individus. Cela présuppose toutefois que les personnes sont capables d'exprimer leurs besoins, d'articuler ceux-ci aux objectifs de développement de l'école et de partager leurs savoirs et leurs savoir-faire, dimension sociale essentielle à la formation continue. Une telle exigence est nouvelle, car les écoles ont été caractérisées jusqu'à maintenant par une culture d'individualisme plutôt que par une culture d'échange et de collaboration (Hargreaves, 1994).

1.1. PASSAGE D'UNE CULTURE DE L'INDIVIDUALISME À UNE CULTURE DE LA COLLABORATION

Historiquement, l'enseignant a souvent été perçu comme un professionnel qui agissait seul et se constituait, au fil du temps, une pratique privée au moment où l'évaluation de la pratique se faisait à partir de critères personnels et éminemment subjectifs. Si l'on se reporte à Lortie (1975) on a le portrait d'un individu passablement isolé qui bâtit sa pratique professionnelle autour d'une démarche essentiellement solitaire. Tout dans la culture scolaire contribuait ainsi à renforcer l'individualisme de l'enseignant, à qui l'on demandait de prendre en charge la classe, de s'acquitter seul de sa gestion, selon un mode de fonctionnement qui partait du haut vers la base (*top-down*) et au sein duquel il n'avait que peu de pouvoir pour modifier quoi que ce soit. Avec le temps, on s'est rendu compte que cet isolement ne faisait que renforcer le recours à des pratiques pédagogiques récurrentes et non novatrices. De plus, les écrits récents sur la profession enseignante rapportent une incidence croissante de cas d'épuisement professionnel, épuisement qui serait en grande partie attribuable à la vive perception qu'a l'enseignant d'un manque d'emprise sur sa tâche, d'un profond sentiment d'isolement et d'un manque flagrant de valorisation professionnelle (Fullan, 1993).

Afin de mettre fin à cet isolement et à cet individualisme, certaines initiatives ont été instaurées au Québec, comme la mise en place de réseaux d'enseignants². Nous croyons qu'il s'agit là d'efforts non négligeables, car

2. Mentionnons le réseau des Écoles vertes Brundtland de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et les réseaux régionaux du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI). Le CEICI a cessé ses activités en 2000.

ces réseaux constituent d'importants pas franchis par les milieux vers la mise en place d'une véritable culture de collaboration. Il importe cependant de préciser que d'autres efforts sont nécessaires afin d'inscrire les milieux scolaires dans une dynamique collaborative. Pour émerger, la culture de collaboration doit s'enraciner au cœur même des écoles où est encouragée l'association entre des collègues qui ont la motivation de se changer eux-mêmes et de transformer le milieu où ils enseignent. On pourrait également s'interroger sur la nature des liens qui existent entre la culture dite collaborative et celle dite de formation continue.

1.2. TROIS CONCEPTS INSCRITS AU CŒUR DE LA CULTURE DE FORMATION CONTINUE

Pour développer une compréhension riche et approfondie de la culture de formation continue, il importe d'associer celle-ci à trois concepts : celui de la culture, celui de la collaboration et celui du développement professionnel.

Concept de culture

Staessens (1993) définit la culture professionnelle comme étant une réalité socialement construite qui permet d'attribuer du sens à des comportements inexplicables autrement. La culture professionnelle possède un caractère normatif et sert à guider les comportements de ses membres. Pour leur part, Grimmet et Crehan (1992), citant Weick (1982), voient la culture comme cette « colle » qui rassemble des éléments d'un système, autrement lâchement rassemblés. Appliquée au contexte scolaire, la culture, selon eux, est teintée des sous-cultures des enseignants, elles-mêmes contextualisées par les histoires de vie personnelle et professionnelle de chaque enseignant, par sa vision du monde, par la culture professionnelle de l'enseignement incluant tous les attributs de la fonction enseignante (Grimmet et Crehan, 1992).

À la suite d'un examen de plusieurs définitions de la culture, Hargreaves (1996) propose de distinguer entre le contenu et la forme de la culture de l'enseignement. Il avance que le contenu de la culture englobe les attitudes, les croyances, les valeurs pédagogiques que les membres d'une organisation – ou un sous-groupe à l'intérieur de celle-ci – possèdent en commun. La forme de la culture désigne la configuration des interrelations et des types d'association que les membres de cette culture établissent. Hargreaves relève cinq formes de culture de l'enseignement : individualisée, collaborative, balkanisée, collégiale obligatoire, de satellites.

La réforme actuelle encourage les intervenants scolaires à développer une culture dite collaborative. Selon Hargreaves (1996), il s'agit d'une

culture où les personnels scolaires (enseignants, orthopédagogues, personnes-ressources diverses, directions) travaillent ensemble pour assurer la réussite éducative des élèves. Ils partagent des idées, du matériel didactique, ils élaborent des projets communs en fonctionnant comme une communauté apprenante (ou d'apprentissage) cohérente. Cette culture possède plusieurs caractéristiques. Elle est spontanée, car elle est issue du désir de rapprochement des personnels scolaires eux-mêmes. Elle est volontaire dans la mesure où son émergence et son existence sont valorisées par ses membres. Elle est centrée sur le progrès, car les individus choisissent de travailler ensemble afin de mieux circonscrire leur champ de compétences et elle vise à soutenir les efforts de chacun pour stimuler la réussite éducative. Elle est durable, car les liens qui réunissent les personnes sont naturels, libres de rapports de contrôle ; elle est enfin imprévisible dans la mesure où son évolution dépend de la volonté et de la croissance de ses membres. Une telle culture collaborative apparaît en accord avec le concept de culture de formation continue sur lequel nous mettons l'accent.

Concept de collaboration

Il convient d'abord de distinguer entre les concepts de collégialité et de collaboration. La collégialité constitue ce concept englobant qui regroupe toute forme d'interaction entre les collègues. Ainsi, selon un gradient d'intensité des liens entre les personnes, un groupe de collègues qui s'impliquerait dans des échanges informels, dans une planification commune basée sur l'échange d'idées ou dans un travail partagé adopterait un mode collégial de fonctionnement d'intensité croissante (Little, 1990). Koffi, Laurin et Moreau (1998) parlent de collégialité en insistant dans leur définition sur la dimension humaine qui rapproche les individus dans ce type de culture : l'écoute, la confiance, la recherche de l'amélioration de la personne et de celle de l'équipe. Les effets de la collégialité sont ceux de l'épanouissement personnel et professionnel, du développement de compétences sur les plans des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-dire.

La collaboration dans le cadre de travaux menés conjointement constitue la forme la plus étroite de collégialité et elle nécessite le respect de certains critères spécifiques, ainsi que nous le verrons plus loin (Little, 1990). Celle qui se forme à l'intérieur de groupes intra-institutionnels possède les caractéristiques suivantes : le volontariat d'adhésion au groupe ; la parité entre les collaborateurs ; le partage des tâches, des ressources et des responsabilités ; l'interdépendance des personnes au regard de l'atteinte des buts et des objectifs (Friend et Cook, 1996).

Ces dimensions font partie des critères sur lesquels se fonde l'amorce de tout groupe de collaboration. Le volontariat d'adhésion au groupe confirme que la collaboration de l'un ou l'autre membre à l'intérieur du groupe se réalise librement, sans entrave et sans obligation de quelque nature que ce soit. Ceci distingue en effet une réelle collaboration de la collégialité contrainte, instaurée dans certains milieux, lorsque les enseignants sont tenus de participer à des comités ou à des groupes de travail (Hargreaves, 1996). La parité entre les collaborateurs implique que les enseignants partagent le pouvoir de décision et d'action à l'intérieur du groupe.

Le partage des tâches, des ressources et des responsabilités fait partie intégrante du processus lié à la collaboration d'un groupe (Friend et Cook, 1996). Il correspond à une division équitable du travail qui tient compte des goûts et des forces de chacun. Le partage des ressources implique aussi que chaque personne possède en elle un bagage de ressources qu'elle est prête à partager avec le groupe. Ce bagage peut correspondre au temps et à la disponibilité qu'une personne investit afin de mener à bien la tâche qu'elle s'était donnée dans le groupe de collaboration. Enfin, le partage des responsabilités suppose que chaque personne du groupe est responsable des retombées tant positives que négatives du travail en commun des personnes engagées au sein de la collaboration.

L'interdépendance des personnes au sein d'un groupe est aussi intimement liée à l'atteinte des buts et des objectifs que celles-ci se sont fixés, individuellement et collectivement, au début du processus de collaboration. Ce processus demeurant dynamique, il y a lieu que ces buts et objectifs évoluent en cours de route. C'est le maintien de ce fragile équilibre d'interdépendance, où chacun ne peut atteindre les buts et objectifs qu'il s'est fixés sans la contribution de l'autre, qui détermine la durée et l'intensité du processus de collaboration.

On retrouve à l'intérieur d'une culture collaborative en milieu scolaire quelques types de petits groupes qui sont susceptibles de correspondre aux caractéristiques spécifiques d'une collaboration véritable (St-Arnaud, 1989, 1996). Parmi ceux-ci, nous retrouvons plus particulièrement le groupe de développement pédagogique et le groupe de recherche-action, tous deux engagés dans une démarche dont l'objectif consiste à faire cheminer des façons de faire, des contenus ou encore des approches pédagogiques ou une combinaison de ces éléments (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Aussi, on réalise que ces groupes cheminent selon les deux axes d'une culture de formation continue, soit l'axe professionnel et l'axe dialectique. Ces groupes visent de toute évidence à mettre en place de nouvelles pratiques professionnelles, par un processus fondamentalement dialectique, basé sur les échanges et sur le dialogue entre les collègues.

La dernière section nous permettra d'illustrer concrètement le cheminement de deux groupes qui correspondent à autant de modèles d'une collaboration véritable instaurée en milieu scolaire, car les collègues participant au processus collaboratif travaillent réellement en commun.

Concept de développement professionnel

Dans une définition qu'il élabore à propos du développement professionnel, Wells (1993) propose qu'il s'agit là d'une diversité de formes d'apprentissage professionnel dans lesquelles les enseignants s'engagent librement, prévoient des solutions aux problèmes ou conçoivent de nouvelles pratiques et de nouvelles compréhensions. Ils accroissent ainsi leur capacité de transformation de la situation dans laquelle se déroulent leurs actions.

Le développement professionnel serait associé à trois principales dimensions de l'enseignant-apprenant. La première renvoie à la vision personnelle de l'enseignant illustrée par la perspective individuelle mentionnée précédemment (Fullan, 1993). La deuxième s'intéresse au développement des pratiques pédagogiques correspondant à la nature construite des apprentissages et à la transformation des pratiques (Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett, 1990). La troisième vise finalement à accroître la capacité de réflexion critique (Cranton, 1996) qui s'intégrerait dans une compréhension plus vaste du cadre conceptuel de la théorie critique et de l'action communicative (Habermas, 1984).

La vision personnelle de l'enseignant s'insère dans une perspective réflexive et autocritique du professionnel en activité. Il s'agit de la perception que l'enseignant a de lui-même, de sa pratique et de son rôle dans l'institution scolaire (Fullan, 1993). On se rend compte que cette vision ne peut prendre véritablement forme qu'au sein d'échanges avec des collègues au sujet de sa pratique.

La transformation des pratiques constituerait le principe même sur lequel serait basé le développement professionnel. S'inscrire dans une dynamique de transformation des pratiques signifie d'abord dégager un but, une image idéale de ce que l'on souhaiterait réaliser en tant que professionnel tout en ayant recours à des stratégies de recherche et d'exploration (Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett, 1990). Cela signifie ensuite accepter de confronter ce but, cette image avec ceux de collègues qui s'interrogent aussi sur leur pratique. Car la pratique professionnelle est d'abord et avant tout une pratique sociale (McNiff, 1988), marquée de savoirs de divers ordres (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997). Elle tire sa crédibilité et sa légitimité de la reconnaissance des pairs, entre autres moyens. L'enseignant qui s'engage dans une dynamique de transformation de sa pratique doit alors consentir à déterminer les composantes de celle-ci ainsi

que les valeurs qui la constituent. La réflexion critique qu'il adopte lui demande de rechercher la cohérence, la clarté et la quête de sens (Cranton, 1996). Il sera alors en mesure d'apprécier les écarts entre l'image idéalisée qu'il se fait de sa pratique et sa pratique actuelle. Une telle démarche de réflexion et de remise en question demande du courage et de l'énergie, mais elle doit également constituer un défi attrayant pour les personnes qui s'y engagent (Little, 1990). C'est la raison pour laquelle pareil questionnement s'effectue souvent à l'intérieur d'un groupe constitué de personnes animées d'un objectif similaire, celui d'examiner et de transformer leur pratique. Ces personnes sont alors en mesure de s'apporter mutuellement le soutien et la motivation pour continuer à s'investir dans leur démarche. On remarque que les trois dimensions du développement professionnel ne s'actualisent que par la mise en œuvre de compétences sociales, dont conscience de l'autre et communication avec l'autre constituent les principaux déterminants.

Synthèse des éléments conceptuels définitoires de la culture de formation continue

En guise de synthèse à cette exploration conceptuelle de la culture, de la collaboration et du développement professionnel, nous proposons de concevoir la culture de formation continue comme étant une culture à l'intérieur de laquelle les membres d'une équipe-école choisissent de s'engager, avec leurs collègues, dans une démarche faite de réflexion, de partage, d'échange, permettant à chacun d'exprimer et de clarifier sa vision pédagogique. Cette mise en commun constitue, d'une part, l'amorce à la détermination de projets de sens dans lesquels l'individu, membre d'un groupe, canaliser ses énergies afin d'actualiser sa pratique, et, d'autre part, le début d'une recherche d'une satisfaction personnelle et professionnelle ainsi que d'un sentiment d'appartenance à une équipe qui le nourrit. Une culture de formation continue, orientée vers l'actualisation des pratiques, tire sa finalité de l'objectif commun à l'équipe-école, à savoir favoriser la réussite éducative des élèves.

Nous pourrions ainsi conceptualiser la culture de formation continue comme se situant à l'intersection des trois concepts de culture, de collaboration et de développement professionnel. De plus, la culture de formation continue partage avec la culture collaborative plusieurs éléments : l'adhésion volontaire des membres, son orientation vers un ou des buts spécifiques, son articulation autour de la réalisation de projets pédagogiques qui deviennent des projets de sens.

La culture de formation continue s'en distingue aussi. Une de ses dimensions caractéristiques se situe au niveau de la recherche de cohérence entre la demande faite à l'élève de se mettre en état d'apprentissage et

l'engagement de l'enseignant dans sa propre démarche d'apprentissage. Pour susciter l'apprentissage, il faut se sentir soi-même « apprenant ». Une culture de formation continue serait celle où les membres partageant cette culture se verraient comme des apprenants, préoccupés par l'actualisation de leur pratique professionnelle. Une autre dimension distinctive de la culture de formation continue touche à sa polarité selon un axe professionnel et un axe dialectique. S'inscrire dans une culture de formation continue, c'est rechercher tout à la fois l'amélioration des pratiques et la construction de liens de partage et d'échange avec des collègues dans la poursuite d'une finalité commune qui s'articule autour du projet éducatif ou du plan de la réussite scolaire. La culture dite collaborative peut très bien exprimer cette polarité ; elle n'est toutefois pas nécessairement orientée vers l'atteinte d'une finalité commune pour l'équipe-école. Nous pourrions ainsi proposer que l'existence d'une culture de collaboration est nécessaire à l'instauration d'une culture de formation continue qui, elle, se préoccupe de l'articulation entre les besoins de soutien déterminés par l'équipe-école et l'atteinte des objectifs visés.

Par les deux cas décrits ci-après, nous tentons de faire ressortir ces caractéristiques de la culture de formation continue. On verra toutefois que l'articulation « individu, sous-groupe, équipe-école » n'est pas facile à réaliser et que plusieurs interrogations subsistent.

2. *PROCESSUS DE MISE EN PLACE ET CHEMINEMENT DE GROUPES QUI S'ENGAGENT DANS UNE CULTURE DE FORMATION CONTINUE*

Animés par un souhait de mieux faire ou de faire autrement, des groupes d'éducateurs ont entrepris des démarches de réflexion sur leurs pratiques. Les deux cas proposés à titre d'exemple d'une dynamique de culture de formation continue visent à illustrer la richesse et la diversité des expériences que l'on peut y trouver.

2.1. *MISE EN PLACE D'UN GROUPE DE SOUTIEN À L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE AU PRIMAIRE*

Le premier cas introduit dans ce texte est lié à la mise en œuvre d'un projet d'innovation pédagogique. Un groupe, composé d'éducateurs physiques et de directeurs d'écoles primaires, a demandé à une professeure, chercheure universitaire, de les accompagner dans ce processus. Les membres

du groupe souhaitaient établir des liens de collaboration entre les élèves, avec le soutien de leurs collègues titulaires de classe ainsi qu'avec d'autres intervenants scolaires. La rétroaction demandée à la personne-ressource, extérieure au groupe, les a aidés à objectiver leur démarche. Elle a aussi contribué à dégager des pistes de réflexion permettant aux intervenants scolaires de progresser dans la mise en place de leur projet. L'ensemble des rencontres et des échanges autour du projet d'innovation pédagogique s'apparente à une démarche de recherche-action et constitue un exemple de dynamique de formation continue : le désir de se familiariser avec le projet d'innovation venait du milieu scolaire, le but poursuivi était spécifique et ponctuel, chacun des membres y adhéraient volontairement et avait un rôle propre à jouer. Les habiletés à développer ont par la suite été précisées par les intervenants eux-mêmes. Ceux-ci visaient d'abord une transformation de leurs pratiques et ensuite un mieux-être relativement à l'atmosphère de leur école respective.

Le groupe était constitué de cinq éducateurs physiques, de cinq directions d'école, de deux infirmières scolaires, d'un animateur et de plusieurs observateurs de la démarche. Les membres du groupe étaient tous des volontaires dans la mesure où chacun s'est senti interpellé par la nature d'un projet d'innovation pédagogique conçu par un agent du ministère de l'Éducation, de même que par les valeurs associées à ce projet. Les rencontres du groupe de soutien se sont étalées sur une période de six mois (de novembre 1999 à mai 2000). Quinze heures d'observation de la démarche poursuivie par le groupe ont été effectuées et quatre sessions de rétroaction ont été tenues. Les éducateurs physiques participant au projet étaient dégagés de leur enseignement pour l'équivalent de deux jours et demi afin de participer aux rencontres.

Le projet d'innovation pédagogique, nommé *Jeunes en santé*, poursuivait deux objectifs principaux : 1) développer chez l'élève du primaire des habiletés sociales (respect de l'autre, affirmation de soi, estime de soi) dans un esprit de collaboration ; 2) susciter chez les enseignants engagés dans le projet des attitudes de collaboration entre eux ainsi qu'avec d'autres intervenants du milieu scolaire en créant des activités pédagogiques qui reflètent cette collaboration. Ces objectifs s'inscrivent dans le domaine d'expérience de vie lié à la santé et au bien-être (MEQ, 2000). Ils représentent une façon d'articuler ce domaine dans la réalité scolaire en respectant l'esprit de la réforme : centration sur l'élève ; pédagogie de projet ; intention de collaboration entre divers intervenants scolaires. Les objectifs poursuivis par le groupe de soutien étaient de : 1) créer un réseau de personnes désireuses d'échanger sur la dynamique de changement engendrée par le projet d'innovation pédagogique ; 2) apprendre de la démarche et se rendre plus habile à piloter des changements dans son milieu ; 3) établir des liens de collaboration avec des collègues de leur équipe-école respective.

La grille de réflexion suivante traduit les préoccupations qui ont alimenté les échanges menés lors des rencontres. Cette grille incorpore les processus à l'œuvre dans une dynamique de recherche-action. Elle met en présence une série de cycles faits d'observations, d'actions et de réflexions, typiques de la recherche-action (Dolbec, 1997 ; Dolbec et Clément, 2000 ; McNiff, 1988). On l'a toutefois utilisée de façon souple et elle a constitué le canevas de base à l'organisation de la rétroaction souhaitée par le groupe.

TABLEAU 1
Grille de réflexion

<i>Observation</i>
1. Que s'est-il passé récemment en lien avec le projet <i>Jeunes en santé</i> ? 2. Quels ajustements sont nécessaires ? 3. Quels sont les indices qui nous permettent de poser ces jugements ? (1 et 2)
<i>Discussion/action</i>
4. Comment les rôles et les responsabilités de chacun des intervenants sont-ils discutés ? 5. Comment chacun vit-il ce partage de responsabilités ? 6. Quels sont les indices qui nous permettent de poser ces jugements ? (4 et 5) 7. Qu'est-ce qui est mis en place pour progresser dans l'instauration d'un esprit de collaboration ?
<i>Analyse/réflexion</i>
8. Qu'est-ce que j'apprends de cette collaboration ? 9. Que faut-il faire pour améliorer l'intervention en lien avec <i>Jeunes en santé</i> ?

Voyons quelle a été la démarche du groupe afin, d'abord, de s'approprier les objectifs du projet, ensuite, de s'en faire une représentation personnelle et, finalement, de l'articuler dans des stratégies d'intervention propres à chacun. Les observations qui suivent sont tirées des quatre sessions de rétroaction que la personne-ressource, extérieure au milieu scolaire, a tenues avec le groupe, à la demande des participants. Les remarques apportées ont ainsi été validées par le groupe lui-même, qui a reçu ces rétroactions et a engagé un dialogue à leur propos.

Première rencontre : démarrage

Les observations initialement recueillies traduisent une certaine réserve des éducateurs physiques à s'engager dans un projet d'innovation pédagogique. Elles s'articulent autour de deux questions : Qu'est-ce que je gagne à participer ? Comment ce projet s'arrime-t-il aux projets existant dans l'école ? Les personnes présentes recherchent des clarifications sur la nature

du projet et les arrimages possibles avec des activités en cours dans chacune des écoles ainsi qu'avec la réforme scolaire. De plus, les infirmières scolaires s'interrogent sur la pertinence de leur engagement dans ce projet. Elles se sentent concernées, mais la nature de leur participation ne leur apparaît pas clairement. Un consensus se dégage cependant très rapidement : tous se disent surchargés de travail et leur engagement dans le projet ne doit pas représenter une tâche de plus. Celui-ci doit être complémentaire aux activités existantes. Ainsi, au-delà du constat de la pertinence du projet *Jeunes en santé*, les membres du groupe craignent d'alourdir leur charge de travail. La question de l'évaluation continue évoquée reste en suspens, chacun promettant d'y réfléchir jusqu'à la prochaine rencontre.

Deuxième rencontre : constitution de groupes « intra école » et consolidation du réseau

À la deuxième rencontre, deux mois après la première, les observations recueillies traduisent une cohésion accrue entre les personnes. Ainsi, chaque couple (éducateur physique / direction d'école) communique aux membres l'état de la planification d'un projet d'intervention propre à leur école dans l'esprit des objectifs de *Jeunes en santé*. Le partage du degré d'avancement des travaux révèle que chaque école a donné une couleur très locale à l'innovation pédagogique et que chaque équipe a décidé de développer ses interventions à partir de projets déjà existant dans son école, c'est-à-dire, selon les termes d'une personne, de « mieux faire ce que l'on fait déjà ». Ils disent aussi qu'il est nécessaire, pour le succès et la crédibilité des interventions auprès des élèves, qu'ils deviennent eux-mêmes des modèles de collaboration.

La rétroaction proposée à la fin de cette deuxième rencontre oriente les intervenants vers l'importance de clarifier la nature des liens entre les divers projets qui existent à l'école et l'arrimage qu'ils souhaitent effectuer avec l'intervention planifiée dans le cadre de *Jeunes en santé*. Ces personnes sont aussi encouragées à décrire les liens qui se tissent entre les éducateurs physiques, les titulaires de classe, les infirmières scolaires, les directions et les élèves. Quelle est la position de chaque groupe de personnes à l'égard du projet ? Comment chacun y contribue-t-il ? Quelle est la nature des liens entre les groupes ? Ce questionnaire a aussi pour but de consolider le réseau interécoles instauré au départ.

La rétroaction porte finalement sur le temps d'appropriation qu'il est nécessaire de respecter chez les titulaires de classe, absents aux rencontres. Les discussions et les échanges qui ont cours à l'intérieur du groupe de soutien aident chacun à clarifier ses idées et ses intentions relativement au projet *Jeunes en santé*. Lorsqu'elles retournent dans leur milieu respectif, les

personnes participantes possèdent une longueur d'avance sur leurs collègues et il importe que ces derniers prennent du temps pour créer leur propre représentation de l'innovation ainsi que des interventions à réaliser.

Cette deuxième rencontre se termine sur une note d'enthousiasme de la part des intervenants, qui constatent que les rencontres leur permettent de clarifier leurs intentions liées à leur propre projet. Ils peuvent aussi revenir sur des interrogations encore sans réponses et obtenir des suggestions de la part des autres participants. La question de l'évaluation continue est de nouveau évoquée. La représentation qu'ils en ont est celle d'une opération longue, ardue, qui nécessite des instruments validés. Les membres s'entendent pour dire qu'ils ne prendront pas de temps pour s'engager dans une telle voie. Une proposition de la part d'un enseignant est retenue par les membres du groupe : chacun devrait simplement réfléchir sur les actions posées et noter les points forts et les points faibles de la démarche entreprise ainsi que les dimensions à renforcer.

Troisième rencontre : dynamique de l'évaluation continue

Les observations recueillies témoignent des bénéfices, pour les membres du groupe, de leur engagement dans une dynamique d'évaluation continue. Ainsi, chaque couple, éducateur physique et direction d'école, fait le point sur son projet d'innovation en utilisant les éléments de réflexion proposés à la rencontre précédente, c'est-à-dire les points forts et faibles ainsi que les dimensions à consolider. Des échanges s'engagent sur chacun des projets présentés, ce qui a pour conséquence importante d'amener chaque couple à envisager son projet avec une perspective élargie et à dégager des façons de l'améliorer et de le renforcer. Cette rencontre, extrêmement satisfaisante au dire des personnes, a aussi permis de dédramatiser le processus de l'évaluation. Les membres ont compris que l'évaluation était un outil diagnostique servant à faire le point sur la démarche et à apporter, au besoin, les correctifs nécessaires. Ils ont aussi pris conscience que l'évaluation les aidait à suivre l'évolution de leur intervention et qu'ils pouvaient ainsi documenter les prises de conscience effectuées tout au long de sa mise en place.

La rétroaction proposée à la fin de la rencontre fait ressortir, à travers la présentation des projets, la recherche, chez les enseignants, de la cohérence entre leurs actions d'adultes et leurs exigences à l'égard des enfants. On ne peut demander à l'autre ce que l'on ne donne pas soi-même. L'intégration des matières scolaires présentes dans les projets d'innovation est aussi soulignée. Cette remarque est de nature à encourager les participants, car ils constatent alors que leurs actions s'inscrivent dans une voie encouragée par la réforme, et que cette intégration des matières leur évite un surplus de tâche.

Quatrième rencontre : présentation des projets

Les observations témoignent de la fierté des membres d'avoir accompli un projet spécifique dans leur école (par exemple une excursion, un spectacle ou une exposition) dans le cadre de *Jeunes en santé*. Elles font voir aussi l'habileté croissante des personnes à reconnaître les forces et les limites de la collaboration qui s'est concrétisée dans chacun des projets.

Synthèse de la démarche

Au terme de l'année scolaire, ce groupe de soutien constate avoir cheminé à l'intérieur des six mois qu'ont duré les rencontres. Au point de départ, même si les membres éprouvaient de l'attrait pour le projet *Jeunes en santé*, leur crainte d'alourdir leur tâche constituait un frein puissant à l'action. À la fin de la démarche, ils sont fiers de leur cheminement et de leurs réalisations. Ils peuvent reconnaître des succès et des apprentissages. Ces derniers portent sur le processus vécu de réflexion sur l'intervention, sur l'importance de partager leur réflexion sur l'action avec d'autres, engagés dans des démarches similaires, ainsi que sur la dynamique de changement enclenchée par leur intervention. Ils sont en mesure de constater l'intérêt et la valeur de la dynamique de l'évaluation continue vécue non pas comme un mécanisme de diagnostic extérieur au groupe, mais, au contraire, comme un processus appartenant au groupe et qui lui permet d'enrichir la réflexion des membres, de rediriger l'action et, surtout, de tirer des apprentissages d'une telle démarche de changement.

Voyons maintenant l'expérience vécue par un deuxième groupe, nommé « groupe de développement pédagogique ».

2.2. CHEMINEMENT D'UN GROUPE DE DÉVELOPPEMENT PÉDAGOGIQUE AU PRIMAIRE

Le deuxième cas proposé dans ce texte fait partie intégrante de la collecte de données liée à un projet doctoral en cours³. La chercheuse a été invitée à se joindre à une dynamique de collaboration présente entre deux enseignants de sixième année du primaire. Ce cas correspond à l'un des trois cas étudiés dans le cadre de la thèse. Les objectifs généraux de cette recherche doctorale étaient, premièrement, de comprendre comment se manifeste le processus de collaboration mis en œuvre dans des groupes d'enseignants et, deuxièmement, de dégager l'effet de la collaboration sur le développement professionnel de chaque collaborateur.

3. Recherche réalisée par L. Dionne et intitulée : *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel de l'enseignement : études de cas*.

Bien qu'il soit nécessaire de se reporter à la thèse de Dionne pour un approfondissement du schéma méthodologique, il importe de préciser qu'il s'agit d'une étude de cas interprétative, s'inspirant d'une approche ethnométhodologique, en ce sens que son auteure tente de créer un lien étroit avec les acteurs du milieu. Des trois cas sont constitués par les petits groupes de collaboration, ou dyades, formés chacun de deux enseignants, auxquels s'est ajoutée la chercheure. La collecte de données, associant l'observation participante, l'entretien et le journal de bord, a couvert l'ensemble de l'année scolaire 1999-2000.

Six sessions d'observation participante ou « rencontres de collaboration », dans cette école particulière où la chercheure assiste aux échanges entre les deux enseignants, totalisent une vingtaine d'heures de présence-terrain. En plus, les enseignants sont rencontrés en entretiens individuels à trois reprises.

En dehors des rencontres de collaboration à trois, les enseignants discutent régulièrement de manière non formelle sur leur travail commun. Le travail réalisé se révèle être un véritable travail de développement pédagogique, d'où l'appellation *de groupe de développement pédagogique* (Sparks et Loucks-Horsley, 1989). Cette dyade d'enseignants collabore depuis au moins un an au moment où la chercheure se joint à la démarche. Les éléments de résultats rapportés dans le cadre de ce texte le sont à titre exploratoire et préliminaire, une analyse qualitative plus poussée étant prévue dans le cadre de la thèse. Ces éléments se veulent éclairants dans la mesure où ils peuvent servir d'exemples pour illustrer la mise en place d'une culture de formation continue.

Afin de mieux saisir toute la portée du processus de collaboration, il importe de cerner les divers éléments contextuels entourant la collaboration, ce qui permettra de mieux comprendre à la fois l'origine et le cheminement de ce groupe d'enseignants.

Origines de la collaboration et objet du développement pédagogique

Au départ, les deux seuls enseignants de sixième année, à l'école où se déroule l'action, unissent leurs efforts afin de répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La mise en place de leur projet répond à l'urgence de remédier à une situation où un enseignement de type traditionnel n'offre plus de possibilités de réussite auprès d'un nombre de plus en plus élevé d'élèves. On vise donc à redéfinir un cadre d'apprentissage plus adapté, qui inscrit en son centre la « médiation » pédagogique, laquelle permet à l'apprenant de développer son plein potentiel. Cette médiation est définie

elle-même par les enseignants à la fois comme le lien qui les unit aux élèves et comme le lien où ils deviennent en quelque sorte « l'instrument » d'unification entre l'enfant et l'objet d'apprentissage.

Depuis quelque temps, les enseignants constatent de plus en plus que certains groupes d'élèves franchissent tout le primaire sans qu'aucun enseignant n'ait vraiment l'impression d'avoir obtenu les résultats escomptés avec ces groupes. Aux prises avec ces classes où « rien ne colle », ils souhaitent adopter une démarche pédagogique à la fois plus active et plus efficiente. C'est durant l'année scolaire 1998-1999 qu'ils vivent l'an un de leur étroite collaboration et le début des transformations pédagogiques. Ces enseignants s'inspirent de la pédagogie de projets depuis quelques années déjà, l'ayant introduite à divers degrés dans leur classe respective. Dans le processus d'union de leurs efforts, ces enseignants se rendent compte que leurs diverses connaissances sur les approches pédagogiques sont complémentaires : l'un en sait davantage en apprentissage coopératif, l'autre en médiation et en enseignement stratégique. Ils partagent les mêmes « valeurs pédagogiques », en particulier celle qui veut que tous les enfants, sans exception, peuvent réussir à développer leur potentiel différencié. Leur projet de développement pédagogique repose essentiellement sur cette prémisse.

Leur collaboration devient encore plus pertinente devant le contexte qui s'annonce pour l'année scolaire 1999-2000. Ils s'engagent ainsi dans une démarche plus formelle du fait qu'ils s'opposent à une proposition de parents désireux d'obtenir une sixième année en anglais intensif. Ils favorisent l'apprentissage de l'anglais, mais dans un cadre plus souple, en opposition à une concentration en anglais enrichi qui créerait une dichotomie néfaste entre les deux classes. Voyant dans la proposition des parents une façon de regrouper les enfants plus faibles, ce qui leur renverrait une piètre image d'eux-mêmes, les enseignants veulent proposer une autre solution que ce regroupement qu'ils jugent inapproprié. Dans l'optique d'instaurer une pédagogie active de type « pédagogie de projets », ils ont le souci d'intégrer quatre volets disciplinaires : l'anglais, les arts, la robotique et l'éducation relative à l'environnement. En consultant la documentation et en participant à des ateliers de formation, ils ont opté pour la « transdisciplinarité » comme cadre intégrateur. Dans leurs travaux communs, ils présentent les deux groupes d'élèves comme formant une seule entité où se produiront des projets qui uniront les enfants des deux classes. À la suite de la présentation de leur projet au conseil d'établissement et aux parents, les enseignants sont appuyés par la direction de l'école, l'équipe-école et par une majorité de parents.

La démarche transdisciplinaire vise à intégrer au moins deux volets à chaque projet mené par les enfants. Ce développement pédagogique vient en quelque sorte bonifier l'enseignement de l'anglais dans une perspective plus ouverte, moins disciplinaire, de nature à animer le vécu des élèves à travers des projets, tout en leur permettant d'effectuer un apprentissage signifiant malgré leurs rythmes d'apprentissage différents. En organisant les apprentissages par projets, les enseignants stimulent le goût de connaître des élèves et leur désir de développer leurs talents. Par l'utilisation de cette pédagogie active, ils observent que les élèves sont face à eux-mêmes, qu'ils deviennent conscients de leurs attitudes, s'ouvrant ainsi à la perspective de pouvoir modifier ce qui constitue un frein à leurs apprentissages.

Vécu concret des enseignants à l'intérieur de leur pratique quotidienne

Au cours des rencontres de collaboration avec la chercheure, les enseignants font des retours sur leurs projets pédagogiques et planifient la suite des événements. Ils clarifient leurs attentes par rapport à leurs pratiques pédagogiques et par rapport à eux-mêmes. L'intervention de la chercheure aide les enseignants à mieux comprendre le processus de développement pédagogique, qui constitue le contexte de collaboration entre les collègues. Cette collaboration est éclairée par la façon dont les enseignants négocient leur projet, par la manière dont ils le définissent, et selon leur compréhension de la nature des actions qu'ils veulent entreprendre conjointement.

La définition que les enseignants donnent de leur projet pédagogique transdisciplinaire se résume à l'apprentissage dans l'action, dans la vraie vie. Cette définition rejoint globalement celle d'une pédagogie active, qui propose l'activité comme étant au cœur de l'univers de l'apprenant et de son enrichissement (Brief, 1995 ; Perrenoud, 1994). Pour les enseignants, le fondement de cette approche pédagogique, c'est la possibilité de donner du sens aux notions enseignées et à l'apprentissage des élèves, en activant leur engagement et en suscitant leur motivation. Concrètement, les enseignants consacrent environ une heure par jour à la pédagogie de projets, ce qui correspond à environ 25 % de leur temps de classe.

Pour ces enseignants, cette façon de faire intègre la médiation comme élément majeur dans le processus d'apprentissage. Au cours du déroulement des projets, les enseignants et les enfants servent tour à tour de médiateurs aux apprentissages réalisés par les élèves. Cette médiation se produit en classe lorsque les élèves partagent leurs réflexions métacognitives et lorsque les enseignants créent des situations d'apprentissage où l'enfant se sent interpellé, c'est-à-dire à la fois engagé dans une action concrète.

Dans leur projet, les enseignants se rendent compte que la transdisciplinarité va beaucoup plus loin que l'interdisciplinarité, surpassant grandement un apprentissage monodisciplinaire où la séparation entre les disciplines fait que l'acte d'apprendre demeure un processus essentiellement morcelé et individuel. La transdisciplinarité, quant à elle, va plus loin en faisant intervenir plusieurs disciplines à la fois, mises à profit collectivement au cours des différentes étapes du projet. En recourant à cette approche par projets, les enseignants estiment que les savoirs enseignés sont mieux assimilés, car ils visent à répondre chez l'élève au besoin immédiat de faire avancer son projet. Selon les enseignants, « quand le besoin est là, cela prend du sens ». Par la collaboration qui les unit, les enseignants intègrent de mieux en mieux la pédagogie de projet transdisciplinaire à leurs pratiques pédagogiques quotidiennes.

Vécu concret des enseignants lors des rencontres de collaboration

Les réflexions menées sur l'action au moment des rencontres de collaboration amènent les enseignants à construire graduellement leurs savoirs au sujet de leur pratique pédagogique. Le travail en commun issu des dialogues et des échanges constants sur la préparation et sur l'analyse du déroulement des activités engendre en quelque sorte un « nouveau programme » à enseigner, que les enseignants examinent volontairement à la lumière des éléments de l'actuelle réforme de l'éducation. Le défi consiste essentiellement à mettre en œuvre des scénarios d'apprentissage par projets qui favoriseront les conditions de réalisation, en organisant les apprentissages pour permettre aux élèves de construire leurs savoirs. Les enseignants sont d'avis que le processus de développement pédagogique dans lequel ils sont engagés se raffine continuellement au fil du temps. Ils manifestent également le désir de mieux structurer leur démarche afin de l'analyser.

Les enseignants considèrent que le fait de s'investir dans un tel développement pédagogique devient à un moment donné presque comme une seconde nature, même si cela demande temps et énergie. Les retombées de cette démarche dans la classe semblent correspondre à un retour d'investissement incalculable. Les enseignants associent leur pédagogie à une pédagogie de l'apprentissage plutôt qu'à une pédagogie de l'enseignement, y jouant le rôle de guides et de personnes-ressources.

Lors des rencontres à trois, enseignants et chercheure prennent conscience que la médiation est présente dans chaque regard porté par le chercheur et dans le recul que prend l'enseignant face au projet pédagogique, grâce à un appui mutuel entre collègues. Chacun reconnaît à quel point ces moments d'objectivation et de réflexion sont précieux, pour ne pas dire essentiels au bon cheminement de ce projet de développement pédagogique.

Selon Rey (1996), c'est par l'attitude du médiateur que l'apprenant peut voir un événement comme possédant un sens au-delà de lui-même, c'est-à-dire par la création d'un moment qui prédispose au retour réflexif et à la généralisation. Dans cette dynamique à trois, la médiation permet de faire progresser le projet pédagogique, mais elle aide aussi l'enseignant à se développer professionnellement. Dans la classe, la médiation permet aux enfants et aux enseignants de vivre des situations d'apprentissage significatives.

Ce travail de collaboration serait au cœur des transformations des pratiques pédagogiques, à l'intérieur d'un processus qui favorise les échanges et le dialogue entre éducateurs. Ce processus de collaboration permet à l'enseignant d'accéder à une forme d'épanouissement professionnel, l'aidant à clarifier sa connaissance de lui-même, à raffiner ses compétences sociales, à développer sa pratique pédagogique et à adopter un regard métacognitif sur le processus auquel il participe. La collaboration véritable qui anime ce groupe semble porteuse d'une continuité dans le processus, de même qu'elle semble garante d'un développement considérable des pratiques pédagogiques selon un principe de réciprocité. Les enseignants confirment également les conclusions d'un ouvrage d'Oliva (2000) voulant que le regard d'un tiers médiateur, extérieur à l'école, soit de nature à ajouter une dynamique d'enrichissement et d'élargissement des perspectives, qui influencerait de manière synergique la collaboration déjà féconde qui existe entre les enseignants.

CONCLUSION

Les deux groupes décrits étaient animés d'un désir de collaboration, qu'ils en soient au stade initial ou à une étape déjà avancée. Pour le premier groupe, l'intention était de mettre en place un projet d'innovation pédagogique dans chacune des cinq écoles afin d'apprendre aux enfants à développer une estime de soi et à établir de saines relations entre eux dans un esprit de collaboration. Chemin faisant, les membres du groupe ont appris à constituer un réseau d'entraide. La collaboration recherchée était vue au début du projet comme s'adressant uniquement aux élèves. Il fallait soutenir ceux-ci dans leurs efforts de socialisation afin de les former à devenir de meilleurs citoyens, tolérants et ouverts à l'autre. Les membres du groupe se sont peu à peu approprié l'idée de collaboration, qui est devenue la matière avec laquelle chacun a pu avancer dans la mise en place des projets d'innovation pédagogique. La question de la cohérence entre ce qui est prôné et les actions réelles est rapidement apparue dans les projets d'innovation et dans l'esprit que les personnes communiquaient à travers leurs

témoignages liés à la planification et à la réalisation des interventions. Le soutien du groupe a joué en quelque sorte un rôle de contrepoids face au sentiment de surcharge exprimé par chacun au début des rencontres.

En un temps relativement court, ils ont modifié leurs buts : ils sont ainsi passés du « comment faire collaborer mes élèves » au « comment je collabore avec mes collègues ». On pourrait ainsi postuler que la représentation plutôt positive qu'ils avaient au départ de la collaboration a évolué vers une représentation de cohérence entre leurs actions d'éducateurs et les effets recherchés chez les élèves. Elle montre aussi que les membres de ce groupe sont devenus des « apprenants », caractéristique distinctive selon nous d'une culture de formation continue.

Pour le second groupe d'enseignants, qui travaillait déjà ensemble depuis un certain temps, les rencontres de collaboration plus formelles suscitées par la chercheuse ont intensifié les efforts d'objectivation, de réflexion et de développement pédagogique. Les enseignants avaient véritablement l'impression qu'ils avançaient d'une manière plus marquée, comparativement aux premiers temps de leur collaboration. Ils partageaient également le sentiment qu'ils se développaient professionnellement, ce qui se traduisait par la manifestation d'une réflexion critique mieux articulée, par l'essai et l'acquisition de nouvelles pratiques pédagogiques, par une vision de soi plus claire. Aussi, leurs compétences sociales se sont raffinées au fil du temps et un sentiment d'aisance par rapport au processus dialectique s'est développé. Ces manifestations correspondent tout à fait au schéma conceptuel présenté précédemment, faisant état des trois principales dimensions au développement professionnel, c'est-à-dire l'enrichissement de la vision personnelle de l'enseignant, la transformation des pratiques pédagogiques et le développement de la capacité de réflexion critique, le tout imprégné de compétences collaboratives. Il apparaît que c'est grâce au processus de collaboration que cette réelle progression sur le plan du développement professionnel a pu se réaliser.

Il semble aussi que la participation de la chercheuse à la dynamique de collaboration puisse avoir favorisé des retours plus nombreux ainsi qu'un certain enrichissement théorique, tout en demeurant discrète pour ne pas réorienter la démarche. Cet apport s'explique du fait que l'objectivation est souvent rendue plus facile lorsque le regard provient de l'extérieur ; la personne-ressource externe devenant médiatrice du processus éminemment social qu'est la collaboration ainsi que du processus de développement pédagogique. Ce regard externe est de nature à favoriser également l'adoption d'une posture métacognitive chez l'enseignant. La médiation engendrée par la participation du chercheur à la dynamique de la collaboration vient corroborer la dimension dialectique d'une culture de formation continue.

De plus, on constate au sein de cette école que le travail des enseignants constitue actuellement un élément majeur dont s'inspire la démarche de toute l'équipe-école en faveur de l'instauration d'une culture de formation continue. La démarche entreprise par ces deux personnes influence aussi d'autres membres de l'équipe-école, élargissant d'ores et déjà le cercle des échanges et des influences.

L'énergie et le soutien apportés dans le cadre des rencontres des deux groupes ont permis aux éducateurs de réaliser des objectifs pédagogiques auxquels ils croyaient. Ces rencontres ont été sources d'apprentissage au regard de la cohérence entre leurs actions d'éducateur et la nature des relations de travail établies avec leurs collègues. Ces rencontres ont aussi eu le mérite de montrer comment un groupe de collaboration facilite l'objectivation et le progrès des uns et des autres dans la réalisation de leurs propres projets d'innovation ou de développement pédagogique. Le partage des expériences et des pratiques suscite des dialogues au cours desquels les participants sont en mesure de clarifier leurs positions et leurs valeurs pédagogiques. Nous sommes tentées de faire des liens avec le concept de pouvoir de Foucault (1972) qui voit celui-ci comme un acte de prise de parole. Prendre la parole constitue un moment où les personnes engagées dans un dialogue non seulement clarifient leur pensée, mais influencent aussi la représentation que les uns ont des autres et de la situation. Les rencontres d'échanges et de dialogues correspondent à des actes de pouvoir et d'influence quand des intervenants scolaires prennent la parole et affirment publiquement leurs valeurs. Les rencontres de collaboration dans un esprit de formation continue possèdent alors un caractère émancipateur, car les personnes prennent le temps de nommer leurs actions pédagogiques, d'en cerner les contours, les mérites et les faiblesses. C'est par le discours de l'enseignant sur sa pratique que celui-ci est en mesure de clarifier ses postulats, ses valeurs pédagogiques, ses présupposés, de les examiner – selon un principe de médiation –, avec l'aide de ses collègues, cela de façon critique, et d'obtenir aide et soutien de ses pairs pour y apporter des changements (Pfeiffer et Featherstone, cités par Wilson et Berne, 1999). Une telle situation d'échange et de collaboration constitue une condition incontournable pour qu'une véritable culture de formation continue s'instaure dans les milieux scolaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Brief, J.C. (1995). *Savoir, penser et agir*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, San Francisco, Jossey-Bass.

- Delors, J. (1996). *L'éducation : Un trésor est caché dedans*, Paris, Éditions UNESCO et Éditions Odile Jacob.
- Dolbec, A. (1997). « La recherche-action », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 467-496.
- Dolbec, A. et J. Clément (2000). « La recherche-action », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions CRP, p. 199-224.
- Foucault, M. (1972). *The Archeology of Knowledge*, Londres, Tavistock.
- Friend, M. et L. Cook (1996). *Interactions : Collaboration Skills for School Professionals*, New York, Longman.
- Fullan, M.G. (1993). *Change Forces : Probing the Depths of Educational Reform*, Londres, The Falmer Press.
- Fullan, M.G., B. Bennett et C. Rolheiser-Bennett (1990). « Linking classroom and school improvement », *Educational Leadership*, mai, p. 13-19.
- Fullan, M. et A. Hargreaves (1992). « Teacher development and educational change », dans M. Fullan et A. Hargreaves (dir.), *Teacher Development and Educational Change*, Londres, The Falmer Press, p. 1-9.
- Gauthier, C., J.F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*, Québec, Les Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., M. Anadon, Y. Bouchard, B. Charbonneau et J. Chevrier (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.
- Grimmet, P.P. et E.P. Crehan (1992). « The nature of collegiality in teacher development : the case of clinical supervision », dans M. Fullan et A. Hargreaves (dir.), *Teacher Development and Educational Change*, Londres, Falmer Press, p. 56-85.
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*, Boston, Beacon Press.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, New York, Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (1996). « Cultures of teaching and educational change ». *Communication à l'AERA*, New York.
- Koffi, V., P. Laurin et A. Moreau (1998). *Quand l'école se prend en main*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Little, J.W. (1990). « The persistence of privacy : Autonomy and initiative in teachers' professional relations », *Teachers College Record*, 91(4), p. 509-536.
- Lortie, D. (1975). *School Teacher*, Chicago, University of Chicago Press.
- McNiff, J. (1988). *Action Research : Principles and Practice*, Londres, MacMillan Education.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*, Québec, Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2000). *Programme de formation de l'école québécoise : Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Le « Programmes des programmes », version approuvée pour le premier cycle, Québec, Gouvernement du Québec.
- Oliva, M. (2000). « Shifting landscapes/ shifting language : Qualitative research from the in-between », *Qualitative Inquiry*, 6(1), p. 33-57.
- Parent, G., L. Corriveau, L. Savoie-Zajc, A. Dolbec, R. Cartier, P. Toussaint, P. Laurin et G.A. Bonneau (1999). « La formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 119-144.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants : Entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF Éditeur.
- Savoie-Zajc, L., A. Brassard, L. Corriveau, R. Fortin et A. Gélinas (2000). « School reform in Quebec and changes in school principals management practices », Canadian Society for the Study of Education Conference, University of Alberta, Edmonton.
- Savoie-Zajc, L., A. Dolbec et N. Charron-Poggioli (1999). « La formation continue : une exploration et une illustration de la notion », *Vie pédagogique*, 113, p. 12-16.
- Sparks, D. et S. Loucks-Horsley (1989). « Five models of staff development for teachers », *Journal of Staff Development*, 10(4), p. 40-45.
- St-Arnaud, Y. (1989). *Les petits groupes : Participation et communication*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- Staessens, K. (1993). « Identification and description of professional culture in innovating schools », *Qualitative Studies in Education*, 6(2), p. 111-128.
- Wells, G. (1993). « Working with a teacher in the zone of proximal development : Action research on the learning and teaching of science », Ontario Institute for Studies in Education, www.oise.utoronto.ca/~gwells/teacherzpd.txt.
- Wilson, S.W. et J. Berne (1999). « Teacher learning and the acquisition of professional knowledge : An examination of research on contemporary professional development », *Review of Research in Education*, 24, Washington, AERA, p. 173-209.

PARTIE 4

*DE LA FORMATION INITIALE
À LA FORMATION CONTINUE*

Entre renoncement et engagement

Un défi pour la formation continue des enseignants

Pierre-André Doudin

*Haute École pédagogique (Lausanne)
et Université de Genève
pierre-andre.doudin@dfj.unil.ch*

Laurent Pfulg

Centre vaudois de recherches pédagogiques (Lausanne)

Daniel Martin

*Haute École pédagogique (Lausanne)
daniel.martin@dfj.unil.ch*

Jean Moreau

*Unité de recherche en système de pilotage (Lausanne)
jean.moreau@rect.unil.ch*

RÉSUMÉ

L'objectif de ce travail est de présenter les résultats d'une recherche sur la conception qu'ont des étudiants en enseignement et des enseignants relativement au développement de l'intelligence des élèves, d'une part, et à leur rôle face aux difficultés d'apprentissage et à l'échec scolaire, d'autre part. Les résultats montrent une évolution importante des conceptions tant au cours de la formation initiale que durant la carrière professionnelle. Selon certaines études portant sur l'efficacité de l'enseignant, cette évolution pourrait avoir des effets négatifs sur les élèves.

Aussi est-il primordial que la formation continue permette à l'enseignant de maintenir tout au long de sa carrière des conceptions et un style pédagogique favorables aux apprentissages de ses élèves. Dans cette perspective, nous dégageons un certain nombre de principes pouvant sous-tendre la formation continue des enseignants.

De nombreuses variables peuvent influencer favorablement ou défavorablement les compétences scolaires des élèves. Nous pouvons distinguer, très schématiquement, les variables extrascolaires (le niveau socioéconomique des parents, leur niveau de formation scolaire et professionnelle, leurs attentes ou projets pour leur enfant, le type de règles familiales, etc.), les variables qui caractérisent la relation école-famille (l'alliance ou le partenariat que parents et enseignants sont capables de créer), les variables propres à l'école (la structure scolaire ou l'organisation générale du système scolaire, les « effets-établissements », les « effets-maîtres »). Dans ce travail, nous nous centrons exclusivement sur les effets-maîtres et plus particulièrement sur deux dimensions qui influencent leur efficacité, soit leurs conceptions de l'origine, d'une part, du développement de l'intelligence et, d'autre part, des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire.

1. CONCEPTIONS DE L'ORIGINE DU DÉVELOPPEMENT DE L'INTELLIGENCE

En ce qui concerne les « effets-maîtres », des enseignants différents obtiennent des niveaux de compétences différents chez des élèves qui présentent pourtant les mêmes caractéristiques de départ, comme le niveau d'acquisition scolaire, le niveau d'éducation des parents, etc. (pour une synthèse, voir Bressoux, 1994). À l'origine de cette différence d'efficacité, il faut relever surtout la quantité et la qualité des interactions que l'enseignant va instaurer avec ses élèves, quantité et qualité qui diffèrent parfois considérablement d'un enseignant à l'autre (Martin, 1991). Or, les différents aspects de ces interactions sont fortement influencés par la conception que l'enseignant a de l'intelligence et de son développement (Doudin et Martin, 1999).

Très schématiquement, on peut opposer une conception *innéiste* (l'intelligence est fixée dès la naissance ; elle est héritée de ses parents, etc.) à une conception *socioconstructiviste* (l'enfant construit son intelligence au moyen d'un ensemble d'interactions favorables, notamment avec ses enseignants et, plus généralement, avec toute personne en charge de son instruction et de son éducation). De nombreuses recherches (voir ci-après) montrent que la conception que l'enseignant a du développement de l'intelligence influence fortement son style éducatif. Ce style peut avoir par ailleurs des incidences non négligeables sur le fonctionnement cognitif des élèves ou, tout au moins, sur celui de certains d'entre eux. Une conception socioconstructiviste peut ainsi jouer, par opposition à une conception innéiste, un rôle particulièrement favorable au développement de l'intelligence et à l'acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires.

Sigel (1981) étudie le développement de la capacité de représentation, c'est-à-dire la capacité de l'enfant à se distancier du concret, de l'environnement immédiat afin d'être capable de se représenter des événements passés ou futurs, d'anticiper les résultats de ses actions, etc. Cette capacité de représentation est essentielle dans la mesure où elle constitue l'essence même de la pensée hypothéticodéductive ou pensée formelle (Piaget, 1968). Le développement optimal de cette capacité dépendrait essentiellement du style éducatif, plus particulièrement du type de questions que les adultes posent à l'enfant lorsque celui-ci doit résoudre un problème. Des questions qui, systématiquement, impliquent une prise de distance (par exemple, « Comment vas-tu résoudre ce problème ? », « Comment vas-tu préparer tes devoirs pour demain ? », « Explique-moi comment tu as trouvé la réponse. », etc.) favorisent le développement de cette capacité de représentation. Or, McGillicuddy-De Lisi, De Lisi, Flaughner et Sigel (1987) montrent que l'emploi de questions encourageant la prise de distance est étroitement lié à la représentation que les adultes ont du développement de l'intelligence. Si ceux-ci pensent que l'enfant construit son intelligence, ils auront nettement plus tendance à utiliser des questions qui développent la faculté de représentation de l'enfant.

Dans chacune de ces conceptions, les erreurs faites en classe par un enfant prennent un statut ou un sens fort différent. Le statut de l'erreur va alors influencer favorablement ou défavorablement le développement de l'enfant tant sur le plan intellectuel qu'affectif. En effet, un point de vue socioconstructiviste implique une conception évolutive de l'intelligence : l'enfant joue un rôle actif dans la construction de son intelligence, tout comme l'enseignant qui cherche les façons les plus efficaces pour stimuler son développement. Par contre, dans une conception innéiste, l'intelligence est vue comme une entité immuable, confinant les parents, l'enseignant et l'enfant lui-même dans un rôle passif. La conception de l'adulte va alors profondément influencer celle que l'enfant a de sa propre intelligence, ce qui, à son tour, influence ses attitudes à l'égard de l'école et sa motivation à apprendre. Comme le relève Crahay (1996, p. 215), un élève dont l'enseignant conçoit l'intelligence comme une entité immuable va concevoir toute réponse ou toute démarche comme une manifestation de son intelligence ou de son inintelligence. « L'enjeu est alors considérable : si l'élève réussit, il peut conclure à son intelligence ; s'il échoue, s'il fait des erreurs, il doit conclure à une incapacité définitive. » Devant une série d'erreurs ou d'échecs, le sujet risque alors de développer un sentiment de résignation ou d'« impuissance apprise » (Seligman, 1991) : « Quoi que je fasse, je n'arriverai à rien. » La motivation à apprendre fléchira alors dangereusement, entraînant une baisse des performances scolaires qui entraînera à son tour, comme dans un cercle vicieux, une baisse de la motivation à

apprendre, et ainsi de suite. Au contraire, si l'intelligence est conçue comme une entité évolutive, alors l'erreur « n'est pas un signe d'incompétence intrinsèque à l'individu » (Crahay, 1996, p. 215), mais une phase dépassable du processus d'apprentissage et des obstacles auxquels le sujet se trouve forcément confronté et qu'il doit surmonter.

Le statut que l'enseignant accorde aux erreurs de l'élève va alors influencer le style attributif (ou locus de contrôle) préférentiel de l'élève, c'est-à-dire la détermination des causes, par l'individu lui-même, de ses réussites ou de ses erreurs. Weiner (1985) dresse une typologie des causes selon trois paramètres : interne/externe ; stable/variable ; contrôlable/incontrôlable. Par exemple, si l'enseignant a un point de vue innéiste, l'élève risque d'attribuer ses erreurs « à un manque d'intelligence », invoquant alors une cause interne, stable et incontrôlable, c'est-à-dire sur laquelle il ne peut agir. Par contre, si l'enseignant a un point de vue socioconstructiviste, l'élève peut attribuer son erreur au fait qu'il ne maîtrise pas encore cette notion et « qu'il doit encore y travailler » ; il invoque alors une cause interne, variable et surtout contrôlable, c'est-à-dire une cause sur laquelle il est en son pouvoir d'agir.

Ces quelques points – qui n'ont pas valeur d'exhaustivité – nous montrent combien une conception socioconstructiviste peut jouer, par opposition à une conception innéiste, un rôle particulièrement favorable au développement de l'intelligence et à l'acquisition des savoirs et savoir-faire scolaires. Cependant, dans le langage courant, il n'est pas rare d'entendre encore des commentaires du type : « tel père, tel fils », « il a toujours été doué », « on est doué ou on ne l'est pas », « il a la bosse des maths », « il y a des forts et des faibles, c'est dans leur nature », etc. Cette *idéologie du don*, dénoncée notamment par Bourdieu (Bourdieu et Passeron, 1970 ; voir également à ce sujet Crahay, 1996), ou de la *prédestination* est encore plus ou moins répandue parmi les enseignants (Carugati et Mugny, 1985 ; Chauvet et Gentil, 1993). Par exemple, en Suisse francophone, Borboën (1997) montre que, dans le canton de Vaud, 15 % des enseignants ont un point de vue franchement innéiste, 31 % un point de vue franchement socioconstructiviste et 53 % un point de vue intermédiaire. Dans le canton de Fribourg, Pfulg (2000) trouve des résultats plus tranchés : 29 % des enseignants ont un point de vue franchement innéiste, 51 % un point de vue franchement constructiviste et 20 % un point de vue intermédiaire.

2. CONCEPTION DE L'ORIGINE DES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

De nombreuses recherches se sont intéressées aux conceptions des enseignants relativement aux difficultés d'apprentissage des élèves et de l'échec scolaire. Les résultats sont redondants et les conceptions paraissent stables au cours des années : les enseignants, pour la plupart, font preuve d'un esprit de corps, rejetant toute critique des enseignants et de l'école en général, et ils invoquent généralement des causes externes à l'école pour expliquer l'échec scolaire. Nous illustrons ceci en présentant plus en détail les résultats de quelques recherches.

Marc (1977) montrait déjà dans une étude portant sur l'échec dans l'apprentissage de la lecture que les enseignants jugeaient les élèves responsables de leurs difficultés d'apprentissage, soit par manque de moyens intellectuels ou de capacités, soit en raison d'une personnalité inadaptée au travail scolaire (paresse, apathie, lenteur, instabilité, opposition...). Aucun ne remettait en cause l'institution scolaire ou certaines pratiques pédagogiques. Les résultats de Hauser-Hennard et Conne (1993) vont dans le même sens. Dans leur écrasante majorité, les enseignants expliquent les difficultés d'apprentissage de l'élève par des causes biologiques ou psychologiques qui lui sont propres, et seulement 4 % mentionnent les pratiques pédagogiques de l'enseignement comme pouvant être à l'origine de certaines de ces difficultés.

Chauvet et Gentil (1993) distinguent notamment deux groupes d'enseignants : un groupe majoritaire pour qui les difficultés ont des causes extérieures à l'école ; ces enseignants sont peu portés à reconnaître leur responsabilité, ils décrivent de manière péjorative le comportement de l'élève en difficulté et son environnement familial et ils adhèrent peu aux propositions de changements pédagogiques. Les enseignants qui exercent depuis plus de dix ans ainsi que les enseignants des disciplines littéraires et scientifiques sont surreprésentés dans ce groupe. À l'opposé, un groupe minoritaire endosse une part de responsabilité dans les difficultés d'apprentissage des élèves ; des remèdes peuvent être trouvés à l'intérieur même de l'école par l'aménagement de structures permettant un meilleur encadrement et par des améliorations pédagogiques. Les enseignants qui exercent depuis moins de dix ans ainsi que les enseignants des disciplines sportives et artistiques sont surreprésentés dans ce groupe. Si l'ancienneté dans la profession semble influencer les conceptions, à l'opposé le sexe des enseignants ne joue aucun rôle.

Pour Le Boulanger (1995), 60 % des motifs invoqués par les enseignants pour expliquer l'échec scolaire ont trait au comportement ou aux caractéristiques de l'élève (manque de connaissances et de méthode de travail, manque d'assiduité au travail, limitations d'ordre intellectuel) ; 27 % ont trait au milieu familial (aide insuffisante pour les devoirs scolaires, divorces, manque d'affection). Seuls 13 % de l'ensemble des facteurs invoqués ont trait à l'école et ils portent exclusivement sur le système scolaire (manque d'aide à l'intérieur de la structure scolaire, inadaptation de la structure aux difficultés des élèves) sans jamais mentionner les pratiques pédagogiques de l'enseignant.

Comme le relève Perrenoud (1994, p. 6), les enseignants font montre d'ambivalence. « Ce sont eux qui veulent instruire enfants et adolescents, pour leur bien. Mais lorsque l'entreprise n'aboutit pas, plutôt que de se sentir ou de se dire en échec, c'est l'élève qu'ils déclarent en échec, lui faisant porter la plus grande responsabilité, affirmant qu'il n'est pas capable, qu'il souffre de n'être pas assez mûr, intelligent, travailleur, sérieux, motivé, docile, ordonné, ponctuel, actif, autonome, organisé ou lucide pour apprendre correctement. » Dès lors, les enseignants préfèrent rejeter la faute sur des causes extérieures à eux, ce qui leur évite une remise en question qui pourrait être douloureuse. Comme le résume Deschamps (1992, p. 56-57), « [...] un enseignant a plutôt tendance à attribuer la responsabilité des échecs scolaires aux élèves mais à attribuer les progrès de ceux qui réussissent à leur propre enseignement ».

Que l'enseignant perçoive l'élève comme « victime » de sa famille ou du système pédagogique ou encore comme responsable « par nature » de ses propres difficultés, il développe des explications extérieures à sa pratique. Pourtant des recherches ont montré que les acquisitions scolaires sont construites avant tout à travers les interactions entre l'enseignant et ses élèves (Doudin et Martin, 1999). Ainsi, plutôt que de considérer exclusivement l'élève comme porteur de l'inadaptation scolaire ou d'en attribuer la cause à ses origines sociales, il serait préférable de mettre en place des mesures destinées à soutenir et à renforcer la relation pédagogique entre l'enseignant et ses élèves (Doudin, 1996). Cela ne signifie pas que l'enseignant puisse tout faire et réussir dans chaque situation. Cependant, la modification des pratiques pédagogiques peut avoir des répercussions positives sur le comportement et les acquisitions des élèves. C'est sans doute la raison pour laquelle de nombreux travaux (pour une synthèse, voir Pallascio et Lafortune, 2000) portent actuellement sur l'enseignant réflexif – c'est-à-dire l'enseignant capable de réguler son activité et ses stratégies d'enseignement en fonction des résultats qu'elles engendrent chez ses élèves.

3. **PROBLÉMATIQUE**

Cet ensemble de résultats de recherche contribue à déterminer les objectifs généraux et idéaux de la formation tant initiale que continue. Ainsi, et afin de permettre à l'étudiant de construire un style pédagogique qui soit favorable aux apprentissages de ses futurs élèves, il paraît primordial de favoriser la mise en place d'une conception socioconstructiviste du développement de l'intelligence et d'approfondir sa pensée réflexive au cours de sa formation de base. Mais il est tout aussi essentiel que l'enseignant puisse maintenir et enrichir tout au long de sa carrière sa conception socioconstructiviste et sa pensée réflexive par l'intermédiaire de la formation continue.

La question de recherche que nous posons est alors la suivante : si nous pouvons admettre actuellement que de tels objectifs de formation font l'objet d'un large consensus parmi les formateurs d'enseignants, la question est de savoir dans quelle mesure ces objectifs sont assimilés par les étudiants en formation et maintenus par les enseignants durant leur carrière professionnelle. Dans le cas où la réponse serait négative, il conviendrait de définir quelques principes pour la formation continue des enseignants. Nous présentons brièvement la méthode utilisée avant de traiter plus en détail les résultats et leur analyse.

4. **MÉTHODE**

Population – Un questionnaire a été distribué à l'ensemble des enseignants d'un canton de Suisse francophone intervenant dans les quatre premières classes de l'école obligatoire ainsi qu'à l'ensemble des étudiants en formation de base menant à la profession enseignante. Le nombre de questionnaires retournés s'élève à 372 (soit un taux de retour de 45 %). Nous constatons une surreprésentation de femmes tant chez les enseignants (76 %) que chez les étudiants (75 %). Parmi les enseignants (212), 33 % débutent dans la profession (1 à 5 ans d'expérience), 32 % sont moyennement expérimentés (6 à 15 ans) et 35 % sont très expérimentés (plus de 15 ans d'expérience). Parmi les étudiants (160), 14 % commencent leur formation et n'ont encore effectué aucun stage pratique (sans expérience), alors que 86 % ont effectué au moins un stage (avec expérience).

Instrument – Nous avons mis au point un questionnaire comportant deux parties : la première porte sur le développement de l'intelligence (15 items) et la deuxième, sur les causes de l'échec scolaire (10 items). Chaque sujet doit se situer par rapport à une série d'affirmations sur une

échelle de Likert en cinq points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Nous donnons deux exemples d'affirmation : « L'intelligence ne se développe pas, c'est un don inné » ; « La qualité de la relation enseignant-élève a beaucoup d'impact sur les performances scolaires des élèves ».

Plan d'analyse des données – Afin d'analyser les liaisons entre variables, nous recourons à deux analyses des correspondances multiples (Moreau, Doudin et Cazes, 2000), une sur chaque partie du questionnaire. L'analyse donne de manière très synthétique et sous forme graphique une structure de différenciation des enseignants par rapport à l'ensemble des variables en présence. Les variables qui émergent sont celles qui jouent le rôle le plus important dans la définition des différences entre sujets. Nous étudions les liens entre deux groupes de variables : les variables dites actives (dans notre cas, les réponses au questionnaire) et les variables dites illustratives (dans notre cas, les caractéristiques des répondants, soit le sexe, le statut – étudiant sans expérience de stage, étudiant avec expérience de stage, enseignant en fonction du nombre d'années d'expérience 1 à 5 ans, 6 à 15 ans, plus de 15 ans). Afin d'augmenter la lisibilité des deux graphiques présentés, seules les variables « illustratives » sont positionnées sur les axes.

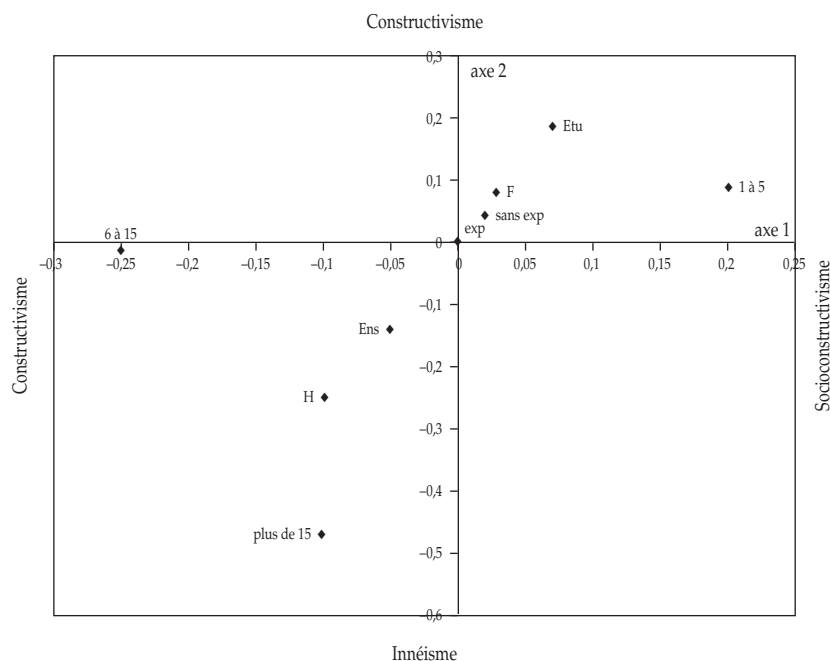
5. RÉSULTATS

L'analyse factorielle des correspondances portant sur la première partie du questionnaire (conception du développement de l'intelligence) permet de dégager plusieurs axes de différenciation des répondants. Nous nous limitons ici à l'analyse des deux premiers axes (voir la figure 1). L'axe 1 permet de dégager un premier facteur qui oppose deux types de profils de répondants : le premier profil se caractérise par le regroupement d'un ensemble de réponses (variables actives) dénotant une conception « socioconstructiviste » du développement de l'intelligence (l'intelligence se développe grâce à un ensemble favorable d'interactions entre pairs, de même qu'entre l'élève et l'enseignant). Ce premier profil est principalement associé à la variable illustrative « Enseignant avec 1 à 5 ans d'expérience » et, dans une moindre mesure, aux variables illustratives « Étudiant », « Étudiant sans expérience » et « Femme ». Le deuxième profil se caractérise par une conception « constructiviste » (l'intelligence se développe grâce aux interactions de l'élève avec les objets ou les expériences à réaliser) ; il est associé à la variable illustrative « Enseignant avec 6 à 15 ans d'expérience ».

L'axe 2 permet de dégager un deuxième facteur qui oppose deux types de profils de répondants : le premier profil se caractérise par une conception « innéiste » (le niveau d'intelligence d'un élève est déterminé par son héritage biologique). Ce profil est associé aux variables illustratives

« Enseignant depuis plus de 15 ans », « Homme » et, dans une moindre mesure, « Enseignant ». Pour le deuxième profil, nous retrouvons la conception « constructiviste » dégagée lors de l'analyse du premier axe. Ce deuxième profil est principalement associé à la variable illustrative « Étudiant » et, moins nettement, aux variables « Femme » et « Étudiant sans expérience ».

FIGURE 1
Projection des variables illustratives sur les deux axes déterminés
par l'analyse des correspondances multiples
portant sur le développement de l'intelligence



Légende : Ens = enseignant ; Etu = étudiant ; F = femme ; H = homme ; 1 à 5 = enseignant avec 1 à 5 ans d'expérience ; 6 à 15 = enseignant avec 6 à 15 ans d'expérience ; plus de 15 = enseignant avec plus de 15 ans d'expérience ; sans exp = étudiant n'ayant pas encore effectué de stage pratique ; exp = étudiant ayant effectué au moins un stage pratique.

Il ressort de cette analyse une très grande diversité de conceptions de l'origine du développement de l'intelligence. Les étudiants se distinguent des enseignants, les premiers ayant plutôt une conception constructiviste

ou socioconstructiviste, alors que les seconds ont une conception plutôt innéiste. Les étudiants sans expérience ont une conception allant quelque peu dans le sens du constructivisme/socioconstructivisme, alors que les étudiants expérimentés ont des conceptions très hétérogènes, sans que nous puissions distinguer un point de vue qui l'emporterait sur un autre. Mais c'est surtout entre enseignants relativement à leurs années d'expérience que les points de vue diffèrent. Ainsi, les jeunes enseignants affirment un point de vue nettement socioconstructiviste, alors que les enseignants moyennement expérimentés ont une conception fortement constructiviste et que les enseignants les plus expérimentés ont un point de vue franchement innéiste. Hommes et femmes ont des points de vue également opposés : les premiers vont dans le sens plutôt de l'innéisme, alors que les secondes sont assez proches de l'origine, montrant par là un point de vue hétérogène mais se situant tout de même plutôt du côté du constructivisme et du socioconstructivisme.

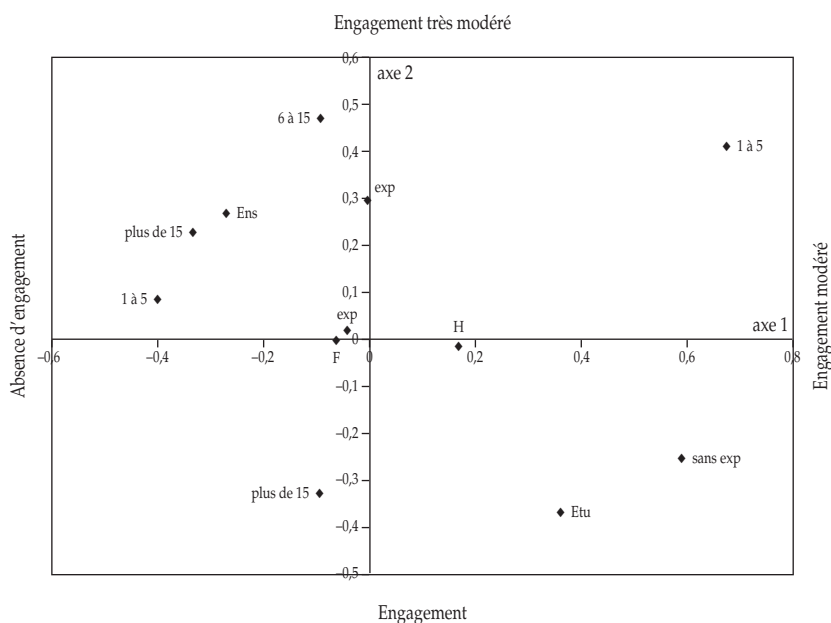
L'analyse factorielle des correspondances portant sur la deuxième partie du questionnaire permet de dégager plusieurs axes de différenciation des répondants. Ici, également, nous nous limitons à l'analyse des deux premiers axes (voir la figure 2). L'axe 1 permet de dégager un premier facteur qui oppose deux types de profils de répondants : le premier profil se caractérise par une absence d'engagement (l'école et l'enseignant ne jouent aucun rôle dans l'émergence des difficultés d'apprentissage). Il est associé principalement aux variables illustratives « Enseignant avec 1 à 5 ans d'expérience » et « Enseignant avec plus de 15 ans d'expérience » mais aussi « Enseignant ». Le deuxième profil, qui se caractérise par un engagement modéré, est associé principalement aux variables illustratives « Étudiant sans expérience » et « Étudiant » et de manière moins nette à la variable « Homme ».

L'axe 2 permet de dégager un deuxième facteur qui oppose deux types de profils de répondants : le premier profil, qui se caractérise par un fort engagement, est associé à la variable illustrative « Étudiant ». Le deuxième profil se caractérise par un engagement très modéré. Il est associé principalement aux variables illustratives « Enseignant avec 6 à 15 ans d'expérience » et « Enseignant ».

Il ressort également de cette analyse une grande diversité des conceptions de l'origine des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire. Cette diversité oppose les étudiants aux enseignants, les premiers s'engageant nettement plus que les deuxièmes. Parmi les étudiants, ceux qui sont encore sans expérience ont tendance à s'engager franchement plus que ceux qui ont déjà effectué un stage, ces derniers étant très proches du point d'origine, démontrant par là une grande hétérogénéité des points de vue. Par contre,

les enseignants s'opposent peu les uns aux autres en fonction de leurs années d'expérience. D'une manière générale, ils ont tendance à très peu s'engager (enseignants moyennement expérimentés) ou à ne pas s'engager du tout (enseignants débutants).

FIGURE 2
Projection des variables illustratives sur les deux axes déterminés
par l'analyse des correspondances multiples
portant sur l'échec scolaire



Légende : Ens = enseignant ; Etu = étudiant ; F = femme ; H = homme ; 1 à 5 = enseignant avec 1 à 5 ans d'expérience ; 6 à 15 = enseignant avec 6 à 15 ans d'expérience ; plus de 15 = enseignant avec plus de 15 ans d'expérience ; sans exp = étudiant n'ayant pas encore effectué de stage pratique ; exp = étudiant ayant effectué au moins un stage pratique.

La comparaison des résultats des deux analyses factorielles des correspondances (tableau 1) montre dans la plupart des cas une cohérence des conceptions relativement à l'origine du développement de l'intelligence et des difficultés d'apprentissage et de l'échec scolaire : 1) les « étudiants » dans leur ensemble ont une conception plutôt socioconstructiviste et sont d'avis que les cas de difficulté d'apprentissage ou d'échec d'un élève les engagent eux-mêmes ainsi que l'institution scolaire. Soulignons que cette tendance

est marquée chez les étudiants qui sont encore sans expérience ; 2) les étudiants avec expérience ont des points de vue très hétérogènes. En effet, que ce soit sur le plan de la conception du développement de l'intelligence ou sur celui de l'engagement en cas de difficulté d'un élève, ils n'illustrent jamais clairement l'un des profils mis en évidence ; 3) les « enseignants » ont à la fois une conception de type innéiste de l'intelligence et un engagement très modéré en cas de difficulté d'apprentissage d'un élève. Cette cohérence est forte en ce qui concerne les « enseignants très expérimentés », puisque ceux-ci ont un point de vue franchement innéiste et ne s'engagent pas en cas de difficulté d'apprentissage d'un élève. Quant aux enseignants moyennement expérimentés, ils ont un point de vue constructiviste et un engagement très modéré.

TABLEAU 1
Type de conception en fonction des populations étudiées

<i>Type de population</i>	<i>Conception du développement de l'intelligence</i>	<i>Engagement en cas de difficulté d'apprentissage</i>
Étudiants sans expérience	Socioconstructivisme	Fort engagement
Étudiants avec expérience	Hétérogène	Hétérogène
Étudiants (en général)	Socioconstructivisme	Engagement
Enseignants (1-5 ans d'exp.)	Socioconstructivisme	Absence d'engagement
Enseignants (6-15 ans d'exp.)	Constructivisme	Faible engagement
Enseignants (plus de 15 ans d'exp.)	Innéisme	Absence d'engagement
Enseignants (en général)	Innéisme	Absence d'engagement

Par contre, nous pouvons constater une certaine incohérence des représentations chez les enseignants en fonction du sexe. Ainsi, les hommes ont plutôt une conception de type innéiste ; ils s'engagent néanmoins plus que les femmes en cas de difficulté scolaire d'un élève, bien que ces dernières aient une conception plutôt socioconstructiviste de l'intelligence. Nous pouvons relever également une autre incohérence : les enseignants débutants ont une représentation socioconstructiviste du développement de l'intelligence mais un faible engagement.

6. DISCUSSION

Tout d'abord, nous pouvons nous demander si les données analysées, bien que non longitudinales, reflètent l'évolution des conceptions de l'étudiant puis de l'enseignant durant sa vie professionnelle ou s'il s'agit plutôt d'un changement de représentation d'une « génération » à l'autre. À voir les différences qui existent déjà parmi les étudiants en fonction de leur connaissance ou non du terrain scolaire mais aussi entre les étudiants et les enseignants qui débute dans la profession – et alors que les principes généraux et le contenu de la formation sont restés stables durant cette période –, il nous semble que ces changements de conception seraient plutôt le reflet de l'évolution des enseignants tout au long de leur cycle de vie professionnelle (Huberman, 1989). Sur un plan général (voir tableau 1), le passage du statut d'« étudiant » à celui d'« enseignant » marque un changement de conception ou de culture pédagogique fondamental avec le passage d'une conception socioconstructiviste à une conception innéiste et d'un fort engagement en cas de difficulté d'un élève à une absence d'engagement. Sur un plan plus détaillé, trois phases clés influenceraient les conceptions : 1) les stages en cours de formation de base semblent déstabiliser les conceptions des étudiants ; 2) l'entrée dans la profession semble entraîner une absence d'engagement de l'enseignant face aux difficultés de ses élèves ; 3) la pratique du métier d'enseignant semble entraîner la mise en place progressive d'une conception innéiste du développement de l'intelligence.

Dès lors, la question des raisons de tels changements se pose. Tout d'abord, en ce qui concerne les stages, dans la plupart des cas l'encadrement des étudiants-stagiaires est assuré par des enseignants expérimentés à qui l'établissement de formation demande de transmettre leur savoir-faire et d'assurer la relève (Boutin, 1999). Or, ces derniers ont plutôt tendance à se définir par une conception innéiste et une absence d'engagement en cas de difficulté d'un élève. Ce point de vue des praticiens se heurte à celui que les étudiants ont pu développer par les apports théoriques diffusés dans l'établissement de formation au point que, après leur stage, les étudiants avec expérience « ne semblent plus savoir qu'en penser ». Ils s'éloigneraient ainsi des conceptions idéales défendues au début de leur formation (Tardif, 1992) ou hésiteraient entre deux tendances : la conformité au point de vue des praticiens ou la conformité au point de vue des formateurs d'enseignants. Ainsi, plutôt que d'offrir la possibilité aux étudiants-stagiaires d'actualiser et de renforcer leurs conceptions naissantes, les stages auraient plutôt un effet déstabilisateur, voire régressif, déjà signalé par Salzillo et Van Fleet (1977).

Ensuite, en ce qui concerne l'entrée dans la vie professionnelle, les enseignants débutants rejoignent leurs collègues plus expérimentés qui affirment leur absence d'engagement face aux difficultés d'apprentissage, celles-ci étant vues exclusivement comme la conséquence de problèmes personnels ou familiaux sur lesquels l'enseignant n'a pas de prise. Déjà Zeichner et Tabachnick (1985) et Holborn, Wideen et Andrews (1988) notaient une nette propension des jeunes enseignants à se conformer à la culture du milieu scolaire. Ainsi très rapidement, les conceptions se modifient et l'enseignant débutant tend à se conformer aux usages et aux normes du milieu d'accueil afin de s'insérer dans sa nouvelle profession et d'être accepté par ses pairs. Le processus de socialisation et d'identification aux conceptions du groupe de professionnels engagé lors des stages se poursuit avec l'entrée dans la vie pratique.

Enfin, en ce qui concerne l'évolution en cours de profession, les enseignants mettent progressivement en place une conception innéiste du développement de l'intelligence. Ainsi, comme le constate Gosling (1992), il existe une évolution notable entre les professionnels débutants et expérimentés, l'idéalisme des premiers tendant à perdre de sa force devant les conditions réelles de l'enseignement. La conjonction de ces différents éléments peut expliquer qu'une partie du corps enseignant se sente démunie et, afin d'éviter une dissonance cognitive, se réfugie dans une conception innéiste du développement de l'intelligence et dans l'identification de responsables, voire de « coupables » (l'élève et/ou sa famille) plutôt que dans la recherche de solutions visant notamment à la modification des pratiques d'enseignement.

Il semble évident que, dans cette situation, la formation continue ne permet pas aux enseignants de se ressourcer, de réfléchir sur leurs conceptions et sur leurs pratiques. Cela peut influencer négativement le rôle qu'ils peuvent jouer, d'une part, auprès de leurs élèves, et plus particulièrement des élèves en difficulté, et, d'autre part, auprès d'étudiants venant effectuer leur stage dans leur classe. Dès lors, quelle politique mettre en place en matière de formation continue si l'on veut éviter ce type d'évolution négative durant la profession ?

Les réformes scolaires en cours dans bon nombre de pays occidentaux ont inscrit dans leurs plans d'étude l'objectif central de développer les compétences des élèves. Cette nouvelle orientation marque un changement de paradigme. On passe d'une logique centrée sur les programmes à une logique centrée sur les compétences. Dans le premier cas de figure, la tâche de l'enseignant est essentiellement de « faire tout le programme » ; le fait que certains élèves n'aient pas assimilé tout ou partie de ce programme n'est pas la préoccupation dominante de l'enseignant. Dans le second cas, la tâche

essentielle de l'enseignant est de faire en sorte que tous les élèves construisent les compétences attendues en fin de cycle ou en fin de scolarité obligatoire ; l'échec scolaire et les difficultés d'apprentissage de certains élèves sont alors un problème central pour l'institution scolaire et l'enseignant.

Ce changement de paradigme a une forte incidence sur la politique de formation continue à mettre en place. En effet, il s'agit de permettre à l'enseignant, tout au long de sa carrière, de développer ses compétences en matière de prévention de l'échec scolaire. De ce point de vue, il s'agit d'interroger régulièrement les conceptions et les pratiques de l'enseignant. Dans cette perspective, on privilégiera des interventions en formation continue, telles que l'échange sur les représentations et l'analyse des pratiques, l'observation mutuelle, la vidéoscopie, la supervision, l'intervision, le jeu de rôles ou encore la recherche collaborative. Ce sont des instruments de formation qui ont montré leur utilité et leur efficacité.

En analysant ces différentes stratégies de formation continue, on peut dégager trois principes qui sont communs à chacune d'entre elles et qui nous semblent essentiels :

- 1) Tout d'abord, elles engagent un processus réflexif permettant à chacun d'explicitier et d'évaluer la pertinence et l'efficacité de sa pratique. Cette mise à distance est une étape préalable à l'élaboration et à l'expérimentation de nouvelles stratégies d'enseignement dont il s'agira aussi par la suite de mesurer l'impact. Dans cette perspective, il s'agit de favoriser la réflexion métacognitive des maîtres en les amenant à réfléchir sur la manière dont eux-mêmes mais aussi les élèves pilotent leur pensée (Martin et Doudin, 1998, 2000). En premier lieu, il convient de développer les connaissances théoriques de l'enseignant sur le fonctionnement cognitif aussi bien des élèves que de lui-même. Il s'agit ici notamment de faire prendre conscience à l'enseignant de la manière dont il fonctionne en situation de résolution de problèmes ainsi que des processus et des stratégies qu'il met en œuvre. Ces éléments théoriques fournissent des éléments de réflexion, voire des instruments directement utilisables par l'enseignant. Il s'agit également de développer chez l'enseignant sa capacité d'observation et d'analyse des interactions en classe afin de lui permettre de déterminer si ces interactions contribuent au développement cognitif et à la construction de compétences chez les élèves ainsi qu'au renforcement de leur autonomie. L'objectif est de comprendre la dynamique de la construction des savoirs et des savoir-faire en classe, et d'en appréhender les éventuelles impasses. Il faut ensuite stimuler le développement des fonctions métacogni-

tives de l'enseignant et intervenir afin de modifier, si c'est nécessaire, son locus de contrôle. Il s'agit ici de favoriser l'autoréflexion, l'automodification et l'autoévaluation du fonctionnement cognitif de l'enseignant. Enfin, la formation doit mettre l'accent sur l'enrichissement des stratégies d'enseignement et sur la capacité de mettre en place des environnements d'apprentissage féconds pour les élèves. Elle doit également contribuer à développer les capacités d'intervention métacognitive de l'enseignant (Doudin, Martin et Albanese, 2001).

- 2) En deuxième lieu, il faut insister sur la dimension collective de ces stratégies de formation continue. En effet, elles stimulent les échanges entre collègues. Or, c'est par la confrontation des points de vue entre professionnels et l'analyse critique des pratiques des uns et des autres que ces dernières pourront se transformer et s'enrichir. On fera référence ici au cycle collectif ouvert de résolution de problèmes d'Huberman (cité dans Paquay, 2000) où un groupe d'enseignants encadré par des personnes extérieures (par exemple des chercheurs ou des formateurs) s'efforce non seulement de construire des outils ou des séquences d'enseignement, mais également de les mettre à l'épreuve et ensuite d'en étudier collectivement l'impact auprès des élèves.
- 3) Le dernier élément concerne le rôle du formateur. Celui-ci est quadruple. Tout d'abord, le formateur joue un rôle de transmetteur en diffusant un certain nombre de savoirs théoriques sur le fonctionnement cognitif et sur le développement de l'intelligence. Ensuite, il joue un rôle d'analyste en usant de son expertise pour permettre une analyse fine des pratiques. Par ailleurs, il joue un rôle d'encadrement et de catalyseur dans la mesure où il accompagne la transformation des pratiques et le développement des compétences tout au long du processus de formation continue. Enfin, il joue un rôle d'évaluateur, en analysant avec les enseignants l'impact des nouvelles actions menées au sein des classes.

La mise en place de telles stratégies de formation continue sera particulièrement pertinente pour tous les professionnels de l'enseignement accueillant des étudiants en cours de formation (maîtres de stage, formateurs de terrain, praticiens formateurs). En effet, ces enseignants jouent un rôle fondamental de passeur entre le terrain et les établissements de formation initiale des enseignants. Leurs conceptions du développement de l'intelligence et des difficultés d'apprentissage ainsi que leurs pratiques peuvent avoir un effet modélisant très important auprès des étudiants qui

effectuent des stages dans leur classe. Si ces enseignants ont une conception innéiste du développement de l'intelligence, ils risquent de réduire à néant l'impact de la formation initiale sur les conceptions et les pratiques des étudiants. Il est donc essentiel de mettre sur pied des activités de formation continue propres à cette population d'enseignants et qui respectent les principes évoqués ci-dessus.

BIBLIOGRAPHIE

- Borboën, F. (1997). *Entre représentations et regards : ce que les enseignants pensent des élèves des classes de développement*, Mémoire de diplôme, Lausanne, SCES.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Boutin, G. (1999). « Le développement de l'identité professionnelle du nouvel enseignant et l'entrée dans le métier », dans J.-C. Hétu, M. Lavoie et S. Baillauquès (dir.), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Bressoux, P. (1994). « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, 108, p. 91-137.
- Carugati, F. et G. Mugny (1985). *L'intelligence au pluriel. Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*, Cousset, Suisse, Delval.
- Chauvet, J. et R. Gentil (1993). « Les représentations liées à l'expression "élève en difficulté" », *Éducation et Formation*, 36, p. 13-20.
- Crahay, M. (1996). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Deschamps, J.-C. (1992). « L'échec scolaire : une perspective attributionnelle en psychologie sociale », dans B. Pierrehumbert (dir.), *L'échec scolaire : échec de l'école ?*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 49-79.
- Doudin, P.-A. (1996). « Élèves en difficultés : la pédagogie compensatoire est-elle efficace ? », *Psychoscope*, 17(9), p. 4-7.
- Doudin, P.-A. et D. Martin (1999). « Conception du développement de l'intelligence et formation des enseignants », *Revue Française de Pédagogie*, 126, p. 121-132.
- Doudin, P.-A., D. Martin et O. Albanese (dir.) (2001). *Métacognition et éducation : théorie et pratique*, Berne, Peter Lang, 1999.
- Gosling, P. (1992). *Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Hauser-Hennard, B. et P. Conne (1993). *Écoliers en difficulté : ce qu'en pensent les enseignants*, Lausanne, DPSA.
- Holborn, P., M. Wideen et I. Andrews (1988). *Becoming a Teacher*, Toronto, Kegan et Woo.

- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé.
- Leboulanger, M. (1995). *Le redoublement au collège. Des représentations des enseignants à une autre réalité sociale et psychologique*, Troyes, Centre départemental de documentation pédagogique de l'Aube.
- Marc, P. (1977). *Les psychologues dans l'institution scolaire*, Paris, Le Centurion.
- Martin, D. (1991). « (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps », dans M. Wirthner, D. Martin et Ph. Perrenoud (dir.), *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 205-219.
- Martin, D. et P.-A. Doudin (1998). « Métacognition et formation des enseignants », dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir.), *La métacognition et les compétences réflexives en éducation*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 23-46.
- Martin, D. et P.-A., Doudin (2000). « De l'utilité de la pensée réflexive pour améliorer l'efficacité de l'école », dans R. Pallascio et L. Lafortune (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 47-67.
- McGillicuddy-De Lisi, A.V., R. De Lisi, J. Flaugher et I.E. Sigel (1987). « Familial influences on planning », dans S.L. Friedman, E. Kofsky Scolnick et R.R. Cocking (dir.), *Blueprints for Thinking*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, p. 395-427.
- Moreau, J., P.-A. Doudin et P. Cazes (2000). *L'analyse des correspondances et les techniques connexes. Approches nouvelles pour l'analyse statistique des données*, Heidelberg, Springer.
- Pallascio, R., et L. Lafortune (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- Paquay, L. (2000). « Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants », dans G. Carlier, J.-P. Renard et L. Paquay (dir.), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck, p. 155-197.
- Perrenoud, Ph. (1994). « Échec scolaire : de la suppression du redoublement à la différenciation de l'enseignement, un long chemin », *Recherche en éducation : théorie et pratique*, 16(17), p. 3-23.
- Pfulg, L. (2000). *Les représentations des enseignants et étudiants de l'École Normale du canton de Fribourg à propos du développement de l'intelligence, de l'échec scolaire et des pratiques pédagogiques*, Mémoire de licence, Faculté des lettres de l'Université de Fribourg, Suisse. Manuscrit non publié.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*, Paris, Presses universitaires de France.
- Salzillo, F. Jr., et A. Van Fleet (1977). « Student teaching and teacher education : A sociological model for change », *Journal of Teacher Education*, 28(1), p. 29.
- Seligman, M.E.P. (1991). *Learned Optimism*, New York, Knopf.

- Sigel, I.E. (1981). « Social experience in the development of representational thought : Distancing theory », dans I.E. Sigel, D. Brodzinsky et R. Golinkoff (dir.), *New Direction in Piagetian Theory and Practice*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum et Associates.
- Tardif, C. (1992). « En stage, comment développe-t-on ses propres perspectives sur l'enseignement ? », dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. T.1 : À la conquête de l'identité professionnelle*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Weiner, B. (1985). « An attributional theory of achievement motivation and emotion », *Psychological Review*, 92(4), p. 548-573.
- Zeichner, K.M. et B.R. Tabachnick (1985). « The development of teachers perspectives : Social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers », *Journal of Education for Teaching*, 11, p. 1-25.

Une formation continue des enseignants par l'encadrement de stagiaires en formation initiale

Marc Boutet

Université de Sherbrooke
marc.boutet@courrier.usherb

RÉSUMÉ

Ce chapitre propose et justifie une modalité de formation continue des enseignants qui s'appuie sur l'accueil de stagiaires en formation initiale à l'enseignement. Nous expliquons d'abord pourquoi la capacité de réflexion, individuelle et collective, des enseignants doit être considérée comme le moteur de leur développement professionnel, à partir d'une vision de l'enseignant comme acteur réfléchi engagé dans un processus d'apprentissage expérientiel. Par la suite, nous présentons l'encadrement de stagiaires comme une occasion privilégiée de formation pour l'enseignant. En effet, non seulement la situation de stage l'invite à miser sur sa propre capacité réflexive pour soutenir la réflexion de l'étudiant en formation mais, de plus, elle le soumet à de multiples questionnements favorables à une réflexion sur sa propre pratique. Nous

démontrons que le fait d'accueillir un stagiaire permet à l'enseignant de s'autoévaluer, de se tenir à jour et d'explicitier son savoir pratique. C'est dans la dernière partie de l'article que nous décrivons une modalité de formation continue nouvelle et étroitement liée au rôle d'enseignant associé. Elle se caractérise par la mise sur pied de groupes de discussion regroupant les divers formateurs engagés auprès d'un stagiaire ; leurs échanges portent sur des interventions du stagiaire. Cette proposition se situe en continuité avec une recherche menée sur des groupes de discussion entre stagiaires et fera l'objet d'une recherche que nous amorçons.

Parler de formation continue, c'est déjà poser l'existence d'une forme de continuité dans le développement professionnel, une sorte de toile de fond sur laquelle se dessinent les diverses étapes de la carrière, de l'enseignant novice à l'enseignant chevronné. Parce qu'elle suppose un référentiel stable, il serait défendable d'affirmer que la formation continue en enseignement n'est pas vraiment encore possible. En effet, le décor de cette profession est si changeant que les jalons de la construction d'une expertise y sont difficilement repérables. Schön (1994) affirme que les professions de moindre prestige sont régies par des buts fluctuants et ambigus et se pratiquent dans des contextes institutionnels instables. À cet égard, l'enseignement se classe certes près du premier rang. Les savoirs des praticiens de cette profession sont sans cesse remis en question, pour ne pas dire discrédités, dans la foulée des nombreuses réformes qui bouleversent les systèmes éducatifs. De la gestion mentale à la gestion participative, de l'intégration des technologies de l'information et de la communication à l'enseignement stratégique, de l'approche par compétences à la pédagogie de projets, des changements curriculaux aux nouvelles politiques d'évaluation, les enseignants sont sans cesse invités à se former pour améliorer leur pratique. La valeur de chacune de ces formations prise isolément est indéniable. Ce qui fait problème, c'est l'intégration des formations dans la complexité des exigences de la gestion d'une classe. L'effort considérable exigé des praticiens pour une telle intégration est souvent mal soutenu par le peu d'arrimage qui est fait avec leurs savoirs pratiques. Dewey (1938) s'émerveillait de l'étonnante continuité de l'expérience humaine ; on ne peut que s'étonner de la discontinuité de l'expérience professionnelle de ceux et celles qui accompagnent les enfants dans le processus de maintien de cette continuité par l'apprentissage.

Que reste-t-il au bout de chaque cycle de ruptures dues aux projets politiques, aux nouvelles intentions pédagogiques, aux soubresauts technocratiques, aux intérêts commerciaux ? Il reste, bien ancrés dans la réalité de la vie des classes, les efforts quotidiens des enseignants en exercice pour produire du sens à partir des situations réelles d'enseignement-apprentissage dans lesquelles ils engagent les enfants qui leur sont confiés. C'est la somme de ces efforts qui constitue le vrai fil conducteur de l'évolution d'une profession. Ce fil se tisse par l'action et par la réflexion de professionnels médiateurs de l'appropriation par les élèves d'objets de savoir socialement construits et prescrits. La modalité de formation continue qui est proposée dans la dernière partie du présent texte s'appuie sur ce tissu expérientiel de l'exercice professionnel de l'enseignement, tel qu'il est mis en évidence dans le contexte des stages en formation initiale à l'enseignement.

L'accueil de stagiaires est une occasion privilégiée pour l'enseignant chevronné d'explicitier et d'enrichir son savoir-enseigner. En effet, dans la

situation de stage, non seulement l'enseignant doit miser sur sa propre capacité réflexive pour guider la réflexion de l'étudiant en formation, mais, de plus, il se trouve soumis à une tension théorie-pratique (Laferrière, 1986) favorable à une mise à jour de sa pratique. Les deux premières parties du texte visent à établir un cadre permettant de cerner l'apport de la situation d'accueil de stagiaires à la formation d'un enseignant en exercice. La première partie présente, d'un point de vue plus conceptuel, le rôle de la réflexion dans le développement d'une expertise en enseignement. La deuxième partie illustre, surtout à partir d'un regard posé sur la pratique, la contribution plus spécifique que l'encadrement de stagiaires peut apporter à la réflexion du praticien. À la lumière du cadre ainsi défini, la troisième partie propose une modalité de formation continue nouvelle et qui serait liée au rôle d'enseignant associé¹. En continuité avec une recherche déjà menée sur le contenu de la réflexion de stagiaires (Boutet, 2000), des pistes d'une recherche s'appuyant sur cette modalité et portant sur la réflexion des personnes qui encadrent les stagiaires sont explorées.

1. LA CAPACITÉ DE RÉFLEXION DES ENSEIGNANTS COMME MOTEUR DE LEUR DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

La première partie de ce texte rappelle les conséquences d'une approche réflexive de la pratique de l'enseignement. L'importance accordée à la réflexion replace le développement professionnel de l'enseignant à l'intérieur d'un processus d'apprentissage expérientiel (section 1.1) qui fait appel à ses capacités délibératives dans et sur son action en classe (section 1.2), de même qu'à ses capacités de collaboration avec d'autres acteurs engagés dans les situations d'enseignement-apprentissage (section 1.3).

1.1. L'ENSEIGNANT EN FORMATION CONTINUE : UN ACTEUR RÉFLÉCHI ENGAGÉ DANS UN PROCESSUS D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

La physique utilise le terme de réflexion pour désigner le phénomène des ondes lumineuses qui, tombant sur une surface réfléchissante, sont renvoyées dans la direction d'où elles proviennent. Utilisé dans le domaine de

1. L'expression *enseignant associé* désigne ici l'enseignant en exercice qui accueille un stagiaire dans sa propre classe et l'encadre au quotidien.

l'activité humaine, le concept de réflexion décrit aussi un tel mouvement de retour sur soi, mais appliqué au sujet pensant qui entreprend une démarche introspective. Tout intérieur qu'il soit, le mouvement réflexif de l'être humain implique un indispensable lien avec l'expérience directe de la réalité. Le sens de l'activité humaine se construit dans un incessant cycle d'action et de réflexion sur l'action.

« Il ne va pas de soi que si je le fais, je le comprends », disait Eleanor Duckworth de l'Université Harvard, lors d'une conférence prononcée à Montréal en octobre 1990 à l'Université de Montréal, dans le cadre du colloque Pratiques et formation pratique. Spécialiste de la psychologie génétique de Jean Piaget, elle nous rappelait que les enfants font toutes sortes de choses qu'ils ne comprennent pas et que l'action mentale [...] doit s'ajouter à l'action concrète pour parvenir à une véritable compréhension. Selon elle, un-e professionnel-le réflexif-ve, intellectuellement indépendant, doit non seulement réussir mais également comprendre pourquoi il-elle réussit (Boutet, 1991, p. 15-16).

Dewey (1938) voyait là le moteur de l'apprentissage d'un être humain. À ses yeux, l'expérience est d'abord immédiate, directe et enracinée dans des événements naturels interagissant avec les événements de nos vies. Par découverte d'implications et de significations symboliques, le sujet réfléchissant donne de l'ampleur à son expérience immédiate en lui faisant dépasser le contexte spécifique où elle fut vécue pour la rendre transférable à d'autres contextes. Alors, d'immédiate qu'elle était, l'expérience devient cognitive. Par inférence d'une expérience à l'autre, l'être humain s'engage dans une démarche d'*inquiry* qui est, pour Dewey, le processus d'apprentissage expérientiel.

Kolb (1984) a exploré les conséquences d'un tel processus sur la formation des adultes. Le cycle d'apprentissage expérientiel qu'il a décrit tente de rendre compte des divers moments d'un apprentissage qui se produit à partir d'une transaction entre l'humain et son environnement. D'une part, il identifie deux moments de saisie de l'expérience par l'apprenant, soit directement et en contexte, donc de façon pratique (c'est le moment de l'expérience concrète), soit à distance et à l'aide de concepts, donc de façon théorique (c'est le moment de la conceptualisation abstraite). D'autre part, deux moments de transformation de l'expérience sont définis ; l'un est celui de l'action délibérée (moment de l'expérimentation active), l'autre est celui du retour réflexif (moment de l'observation réflexive).

Un enseignant en formation continue peut certes être vu comme un acteur réfléchi engagé dans une démarche d'apprentissage expérientiel. Une telle perspective sur sa formation continue a pour conséquence de reconnaître le rôle central de son expérience d'enseignement et de sa réflexion sur son expérience, dans l'évolution de sa pratique.

1.2. UNE FORMATION CONTINUE POUR UN PRATICIEN RÉFLEXIF DE L'ENSEIGNEMENT

Schön (1983) a appliqué les conceptions deweyennes de l'apprentissage au domaine de la formation professionnelle. Devant la complexité grandissante et le caractère instable et changeant des cas traités par les praticiens, il lui est apparu qu'il ne leur suffisait pas d'appliquer les solutions toutes faites aux problèmes rencontrés, mais qu'il fallait plutôt reconnaître qu'à tout le moins une partie du savoir nécessaire à une intervention pertinente résidait dans l'agir professionnel lui-même. S'appuyant sur le paradoxe énoncé par Dewey selon lequel on ne peut connaître sans agir, Schön (1994) a développé ce qu'il nomme une *épistémologie alternative de la pratique professionnelle*, qui reconnaît la valeur du savoir-dans-l'action des praticiens. Une telle position épistémologique permet à Schön à la fois de rendre compte du développement d'un savoir professionnel dans l'action et de la modification des savoirs pratiques à laquelle les praticiens doivent sans cesse procéder pour tenir à jour leur expertise. Ceux-ci apparaissent donc comme des chercheurs dans leur propre pratique, construisant leurs savoirs par la conversation réflexive qu'ils entretiennent avec les situations dans lesquelles ils se trouvent. Leur action est le creuset de leur réflexion qui elle-même sert à la construction de leur expérience.

L'importance accordée à la capacité réflexive de l'enseignant comme source de perfectionnement de sa pratique renvoie à une conception de l'enseignant comme praticien réflexif. Cette conception contraste avec celle de l'enseignant technicien, qui est plutôt perçue comme un applicateur de savoirs produits par la recherche (Porter et Brophy, 1988). Fenstermacher (1986) reproche à la recherche basée sur le paradigme processus-produit, c'est-à-dire celle qui tente essentiellement d'évaluer l'efficacité de l'enseignant par l'impact de son enseignement sur le rendement scolaire des élèves, d'avoir conduit à cette vision techniciste « d'endoctriner les enseignants pour qu'ils se comportent selon des voies prescrites à l'avance » (Portugais, 1992, p. 22). Cette conception contraste également avec celle d'un enseignant-artisan qui élabore les routines de sa pratique en réponse aux exigences de l'action sans nécessairement en changer les bases conceptuelles (Tom, 1984).

Lang (1996) décrit ce praticien réflexif comme un enseignant professionnel, description qu'il oppose à cinq autres conceptions de la professionnalité enseignante (académique, artisanale, scientifique, personnaliste, critique). Les caractéristiques qu'il associe à cette conception de l'enseignant sont les suivantes :

- 1) L'exercice professionnel est centré sur le processus enseigner-apprendre, et non sur la matière à enseigner, sur l'épanouissement des enfants ou sur les transformations de la société. L'enseignement est vu comme une transaction pratique complexe.
- 2) L'existence de savoirs et de compétences propres au groupe professionnel des enseignants est mise en évidence sans nier l'apport des savoirs théoriques. On reconnaît leur insuffisance et on souligne la nécessité de prendre en compte les savoirs élaborés par des praticiens en contexte et de travailler à les formaliser.
- 3) La reconnaissance de l'activité professionnelle de l'enseignant est vue comme l'articulation de logiques multiples, considérant la complexité de la situation où cette activité s'exerce. Doyle (1986) la caractérise par : la multidimensionnalité, la simultanéité, l'immédiateté, l'imprévisibilité, la visibilité et l'historicité. L'enseignant ne peut conséquemment être défini comme un technicien, car il ne peut prétendre au contrôle instrumental de son objet.
- 4) L'ambition d'articuler pratique, savoirs d'expérience et savoirs savants se réalise en rationalisant les savoirs pratiques élaborés en contexte et en établissant des ponts entre chercheurs et praticiens.

Tout comme Doyle (1990), Lang (1996) souligne l'importance de l'analyse réflexive dans la construction d'une telle identité professionnelle :

La construction de la professionnalité doit à la fois prendre en compte cette spécificité de la formation pratique [c'est-à-dire qu'elle ne peut se limiter à une rationalité instrumentale et qu'elle doit s'appuyer sur des logiques d'action multiples] et, outre les savoirs disciplinaires, didactiques et pédagogiques, s'ouvrir à de nouveaux champs de connaissance, développer un habitus réflexif, en s'appuyant en particulier sur des dispositifs d'analyse des pratiques, permettre le contrôle de son implication personnelle dans une relation, prendre en compte la dimension collective de l'exercice professionnel, mais aussi faire place à une formation éthique dans la réflexion (p. 24).

Le respect de la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage suppose que l'on reconnaisse à l'enseignant, qui s'y pose comme médiateur de l'appropriation par les élèves de multiples objets de savoir, le pouvoir d'exercer sa capacité délibérative. La perspective applicationniste non seulement transforme l'enseignant en technicien, mais, de plus, réduit la complexité de la situation dans laquelle il intervient en ne prenant en considération que ses aspects prévisibles ; elle cherche en quelque sorte à prédéterminer ce qui, dans une épistémologie constructiviste, est indéterminable : les processus d'apprentissage différenciés des élèves qui constituent le groupe-classe.

La formation continue d'un enseignant, perçu comme un professionnel nécessairement réflexif à cause des exigences de la situation dans laquelle il intervient, ne peut être envisagée comme celle d'un enseignant défini comme un technicien, que l'on chercherait à entraîner à la résolution des problèmes de sa pratique par la mise en œuvre de solutions produites par la recherche. L'enseignant professionnel construit des solutions à partir des matériaux de la situation d'intervention. En conséquence, l'amélioration de sa pratique passe en grande partie par le développement de cette capacité de construction de sens.

Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) décrivent le savoir-analyser comme une mégacompétence qui se développe « à partir des pratiques et pour faire réfléchir sur des pratiques réelles » (p. 20). Cette idée de partir de la pratique est essentielle pour structurer une démarche de formation continue qui respecte la description que Schön (1992) fait du parcours professionnel d'un praticien réflexif. Le parcours s'amorce d'abord et avant tout par l'expérience d'une situation d'enseignement : même dans sa forme la plus immédiate, l'expérience s'accompagne d'un savoir-dans-l'action (*knowing-in-the action*) intuitif, tacite, engrammé en lui et appuyé sur des préstructures qui guident son action et qui déterminent sa réaction première à la situation. Le premier pas de distanciation de ce savoir entièrement contenu dans l'action, c'est une réflexion-dans-l'action (*reflection-in-action*) qui n'a pas nécessairement besoin du médium des mots et qui permet des ajustements dans le feu de l'action sans en interrompre le déroulement. Vient ensuite, selon Schön, la véritable perspective transactionnelle de Dewey qu'il nomme la conversation avec la situation (*conversation with the situation*) ; c'est le « *back talk that momentarily interrupts action* » (Schön, 1992, p. 125).

Sur ces trois types d'action mentale qui accompagnent immédiatement l'expérience, deux types de réflexion peuvent s'exercer. Il y a d'abord la réflexion sur le savoir-dans-l'action et sur la réflexion-dans-l'action (*reflection-on-knowing* et *reflection-in-action*) qui est un effort pour découvrir les significations que l'on s'est formées dans l'action ; cela exige un arrêt de l'action pour, en quelque sorte, la revivre par la pensée, s'appliquer à la décrire après l'avoir vécue. L'autre type de réflexion est celui de la conversation réflexive avec la situation (*reflective conversation with the situation*) qui permet à l'enseignant de dégager des significations par sa réflexion sur l'ensemble de son expérience d'intervention (incluant donc à la fois l'agent, le sujet et l'objet de la situation d'enseignement-apprentissage) ; l'enseignant tente de mieux comprendre l'expérience vécue et de construire du sens à partir des matériaux que celle-ci offre ; ce faisant, il agrandit son univers de

signification en développant un type de compréhension qui permet le réinvestissement d'une situation à l'autre, le rétablissement de la continuité de l'expérience, comme l'exprimait Dewey.

1.3. LE SAVOIR-ENSEIGNER : UN SAVOIR À CONSTRUIRE CONTINUELLEMENT PAR LA RÉFLEXION COLLECTIVE

En plus de reposer sur une conception de l'enseignant comme professionnel réflexif, l'approche de formation continue que nous proposons plus loin repose sur une définition du savoir-enseigner comme étant, autant sous l'angle de son contenu que sous l'angle du processus de sa construction, un savoir intermédiaire situé au carrefour de multiples contributions et, par conséquent, un savoir à construire collectivement (Boutet, 2000).

Dans l'action, l'enseignant doit mobiliser plusieurs savoirs pour faire face aux exigences de l'intervention éducative en situation de groupe-classe (National Council for Accreditation of Teachers Education [NCATE], 1987 ; Tom et Valli, 1990) : des connaissances générales, reflets de sa culture personnelle, des savoirs spécialisés liés à sa maîtrise de divers objets d'études, des savoirs professionnels soutenant plus directement l'intervention (connaissances fondamentales sur l'enseignement et l'apprentissage, compétences de gestion, d'adaptation, de communication et de collaboration). Le geste éducatif intégré met à contribution ces divers savoirs. La nature même du savoir-enseigner invite à un regard pluriel (pour reprendre une expression utilisée récemment par le Centre de recherches en éducation de l'Université de Nantes [CREN], 1999) sur les situations d'enseignement-apprentissage.

Le contact de l'enseignant avec d'autres perspectives que la sienne favorise l'ouverture requise pour dépasser une idiosyncrasie souvent réductrice de la complexité de la situation d'enseignement-apprentissage. En étant interrogé sur ses choix d'action, l'individu lève le voile sur ce qui les fonde. Ce faisant, il rend explicite ce qui ne l'était plus. L'enseignant qui ne fait pas ces prises de conscience risque de demeurer dans les limites de sa perspective habituelle et d'aborder les nouvelles situations de pratique en structurant son rôle et les problèmes à traiter pour les faire coïncider avec sa théorie-de-l'action. Son cheminement de formation a alors tendance à s'arrêter.

Pour envisager autrement les problèmes éprouvés dans sa pratique, pour les recadrer et, éventuellement, y apporter de nouvelles solutions, le rôle d'un groupe de pairs placés dans la même démarche de formation peut être précieux. Johnston (1988) conclut de ses conversations avec des étudiants en formation à l'enseignement que les programmes devraient mettre l'accent sur le développement de la conscience de soi dans des situations

collaboratives qui permettent aux étudiants de négocier et de reconstruire leur expérience. Hollingsworth et Sockett (1994) décrivent comment la conversation collaborative peut représenter le processus fondamental de l'apprentissage d'un savoir-enseigner, en favorisant le passage d'un point de vue personnel à un point de vue partagé. Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998), dans une revue d'études portant sur les programmes de formation à l'enseignement qui s'avèrent efficaces, reconnaissent eux aussi l'importance des interactions entre pairs :

Dans les études où les candidats étaient supportés par le programme, par leurs pairs et par le contact avec des situations de classe, et où l'exploration et la réflexion délibérées étaient encouragées, nous avons constaté l'épanouissement d'enseignants qui se prennent en main (p. 159 ; traduction de l'auteur).

Perrenoud, dans Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996), soutient l'hypothèse d'une influence positive de la réflexion en interaction :

Tous les dispositifs de formation interactifs et toutes les formes de coopération et de travail peuvent non seulement stimuler une pratique réflexive, mais y préparer, par intériorisation progressive de démarches d'explicitation, d'anticipation, de justification, d'interprétation d'abord inscrites dans un dialogue (p. 157).

Pour désigner cet effort de partager les interprétations de chacun au sujet des matériaux d'une situation, Van Manen (1977) parle de *co-orientational grasping*. Schön (1992) utilise l'expression « communauté d'enquête » (*community of inquiry*) pour désigner un tel regroupement intentionnellement tourné vers la construction d'une compréhension partagée de situations de pratique. Dewey (1938) donne l'exemple de la communauté scientifique où il y a recherche d'équilibre entre la création individuelle de sens et la validation collective de sens. Il souligne également comment la situation de réflexion de groupe est propice à ce qu'il estime être une attitude favorable à la réflexion, celle de supporter l'incertitude et de consentir à l'effort de chercher. Lewin (1951) reconnaît lui aussi que la situation de groupe aide à soutenir une tension théorie-pratique favorable à l'apprentissage.

2. L'ENCADREMENT DE STAGIAIRES EN FORMATION INITIALE COMME SOURCE DE RÉFLEXION SUR SA PRATIQUE

Les nombreux enseignants qui accueillent des stagiaires dans leur classe chaque année savent très bien que cette présence nouvelle influence non seulement leur contexte de classe, mais aussi le contexte intérieur de leur

réflexion sur leur pratique. Même l'enseignant qui se pose et s'impose comme modèle à imiter par l'étudiant en formation évolue dans sa pratique à travers cette relation, car il devient plus conscient des gestes qu'il est appelé à expliciter. Le regard porté par le stagiaire sur son enseignant associé est inévitablement questionnant, peu importe le degré de similarité entre leurs valeurs et leur style. En fait, à travers ce regard, l'enseignant est invité à réfléchir non seulement à partir de ce qu'il dit être sa pratique, comme ce peut être le cas au cours d'échanges avec des collègues ou avec des parents, mais aussi à partir des gestes réellement posés. Le stagiaire partage l'intimité de son intervention éducative ; il est, à ce titre, dans la même position que les élèves, mais avec une distance et une compréhension des enjeux de la situation d'enseignement-apprentissage que lui confèrent son expérience de vie et sa formation universitaire. L'enseignant peut choisir de profiter plus ou moins des occasions réflexives de ce regard, mais il ne peut y être indifférent. Pour reprendre l'expression d'Argyris et Schön (1974), utilisée également par St-Arnaud (1992), l'accueil d'un stagiaire représente, en ce sens, une occasion de découvrir les écarts entre sa théorie-de-l'action professée (celle qui s'exprime dans le discours de l'enseignant sur sa pratique) et sa théorie-de-l'action pratiquée (celle qui s'exprime à travers l'action réelle de l'enseignant). À partir d'une telle prise de conscience, une réduction de l'écart peut se produire pour l'atteinte d'une plus grande cohérence, surtout si le stagiaire est suffisamment à l'aise, confiant et observateur pour mettre l'enseignant associé en contact avec certaines de ses contradictions.

2.1. S'AUTOÉVALUER À TRAVERS L'ÉVALUATION DU STAGIAIRE

Les étudiants se présentent souvent en situation de stage munis de toutes sortes de grilles de réflexion et d'évaluation que leurs formateurs universitaires les invitent à utiliser pour réfléchir sur le développement de leurs compétences professionnelles. Les énoncés que contiennent ces instruments deviennent graduellement, au fil de leur utilisation, un langage partagé par le milieu scolaire et par le milieu universitaire pour nommer les composantes d'une expertise professionnelle en enseignement. L'appliquer à l'évaluation de son stagiaire, c'est s'approprier ce langage et l'interpréter à travers sa propre expérience professionnelle. L'effet autoévaluatif d'une telle démarche est souvent confirmé par les enseignants associés qui confient à leur stagiaire, pour les rassurer, qu'eux-mêmes ne répondent pas à tous les critères proposés dans ces grilles. Évaluer un stagiaire ou simplement lui fournir les rétroactions à partir de repères convenus, c'est, en quelque sorte, se mesurer soi-même à un référentiel reconnu et partagé d'une pratique enseignante.

2.2. SE TENIR À JOUR PAR LE CONTACT AVEC UN STAGIAIRE

Une part du questionnement que le stagiaire introduit dans son dialogue avec l'enseignant associé puise aux savoirs présentés à l'intérieur de ses cours universitaires. La présence d'un stagiaire est ainsi l'occasion d'un contact de l'enseignant en exercice avec les modèles théoriques et les résultats de recherche qui soutiennent les propositions des formateurs universitaires. Les conséquences sur la pratique de l'enseignant peuvent varier selon la position que celui-ci adopte à l'égard de telles propositions.

Dans le cas des modèles théoriques, Tom et Valli (1990) ont recensé quatre façons de considérer la manière de les relier aux situations de pratique :

- Ils peuvent être vus comme une source de règles, dictant au praticien des façons de faire efficaces.
- Ils peuvent être intégrés comme schémas altérant la perception de l'enseignant et le conduisant à générer de nouveaux moyens d'intervention.
- Ils peuvent fournir des évidences qui suscitent une remise en question des préconceptions.
- Ils peuvent servir de base à une action émancipatoire en introduisant un questionnement sur les valeurs transmises par la pratique.

En ce qui concerne les savoirs produits par la recherche, Grimmer, à partir d'une catégorisation établie avec Riecken, MacKinnon et Erickson (1987), reconnaît trois conceptions principales relativement à leur lien avec la pratique enseignante.

- Une première conception suggère que le praticien réfléchit aux résultats de la recherche pour y trouver des prescriptions à appliquer dans les situations d'enseignement-apprentissage. L'équipe de Grimmer affirme que cela révèle une vision technique de l'acte d'enseigner.
- Une autre conception propose que les connaissances issues de la recherche informent la pratique de l'enseignant qui y choisit, parmi plusieurs suggestions du bon geste à poser, celui qui convient le mieux au contexte du problème rencontré. Selon l'équipe de Grimmer, une telle conception conduit à une vision éclectique de l'acte d'enseigner.
- La troisième conception, fondée sur une vision constructiviste de la connaissance, affirme que la recherche permet au praticien d'évaluer et de comprendre sa pratique. L'activité réflexive de l'ensei-

gnant le conduit ainsi à de nouvelles compréhensions des situations rencontrées ou à une reconstruction de sa propre image en tant qu'enseignant ou de son savoir pratique ou, encore, à une remise en question de ses idées préconçues sur l'enseignement relativement à ses buts et aux intérêts servis par la connaissance.

Malgré une diversité de conséquences possibles, la rencontre de la pratique de l'enseignant et des interrogations théoriques du stagiaire se déroule toujours sur le terrain de la complexité réelle de la vie d'une classe. Une signification nouvelle, élargie, s'y trouve conférée à des savoirs fragmentaires ne s'appliquant qu'à des aspects limités de la situation d'enseignement-apprentissage. En même temps, le regard que l'enseignant porte sur le système complexe de son intervention se trouve modifié, mis à jour, par cet effort de réinterprétation de son contexte quotidien à la lumière d'éclairages théoriques nouveaux.

2.3. EXPLICITER SON SAVOIR PRATIQUE POUR LE STAGIAIRE

Le travail coopératif entre l'enseignant associé et son stagiaire occupe plus d'espace dans leur relation que ne le font les démarches jusqu'ici décrites d'évaluation ou de questionnement provoquées par les cours universitaires. La trame d'un stage, c'est la collaboration dans l'action de deux intervenants, l'un en formation, l'autre chevronné. Les nombreuses exigences de l'intervention quotidienne auprès d'un groupe-classe font que, en règle générale, il n'y a pas trop de deux personnes pour y satisfaire. D'ailleurs, les enseignants reconnaissent que l'aide qui leur est apportée par un stagiaire fait partie de leurs raisons de l'accueillir.

Peu importe la nature de l'engagement du stagiaire auprès des élèves, qu'il soit en stage d'exploration ou de prise en charge, le fait de partager avec un enseignant l'expérience quotidienne de la gestion d'un groupe-classe demeure la principale source de son apprentissage de la profession. Dans l'action partagée, il a accès aux solutions que l'enseignant construit en réponse aux problèmes rencontrés. Le stagiaire devient un interlocuteur privilégié, l'écho des doutes ou des certitudes qui fondent sa pratique. Les enseignants qui ont l'habitude d'accueillir des stagiaires affirment souvent qu'une stratégie efficace de formation de leur stagiaire est de prendre l'habitude de penser à voix haute en sa présence.

L'enseignant qui accorde de l'importance à son rôle de formateur des futurs professionnels de l'enseignement est graduellement conduit à expliciter son savoir pratique au profit de ses stagiaires. Une clarification des valeurs, une identification des axes structurants de son intervention, une reconnaissance des zones d'incertitude résultent d'un tel effort

d'explicitation. L'enseignant cerne mieux ses propres forces et limites. Le fait de partager ce qu'il sait lui permet de poursuivre avec plus d'assurance et de conscience sa formation continue.

Former pour mieux se transformer, pourrait-on dire afin de décrire la riche occasion de développement professionnel que représente pour un enseignant l'encadrement d'un stagiaire, surtout si l'on considère avec Barbier, Chaix et Demailly (1994, p. 7) que ce terme de développement professionnel couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles ». En effet, toutes les compétences de l'enseignant sont sollicitées dans l'accompagnement d'un stagiaire. Contrairement à d'autres situations de formation continue, celle-ci a un caractère fortement intégrateur. C'est pourquoi il apparaît prometteur, comme nous le suggérons ici, de l'exploiter davantage comme source de perfectionnement pour les enseignants associés, par la mise en place de communautés de discussion directement liées au contexte de la formation pratique à l'enseignement.

3. *UNE PROPOSITION DE FORMATION CONTINUE DANS LE CONTEXTE D'UN PARTENARIAT POUR LA FORMATION PRATIQUE*

L'exigence faite aux programmes universitaires de formation à l'enseignement d'articuler une formation pratique significative aux autres composantes de la formation, notamment par l'établissement d'un partenariat avec les milieux scolaires, peut avoir des conséquences non seulement sur la qualité des pratiques de la relève enseignante mais aussi sur celles des enseignants en exercice. Les séjours plus nombreux des stagiaires en classe, de même que les outils réflexifs qui les accompagnent, créent un contexte favorable à l'exploitation de la capacité réflexive des praticiens. Nous proposons d'utiliser davantage les possibilités offertes par un tel contexte en structurant des occasions pour les formateurs (universitaires et de terrain) de dialoguer entre eux au sujet des prestations des stagiaires. Nous supposons que des discussions de cette nature favoriseraient la construction d'un savoir-enseigner, entre théorie et pratique, reflet des perspectives indispensables et complémentaires des divers formateurs engagés dans les programmes de formation initiale à l'enseignement.

3.1. LE PARTENARIAT UNIVERSITÉ-MILIEU SCOLAIRE POUR LA FORMATION PRATIQUE

Les programmes de formation à l'enseignement mis en place au Québec depuis 1994 comportent une composante formation pratique substantielle. Un des éléments communs et centraux dans l'organisation des séjours en milieu scolaire est l'encadrement du stagiaire à la fois par son enseignant associé et par un formateur universitaire (généralement nommé superviseur). La mise en place de cette triade (enseignant associé, stagiaire et superviseur universitaire) vise à favoriser une médiation significative entre la formation reçue à l'université et la formation acquise en situation de pratique. Ce qui est recherché plus exactement, c'est que l'accompagnement réflexif de l'enseignant associé, par sa proximité de l'action quotidienne en classe, soutienne le stagiaire dans le développement des compétences professionnelles nécessaires à une intervention pertinente, adaptée au contexte, alors que l'accompagnement réflexif du superviseur, plus éloigné de l'action en classe mais plus arrimé aux activités de formation universitaires, contribue davantage à la rigueur conceptuelle de gestes professionnels faits par le stagiaire (Boutet, 1991). En outre, de nombreux cours sont suivis en concomitance avec des séjours sur le terrain et demandent aux stagiaires divers travaux pratiques à réaliser dans leur classe de stage. En conséquence, il faut désormais prendre en considération le fait que le contexte de la formation pratique met en relation plusieurs intervenants qui occupent des positions différenciées sur un continuum dont les pôles sont la pratique et la théorie.

L'effort de maintien d'une liaison constante entre formation théorique et formation pratique, qui vise à permettre la construction d'interventions éducatives à la fois pertinentes et rigoureuses (Schön, 1983), est également au cœur des réformes entreprises aux États-Unis depuis plus d'une dizaine d'années (Sikula, 1990). Cela se traduit par un renouvellement des formes de partenariat entre l'université et le milieu scolaire. Un des exemples les plus frappants est la création, à la suggestion du groupe Holmes (1990), des Professional Development Schools. Il s'agit d'écoles où, par un lien étroit entre praticiens, chercheurs en éducation et formateurs de maîtres, autant pour les stages que pour la recherche ou la formation continue des enseignants, la profession enseignante se développe. Quant aux Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en France, ils s'appuient eux aussi en partie sur une telle recherche d'un nouveau dialogue entre théorie et pratique de l'enseignement.

En fait, le renouveau de la formation des enseignants un peu partout en Occident reflète à la fois l'identification d'une priorité sociale en faveur de l'amélioration des systèmes d'éducation et la redéfinition des conditions d'une expertise professionnelle en enseignement. On reconnaît la

nécessité de conjuguer des perspectives diversifiées sur les situations d'enseignement-apprentissage pour le bénéfice des enseignants en formation et, en même temps, pour le progrès de la profession. En ce sens, formation initiale, formation continue et construction de la profession enseignante font partie d'un même projet, auquel collaborent, en première ligne, les partenaires habituels de la formation des enseignants. Nous suggérons qu'en les mettant en présence les uns et les autres au sein de communautés de discussion les fruits de leur collaboration seront plus grands et serviront au progrès des trois composantes (formation initiale, formation continue, professionnalisation) du projet d'amélioration des pratiques éducatives.

3.2. LES POSSIBILITÉS D'UNE RÉFLEXION COLLECTIVE SUR DES SITUATIONS DE PRATIQUE

Après avoir montré les effets que la vision, relativement nouvelle, de la cognition comme étant sociale, située et distribuée pouvait avoir sur la conception des parcours de formation à l'enseignement, Putnam et Borko (1997) en arrivent à reconnaître l'intérêt que représente la mise en place de communautés de discussion (*discourse communities*) pour prendre en compte une telle vision :

En ce qui a trait à la formation continue et à la formation initiale des enseignants, nous avons soutenu l'importance d'établir de nouveaux types de communautés de discussion à l'intérieur desquelles les enseignants s'engagent dans un apprentissage actif, une recherche, une réflexion, un raisonnement, au sujet de la pratique enseignante. De telles communautés pourraient inclure à la fois des chercheurs universitaires ou des formateurs de personnel – qui contribuent de leur connaissance de la recherche ou du discours académique – et des praticiens de l'enseignement – qui contribuent de leur connaissance critique des pratiques enseignantes et du contexte dans lequel ils enseignent (p. 1253 ; traduction de l'auteur).

Nous avons nous-même été en mesure de mieux comprendre l'intérêt de groupes de discussion sur des situations de pratique à l'intérieur d'une recherche récemment menée (Boutet, 2000). Neuf étudiantes en formation initiale à l'enseignement ont été réunies afin de discuter à la suite d'une activité d'éducation relative à l'environnement (ERE) que chacune avait dirigée auprès d'un groupe-classe. Nous avons d'abord constaté que le choix d'amorcer une formation en didactique (ici en didactique de l'ERE) à partir d'une intervention directe auprès d'un groupe d'élèves s'est avéré riche de possibilités de transformation de l'expérience en apprentissage (Boud, Keogh et Walker, 1985). L'intervention en contexte réel a créé un

terrain fertile à l'analyse réflexive : ce terrain s'est formé des doutes, des questionnements, des réussites, des certitudes nés dans l'action. S'appuyant sur des faits vécus, les étudiantes se sont appliquées, en séminaires (aux fins de la recherche, le séminaire était défini comme un groupe de discussion), à produire du sens. Nous avons analysé en détail le contenu de leur réflexion tel qu'il a été exprimé au cours des discussions, et nous avons constaté qu'il dépassait les attentes que l'on peut avoir à l'égard d'étudiants qui en sont à cette étape de leur formation (deuxième année du baccalauréat²). En effet, même si elles ont accordé plus d'importance aux variables processuelles de leur action didactique, les étudiantes ont également exprimé des préoccupations à l'égard des variables liées aux contenus, malgré la nouveauté de leur contact avec le domaine de l'éducation relative à l'environnement. De plus, leur intérêt de réflexion n'a pas porté surtout sur les aspects techniques de la mise en œuvre d'activités, mais plutôt sur les enjeux d'apprentissage des élèves ; une telle décentration vers les besoins des élèves est un indice du développement d'une perception de leur rôle d'enseignant comme médiateur et non comme technicien.

La situation de groupe a permis l'expression et l'adoption de repères réflexifs beaucoup plus nombreux que ne leur aurait permis la seule réflexion individuelle. Ces repères sont autant d'îlots de signification offerts à chaque participant pour tracer son chemin vers la conceptualisation de son intervention. Ils favorisent les processus de décentration affective et de décontextualisation analytique qui sont nécessaires pour prendre la distance réflexive favorable à une compréhension de l'expérience individuelle. Notre analyse a permis de cerner ces processus. Elle nous a aussi révélé une rigueur et une objectivité, difficilement accessibles à un étudiant aux prises avec sa seule réflexion, qui se dégageaient des échanges. La discussion collective a tissé une trame réflexive dont chaque étudiante a pu se servir pour augmenter son niveau de conscience des enjeux des situations d'enseignement-apprentissage discutées. Les entrevues individuelles ont d'ailleurs été très révélatrices à cet égard : toutes les étudiantes y affirment que leur participation aux séminaires leur a permis de découvrir des aspects nouveaux de leur intervention.

Cette recherche ne réunissait que des stagiaires, et non divers formateurs ; cependant, elle nous a convaincu de la valeur de discussions centrées sur des événements de pratique contextualisés. Fort des résultats de cette recherche, nous proposons maintenant un élargissement des communautés

2. Au Québec, le baccalauréat (après au moins 13 années d'études après le préscolaire) correspond à quatre années de formation universitaire à l'enseignement, y compris les stages pratiques de formation.

de discussion et nous posons l'hypothèse que la participation d'enseignants à de telles communautés sera pour eux, comme cela le fut pour les étudiantes participant aux séminaires, source d'approfondissement dans la réflexion et qu'elle aura une incidence sur leur action en classe.

3.3. UNE MODALITÉ DE FORMATION CONTINUE PAR LA PARTICIPATION À DES GROUPES DE DISCUSSION SUR DES SITUATIONS DE PRATIQUE DE STAGIAIRES

Les stagiaires sont les vecteurs d'un partenariat université-milieu scolaire. En stage, ils puisent à une double expertise pour développer leurs compétences professionnelles en enseignement. Ils se retrouvent souvent dans un cycle d'allers-retours entre les deux milieux et représentent, en quelque sorte, l'apprenant qui leur est commun. C'est pourquoi le fait d'utiliser leur intervention pour amorcer des discussions entre formateurs universitaires et formateurs du milieu scolaire nous paraît être une voie favorable à un dialogue fertile et non menaçant entre les deux expertises.

La modalité de formation continue que nous proposons s'articulerait autour de l'observation – par visionnage de cassettes – de situations de pratique où des stagiaires sont en intervention. Des enseignants associés, des superviseurs de stage et des professeurs-chercheurs universitaires seraient réunis et invités à exprimer leurs réactions sur ce qu'ils ont observé, comme s'ils avaient à fournir une rétroaction au stagiaire en action. De 10 à 12 personnes seraient ainsi appelées à s'exprimer. La discussion qui suivrait la présentation de ces divers points de vue tenterait de dégager des perspectives partagées. Elle serait guidée par une recherche de consensus, mais n'en ferait pas un objectif absolu. En effet, il ne s'agit pas ici de convaincre mais plutôt de partager. Dans un tel processus, chaque participant tire un profit pour sa propre formation continue. C'est du moins l'hypothèse que nous formulons, en accord avec Schön (1987) :

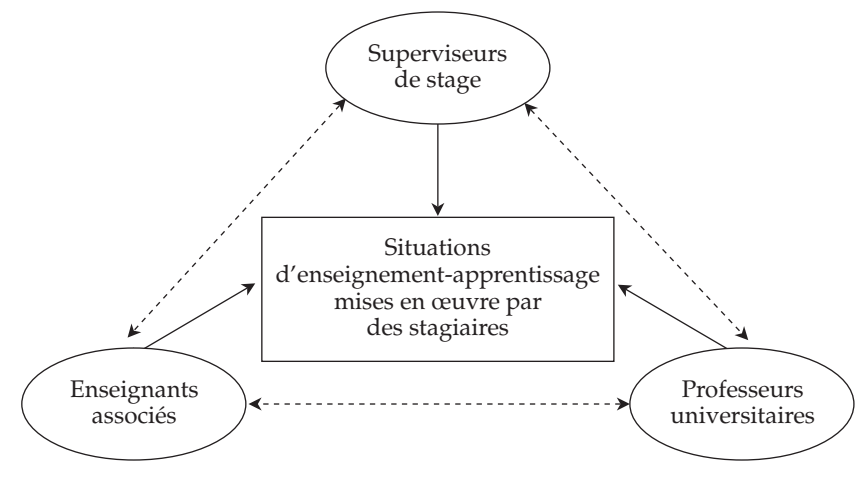
Afin d'établir des ponts entre la science appliquée [qui prétend prescrire l'acte professionnel par la recherche] et la réflexion-dans-l'action [qui reconnaît qu'une partie du savoir professionnel ne peut se construire que dans l'action], les activités de formation pratique devraient devenir une occasion pour les praticiens de réfléchir sur leurs propres théories tacites des phénomènes de la pratique, en présence des représentants disciplinaires dont les théories formelles sont comparables aux théories tacites des praticiens. Les deux types de théories devraient être mis en dialogue, non seulement [...] pour aider les chercheurs universitaires à utiliser la pratique comme matériau d'une recherche fonda-

mentale, mais aussi pour permettre aux deux groupes de chercheurs, universitaires et praticiens, d'apprendre les uns des autres (p. 321 ; traduction de l'auteur).

Les stagiaires au premier chef sont intéressés par ce qui peut être dit au sujet de leur pratique. Trop souvent, ils se retrouvent partagés, déchirés même, entre des points de vue qui leur paraissent contradictoires, voire inconciliables. Sans nier la valeur qu'il y a pour eux à recevoir des rétroactions individuelles élaborées à la suite d'observations en contexte, on peut penser qu'il leur serait utile, en plus, de prendre connaissance d'une synthèse des diverses opinions exprimées dans l'interaction entre leurs formateurs. Il est vrai que l'enregistrement vidéo de situations d'enseignement-apprentissage peut limiter le regard des observateurs, mais il présente l'avantage de leur offrir une position plus distanciée, favorable à l'analyse. Les bilans de fin de stage seraient certes des moments privilégiés pour constituer de tels groupes de discussion et en transmettre les résultats aux étudiants en formation. Pour éviter que cette opération ne prenne une allure de sanction des compétences plutôt que, comme nous la concevons, de réflexion ouverte et élargie sur l'expérience d'intervention, il serait peut-être même souhaitable que les stagiaires participent à la discussion.

Quant aux formateurs, ils y deviendraient participants à un effort de superposition de discours sur des pratiques susceptibles d'élargir leur univers de signification et d'enrichir leur lecture des situations d'enseignement-apprentissage. Pour l'enseignant associé, la situation ne serait pas menaçante (car ce n'est pas sa pratique qui serait discutée), mais riche d'interprétations possibles pour sa propre pratique (car la situation discutée se déroulerait dans un contexte fortement influencé par lui). Pour le professeur universitaire, ce serait l'occasion d'une prise en compte des réalités scolaires ainsi que du savoir que les praticiens y construisent. Quant au superviseur, ces rencontres seraient pour lui un espace-temps particulier pour apprendre à mieux occuper le terrain de la médiation pratique-théorie qui est le sien. C'est d'ailleurs cette position particulière qu'il occupe qui explique que nous l'ayons placé au centre du schéma de la page suivante. Nous n'indiquons nullement par là une quelconque prédominance de son point de vue. D'ailleurs, il peut arriver que ce soit un professeur ou un enseignant qui joue ce rôle ; lorsqu'ils le jouent, ils se retrouvent ainsi au centre, soucieux de la liaison théorie-pratique, plutôt que porteurs d'une perspective surtout théorique (fortement conceptualisée) ou pratique (fortement contextualisée).

FIGURE 1
**Une communauté discursive liée à la formation pratique
en milieu scolaire**



Dans une recherche à peine amorcée, nous utilisons le cadre de compréhension qui nous a permis de saisir ce qui s'élabore dans une communauté réflexive d'étudiants en formation initiale (Boutet, 2000) pour nous guider dans l'étude de la réflexion exprimée à l'intérieur d'une communauté discursive comme celle illustrée par le schéma. Afin d'explicitier ce qui se construit dans les discussions au sujet de situations d'enseignement-apprentissage, nous allons d'abord analyser les propos tenus dans des groupes formés uniquement de praticiens, de superviseurs ou de professeurs. Nous pourrions ainsi construire une grille d'analyse convenant aux trois groupes.

Par la suite seulement nous formerons des groupes hétérogènes. L'analyse des propos exprimés en interaction nous permettra de vérifier si, comme nous le supposons, de tels échanges contribuent non seulement à la formation continue de tous les participants, mais aussi à une interfécondation des diverses expertises au profit de leur intégration dans une action professionnelle enrichie et de la construction d'un savoir-enseigner.

CONCLUSION

Deux préoccupations centrales nous guident au moment de mettre à l'essai une telle approche de la formation continue des enseignants. La première est de respecter le savoir pratique de professionnels qui ont, jour après jour et depuis plusieurs années, entretenu une réflexion sur les situations de classe dans lesquelles ils ont vécu et résolu les problèmes rencontrés. Le contexte actuel de réforme en éducation ne doit pas faire oublier ce précieux bagage expérientiel. L'approche constructiviste de la connaissance qui guide les changements doit s'appliquer aussi aux enseignants dont l'expertise antérieure, construite dans l'action, mérite d'être prise en considération.

L'autre préoccupation est de contribuer à l'amélioration des pratiques éducatives par le partage des savoirs pratiques et théoriques qui ont été élaborés par chercheurs et praticiens. L'intégration de ces savoirs dans la complexité de l'intervention éducative en classe demeure un défi à relever. De multiples perspectives doivent être superposées pour y parvenir. C'est un projet collectif de professionnalisation de l'enseignement qui ne peut se réaliser que dans l'interaction entre les acteurs experts des systèmes éducatifs et qui leur profitera à tous en rendant leur contribution plus pertinente ou plus rigoureuse, selon le cas.

L'apport de la modalité de formation continue que nous proposons au développement professionnel des enseignants peut sembler imprévisible. C'est vrai. C'est précisément cette imprévisibilité qui offre à l'enseignant la marge de manœuvre nécessaire pour déterminer ce qui peut être intégré à sa pratique, à partir des propos exprimés à l'intérieur des communautés de discussion sur des situations de pratique de stagiaires. Une telle liberté est une condition d'apprentissage et un gage de durée des changements acceptés.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice – Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Barbier, J.M., M.L. Chaix et L. Demailly (1994). Éditorial du numéro spécial sur le thème « Recherche et développement professionnel », *Recherche et formation*, 17, p. 5-8.
- Boud, D., R. Keogh et D. Walker (dir.) (1985). *Reflection: Turning Experience into Learning*, New York, Nichols Publishing Company.

- Boutet, M. (1991). *La triade étudiant-e/enseignant-e/superviseur-e dans la situation de formation pratique sur le terrain*, Sainte-Foy, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.
- Boutet, M. (2000). *Analyse du contenu réflexif de discussions d'étudiantes en formation initiale à l'enseignement dans le contexte de séminaires de formation à la didactique de l'éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat, Sainte-Foy, Université Laval.
- Centre de recherches en éducation de l'Université de Nantes (1999). *Analyse plurielle d'une séquence d'enseignement-apprentissage*, Cahiers du CREN, Nantes, CDRP des Pays de la Loire.
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York, The Macmillan Company.
- Doyle, W. (1986). « Classroom organization and management », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e éd., New York, Macmillan, p. 392-431.
- Doyle, W. (1990). « Themes in teacher education research », dans W.R. Houston, J. Sikula et M. Haberman (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Riverside, NJ, MacMillan, p. 3-24.
- Fenstermacher, G.D. (1986). « Philosophy of research on reaching : Three aspects », dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching*, 3^e éd., New York, Macmillan, p. 37-49.
- Grimmett, P.P., T.J. Riecken, A.M. MacKinnon et G.L. Erikson (1987). « Studying reflective practice – A review of research », Communication présentée au *Working Conference on Reflective Teaching*, Texas, University of Houston.
- Hollingsworth, S. et H. Sockett (dir.) (1994). *Teacher Research and Educational Reform*, Chicago, The University of Chicago Press, NSSE.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools : Principles for the Design of Professional Development Schools*, Michigan, The Holmes Group.
- Johnston, S. (1988). « Focusing on the person in the study of curriculum in teacher education », *Journal of Education for Teaching*, 14(3), p. 215-223.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Laferrière, T. (1986). « Le stage d'enseignement, lieu de tensions entre théories et pratiques pédagogiques », *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, XIV(1), p. 26-32.
- Lang, V. (1996). « Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation », *Recherche et formation*, 23, p. 9-27.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Sciences*, New York, Harper and Row.
- National Council for Accreditation of Teacher Education (1987). *NCATE Standards for the Accreditation of Professional Education Units*, Washington, DC, NCATE.
- Paquay, L., M. Altet, É. Charlier et Ph. Perrenoud (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels*, Bruxelles, De Boeck Université.

- Porter, A.C. et J. Brophy (1988). « Synthesis of research on good teaching : Insights from the work of the Institute for research on teaching », *Educational Leadership*, 45(8), p. 74-85.
- Portugais, J. (1992). *Didactique des mathématiques et formation des enseignants ; le cas des erreurs de calcul*. Thèse de doctorat, Genève, Université de Genève.
- Putnam, R.T. et H. Borko (1997). « Teacher learning : Implications of new views of cognition », dans B.J. Biddle, T.L. Good et Y.F. Goodson (dir.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Norwell, MA, Kluwer Academic Publishers, p. 1223-1296.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner*, New York, Basic Books.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*, San Francisco, CA, Jossey-Bass Publishers.
- Schön, D.A. (1992). « The theory of inquiry : Dewey's legacy to education », *Curriculum Inquiry*, 22(2), p. 119-139.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif – À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Sikula, J. (1990). « National commission reports of the 1980s », dans W.R. Houston, J. Sikula et M. Haberman (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Riverside, NJ, MacMillan, p. 72-83.
- Tom, A.R. (1984). *Teaching as a Moral Craft*, New York, Longman.
- Tom, A.R. et L.Valli (1990). « Professional knowledge for teachers », dans W.R. Houston, J. Sikula et M. Haberman (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*, Riverside, NJ, MacMillan, p. 373-392.
- Van Manen, M. (1977). « Linking ways of knowing with ways of being practical », *Curriculum Inquiry*, 6(3), p. 205-228.
- Wideen, M., J. Mayer-Smith et B. Moon (1998). « A critical analysis of the research on learning to teach : Making the case for an ecological perspective on inquiry », *Review of Educational Research*, 68(2), p. 130-178.



Apprendre par l'expérience

Un modèle applicable à la formation continue

Lucie Mandeville

Université de Sherbrooke

lmandevi@courrier.usherb.ca

RÉSUMÉ

« Apprendre » est une expérience continue et transactionnelle qui consiste à mettre en place des situations qui se greffent aux connaissances déjà acquises par la personne et qui sont de nature à demeurer fécondes et créatrices pour l'avenir. À ce sujet, une recherche (Mandeville, 1998) avait pour objectif de comprendre comment une expérience significative peut contribuer au développement des ressources de l'apprenant au regard de sa pratique professionnelle. Pour atteindre cet objectif, une méthode qualitative portant sur des récits d'expérience a permis d'identifier six clés pouvant constituer, à des degrés divers, des conditions d'un apprentissage expérientiel : 1) la continuité transactionnelle, 2) la signification, 3) l'engagement, 4) la relation significative d'assistance, 5) l'autoréflexion, 6) la reconnaissance de

l'accomplissement. Ce texte présente le cadre théorique, les objectifs et la méthode de la recherche. L'auteure définit et illustre chacune des clés du modèle à partir des récits recueillis. Elle discute ensuite des incidences rattachées à l'application de ces clés dans la formation continue. En ce sens, elle aborde les enjeux et les questionnements suscités et énonce quelques recommandations visant à faciliter l'utilisation de ces clés dans des activités de formation continue.

L'intérêt pour l'apprentissage expérientiel dans la formation continue n'est pas nouveau. Il s'agit sans nul doute du mode d'apprentissage le plus ancien et probablement de la forme la plus fondamentale de l'apprentissage (Stehno, 1986). En effet, ce type d'apprentissage réunit plusieurs méthodes traditionnelles qui sont aussi vieilles et, dans certains cas, plus anciennes que le système d'éducation formel lui-même (Kolb, 1984). Aussi loin qu'avant le ^v^e siècle, on savait déjà qu'apprendre était l'affaire d'une vie.

La tradition grecque voulait qu'Athènes en entier soit une école, et tout ce qui entourait le citoyen était considéré comme une part de son éducation. Il n'y avait pas de limite à son éducation, car on croyait que l'apprentissage dans le contexte même de la ville se poursuivait durant toute une vie (Lewis, 1981).

Les philosophes grecs ont donc été parmi les premiers à exprimer la conception selon laquelle l'apprentissage est intimement relié à la vie, l'individu puisant dans son expérience les connaissances nécessaires à sa réalisation. Aussi n'y a-t-il rien de nouveau à l'intérêt que portent des chercheurs pour l'apprentissage expérientiel. La nouveauté, c'est que certains d'entre eux proposent des approches articulées et basées sur l'idée que l'on « apprend par l'expérience ». En ce sens, selon une définition de Courtois et Pineau (1991), l'apprentissage expérientiel implique un contact direct et réfléchi avec soi, avec les autres et avec l'environnement. L'expérience n'est pas automatiquement formatrice. Pour qu'elle le soit, elle doit créer un déséquilibre et être intégrée à une continuité nouvelle dans le cheminement de l'individu. Le processus d'apprentissage n'est pas uniquement cognitif. Il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne.

Parmi les principaux contemporains ayant contribué au développement de l'apprentissage expérientiel en formation continue, Chickering, Rogers, Freire, Illich, Knowles, Mezirow et Boud sont probablement les plus connus. Les courants anciens et nouveaux viendront ajouter des éléments essentiels aux fondements de cette approche, notamment le pragmatisme, la phénoménologie, l'existentialisme, l'humanisme, l'approche constructiviste, la psychologie cognitive. De manière plus générale, Dewey, Lewin, Kolb, Argyris et Schön sont considérés comme les pionniers de cette approche et nous paraissent être des références incontournables.

1. PRINCIPAUX MODÈLES D'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

Dewey fut le premier défenseur de la relation étroite entre l'expérience et l'apprentissage. Pour Dewey (1947, 1967), la notion d'expérience renvoie essentiellement à ce qui se passe lorsqu'un individu interagit, de façon

continuelle, avec son environnement. Sa théorie de l'expérience est fondée sur le principe que l'apprentissage est une démarche liée à l'expérience dans la vie quotidienne. Cette démarche suppose, néanmoins, des opérations complexes qui contribuent, d'une part, à la formation d'une action intentionnelle et, d'autre part, à un processus menant à la résolution d'un problème (Dewey, 1967). Cette vision pédagogique vient s'opposer catégoriquement au modèle traditionnel d'enseignement et amène à considérer les expériences journalières comme des situations de formation et de développement des compétences. À cet effet, Dewey (1947) insiste sur la tendance naturelle à apprendre qui, elle, suppose que l'expérience d'apprentissage n'est pas limitée au contexte scolaire, mais peut apparaître dans la vie de tous les jours. Elle doit toutefois émerger d'un besoin ou d'une impulsion chez la personne ou être liée à une situation problématique ressentie par celle-ci.

Dans la foulée de Dewey, Lewin (1991) symbolise la volonté de rapprocher la science de la réalité et, par conséquent, la formation de la pratique. Sa méthode d'apprentissage expérientiel permet d'explicitier comment une personne apprend à partir d'une expérience. Ainsi que le décrivent Gauthier et Poulin (1985), ce processus comprend quatre étapes : l'engagement de l'apprenant dans une situation concrète, l'observation réflexive sur l'expérience, la conceptualisation des liens entre cette expérience et le développement de connaissances, le transfert des connaissances acquises dans une situation réelle. La méthode d'apprentissage expérientiel de Lewin est un modèle de base dans le domaine, probablement le plus connu et le plus cité dans la littérature en sciences humaines.

La contribution particulière de Kolb (1984) a été de reprendre les travaux de Dewey, Lewin et Piaget et d'en faire une synthèse originale. Son modèle repose sur l'idée que l'apprentissage nécessite une préhension et la transformation de l'expérience saisie. La simple préhension d'une expérience n'est pas suffisante pour apprendre : cette expérience doit engendrer une action. De même, la transformation seule de l'expérience ne peut pas exister, car il doit y avoir quelque chose à transformer. Dit en d'autres mots, l'apprentissage ne peut être envisagé qu'à l'intérieur d'un processus actif et direct dans lequel l'apprenant appréhende et transforme son environnement. Kolb insiste également sur l'importance d'offrir une diversité de situations d'apprentissage, de l'expérience sur le terrain à l'exposé magistral, afin de répondre aux différents styles d'apprentissage.

Argyris et Schön (1974) proposent, pour leur part, une approche visant le développement d'un savoir d'expérience utile à la pratique : la science-action. Par la science-action, ils introduisent une nouvelle méthode dans laquelle le contrôle des variables est remplacé par une réflexion systéma-

tique et rigoureuse sur l'intervention : la réflexion dans l'action et sur l'action. La formation continue, à leur avis, doit prendre comme point de départ que les praticiens ont acquis une compétence à partir de leur pratique : « l'art de la pratique » (Harris, 1989 ; Schön, 1987). Ainsi, l'intérêt de cette approche repose sur l'idée que le développement de la pratique professionnelle se réalise à partir de l'expérience.

De la tradition inspirée par ces pionniers se dégage donc un consensus sur l'importance centrale de l'expérience des apprenants. Dans le même sens, la tradition andragogique est construite sur le postulat selon lequel l'adulte est autonome et apprend à partir des réflexions issues de sa vie quotidienne (Boutinet, 1995 ; Knowles, 1990). Pour certains, l'apprentissage expérientiel représente toutefois un nouveau paradigme dans le monde de la formation (Courtois et Pineau, 1991). Celui-ci s'inscrit dans plusieurs courants de pensée, dont le cognitivisme est le plus récent, qui remettent en question les fondements épistémologiques de la connaissance. Ce paradigme suppose qu'il existe une autre façon d'apprendre qui correspond à un changement de deuxième ordre, selon l'expression de Watzlawick, Weakland et Fish (1974). Dans le domaine de la formation continue, cette façon d'apprendre permet de rendre compte notamment de la complexité de la pratique professionnelle (Trépanier, 1991) et de sa transformation accélérée dans toutes les disciplines (MEQ, 1996).

2. OBJECTIFS ET MÉTHODE DE LA RECHERCHE

Dans le but de mieux cerner les conditions d'utilisation de cette méthode, une recherche exploratoire a été menée (Mandeville, 1998)¹. Les personnes participantes ont été invitées à raconter une expérience, significative à leurs yeux, qui leur a permis de développer des ressources personnelles utiles à leur pratique professionnelle. Ainsi, comme dans le modèle de Schön (1987), dans notre recherche les futurs praticiens ont été invités à réfléchir sur des expériences leur ayant permis d'actualiser un potentiel d'action qui leur est propre.

De façon plus précise, deux objectifs spécifiques ont été au cœur de cette recherche. Un premier objectif a été de cerner les dimensions à la base d'une expérience reconnue comme source d'apprentissage par celui qui apprend. Les dimensions sont définies comme des aspects dynamiques et

1. Nous remercions Lucille Audet, François Ménard et Kathreen Silversides qui ont collaboré à cette recherche.

significatifs de la démarche expérientielle. Un deuxième objectif a été de comprendre les liens entre l'expérience et le développement des compétences de l'étudiant. En d'autres termes, il s'agissait de cerner ce que cette expérience apporte à l'étudiant au point de vue de sa future pratique professionnelle.

Cette recherche a été conduite auprès de 17 étudiants inscrits au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke, au premier et au deuxième cycle. Cette population a été choisie parce qu'elle correspond à notre clientèle ciblée. Nous n'avons pas l'intention de comparer les deux groupes (premier et deuxième cycles). Toutefois, nous savions que les étudiants du premier cycle, qui possède déjà des ressources personnelles utiles à leur future profession, ont une idée abstraite de la pratique. Les étudiants du deuxième cycle, quant à eux, ont vécu un minimum d'expériences pratiques à travers les stages et internats qui leur permettent d'établir des liens concrets entre le développement de leurs compétences et la pratique.

Au total, 17 étudiants ont participé à cette recherche, dont 12 étudiants inscrits au premier cycle et 5 inscrits au deuxième cycle, 12 étudiants de sexe féminin et 5 de sexe masculin, 11 étudiants ayant un statut régulier et 6, un statut adulte. Le profil de ces étudiants correspond, en proportion relative, à la répartition totale réelle de la population étudiante au Département de psychologie. La différence minime entre le total des personnes interviewées et le nombre prévu (qui ne dépasse pas une personne de plus ou de moins) repose essentiellement sur le respect des critères de volontariat et de disponibilité des participants dans le mode de recrutement. À cet égard, nous n'avons pas refusé les étudiants qui désiraient participer à cette recherche.

À partir d'entrevues semi-directives, nous avons interviewé les participants sur trois aspects principaux de leurs expériences : 1) comment ils ont été amenés à vivre une expérience signifiante à leurs yeux ; 2) ce qu'ils ont vécu durant l'expérience ; et 3) le sens qu'ils donnent à cette expérience en fonction de leur future pratique professionnelle. En définitive, il s'agissait d'une recherche de type exploratoire, car nous voulions investiguer la démarche expérientielle du point de vue de ceux qui l'ont vécue. Le choix du sujet ainsi que le caractère exploratoire ont mené naturellement à un type qualitatif de recherche.

Après la transcription intégrale des entrevues, une analyse qualitative de théorisation, comme celle définie dans Mucchielli (1996), a été réalisée. Cette analyse a consisté en l'élaboration d'un processus inductif, basé sur un paradigme constructiviste de la connaissance, à partir des données émergeant des verbatim, c'est-à-dire sans qu'un cadre d'analyse soit déterminé à l'avance. En nous inspirant particulièrement des écrits de Paillé

(1994), qui sont repris plus récemment dans Mucchielli (1996), nous avons mené ce processus de théorisation en six grandes étapes : 1) la codification, 2) la catégorisation, 3) la mise en relation, 4) l'intégration, 5) la modélisation et 6) la théorisation.

La première opération de l'analyse a consisté en un examen minutieux et en une reformulation authentique de la réalité vécue et manifestée. À cette effet, chaque segment d'entrevue a été codé sans qu'on cherche toutefois à le qualifier ou à le conceptualiser. Dans une deuxième étape, nous avons porté l'analyse à un niveau plus conceptuel en nommant de manière plus abstraite et plus englobante les phénomènes qui se dégageaient des données. Cette deuxième étape a fait ressortir des thèmes, des phénomènes et des explications locales restreintes. À la troisième étape, nous avons pu raffiner notre analyse en mettant en relation des catégories qui, jusque-là, étaient relativement indépendantes les unes des autres. Cette phase marquait le passage de la description à l'explication et elle a conduit spontanément à l'intégration des phénomènes. À cette quatrième étape, il s'agissait d'intégrer les divers morceaux de l'analyse afin de délimiter un objet précis et cohérent propre au phénomène à l'étude. Cette étape visait à dégager l'unité fondamentale de l'analyse globale qui s'est imposée d'elle-même. À la cinquième étape, le travail a consisté à reproduire le plus fidèlement possible l'organisation des relations structurelles et fonctionnelles caractérisant le phénomène principal cerné au terme de l'opération d'intégration. Une sixième et dernière opération a porté sur le renforcement de la théorisation, déjà bien avancée dans les étapes précédentes. Cette étape ultime de l'analyse a nécessité une maturation des corpus empiriques et théoriques et a supposé une description, une explication et la possibilité de prédire ou de généraliser l'ensemble du processus qui apparaissait. Dans notre cas, l'analyse de la démarche expérientielle a permis de décrire et d'expliquer un certain nombre d'événements et de phénomènes faisant partie directement ou indirectement des processus vécus subjectivement. Toutefois, la prédiction et la généralisation ne sont réellement possibles qu'après plusieurs études sur un même objet.

Ces étapes ont été réalisées avec une certaine concomitance, s'alimentant les unes les autres. En termes concrets, le processus d'analyse de chaque entrevue a permis d'alimenter au fur et à mesure l'ensemble de la démarche visant à mieux comprendre comment une personne se développe par l'expérience. Grâce aux catégories obtenues dans les premières entrevues, on a pu définir des pistes d'investigation pour les entrevues ultérieures, et ainsi de suite. Cette manière d'analyser les corpus a assuré l'approfondissement des thèmes émergents.

L'analyse a été facilitée par l'utilisation du logiciel *Nud-Ist 3.0.5*, qui, essentiellement, a facilité l'organisation des données en fonction des catégories retenues. Cette démarche, suivie de façon méthodique et rigoureuse, a mené à une saturation des données assurant la validité de nos découvertes.

En ce qui concerne nos choix méthodologiques, deux précisions doivent être apportées. D'une part, les expériences significatives rapportées par les personnes interviewées se sont révélées davantage des expériences concrètes de la vie quotidienne. Ces résultats rejoignent l'étude de Peltier (1987) qui montre que les apprentissages les plus significatifs se déroulent à l'extérieur du contexte scolaire. Bien entendu, l'analyse des expériences a été considérée sous l'angle de leur pertinence pour la pratique professionnelle. D'autre part, nous nous sommes intéressée essentiellement au développement des compétences personnelles. Ces compétences sont définies comme les ressources sur lesquelles le praticien s'appuie pour agir professionnellement de façon consciente, autonome et efficace. La notion d'actualisation de St-Arnaud (1996) traduit bien ce type de compétence. À cet égard, au-delà de l'expertise disciplinaire, pour plusieurs (Brammer et McDonald, 1998 ; Curry et Wergin, 1993 ; George et Cristiani, 1990), l'acquisition des compétences personnelles apparaît de plus en plus centrale dans la formation professionnelle en sciences humaines.

Deux retombées importantes escomptées sont directement liées à nos choix méthodologiques. Premièrement, l'exploration des expériences significatives de la vie quotidienne a fourni une information riche sur les éléments favorisant l'apprentissage et, de façon plus spécifique, le développement des compétences personnelles. Le défi sera, bien entendu, d'estimer l'application de ces éléments au contexte formel de la formation professionnelle et de la formation continue. Deuxièmement, l'étude de ces expériences a permis de sortir de nos cadres de référence pédagogiques habituels pour envisager « autrement » l'apprentissage, ainsi que le préconisent Clouzot et Bloch (1981).

3. CLÉS DE L'EXPÉRIENCE

Au-delà des aspects qu'ils ont en commun, les récits des personnes interviewées étonnent par leur caractère hétéroclite. Ce qui ne surprend pas, c'est que la majorité (15 récits) d'entre eux relatent des expériences qui se déroulent en dehors des murs de l'école. Ce qui surprend, c'est que plusieurs récits (11 récits) portent sur des expériences douloureuses. Voici quelques exemples des expériences rapportées : la fondation d'un centre d'hébergement pour jeunes en difficulté, une rupture amoureuse, un travail

outré-mer, une maladie pulmonaire grave, une dépression majeure, une grossesse, le décès d'un proche, un voyage, un travail saisonnier, une relation avec une personne cocaïnomane.

La diversité des expériences n'empêche cependant pas de voir apparaître des traits communs à l'ensemble des 17 récits ou, du moins, à la majorité d'entre eux. L'analyse des récits, telle qu'elle a été décrite précédemment, laisse entendre que l'expérience, source d'apprentissage et de développement, peut comporter six dimensions principales. Ces dimensions pourraient constituer six clés de l'expérience. Premièrement, l'expérience est en continuité transactionnelle avec l'environnement. Deuxièmement, l'expérience est signifiante, c'est-à-dire qu'elle trouve une résonance dans la personne. Troisièmement, l'expérience est liée à un engagement qui suppose un degré élevé d'investissement, d'implication et de responsabilisation. Quatrièmement, l'expérience implique une relation significative d'assistance. Cinquièmement, c'est une occasion d'autoréflexion. Et sixièmement, c'est une occasion de reconnaissance de l'accomplissement. Chacune des clés sera expliquée et illustrée à partir des données recueillies. Ces clés peuvent constituer, à des degrés différents, des conditions d'un apprentissage expérientiel dans la formation continue. Du moins, c'est l'hypothèse sur laquelle nous osons parier dans les pages qui suivent, tout en soulevant certaines questions liées aux contraintes d'application particulières à la formation professionnelle universitaire.

3.1. CONTINUITÉ TRANSACTIONNELLE DE L'EXPÉRIENCE

La continuité transactionnelle est la première clé de l'expérience. Cette notion se rattache à deux notions introduites par Dewey : la continuité et la transaction (Deledalle, 1995). La continuité signifie que l'expérience actuelle emprunte aux expériences passées et influence les expériences ultérieures. La transaction suppose une réciprocité entre les conditions subjectives de l'individu et les conditions objectives de l'environnement. Selon les récits, la continuité transactionnelle de l'expérience suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut devenir un déclencheur de changement.

Concrétisation de l'expérience

La concrétisation de l'expérience rejoint l'une des composantes du modèle d'apprentissage expérientiel de Lewin qui accorde une importance majeure à l'expérience concrète dans le développement d'un savoir pratique (Kolb, 1984). À cet effet, à quelques exceptions près, les expériences racontées par

les personnes interviewées se déroulent sur le terrain, dans un environnement où celles-ci se heurtent à une réalité bien concrète. Une immersion dans un pays étranger en est un exemple type.

Indissociabilité expérientielle

Le processus vécu à travers l'expérience est indissociable du cheminement de vie et du contexte dans lequel vit l'individu. La trame expérientielle, où le passé, le présent et le futur s'entremêlent, et la trame de vie sont nouées comme les brins d'une même corde. Plusieurs personnes interviewées témoignent de cette notion dans leur récit. Certains diront que les expériences ne sont pas *coupées au couteau, qu'il y a vraiment un chevauchement de choses qui s'entrecoupent*. En conséquence, l'expérience apparaît à la suite d'une démarche complexe prenant de chaque expérience une chose qui donne un sens à une autre. Ainsi, il devient même difficile de déterminer quand l'expérience commence et quand elle se termine.

Progression de l'expérience

Telle la vision constructiviste voulant que les connaissances antérieures exercent un rôle primordial et que le savoir soit essentiellement cumulatif (Tardif, 1994), l'expérience est un cheminement progressif dans lequel ce qui précède l'expérience, l'expérience elle-même et ce qui la suit sont en continuité. La chute d'une série de dominos illustre bien la notion de progression. Dans ce mouvement, c'est une première expérience qui donne l'impulsion initiale, puis chaque expérience influe sur la suivante. Voici un regard évocateur sur la progression de l'expérience tiré d'un récit : *L'expérience est très difficile à nommer parce que c'est l'addition des choses qui se sont passées quand j'étais jeune, puis, il y a plein d'affaires qui se sont construites après cela et qui viennent s'additionner*.

Long terme de l'expérience

L'existence de ces ramifications incite à considérer la démarche expérientielle selon une évolution à long terme. Ce temps est variable selon chaque expérience : trois mois, un an, huit ans. Les répercussions de l'expérience sont elles aussi de longue durée. À cet égard, il semble que plus l'expérience est longue et plus le processus qui en découle est long, plus l'expérience est significative aux yeux de la personne. C'est ainsi que l'explique une personne interviewée : *Pour moi, un événement significatif, c'est un événement important qui cause des répercussions, sinon ce n'est pas significatif [...] Les petits événements qui se règlent vite, ce n'est pas significatif*.

Déclencheur de l'expérience

Même si la démarche expérientielle est progressive et longue, dans certains des récits ce sont un ou plusieurs événements soudains et intenses qui donnent une impulsion initiale. Cet élément rappelle, avec une relative familiarité, la notion de *situation indéterminée* de Dewey (1967). En effet, celle-ci tend à provoquer des réactions discordantes chez l'individu, l'amenant à entreprendre une démarche qui vise à lui faire retrouver un état d'équilibre. Qu'il soit positif ou négatif, le déclencheur est souvent le *point tournant*, ce qui fait que *tout revire dans la vie*. Celui-ci, à titre de catalyseur, favorise le changement.

Occasion propice au changement

L'expérience apparaît à un moment où la personne avait *besoin de la vivre*. C'est ce qu'on appelle communément un bon synchronisme (*timing*) ou encore une expérience qui *tombe bien*. Parlant d'une suite de situations pénibles, une répondante admet ceci : *Maintenant, je trouve presque cela bénéfique que tout cela me soit arrivé [...] Cela m'a pris ça pour que je change quelque chose*. En fait, cet élément se conjugue à une disposition favorable chez la personne à l'égard de la démarche expérientielle, disposition qui est rattachée à une impression d'*être prête* à profiter de l'expérience. Pour cela, une expérience doit être suffisamment signifiante aux yeux de la personne.

Continuité transactionnelle et formation continue

Première clé de l'expérience, la continuité transactionnelle ouvre certaines perspectives théoriques et pratiques pour la formation continue. Nous retenons, entre autres choses, que c'est à travers l'interaction entre l'apprenant et son environnement qu'une activité de formation peut devenir une source d'apprentissage et de développement. De plus, nous découvrons que, même si la personne peut apprendre d'une diversité d'expériences, les situations les plus significatives, au regard du développement de ses compétences (du moins le type de compétences développé par les personnes interviewées), se déroulent sur le terrain alors qu'elle doit faire face à une réalité concrète. L'importance de la concrétisation de l'expérience avait déjà été soulignée par Rogers (1976) et Lewin (cité dans Kolb, 1984). Les résultats de notre recherche viennent appuyer la valeur de cette notion en tant que conditions essentielles à l'apprentissage expérientiel. Cependant, cette découverte souligne la pertinence d'offrir des activités concrètes et étroitement liées à des situations réelles dans la formation continue.

Plus encore, dans le prolongement de la notion d'expérience de Dewey (cité dans Deledalle, 1995), mais aussi de la vision constructiviste et des

fondements de la psychologie cognitive, notre recherche amène à considérer le développement des compétences comme un processus global indissociable du cheminement et du contexte de vie de l'individu². Les informations obtenues permettent de mieux comprendre les mécanismes qui favorisent un apprentissage intégré tenant compte du passé, du vécu actuel et des aspirations futures de l'apprenant. Dans cette optique, la démarche expérientielle est également conçue comme un processus progressif à long terme, dans lequel une situation problématique peut devenir le déclencheur d'un changement chez l'étudiant. L'un des enjeux soulevés par l'application de cette clé dans la formation continue, telle qu'elle est offerte dans des activités de perfectionnement en sciences humaines, est de bâtir des programmes qui soient réellement indissociables de la réalité de l'apprenant, c'est-à-dire qu'à la limite chaque activité et chaque programme seraient faits « sur mesure » et coïncideraient avec le cheminement singulier de l'individu. La formation continue devrait prendre l'individu là où il est et l'amener un peu plus loin dans son parcours personnel et professionnel. Même si cette préoccupation est omniprésente chez le formateur, des considérations liées, entre autres choses, à la rentabilité des programmes empêchent de concrétiser cette intention qui, honnêtement, relève davantage d'un idéal. En effet, la formation sur mesure représente des coûts exorbitants liés notamment à la nécessité d'effectuer une analyse de besoins qu'actuellement seules les organisations privées peuvent se permettre.

Au-delà de ces observations financières, nous savons que les traditions pédagogiques, particulièrement dans le milieu universitaire, prônent le clivage entre l'acquisition de connaissances morcelées et le cheminement personnel de l'apprenant. Notre recherche permet de saisir l'importance, mais aussi l'ampleur du défi que représente la considération de cette dimension dans la formation professionnelle. Or, ce défi semble avoir été relevé dans certains établissements. En ce sens, les programmes basés sur l'utilisation des histoires de vie, comme celui du Certificat en pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski, pourraient servir de modèles pertinents pour les programmes de formation continue.

3.2. SIGNIFIANCE DE L'EXPÉRIENCE

La signifiante est la deuxième clé de l'expérience, c'est-à-dire que l'expérience trouve une résonance chez la personne. À travers les récits, nous découvrons qu'une expérience signifiante semble répondre à un besoin chez

2. Ce phénomène apparaît particulièrement dans le cadre de la formation en psychologie.

l'individu. Ce besoin est à la base de l'appétit d'apprendre et du désir de s'actualiser. À cet égard, St-Arnaud (1996) lui attribue un rôle central dans le processus d'actualisation. De plus, l'expérience peut correspondre à une propension chez l'individu, donc rejoindre sa tendance naturelle à vivre l'expérience. Elle peut présenter également un défi à relever et des aspects de nouveauté aux yeux de l'individu.

Réponse à un besoin

La majorité des récits laisse entendre qu'une expérience peut apparaître comme une réponse à un besoin conscient ou inconscient de la personne qui émerge lorsque deux aspects sont réunis : une situation insatisfaisante et une situation désirée. Ce phénomène rappelle le concept lewinien du champ de force. Dans plusieurs cas, la situation désirée apparaît à l'opposé de ce qui est insatisfaisant. Menant une *petite vie bien rangée*, une apprenante a *besoin de faire quelque chose qui sort un peu de l'ordinaire* ; dans une période de *dépendance affective*, une autre désire davantage d'*autonomie*.

Propension à l'expérience

La propension à l'expérience signifie que la personne manifeste une tendance naturelle à vivre l'expérience. Dans les mots de quelques personnes interviewées, c'est être *intrigué*, *attiré*, *fasciné* ou *passionné* par certains aspects de l'expérience. Les récits montrent que des aspects reliés à la personnalité de l'individu favorisent cette inclination : des affinités, des champs d'intérêt, des passions et des aptitudes qui sont déjà présents chez celui-ci.

Défi à relever

Dans la pratique de la formation en psychologie, on fait parfois référence à la notion de défi optimal offrant des conditions favorables à l'apprentissage et au développement (Csikszentmihalyi, 1997). Ces conditions ne comportent ni des difficultés trop faibles qui susciteraient peu de motivation, ni des difficultés trop grandes qui provoqueraient du découragement. Paradoxalement, ce qui surprend dans plusieurs récits, c'est que l'expérience présente des difficultés très élevées. C'est en ces termes qu'une personne exprime l'intensité de la difficulté de son expérience : *C'était l'expérience la plus difficile de ma vie, mais cela a été la plus significative*. Ainsi, dans toutes les expériences, même les plus agréables, les personnes font mention des aspects difficiles qui ont agi comme tremplin au développement de leurs compétences.

Nouveauté de l'expérience

Rappelons que la propension à l'expérience sous-tend le fait qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle rejoint des aspects familiers pour la personne. Il est aussi vrai d'affirmer que l'expérience peut comporter des aspects inhabituels. Ainsi, une expérience peut comporter des informations que l'on n'a vues nulle part ailleurs, une situation que l'on vit pour la première fois ou un contexte inhabituel. Au-delà des sentiments de plaisir ou d'insécurité que l'expérience fait vivre, c'est essentiellement la nouveauté qui semble favoriser le développement de nouvelles attitudes et la réalisation de nouveaux apprentissages.

Signifiante de l'expérience et formation continue

Selon la deuxième dimension de la démarche expérientielle, on peut considérer qu'une expérience est signifiante dans la mesure où elle trouve une résonance dans la personne. Comme plusieurs chercheurs (Dewey, 1947 ; Maslow, 1972 ; St-Arnaud, 1996) l'ont affirmé avant nous, l'expérience est profitable dans la mesure où elle répond à un besoin chez l'apprenant. Toutefois, les résultats de notre recherche révèlent d'autres éléments pertinents pour la formation continue. Ils indiquent que, lorsque le besoin est conscient, la personne s'engage davantage dans une action dans le but d'y répondre. Tel a été le cas pour les répondants qui, ayant pris conscience de leur besoin d'autonomie, de perfectionnement ou d'autorégulation, se sont donné des moyens pour y répondre. Aussi ce besoin a-t-il avantage à être bien cerné dès le début d'une session de formation. Pour ce faire, le formateur peut favoriser l'identification d'une situation insatisfaisante vécue par l'apprenant et aider à envisager la situation désirée. Au fil de la formation, le besoin peut ainsi évoluer et peut même inciter à la quête de nouvelles expériences.

De plus, les données révèlent que certains aspects reliés à la personnalité de l'apprenant peuvent favoriser une inclination à vivre une expérience formatrice plutôt qu'une autre. Il apparaît donc pertinent de tenir compte des affinités, des centres d'intérêts ou des aptitudes par rapport aux aspects de la formation. Cette recherche, si elle permet de mieux saisir la dynamique et la pertinence de cette façon d'apprendre, implique un changement radical de certaines pratiques pédagogiques actuelles orientées vers l'uniformité des moyens et des résultats.

Enfin, une expérience signifiante peut également correspondre à un défi à surmonter et à des facteurs rattachés à une information, à un événement ou à un contexte inhabituel. À cet égard, les découvertes issues de la recherche vont au-delà des notions de « situations indéterminées », de « problèmes réels », de « situations insatisfaisantes » proposées par Dewey, Lewin

ou Argyris et Schön. En effet, les expériences racontées supposent fréquemment un degré élevé de difficulté qui conduit l'apprenant au dépassement. Mentionnons que cet aspect se distingue de certains éléments du modèle de Clouzot et Bloch (1981) et des résultats de Peltier (1987). De plus, cette notion voulant que le défi soit parfois imposé par la vie ou par autrui va à l'encontre des positions de Rogers (1976), pour qui la signifiante de l'expérience est synonyme d'autodétermination. Ainsi, cette clé, comprenant des données inédites, amène à voir autrement l'apprentissage expérientiel dans la formation continue. Les données obtenues mettent l'accent sur l'importance de la nouveauté de l'expérience, mais particulièrement sur la nature de la difficulté intégrée au défi que suppose le développement de nouveaux apprentissages³.

3.3. ENGAGEMENT DE LA PERSONNE

La notion d'engagement de la personne dans l'expérience, troisième des clés, apparaît de façon impérative dans tous les récits des personnes que nous avons interrogées. S'engager veut dire s'impliquer entièrement, personnellement et activement. Les notions d'engagement et de signifiante sont intimement liées. Si une expérience signifiante entraîne une volonté d'agir, l'engagement est la concrétisation de cette action. De façon plus spécifique, les récits montrent que l'engagement peut supposer trois types de démarches : l'investissement, l'implication et la responsabilisation.

Investissement

S'investir, c'est donner son temps et son énergie à une chose. Une première forme d'investissement peut être constituée par l'omniprésence de l'expérience. Pour plusieurs personnes interviewées, c'est *avoir toujours cela dans la tête*, c'est *d'être vraiment mis dans le bain*, c'est *d'y être 24 heures par jour*. Le plus souvent, rien ni personne ne peut écarter l'individu de son engagement et *tout le reste prend le bord*. En conséquence, pour certains, cela implique un désinvestissement par rapport aux relations qui ne satisfont plus, aux activités et aux manières de penser ou d'agir qu'on délaisse, aux motivations qu'on perd ou aux performances qu'on voit diminuer.

3. Peu importe le type d'expérience vécu, tous les répondants mentionnent plusieurs apprentissages réalisés : une grossesse a permis de développer des aptitudes liées à la gestion du temps et à la polyvalence des rôles ; un travail outre-mer a permis de développer le sens de l'initiative, l'ouverture à la différence et la tolérance à l'ambiguïté.

Implication

L'implication signifie que la personne s'engage globalement dans la démarche expérientielle. En effet, tous les récits indiquent que, dans l'expérience, les dimensions émotive, physique et cognitive semblent présentes. Cependant, la plupart des personnes interviewées accordent davantage de place à la dimension émotive. À la lecture des transcriptions, on voit défiler des sentiments de surprise, de plaisir, de confiance, de paix, d'amour, de bonheur, mais aussi des émotions variées : tristesse, déception, frustration, révolte, colère, culpabilité, doute, peur, découragement, angoisse, solitude.

Responsabilisation

Une troisième notion liée à l'engagement est la responsabilisation. Celle-ci suppose que la personne se prend en main au cours de l'expérience. En fait, tout est interconnecté : plus la personne se sent responsable, plus elle s'investit, plus l'expérience l'engage entièrement. Pour plusieurs, la responsabilisation, c'est se *débrouiller seul*. Les apprentissages se font, la plupart du temps, par soi-même ou avec des pairs, dans un contexte où l'individu est appelé à apprendre sur le tas et à faire des choix personnels.

Engagement de la personne et formation continue

Selon une troisième clé, une expérience peut être profitable si l'apprenant s'y engage activement. Cet élément rejoint les considérations pédagogiques qui ressortent dans la majorité des activités de formation continue. De fait, l'engagement de la personne est considéré comme une condition implicitement déterminante dans tous les modèles que nous avons recensés (notamment Kolb, 1984). Mais, plus encore, les récits apportent une information riche et nuancée sur cette notion. Sur le plan théorique, nous pouvons ainsi concevoir une structure tripolaire rattachée à l'engagement qui comprend l'investissement, l'implication et la responsabilisation. Ces pôles représentent des manières de s'engager dans l'expérience formatrice et constituent, par conséquent, des leviers pouvant contribuer à l'apprentissage expérientiel. À cet égard, les données que nous avons recueillies viennent appuyer l'application d'un modèle comme celui de Land et Hill (1997), selon lequel l'apprenant choisit le contexte, les ressources, les outils pour apprendre et, de ce fait, prend une plus grande responsabilité dans son développement professionnel.

3.4. RELATION SIGNIFICATIVE D'ASSISTANCE

Une expérience impliquant une relation significative d'assistance constitue une quatrième clé de l'expérience. Cette relation a une valeur aux yeux de l'apprenant et, dans le sens donné par St-Arnaud (1999) au terme assistance,

elle favorise le développement des ressources de la personne. Néanmoins, la place qui lui est accordée dans les récits n'est pas aussi centrale que le laissent à penser d'autres auteurs, comme Clouzot et Bloch (1981) ou Kessler et McLeod (1985). En effet, les données recueillies montrent que la présence d'une relation avec autrui peut contribuer à la démarche expérientielle sans toutefois être nécessaire au développement des compétences. En d'autres mots, la démarche expérientielle se situe à l'intérieur d'un processus qui peut être assisté, mais aussi autodidacte.

Relation significative

D'après les récits, un lien significatif peut s'établir, s'il n'existe pas déjà, avec une personne importante aux yeux de l'individu : un proche, un pair, une personne-ressource. Occasionnellement, il s'agit de la personne « qui compte plus que tout le reste ». Une expérience peut aussi conduire à l'émergence d'un lien nouveau. Ce lien se transforme progressivement en relation significative, ainsi que le souligne une personne interviewée au sujet de partenaires d'apprentissage : *Je ne connaissais pas beaucoup ces gens-là et elles sont devenues des amies intimes.*

Relation d'assistance

La personne qui assiste à la démarche expérientielle agit plus comme un facilitateur que comme un expert. En effet, d'après les récits, malgré la présence de l'autre, la personne se trouve seule à vivre son expérience, elle se voit *obligée de faire le travail par elle-même*. La relation d'assistance est tout de même favorisée par une attitude d'ouverture face au vécu de l'individu qui s'exprime notamment par un respect du rythme de la personne, une suspension des jugements et une écoute active. C'est aussi une occasion de modelage ou de rétroaction par le partage des perceptions quant aux façons d'être ou d'agir de l'individu.

Relation significative d'assistance et formation continue

Un autre résultat de cette recherche indique donc qu'une expérience enrichissante peut impliquer une relation significative d'assistance. Nos données révèlent que, même si l'apprenant peut se retrouver seul à vivre son expérience, il peut également profiter d'une telle relation avec autrui sans que celle-ci soit absolument nécessaire dans sa formation. Ces informations aident à mieux comprendre la nature des liens interpersonnels contribuant à l'apprentissage ; elles incitent également à considérer la place des groupes d'apprentissage, mais aussi celle des membres de l'environnement social immédiat de la personne, dans nos stratégies pédagogiques en formation continue.

Comme dans les modèles de supervision proposés par Schön (1987) dans son atelier réflexif, les récits recueillis apportent d'autres précisions relativement aux conditions favorables à l'établissement d'un lien entre la personne-ressource et l'étudiant. Ainsi, comme l'indiquent les personnes interviewées, ce lien doit laisser une place à l'autonomie, à l'ouverture, à la rétroaction et au modelage. Cette dernière composante évoque un retour à un type d'encadrement inspiré de l'approche centrée sur l'apprenant (Rogers, 1976) et des traditions artisanales. En effet, dans les récits, la personne-ressource joue le rôle d'un facilitateur qui suscite le développement des ressources, entre autres par le modelage. Dans la formation continue, il pourrait être intéressant d'étudier la pertinence de développer une forme de supervision dans laquelle la personne-ressource peut jouer à la fois un rôle de soutien, d'expert et de modèle, lui permettant ainsi d'utiliser efficacement l'ensemble de ses compétences pédagogiques.

3.5. AUTORÉFLEXION

L'autoréflexion est une cinquième clé qui apparaît dans les récits et qui rejoint le concept de réflexion en cours d'action et sur l'action de Schön comme outil de développement du savoir pratique (Schön, 1994). Une période d'autoréflexion sert à l'intégration de l'expérience et à la prise de conscience du développement des compétences. L'autoréflexion suppose que la personne s'interroge par elle-même et sur elle-même dans le but d'examiner plus à fond les issues de l'expérience. Les données recueillies révèlent trois éléments liés à l'autoréflexion : un cycle action-réflexion, un temps d'arrêt et un contexte d'isolement.

Cycle d'action-réflexion

L'autoréflexion s'inscrit à l'intérieur d'un patron séquentiel dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité. Dans ce cycle continu et circulaire, la réflexion semble l'instigatrice d'une action qui vient, à son tour, accentuer ou orienter le questionnement. Lorsque la personne est en position de réfléchir avant d'agir, on peut parler d'intériorisation. C'est ainsi que l'explique un apprenant : *J'ai eu une grande période d'incubation. Je pensais à plein d'affaires [... avant de] faire quelque chose avec. Ensuite, le fait de [se] questionner, de [s'] interroger, de réfléchir à [son] expérience amène à la réalisation d'une action.*

Temps d'arrêt

Certains récits suggèrent qu'un temps d'arrêt apporte le recul nécessaire à la *digestion* de l'expérience que la personne se donne en s'offrant *des moments pour réfléchir à ce qui se passe, en s'arrêtant pour se demander ce qu'elle est en train de vivre, pour décrocher*. Mais, il peut aussi être provoqué par la force des circonstances. C'est le cas de cette apprenante ayant vécu un incident avec ses pairs : *Je dirais que le conflit d'équipe a été un moment où on n'a pas eu le choix de s'arrêter pour réfléchir sur soi ou apprendre sur soi*.

Contexte d'isolement

Enfin, un environnement dans lequel la personne se retrouve seule peut favoriser l'autoréflexion. Ce contexte, marqué par l'absence de distractions, donne ou impose une occasion d'être confronté à soi-même ou, selon l'expression d'une personne interviewée, de *faire face à [ses] « bébittes »*.

3.6. RECONNAISSANCE DE L'ACCOMPLISSEMENT

Les récits montrent qu'une sixième clé peut renforcer la démarche expérientielle : la reconnaissance de l'accomplissement. Deux notions déterminantes s'y retrouvent. Ainsi, la reconnaissance correspond à un sentiment positif par rapport à la valeur d'une chose, alors que l'accomplissement désigne la réussite d'un cheminement personnel.

Reconnaissance

Plus précisément, la reconnaissance correspond au jugement positif porté sur ce qu'une personne accomplit à travers l'expérience. Il y a, dans les récits, deux formes de reconnaissance. L'autoreconnaissance est le sentiment positif d'une personne à l'égard de son propre cheminement qui peut s'exprimer sous diverses formes. C'est *[se] trouver bon, [se] sentir vraiment fier, être satisfait de [soi]*. La reconnaissance d'autrui correspond davantage à la considération positive d'autrui. Selon une personne interviewée, c'est *lorsque des gens te disent : « Hé ! t'es pas mal bonne ! »*.

Accomplissement

L'accomplissement est lié à la capacité d'atteindre un but. En d'autres mots, selon le récit d'une apprenante, c'est *la réalisation d'un projet que l'on mijote depuis longtemps, c'est son aboutissement*. À travers la démarche expérientielle, la personne peut parvenir à de petits accomplissements, par exemple obtenir une subvention, trouver un travail, acquérir des habiletés d'aidant,

ou à de gros accomplissements, par exemple surmonter une dépendance aux psychotropes, mettre sur pied un centre d'hébergement, diriger un organisme d'aide internationale.

Autoréflexion et reconnaissance de l'accomplissement et formation continue

Les deux dernières clés, l'autoréflexion et la reconnaissance de l'accomplissement, n'ont pas été suffisamment explorées pour qu'on puisse discuter de leurs retombées spécifiques dans la formation continue. On peut toutefois supposer que l'autoréflexion représente une condition très intéressante pour les professionnels en exercice qui, par des activités de perfectionnement, veulent développer leur savoir d'expérience. Pour ce qui est de la reconnaissance de l'accomplissement, elle devrait sans doute être considérée comme un pilier important de la valorisation de la démarche expérientielle et des apports de celles-ci pour l'apprenant.

4. AUTRES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Outre la définition des six clés présentées dans ce qui précède, notre étude a conduit à d'autres résultats. Ceux-ci concernent, notamment, l'utilisation du récit d'expérience comme outil d'autoréflexion, récit qui s'est avéré fort intéressant pour faire une synthèse cohérente de l'expérience, pour voir le chemin parcouru – celui qui se fait actuellement et celui qu'il reste à faire. Son usage au cours de la démarche expérientielle paraît d'autant plus important que, fréquemment, ce n'est que progressivement et *a posteriori* qu'une personne se rend compte que l'expérience a été source de développement pour elle. Ce phénomène renvoie à la notion de savoir tacite (Polanyi, 1967, cité dans Serre et Bourassa, 1992) et à la difficulté que peut éprouver l'individu à expliciter les compétences acquises au cours de l'expérience.

CONCLUSION

L'intérêt du modèle des six clés de l'expérience est qu'il permet de reconnaître un certain nombre de conditions favorables à l'apprentissage expérientiel. Le défi, qui – comme nous l'avons mentionné – saura orienter des recherches ultérieures, est bien entendu d'estimer les possibilités d'application de ces conditions à la formation continue. En effet, si les données recueillies sont apparues aux yeux des personnes interviewées

comme des éléments favorisant le développement de ressources utiles à leur pratique professionnelle, on peut penser que certaines d'entre elles pourraient être considérées dans les activités de formation continue.

Néanmoins, pour permettre de mieux juger de leur contribution, ces informations doivent être estimées à la lumière de certaines limites. Parmi ces limites, mentionnons le nombre restreint d'individus qui ont participé à la recherche, la spécificité de la population, l'interférence de la subjectivité des personnes interviewées et du chercheur, le type d'expériences raconté. Cette recherche ne peut, en conséquence, être complètement à l'abri de ces influences.

De plus, il est impossible d'assurer la généralisation des connaissances issues de cette recherche. Celle-ci n'est réellement possible qu'après plusieurs études sur un même objet. Plus spécifiquement et ainsi qu'il a été mentionné plus haut, une limite importante de cette recherche est liée au type spécifique d'expérience raconté par les apprenants, en réponse à la question qui leur a été posée. En effet, cette étude exploratoire devrait mener à des recherches permettant d'évaluer en quoi les clés de l'expérience, issues d'expériences significatives et singulières, peuvent réellement se transposer dans des activités de formation continue.

À cet égard, sans que cette démarche puisse rendre compte de tout, nous croyons que la qualité et la pertinence des témoignages ont pu donner un éclairage nouveau à l'apprentissage expérientiel dans la formation continue. Cette recherche permet, entre autres choses, de mettre en valeur la pertinence d'une meilleure connaissance de la démarche par laquelle des personnes apprennent à partir de leur propre expérience. Certains des éléments découverts rejoignent des aspects déjà présents dans les modèles d'apprentissage expérientiel connus. D'autres aspects n'avaient cependant pas encore été mis en évidence dans la littérature.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris C. et D.A. Schön (1974). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Boutinet, J.P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France.
- Brammer, L.M. et G. McDonald (1998). *The Helping Relationship : Process and Skills*, Needham Heights, Allyn and Bacon.
- Clouzot, O. et A. Bloch (1981). *Apprendre autrement – clés pour le développement personnel*, Paris, Les Éditions d'Organisation.

- Courtois, B. et G. Pineau (1991). *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation française.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, New York, Harper Collins Publishers.
- Curry, L. et J.F. Wergin (dir.), (1993). *Educating Professionals: Responding to New Expectations for Competence and Accountability*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Deledalle, G. (1995). *Pédagogues et pédagogies*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*, Paris, Éditions Bourrellier.
- Dewey, J. (1967). *Logique: La théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- Gauthier, L. et N. Poulin (1985). *Savoir apprendre*, Sherbrooke, Éditions de l'Université de Sherbrooke.
- George, R.L. et T.S. Cristiani (1990). *Counselling: Theory and Practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Harris, I. B. (1989). « A critique of Schön's view on teacher education: Contributions and issues », *Journal of Curriculum and Supervision*, 5(1), p. 13-18.
- Kessler, R.C. et J.D. McLeod (1985). « Social support and mental health in community samples », dans S. Cohen (dir.), *Social Support and Health*, Orlando, Academic Press, p. 219-240.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Land S.M. et J.R. Hill (1997). « Open-ended learning environments (OLE): A framework for design and development », National Convention of the Association for Educational Communications and Technology, Oklahoma.
- Lewin, K. (1991). « Conduite, connaissance et acceptation de nouvelles valeurs », traduction par Claude Lagadec, dans R. Tessier et Y. Tellier (dir.), *Changement planifié et développement des organisations*, tome 6, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 1-12.
- Lewis, R.B. (1981). *The Philosophical Roots of Lifelong Learning*, Toledo, Ohio, Toledo University, John Russel Center for the Study of Higher Education.
- Mandeville, L. (1998). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal.
- Mandeville, L. (1999). « L'expérience comme source d'actualisation et de développement des métacompétences en psychologie », *Res Academica, Revue de l'enseignement supérieur*, 16(1/2), p. 59-74.
- Maslow, A.H. (1972). *Vers une psychologie de l'être*, Paris, Fayard.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1996). *Les états généraux de l'éducation, 1995-1996*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Mucchielli, A. (dir.), (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Paillé, P. (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23, p. 147-181.
- Peltier, G.L. (1987). « Is action learning another dead horse to beat », *Clearing House*, 60(6), p. 247-249.
- Rogers, C. (1976). *Liberté pour apprendre*, Paris, Dunod.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practioner : Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Serre, F. et B. Bourassa (1992). *Intervenir efficacement*. Texte inédit, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. (1996). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur.
- St-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté : compétences pour intervenir en relations humaines*, Montréal-Paris, Gaëtan Morin Éditeur.
- Stehno, J.J. (1986). *The Application and Integration of Experiential Education in Higher Education*, Illinois, Southern Illinois University, Touch of Nature Environmental Center.
- Tardif, J. (1994). « Le transfert des compétences analysé à travers la formation des professionnels », *Actes du Colloque international sur les transferts de connaissances en formation initiale et continue*, Lyon.
- Trépanier, J. (1991). « Recherche et pratique : un fossé à combler avec une cuillère ou une pelle », *Intervention*, 88, p. 105.
- Watzlawick, P., J.H. Weakland et R. Fish (1974). *Change : Principles of Problem Formation and Problem Resolution*, New York, Norton.



Notices biographiques

Marc Boutet est docteur en didactique. Il enseigne et dirige des recherches dans les domaines de la formation à la pratique professionnelle et de la gestion de classe au Département d'enseignement au préscolaire et au primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Canada). Il est chercheur associé à la Chaire de recherche CFER (Centre de formation en entreprise et récupération) et membre du CRIE (Centre de recherche sur l'intégration éducative). Ses travaux portent sur la formation des enseignants et sur l'éducation relative à l'environnement.

marc.boutet@courrier.usherb.ca

Bernadette Charlier est docteure en sciences de l'éducation. Elle enseigne et dirige des recherches en technologie de l'éducation à l'Université de Namur (Belgique). Ses principaux travaux portent sur la formation des enseignants et la conception et l'évaluation de dispositifs de formation intégrant les technologies de l'information et de la communication. Avec ses collègues du Département éducation et technologie, elle privilégie la recherche-action-formation comme modalité de production de savoirs pour l'éducation.

bernadette.charlier@fundp.ac.be

Colette Deaudelin détient un doctorat en technologie éducationnelle de l'Université de Montréal et est professeure au Département d'éducation préscolaire et primaire de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est chercheure au CRIFPE (Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante) et au CIRTA (Centre interuniversitaire de recherche sur le téléapprentissage). Son enseignement se concentre sur l'utilisation pédagogique des médias aux niveaux préscolaire et primaire, sur la formation à la recherche et sur la formation à l'accompagnement dans une optique métacognitive et réflexive. Ses principaux champs d'intérêt sont l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) à des fins éducatives, l'apprentissage collaboratif soutenu par l'ordinateur et le développement professionnel des enseignantes et des enseignants.

colette.deaudelin@courrier.usherb.ca

Rollande Deslandes est professeure-chercheure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est chercheure au LERTIE (Laboratoire d'études et de recherches transdisciplinaires et interdisciplinaires en éducation) et au CRIRES (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite). Enseignante pendant de nombreuses années et travailleuse sociale spécialisée en intervention de groupe, elle offre présentement des cours sur la gestion de classe, les relations entre l'école et le milieu et elle participe à la supervision de stages en formation des maîtres. Ses travaux de recherche portent sur les relations entre l'école, la famille et la communauté, sur les raisons motivant la participation parentale et sur l'influence de la participation parentale en regard de la réussite et du développement de l'élève.

rollande_deslandes@uqtr.ca

Liliane Dionne complète actuellement un doctorat en éducation de l'Université du Québec à Montréal dans le domaine du développement professionnel et de la collaboration entre enseignants. Ayant enseigné une dizaine d'années au secondaire, ses intérêts prospectifs portent sur la création de partenariats de recherche avec les écoles et la formation des enseignants.

liliane.dionne@sympatico.ca

Pierre-André Doudin, docteur en psychologie, est professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse) et chargé de cours à la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Ses travaux portent sur l'intégration scolaire de l'enfant présentant des troubles du comportement, de l'apprentissage et de la personnalité et sur la formation des enseignants.

pierre-andre.doudin@dfj.unil.ch

Louise Lafortune, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle est également chercheure au CIRADE (Centre interdisciplinaire de recherche sur l'apprentissage et le développement en éducation) et dans le LIVRE (Laboratoire interdisciplinaire pour la valorisation de la recherche en éducation). Elle est auteure de plusieurs articles et livres portant sur l'affectivité et la métacognition dans l'apprentissage des mathématiques, sur la problématique des femmes en mathématiques, sur la pédagogie interculturelle et de l'équité, sur la formation continue dans une perspective socioconstructiviste et sur la *Philosophie pour enfants* adaptée aux mathématiques.

louise_lafortune@uqtr.ca

Lucie Mandeville, M. Ps., Ph. D., est professeure au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke. Ses recherches actuelles portent sur l'apprentissage expérientiel et la praxéologie. Ses champs d'intérêts professionnels sont orientés vers la formation dans les domaines de la psychologie des relations humaines, l'intervention psychologique, le développement des compétences personnelles et professionnelles.

lmandevi@courrier.usherb.ca

Daniel Martin est professeur formateur à la Haute École pédagogique de Lausanne (Suisse). Ses travaux portent sur les difficultés d'apprentissage, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, l'organisation du travail de l'enseignant, les innovations scolaires et la formation des enseignants.

daniel.martin@dfj.unil.ch

Jean Moreau, docteur en sciences, est chef de projet de recherches à l'Unité de recherches en système de pilotage au Département de la formation et de la jeunesse (Lausanne). Ses travaux portent d'une part sur le traitement des données en sciences humaines et plus particulièrement sur l'analyse de données structurées, et d'autre part sur l'étude des systèmes scolaires et des compétences des élèves.

jean.moreau@rect.unil.ch

Laurent Pfulg est chargé de recherche au Centre vaudois de recherches pédagogiques à Lausanne (Suisse). Ses centres d'intérêt sont les représentations des enseignants, la métacognition, la philosophie pour enfants et le domaine de la conscience.

Lorraine Savoie-Zajc a complété un doctorat en 1987 dans le domaine de la technologie éducative à l'Indiana University à Bloomington. Professeure à l'Université du Québec à Hull, elle enseigne et fait de la recherche sur les thèmes suivants : formation continue, processus de changement en éducation, partenariats université-milieus de pratique. Elle est l'auteure d'articles et a contribué à des livres portant sur ces sujets.

lorraine_savoie@uqah.quebec.ca

Mathématicienne de formation et détentrice d'un doctorat en éducation des adultes, **Claudie Solar** est professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est également membre du LABRIPROF (Laboratoire de recherche et d'intervention sur les politiques et les professionnalités en éducation) et du CIRDEP (Centre d'intervention, de recherche et de développement de l'éducation permanente) de l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les problématiques de l'élaboration des politiques en éducation, des équipes de travail en éducation et formation ainsi que sur les femmes et l'éducation scientifique et technologique.

claudie.solar@umontreal.ca

Marjolaine St-Pierre, Ph. D., est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Hull. Elle est spécialiste de l'administration de l'éducation. Elle participe à la formation des directeurs d'établissements scolaires québécois. Ses recherches actuelles portent sur la participation en éducation des divers agents sociaux en termes de partenariat scolaire et de relations de pouvoir. Auteure de plusieurs articles, elle traite de l'élaboration des politiques éducatives; des réseaux d'influence; des groupes d'intérêts en éducation; du partenariat décisionnel en éducation; de la formation continue des directeurs d'établissement dans une perspective socioconstructiviste.

marjolaine_st-pierre@uqah.quebec.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation par le biais de résultats de recherche, et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheuses. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du comité de lecture :

Jacques Chevrier (UQAH), Colette Deaudelin (Université de Sherbrooke), Rollande Deslandes (UQTR), Moussadak Ettayeki (Université de Sherbrooke), Diane Gauthier (UQAC), France Henri (Télé-université), Carol Landry (UQAR), Louise Langevin (UQAM), Frédéric Legault (UQAM), Daniel Martin (UQAT), Pierre Mongeau (UQAM), Jeanne Richer (UQTR), Lorraine Savoie-Zajc (UQAH), Noëlle Sorin (UQTR), Gilles Thibert (UQAM), Suzanne Vincent (Université Laval).

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif :

Micheline Aubé (UQTR), Louis-Philippe Boucher (UQAC), Monique Brodeur (UQAM), Lise Corriveau (Université de Sherbrooke), Gabriel Goyette (UQAM), Jean-Claude Kalubi (Université de Sherbrooke), Louisette Lavoie (UQTR), Monique L'Hostie (UQAC), Élisabeth Mazalon (UQAR), François Ruph (UQAT), Raymond Robert Tremblay (Cégep du Vieux-Montréal).