

Développement professionnel du personnel enseignant et développement pédagogique institutionnel des collèges

QUELLES COMPLÉMENTARITÉS ?

Cet article traite de l'apport du perfectionnement pour favoriser l'interpénétration du développement professionnel des enseignantes et des enseignants et du développement pédagogique institutionnel des collèges. Il rapporte les propos échangés lors d'un forum qui s'est tenu dans le cadre du colloque APOP-AQPC de juin 2003, à Mont-Tremblant.

À chaque période de grands changements des systèmes éducatifs, les compétences requises pour exercer la profession enseignante sont redéfinies. L'époque actuelle en est une de réformes éducatives dans plusieurs pays. Pour mettre en œuvre ces réformes, on compte sur l'innovation pédagogique, elle-même tributaire de nouvelles compétences à développer chez le personnel enseignant. Dans ce contexte, les modifications d'orientations et de pratiques en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants, depuis ces dernières années, ne surprennent guère. Ces bouleversements suscitent différentes questions dont celle de l'interpénétration du développement professionnel des enseignantes et des enseignants et du développement pédagogique institutionnel des collèges.

Après avoir présenté quelques tendances en formation continue du personnel enseignant ici et ailleurs, nous rapportons les propos discutés lors d'un forum sur la contribution du perfectionnement à l'intégration du développement pédagogique institutionnel et du développement professionnel, forum qui s'est tenu en juin 2003 dans le cadre du colloque de l'APOP-AQPC (Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire et Association québécoise de pédagogie collégiale). Finalement, une synthèse dégage certaines implications d'une telle harmonisation et quelques avenues de développement pour la formation continue du personnel enseignant.



Danielle Raymond



Lise St-Pierre

*Professeures
Faculté d'éducation/PERFORMA
Université de Sherbrooke*

MISE EN CONTEXTE

Constats et tendances sur la scène internationale

Une analyse comparée de modèles de formation continue du personnel enseignant dans différents pays permet de dégager certaines tendances (Solar, 2001). Ainsi, selon cette auteure, il semble que, sur le plan international, on observe un passage d'une formation continue individuelle et ponctuelle sur des thèmes spécifiques, à une formation continue collective dans une perspective d'accompagnement des changements dans les écoles. En France par exemple, de 1982 à nos jours, on retrace l'évolution suivante : respectant d'abord une logique d'offre d'activités de formation faite à partir d'un « catalogue d'offres de formation », cette offre s'accorde ensuite à une logique de demande, de la part des établissements, pour des formations construites sur mesure sur la base de diagnostics. Plus récemment, les formatrices, les formateurs et les établissements se sont plutôt engagés dans la planification et la mise en œuvre, en partenariat, de plans de formation structurés et négociés pour soutenir la réalisation d'actions reliées à des priorités collectives et individuelles (Alter, 1999).

*[...] il semble que,
sur le plan international,
on observe un passage d'une formation
continue individuelle et ponctuelle
sur des thèmes spécifiques,
à une formation continue collective
dans une perspective d'accompagnement
des changements dans les écoles.*

Raymond situe au début des années 90 de nouvelles orientations de formation continue en enseignement parmi lesquelles « le rapprochement de la formation des lieux et des objets de la pratique professionnelle » (2001, p. 5). La collaboration et le partenariat entre les institutions qui dispensent la formation et celles qui la reçoivent, la prise en charge par les praticiennes et les praticiens de leur développement professionnel de même que la valorisation du transfert de connaissances par les pairs caractérisent les nouveaux dispositifs de formation.

En ce qui concerne les pratiques, une formation interactive où les contenus et les activités sont négociés entre les actrices et les acteurs en lien avec la mise en œuvre de changements remplace progressivement une formation continue construite autour de l'animation d'activités préconstruites et de la communication de connaissances souvent décontextualisées (Altet, 1999). La formation accompagne la réalisation de projets dans l'école en utilisant diverses formes de réflexion sur l'action et en privilégiant les moments d'échanges entre pairs autour de problèmes du terrain. Les formatrices et les formateurs se réclament du socioconstructivisme et tentent d'articuler plus étroitement théorie et pratique (Lafortune *et al.*, 2001). Plutôt que des activités ponctuelles de formation, les actrices et les acteurs négocient un plan de perfectionnement pouvant s'étendre sur plusieurs années ; ce plan peut même conduire les formatrices et les formateurs à accompagner l'enseignante ou l'enseignant dans sa classe (Brossard, 1994). Ces derniers deviennent accompagnateurs-formateurs.

Tout cela ne se fait pas toujours harmonieusement. Raymond (2001) identifie cinq phénomènes à l'origine des difficultés liées à ce changement de perspective en formation continue. D'abord, les formatrices et les formateurs ne peuvent éviter de prendre en compte les dimensions sociales, éthiques et politiques des problématiques sur lesquelles les praticiennes

et les praticiens demandent une formation ou un accompagnement ; or, leur expertise méthodologique et académique n'y suffit pas toujours. En second lieu, les changements demandés aux institutions et à leur personnel sont considérables, certains parlent même de « changements de paradigmes » ; cela peut conduire à la coexistence de modèles conflictuels du domaine et de la pratique et à des demandes paradoxales en ce qui concerne les compétences professionnelles à développer. Troisièmement, les changements désirés exigent des modifications importantes des rapports aux savoirs, processus longs et laborieux, encore peu documentés, qui conduiraient les praticiennes et les praticiens à demander des changements dans les procédures et les politiques des institutions qui leur offrent de la formation, ce que Raymond qualifie de « jeux de pouvoir subtils ». Quatrièmement, la complexité des compétences professionnelles à développer requiert des dispositifs de formation lourds et exigeants, ce qui demande énergie, temps et conditions particulières de formation et d'accompagnement. Et, enfin, **l'imbrication du développement professionnel des personnels avec la dynamique du développement de l'institution d'appartenance**¹ se ferait difficilement (p.7).

Développement pédagogique institutionnel et développement professionnel

Mais comment reconnaît-on qu'un plan de perfectionnement est axé sur le développement professionnel des individus, alors qu'un deuxième se centre davantage sur le développement pédagogique institutionnel de l'établissement ou, encore, qu'un autre « imbrique » étroitement les deux aspects ? Avant de poursuivre plus avant, nous avons défini le sens attribué à ces deux expressions pour les fins du forum. Ces définitions avaient un caractère provisoire, en ce sens que les interventions lors de notre échange pouvaient conduire à leur reformulation. De plus, nous avons spécifié que notre intention de définir ces deux champs de développement n'impliquait pas qu'ils soient obligatoirement séparés. Au contraire, nous estimons qu'ils sont complémentaires et nous cherchons des façons de mieux les harmoniser.

Sur le plan de l'individu, nous considérons le **développement professionnel** comme un processus qui s'étale sur toute sa carrière et qui consiste en l'accroissement, la consolidation et le raffinement de ses compétences professionnelles. Ce processus s'accompagne d'un élargissement et d'un approfondissement de ses répertoires de ressources internes (connaissances, capacités, attitudes et dispositions) et externes (ressources provenant du milieu).

Pour ce qui est du **développement pédagogique institutionnel**, définissons-le comme la poursuite de projets collectifs, de

1. C'est nous qui mettons en évidence.

nature pédagogique ou curriculaire², reliés à des enjeux et aux mandats sociaux de l'institution. Les plans de réussite, la révision des programmes par compétences, l'évaluation des programmes et les offres d'expertise à la communauté sont des exemples de tels projets pédagogiques collectifs actuels.

QUESTIONS DÉBATTUES

En plus des deux animatrices, quatorze personnes ont participé au forum, dont dix enseignantes et enseignants, trois conseillers pédagogiques et un coordonnateur de département.

Trois questions ont été proposées :

1. Quels sont les contextes, conditions et circonstances qui susciteraient des démarches collectives de perfectionnement orientées en fonction du développement pédagogique institutionnel ?
2. Quelles sont les complémentarités possibles entre développement professionnel et développement pédagogique institutionnel ?
3. Est-ce que l'arrivée de la reconnaissance des grades de maîtrise et de doctorat risque de faire s'éloigner les deux visées de développement plutôt que de les concilier ? Si oui, comment éviter cet écueil ?

Cette dernière question n'a pas été abordée. Voici les réflexions exprimées concernant les deux premiers thèmes.

Contextes, conditions et circonstances favorisant des démarches collectives de perfectionnement orientées en fonction du développement pédagogique institutionnel

On distingue trois catégories de commentaires : au sujet des responsabilités des institutions, au sujet de celles des enseignantes et des enseignants eux-mêmes et au sujet des caractéristiques de l'offre de perfectionnement.

Responsabilités des institutions

a) Valorisation de la pédagogie

Les responsabilités des institutions à cet égard comprennent le *développement d'une culture pédagogique, la reconnaissance de la formation pédagogique et de l'obtention d'un diplôme de 2^e cycle en enseignement*³. De l'avis de certains, le *leadership* à exercer dans le domaine du perfectionnement, plus clairement

assumé par les institutions, susciterait davantage les initiatives. Certains pensent qu'actuellement *les conseillers pédagogiques sont seuls à soutenir le perfectionnement*. Il n'y a pas de *vision collective du développement pédagogique institutionnel, ni de visée pédagogique collective*.

b) Accent sur les liens entre les besoins individuels identifiés par le personnel enseignant et la réalisation de projets institutionnels

Des participants pensent que l'institution devrait *faire ressortir ces liens*, peut-être dans les lieux où se décident les priorités de perfectionnement, comme les comités de perfectionnement, ou par les personnes qui organisent et font la promotion des activités, tels les conseillères et les conseillers pédagogiques.

c) Cohérence dans le développement pédagogique institutionnel

Certains participants semblent percevoir peu de cohérence dans le développement pédagogique institutionnel ; ils estiment qu'une *meilleure cohérence* permettrait un arrimage plus étroit des projets de développement professionnel au développement pédagogique institutionnel. En outre, ils ajoutent qu'une *vision à long terme davantage connue* et partagée favoriserait une attitude « proactive ». Ils déplorent ne pas disposer d'une *perspective de développement pédagogique institutionnel*.

d) Conditions

Enfin, plusieurs commentaires relèvent la nécessité d'un *soutien effectif sur le plan des conditions* organisationnelles (horaires de travail), matérielles (lieux et matériel adéquats) et financières (frais de scolarité, de déplacement, etc.) de démarches collectives de perfectionnement. *L'idée de plans de perfectionnement implique des obligations institutionnelles à l'effet de mettre en place des conditions permettant ce perfectionnement*.

Responsabilités du personnel enseignant

- a) Sur le plan individuel, une participante fait ressortir d'emblée l'importance première en ce domaine d'une vision claire de son rôle social dans l'institution. Il y a une dimension qui dépasse l'enseignement. Elle distingue le travail d'une chargée ou d'un chargé de cours de celui d'une enseignante ou d'un enseignant professionnel de l'enseignement. Ce dernier devrait normalement être plus engagé dans les projets collectifs de développement pédagogique institutionnel et y intégrer ses choix de perfectionnement liés à son développement professionnel. Il manquerait à certains enseignants et enseignantes une idée de culture

2. Pour les fins de ce texte, le terme pédagogique signifie « relatif aux interventions éducatives de l'enseignant dans des situations pédagogiques réelles » (Legendre, 1993, p. 961) et le terme curriculaire signifie « relatif à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes d'études ».

3. Dans cette section, le caractère italique fait ressortir les propos textuels des participantes et des participants.

pédagogique : est-ce que ce que je fais aide à mieux apprendre ? Le personnel enseignant a aussi un rôle essentiel à jouer en ce qui concerne la définition des besoins de perfectionnement et le fait de les faire connaître ; la participation aux instances responsables des choix en cette matière est un moyen privilégié pour assumer ce rôle. Enfin, plusieurs sont d'avis que la responsabilité première des enseignantes et des enseignants est d'assurer d'abord leur propre développement professionnel, comme préalable à la participation au développement pédagogique institutionnel.

- b) Sur le plan collectif, des groupes, assemblées départementales, équipes-programmes ou autres, *font déjà des demandes collectives de perfectionnement* après avoir défini leurs besoins ensemble. Il y a aussi du soutien (*coaching*) *qui se fait par les gens du milieu*. Toutefois, selon une enseignante, il faut *rechercher de nouvelles avenues*. La *structure actuelle ne soutient pas suffisamment l'innovation*. Ainsi, les pratiques nouvelles sont peu connues et les personnes qui désiraient les expérimenter ont *besoin de davantage de support*. Il s'agirait de *solliciter davantage les départements*.

Caractéristiques de l'offre de formation

Les participantes et les participants ont fait ressortir quelques caractéristiques que devrait présenter l'offre de formation. Ainsi, celle-ci devrait être *attrayante*. Elle devrait prendre en compte elle-même les deux dimensions, développement professionnel et développement pédagogique institutionnel, car *les nouveaux professeurs ne comprennent pas les aspects institutionnels*. Il y a une *grande méconnaissance de la structure*. Il s'agit également d'offrir une *formation cohérente et intégrée, en fonction de visées communes* aux programmes et pour l'ensemble du réseau collégial, en somme une *formation non morcelée*. Enfin, l'offre de formation devrait être davantage diffusée auprès du personnel enseignant. En effet, plusieurs participants étaient surpris d'apprendre l'existence de dispositifs de formation présents dans certains collèges comme, par exemple, le MIPEC⁴, un programme de PERFORMA qui présente ces caractéristiques.

Complémentarités entre développement professionnel et développement pédagogique institutionnel

Des complémentarités entre développement pédagogique institutionnel et développement professionnel des individus semblent difficiles à discerner pour la plupart des participantes et des participants. Ainsi, certains affirment qu'avant de se préoccuper du développement du collègue, l'enseignante ou l'enseignant doit assurer son propre développement professionnel,

se sécuriser sur le plan des bases de son enseignement. Le développement professionnel individuel précéderait la participation au développement pédagogique institutionnel. D'autres estiment que les deux types de développement *se côtoient dans la dynamique de tous les jours*, comme s'ils se réalisaient en parallèle sans nécessairement se rejoindre. Enfin, il est mentionné que les deux sortes de développement se complètent dans leur visée, soit l'évolution de l'élève ; il s'agit là d'une *convergence naturelle... une cible commune*. Cette complémentarité mérite d'être approfondie afin de préciser le sens et les implications de cette visée commune.

SYNTHÈSE ET IMPLICATIONS

Les problèmes auxquels font face les institutions dispensant la formation continue et les enseignantes et enseignants qui la reçoivent se posent dans le milieu québécois comme ailleurs dans le monde. Entre autres, les nouvelles voies de formation continue devraient permettre d'imbriquer étroitement développement professionnel et développement pédagogique institutionnel (Lafortune *et al.*, 2001 ; Solar, 2001), de conjuguer les impératifs d'une formation individualisée et collective (Le Pailleur, 1996 ; Solar, 2001) et d'instaurer une culture de formation continue et d'innovation pédagogique dans les milieux (Savoie-Zjac et Dionne, 2001).

Selon les points de vue échangés lors de ce forum, les institutions qui offrent de la formation auront à surmonter plusieurs obstacles dans l'élaboration d'offres de formation qui harmonisent le développement professionnel des individus au développement pédagogique institutionnel des collèges, dont celui de démontrer leur complémentarité. En effet, il semble que les participantes et les participants perçoivent le développement pédagogique institutionnel comme une entité située à l'extérieur d'eux-mêmes, quelque chose qu'on fait en plus, parfois en opposition au développement professionnel individuel.

Les nouvelles voies de formation continue devraient permettre d'imbriquer étroitement développement professionnel et développement pédagogique institutionnel, de conjuguer les impératifs d'une formation individualisée et collective et d'instaurer une culture de formation continue et d'innovation pédagogique dans les milieux.

4. MIPEC : Module d'Insertion Professionnelle des Enseignants du Collégial. Ce module fait partie d'un programme PERFORMA de 2^e cycle de l'Université de Sherbrooke.

Toutefois, les personnes ayant œuvré de diverses manières dans des projets ou dossiers institutionnels entrevoient une certaine complémentarité des deux types de développement et requièrent une plus grande convergence dans les projets institutionnels pour faciliter l'arrimage des intentions de développement professionnel au développement du collège. Cependant, une contrainte de temps a empêché d'aborder toutes les questions et de traiter celles-ci de manière approfondie. La discussion doit être reprise avec un plus grand nombre de personnes, particulièrement avec les directions de collège qui ont sans doute de nombreuses suggestions à apporter en termes d'orientations du développement pédagogique de leur établissement. Les personnes présentes ont d'ailleurs souligné le rôle important que devraient jouer ces dernières dans la recherche et la promotion de ces complémentarités.

Ce forum a toutefois permis de réaliser qu'il sera nécessaire d'examiner les représentations que les personnes se font du développement pédagogique institutionnel, de leur rôle dans l'évolution du collège et des dimensions individuelles et collectives de l'acte d'enseigner. Un tel examen individuel et collectif pourrait d'ailleurs pertinemment faire partie d'activités de formation, ce qui pourrait contribuer à construire cette complémentarité, encore évasive, des développements individuel et institutionnel. ■

lise.st-pierre@usherbrooke.ca
danielle.Raymond@usherbrooke.ca

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTET, M., « Les professionnalités des formateurs MAPPEN », *Recherche et formation*, n° 32, 1999, p. 45-64.
- BROSSARD, L., « Dossier – L'animation et le soutien : des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie », *Vie pédagogique*, n° 91, 1994, p. 15-38.
- LAFORTUNE, L., C. DEAUDELIN, P. A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.), *La formation continue. De la réflexion à l'action*, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2001.
- LEGENDRE, R., *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993, 1500 p.
- LE PAILLEUR, M., « La formation continue du personnel scolaire : voie de l'avenir ! », *Vie pédagogique*, n° 100, 1996, p. 47-50.
- RAYMOND, D., *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Sherbrooke, Université de Sherbrooke, Éditions du CRP, 2001, 164 p.
- SAVOIE-ZJAC, L. et L. DIONNE, « Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations », in L. LAFORTUNE, C. DEAUDELIN, P. A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.), *op. cit.*, p. 139-164.
- SOLAR, C., « Variations sur la formation continue des personnels enseignants : une analyse comparée », in L. LAFORTUNE, C. DEAUDELIN, P. A. DOUDIN et D. MARTIN (dir.), *op. cit.*, p. 9-42.

Lise ST-PIERRE cumule plusieurs années d'expérience en enseignement des mathématiques et comme conseillère pédagogique au cégep de Baie-Comeau, de même qu'à titre de personne-ressource pour PERFORMA. Elle est maintenant professeure à la Faculté d'éducation et membre du CERES (Centre d'études et de recherche en enseignement supérieur) de l'Université de Sherbrooke. Ses activités de recherche et d'enseignement portent sur la formation du personnel enseignant et du personnel professionnel en pédagogie collégiale.

Professeure agrégée au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, Danielle RAYMOND est responsable des programmes de 2^e cycle à PERFORMA. Ses objets et intérêts de recherche comprennent la socialisation professionnelle des enseignantes et des enseignants, le rôle des préconceptions détenues par les futurs enseignants dans la formation initiale ainsi que l'utilisation d'approches biographiques en recherche sur le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Elle est membre du Groupe de recherche-action de PERFORMA et chercheure associée au Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE).

Suzie Gagnon,
lauréate d'une bourse d'excellence,
finissante en arts plastiques,
Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue

REVENIR À L'ESSENTIEL : L'ENSEIGNEMENT

« Quand je regarde tout le chemin que j'ai parcouru depuis deux ans... j'en reviens pas ! Tout ce que j'ai appris ici, combien j'ai grandi, c'est à vous, mes professeurs, que je le dois. »


Fédération
autonome
du collégial
www.lafac.qc.ca