



HAL
open science

Transmission des savoirs et transfert des apprentissages : un dispositif de formation revu par une équipe de formateurs en gestion de l'éducation

Louise Royal, Lise Corriveau

► To cite this version:

Louise Royal, Lise Corriveau. Transmission des savoirs et transfert des apprentissages : un dispositif de formation revu par une équipe de formateurs en gestion de l'éducation. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Jul 2012, Paris, France. halshs-00775942

HAL Id: halshs-00775942

<https://shs.hal.science/halshs-00775942>

Submitted on 14 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n°108/111 – Atelier 13 : Enseignants universitaires

Transmission des savoirs et transfert des apprentissages: un dispositif de formation revu par une équipe de formateurs en gestion de l'éducation

Louise Royal, Ph. D et Lise Corriveau, Ph. D., professeures, Université de Sherbrooke, Canada

Résumé

L'objectif de cette communication est de décrire comment les pratiques professionnelles de formateurs de 2^e cycle en gestion de l'éducation se modifient, notamment au regard du travail de collaboration dans un nouveau dispositif de formation pour favoriser la transmission des savoirs et le transfert des apprentissages dans une perspective de professionnalisation. Recueillis par entrevues semi-dirigées auprès de ressources professorales de ce programme, les résultats de cette recherche indiquent que la transmission des savoirs, un préalable au transfert des apprentissages, requiert un ensemble de conditions et une opérationnalisation de celles-ci dans un travail en collaboration qui s'installe notamment autour de l'adhésion au projet de formation, de la participation et de la prise de décision concernant les activités de formation.

Mots clés : enseignement supérieur, parcours de professionnalisation, transmission des savoirs, transfert d'apprentissage, gestion de l'éducation

Introduction

Depuis 2001, le personnel d'encadrement des établissements scolaires de l'ordre d'enseignement primaire et secondaire du Québec a l'obligation de détenir un diplôme universitaire de 2^e cycle de 30 crédits en administration scolaire. Cette exigence est tout à fait congruente aux attentes de plus en plus fortes pour une professionnalisation des personnes au sein des organisations. La professionnalisation s'inscrit dans un mouvement social et politique plus large qui met l'accent sur le partage des pouvoirs, une plus grande autonomie des unités locales et une responsabilisation accrue des personnes (Pelletier, 2010 ; Wittorski, 2005). D'où cette nécessité de formation qui fait que les universités ressentent aussi les effets de cette transformation du monde du travail.

Dans ce contexte, le Département de gestion de l'éducation et de la formation de l'Université de Sherbrooke qui offre depuis plusieurs décennies un programme de formation continue créditée menant au grade de maîtrise (master) aux dirigeants¹ des établissements d'éducation a procédé à une refondation de son programme. L'objectif était de proposer une formation plus près de la

¹ Le masculin a été retenu afin de ne pas alourdir le texte.

situation de pratique des gestionnaires, offrant de meilleures chances d'un développement de savoir-agir et, par là, d'un développement professionnel. Ce changement d'approche a nécessité une restructuration des activités pédagogiques et un travail de collaboration étroite chez les formateurs ouvrant la porte à de nouvelles pratiques professionnelles à leur niveau.

Le texte qui suit vise à décrire la dynamique au sein de l'équipe de formateurs² dans l'appropriation de ce programme confrontés qu'ils sont à de nouvelles façons de travailler pour favoriser la transmission de savoirs et le transfert des apprentissages dans une perspective de professionnalisation. Après avoir présenté le contexte, la problématique et les questions de recherche, un cadre théorique présente les fondements conceptuels et théoriques les appuyant. Les aspects méthodologiques de la collecte de données sont ensuite décrits. Nous exposons finalement les résultats et leur discussion.

1. CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE

Jusqu'en 2009, le programme de 2^e cycle en gestion de l'éducation offert à l'Université de Sherbrooke était issu des ajustements faits au fil des ans depuis plus de 30 ans. Ce programme se distinguait des formations plus traditionnelles offertes en milieu universitaire par le fait qu'il ne visait pas exclusivement la formation à la recherche, mais surtout l'acquisition de savoirs propres à la fonction de gestionnaire. Les activités traitaient de différents thèmes qui pouvaient varier d'un groupe à l'autre selon les besoins, les intérêts de ceux-ci et les défis auxquels ils étaient exposés. En ce sens, les changements survenus en éducation ont contextualisé les activités de formation sur une base régulière. À titre d'exemple, la refonte de la Loi sur l'Instruction publique de 1998 a été traitée et prise en compte dans de nombreuses activités au moment de son adoption.

L'analyse des pratiques occupait une place importante ainsi que le recours à de nombreux outils d'observation et d'analyse conçus pour des praticiens. C'est probablement cette option pour une formation axée sur la pratique qui a concouru à l'augmentation importante de l'effectif étudiant au détriment des autres institutions du Québec.

Cependant, au moment de l'évaluation de programme réalisée en 2005, des aspects à améliorer étaient soulevés. Ainsi, la formation demeurait fragmentée entre des activités de trois crédits qui se succédaient sans véritables liens entre elles. Plus, certaines d'entre elles se scindaient aussi entre plus d'une thématique, devenant ainsi une succession de « capsules ».

Partant de ces constats et devant l'intérêt grandissant pour des formations davantage contributives au développement professionnel et à la professionnalisation des dirigeants en éducation, l'équipe professorale a pris option pour un parcours de professionnalisation basé sur un référentiel de compétences et de situations professionnelles types (Le Boterf, 2007).

1.1 Le parcours de professionnalisation

Le parcours de professionnalisation, tel que conçu par l'équipe des ressources professorales, offre des activités en début de formation qui s'adressent à des aspirants à la fonction et, pour la suite, à des gestionnaires déjà en fonction. Ce programme prend la forme d'un parcours d'apprentissage découpé en six périodes d'activités. Les cinq premières périodes se déroulent sur une année scolaire, étalon temporel de la gestion scolaire, et regroupent deux activités de formation de trois

² L'équipe de formateurs est constituée de professeurs réguliers du département et de chargés de cours.

crédits chacune. Au terme de ces cinq périodes, les étudiantes et les étudiants obtiennent un diplôme (30 crédits). Une sixième période de 15 crédits, offrant trois profils différents, permet de compléter une maîtrise (un master) selon l'intérêt de la clientèle étudiante.

Chaque période est échafaudée à partir d'une situation professionnelle jugée significative au regard de la pratique du gestionnaire d'un établissement scolaire et représentant un certain défi de gestion. L'ensemble des situations professionnelles, et les activités de formation qui en découlent, se succèdent dans un ordre qui tient compte de la complexité à laquelle les étudiants sont confrontés sur le terrain. Cette perspective de formation est apparue cohérente par rapport à une visée de professionnalisation du public étudiant en ce qu'elle se centre sur l'apprenant et s'appuie sur un rapprochement entre l'acte de travail et celui de la formation (Wittorski, 2007).

Le défi d'un parcours de professionnalisation est double. D'une part, force est de constater que ce n'est pas parce qu'il y a des activités d'enseignement réalisées qu'il y a un transfert des apprentissages qui transforment les pratiques professionnelles. Selon Roussel, «entre 10% et 20% des activités de formation en milieu organisationnel font l'objet d'un transfert durable» (2011, p.1). La formation en salle de cours, plus éloignée du milieu de la pratique, ferait face à un même constat. En fait, si le transfert n'est pas pris en considération et abordé au cours de la formation, il y a peu de chances qu'il se produise (Barth, 2004; Frenay et Bédard, 2004; Roussel, 2011). D'autre part, ce qui est recherché est le développement de compétences, c'est-à-dire de «savoir-agir complexes prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations» (Tardif, 2006, p. 22).

Du coup, ce sont les pratiques pédagogiques et évaluatives des formateurs ainsi que leur contribution à l'articulation des activités de formation favorisant non seulement la transmission des savoirs, mais aussi le transfert des apprentissages qui sont à revoir afin de rencontrer les exigences d'une préparation effective à savoir-agir dans des situations professionnelles variées et inédites. En effet, l'élaboration et la mise en œuvre d'un tel parcours dû à ses attributs et à son caractère innovant ne peuvent se réaliser sans un travail de collaboration étroite au sein de l'équipe de formateurs.

1.2 D'une vision individualiste à une vision synergique

Le parcours de professionnalisation exige le passage d'un modèle d'organisation de l'enseignement d'une «approche-cours» où prévaut surtout une vision individualiste et fragmentée de l'enseignement à celui d'une «approche-programme» caractérisée par une vision synergique, la concertation, l'interdépendance et la mise en réseau des différents acteurs (Collister, 2007; Prigent, Bernard et Kozanitis, 2009). Selon le *Cadre de référence sur les parcours de professionnalisation* (Université de Sherbrooke, 2009), un parcours de professionnalisation est centré sur l'apprenant et les situations professionnelles représentatives de l'action professionnelle de ce dernier. Dès lors, une reconsidération des contenus à transmettre à l'intérieur d'un programme devient nécessaire puisque ceux-ci prennent une place subordonnée aux exigences des situations professionnelles retenues (Bédard et Bédard, 2009).

Cette approche est de plus caractérisée par un cheminement visible, explicite et progressif et par un ensemble cohérent d'activités pédagogiques ordonnées et articulées les unes aux autres selon une logique professionnelle (Université de Sherbrooke, 2009). Partant de là, dans une telle approche, les formateurs ne peuvent plus travailler seuls à la préparation et à la prestation des

cours (Prégent *et al.*, 2009). L'élaboration et la mise en œuvre d'un parcours de professionnalisation nécessitent «une coopération efficace et sans cesse soutenue des actrices et des acteurs qui y interviennent» (Université de Sherbrooke, 2009, p. 4).

Si une telle approche-programme semble bénéfique sur le plan du développement professionnel, elle comporte sa part d'exigences et de difficultés pour les ressources professorales qui doivent alors revoir leurs pratiques tant sur le plan individuel que collectif.

1.3 Objectif et questions de recherche

Devant ces préoccupations, l'objectif de cette communication est de décrire comment les pratiques professionnelles de formateurs de 2^e cycle en gestion de l'éducation se modifient, notamment au regard du travail de collaboration dans un nouveau dispositif de formation pour favoriser la transmission des savoirs et le transfert des apprentissages dans une perspective de professionnalisation. Plus spécifiquement, cette recherche vise à répondre aux questions suivantes :

1. Comment les ressources professorales collaborent-elles?
2. En quoi les pratiques de travail et de formation tant sur le plan individuel que collectif sont-elles modifiées?
3. Quelles conditions sont susceptibles de favoriser le développement de la dynamique collective?

2. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Cette section présente les fondements conceptuels et théoriques qui sous-tendent notre problématique.

2.1 Transmission, transfert et développement de savoir-agir

Pour expliquer la transmission des savoirs, le transfert des apprentissages et le développement de savoir-agir, nous référons au modèle de Thompson, Jensen et DeTienne (2009) qui font appel aux rôles d'émetteur et de récepteur dans une situation d'apprentissage. Dans un rôle d'émetteur, une personne transmet des savoirs qu'elle comprend pour les partager. Pour que ces savoirs se transforment en apprentissage, le récepteur doit les intégrer et se les approprier dans sa pratique professionnelle. Pour y arriver, Thompson *et al.* (2009) nomment six conditions nécessaires. Ainsi, le savoir doit être accessible, compréhensible, pertinent, désiré, utilisable et réutilisable. Alors que la première condition et en partie la deuxième sont liées à l'émetteur, les cinq dernières sont liées au récepteur. Dans le cadre de notre parcours de professionnalisation, pour qu'il y ait développement de savoir-agir, nous pourrions dire qu'il revient aux formateurs (les émetteurs) de rendre accessibles et compréhensibles les savoirs à acquérir pour les apprenants (les récepteurs), tout en s'assurant de leur pertinence, de leur désirabilité, de leur utilité et de la possibilité de les mobiliser à diverses reprises dans des situations professionnelles variées et inédites. Ceci rejoint les propos de Maggi (2004) lorsqu'il mentionne que «le sujet apprenant s'approprie les savoirs et les capacités dans la mesure où il entre en relation avec les processus disciplinaires, il s'en approprie à partir des compétences inhérentes à ses processus d'action, et il les utilise en les transformant et en les intégrant dans ces processus d'action. » (p. 23)

De ces conditions en découlent d'autres pour les formateurs, notamment celle de travailler en collaboration afin de retenir, d'organiser et d'articuler dans un tout cohérent, accessible et compréhensible les savoirs à transmettre de manière à favoriser le développement de savoir-agir dans le parcours suivi par l'apprenant.

2.2 Pratiques professionnelles de collaboration : vision commune, contribution mutuelle, harmonisation

La collaboration prend une place centrale dans la mise en œuvre d'un nouveau parcours de professionnalisation. En nous inspirant des travaux de Landry (2007), de Pléty (1998) et de St-Arnaud (2008), nous postulons que la collaboration, au sein d'une équipe, résulte d'un engagement commun d'acteurs à coordonner leurs efforts pour concrétiser une vision commune, notamment par la réalisation d'activités ou de projets communs et la résolution collective de problèmes. Notre perspective suppose donc une dynamique d'action où se crée une interdépendance entre les acteurs et un partage des responsabilités décisionnelles. Cette notion d'interdépendance est au cœur de la collaboration qui s'exerce entre les formateurs à l'intérieur d'un parcours de professionnalisation «alors que toute action de l'un implique une influence sur l'autre, toute décision de l'un entraîne des conséquences dans le domaine de l'autre.» (Devillard, 2005, p. 93)

La collaboration apparaît nécessaire au moins autour de trois objets. D'abord, il est nécessaire que l'équipe s'entende sur la « vision du diplômé que l'on veut former » et ce qui en découle (Prégent *et al.*, 2009). Entre autres, des consensus doivent se faire autour des fondements, de grandes lignes directrices, de la structure du programme et de situations professionnelles types. De là, s'en suivent des choix au regard des savoirs à acquérir, leur importance et leur répartition à travers le programme dans son ensemble (Université de Sherbrooke, 2009).

Ensuite, c'est en équipe que les contributions respectives et requises par chacune des situations professionnelles types retenues doivent être discutées et convenues. En effet, construire des activités de formation autour d'une situation professionnelle demande aux formateurs qu'ils choisissent, organisent et structurent conjointement les savoirs à traiter et à transmettre, et ce, dans une logique professionnelle centrée sur les besoins d'apprentissage de la clientèle étudiante (Prégent *et al.*, 2009). Cette organisation des savoirs et cette centration sur l'objet qu'est l'activité de formation ne sont pas sans conséquence. Conçue ainsi, une activité de formation fait appel à des savoirs variés appartenant à divers champs de spécialisation. D'où la nécessité de s'engager dans des transactions où chacun met au service de l'activité de formation son « savoir » et s'allie à d'autres dans cette production.

Enfin, la collaboration est nécessaire pour s'assurer de l'harmonisation du parcours dans et entre les périodes, éviter les dédoublements et veiller à l'amélioration constante. À cet égard, les choix deviennent des choix d'équipe liant les individus par la suite.

2.3 Leadership, coordination, temps et stabilité des équipes : des conditions pour la collaboration

La collaboration à laquelle une approche programme semble liée, suppose à son tour un ensemble de conditions à sa présence effective. Quatre conditions seraient nécessaires : un leadership partagé, une coordination rigoureuse, du temps et une stabilité de l'équipe de formateurs (Bédard et Béchard, 2009; Collister, 2007; Prégent *et al.*, 2009).

L'expression et le maintien de la visée du programme, la mobilisation des personnes concernées, l'arbitrage au moment des choix difficiles, l'organisation, la coordination et le suivi des étapes de réalisation du projet demandent un leadership partagé au sein de l'équipe des formateurs et entre les sous-groupes de travail, s'il y a lieu (Prégent *et al.*, 2009). Bédard et Bécharde (2009, p.252) invoquent, pour leur part, la nécessité d'un leadership assumé par les gestionnaires afin « de favoriser l'harmonisation » entre les attentes institutionnelles, les conditions consenties (par exemple le soutien financier), la position particulière qu'occupent les ressources professorales dans l'organisation et la conception d'un nouveau programme.

Pour Hoegl, Weinkauff et Gemuenden (2004), les besoins de coordination entre les sous-groupes de travail émergent principalement des interdépendances liées à la tâche à accomplir et des changements et ajustements qui surviennent au cours de la réalisation d'un projet. La coordination permet aux membres des différents groupes d'échanger, de trouver de nouvelles manières de résoudre des problèmes semblables, de négocier, de s'ajuster. Ainsi, chaque groupe a besoin d'identifier ses interdépendances avec les autres groupes pour établir la coordination requise à son propre fonctionnement et à celui des autres groupes. Selon Hoegl *et al.* (2004), une mauvaise coordination entre les groupes peut affecter l'atteinte des objectifs communs qui sont visés.

Le temps est également un facteur qui influence directement la collaboration, et ce, pour les membres d'une équipe, mais de façon encore plus évidente pour ceux qui assument des rôles de leader et de coordination. Le temps apparaît nécessaire pour comprendre, s'entendre, planifier et s'ajuster. S'il est déjà difficile pour des professeurs d'ajuster équitablement leur temps entre les fonctions d'enseignement et de recherche, cela serait encore plus criant pour ceux qui s'engagent dans l'implantation d'une approche programme (Bédard et Bécharde, 2009). Selon Prégent *et al.* (2009), il s'agirait là d'un des principaux freins à l'élaboration de tels types de programme.

Enfin, « la recherche semble indiquer que l'implantation et la survie d'une approche-programme ne peuvent se faire sans une équipe pédagogique stable » (Collister, 2007, p.4). L'arrivée de nouvelles ressources au sein des équipes pourrait représenter une « source de perturbation » (Bédard et Bécharde, 2009, p.259). Or, le milieu universitaire, tant au Québec qu'ailleurs en Amérique du Nord, vit un renouvellement de ses effectifs en partie dû aux départs importants à la retraite.

3. MÉTHODOLOGIE

La méthodologie retenue est une approche qualitative visant à décrire comment les pratiques professionnelles de formateurs se modifient, notamment au regard du travail de collaboration dans un nouveau dispositif de formation.

Après une année de mise en œuvre, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de 14 des 17 personnes concernées. Ce groupe d'interviewés était constitué de cinq professeurs réguliers (PR) et de neuf chargées et chargés de cours (CC) engagés dans l'une ou l'autre des périodes du nouveau programme. Ils détenaient entre une et neuf années d'expérience en enseignement au département. Six étaient des femmes et huit, des hommes. Parmi ces participants, il faut mentionner que deux d'entre eux sont des chercheurs engagés dans la présente recherche et que l'un d'eux est co-auteur de cet article. Afin d'éviter les biais, nous précisons que les propos de

ces deux participants ont été analysés en complément de ceux des membres de leur équipe période. De plus, seuls les autres cochercheurs, qui ne font pas partie de la population ciblée, ont eu accès aux données brutes et anonymisées. Les données ont été codées et analysées à partir de la retranscription intégrale de chaque entrevue.

L'analyse des résultats aux entrevues a été présentée à l'ensemble des professeurs et chargés de cours lors d'une rencontre de groupe au terme de la deuxième année de mise en œuvre du programme. Cette opération a permis de valider la pertinence de ces résultats après une deuxième année d'implantation et de constater l'évolution de la dynamique de collaboration entre les formateurs.

4. ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Le travail de collaboration est vu en partie comme une conséquence de l'approche de formation retenue. Rappelons que le Département de gestion de l'éducation et de la formation avait déjà développé des habitudes d'échanges et de partage entre les ressources professorales. Ainsi, la collaboration à mettre en place s'inscrit dans une tradition de ce département et le projet de mise en œuvre d'un parcours de professionnalisation semble être une nouvelle occasion de maintenir et d'accroître le travail collaboratif.

La présentation des résultats qui suit comporte trois parties correspondant aux trois questions spécifiques de recherche mentionnées précédemment.

4.1 La collaboration au sein de l'équipe des formateurs

Selon les données recueillies, la collaboration entre les formateurs dans la mise en œuvre du programme s'observe à partir de trois aspects : l'adhésion et la compréhension du projet global, la participation au travail d'équipe et la prise de décision au sein des équipes.

L'adhésion au projet de renouvellement du programme dans une perspective d'un parcours de formation semble acquise tant en ce qui a trait à l'objectif qu'à la nécessité de la collaboration. Pour la majorité des répondants, cela apparaît comme une amélioration de la formation qui profite aux étudiants en ce sens où ces derniers semblent mieux préparés à agir dans les situations professionnelles qu'ils sont susceptibles de rencontrer. L'idée du « parcours » est saisie sur le plan de la cohérence à installer entre les activités de formation, de la spécificité des activités qui évitent les répétitions inutiles et d'une centration sur le transfert des apprentissages vers des situations de pratiques professionnelles. Ainsi, une vision commune et un consensus développés entre les formateurs autour des fondements, de la structure du programme et des situations professionnelles types semblent soutenir le travail d'équipe nécessaire pour favoriser l'harmonisation du parcours et veiller à son amélioration constante tel que l'affirment Prigent *et al.* (2009).

Par ailleurs, après seulement une année d'implantation, une compréhension plus fine de ce que cela représente au regard du travail à réaliser, de la logique interne d'une telle approche et d'une vision globale du parcours semble encore échapper à certains. En fait, quelques CC affirment manquer quelque peu de recul par rapport aux récents développements. Du coup, il leur paraît parfois difficile de saisir l'ensemble des distinctions entre le programme précédent et celui en voie de développement.

Certains mentionnent que si la cible est relativement claire, les attentes des promoteurs de ce changement ne le sont pas tout à fait et la démarche demeure nébuleuse. Un répondant affirme même que les résultats escomptés d'une telle approche sont encore imprévisibles.

S'il y a une adhésion manifestée, il apparaît que quelques individus trouvent difficile de s'adapter au nouveau modèle et ne sont pas enclins à modifier leur façon de faire. Toutefois, au terme de la deuxième année d'implantation, la très grande majorité des formateurs estime avoir une meilleure compréhension de l'ensemble du projet et de ce que cela exige de leur part.

À notre avis, cela pourrait s'expliquer par le fait que, la première année, les promoteurs du projet ont constitué une équipe de coordination restreinte formée uniquement de certains PR et d'un CC. De ce fait, plusieurs membres de l'équipe de formateurs, mais surtout des CC, se sont sentis exclus de la démarche, notamment du travail qui concerne l'ensemble du parcours et l'articulation entre les différentes activités. Au cours de la deuxième année d'implantation, le programme étant structuré en six périodes, des équipes périodes, formées d'un PR qui agit comme responsable et de CC, se sont constituées. Ces regroupements se sont faits principalement selon les habitudes à intervenir dans certains cours et sur la base des expertises jugées complémentaires. Le fait d'avoir nommé un PR responsable pour chaque équipe période et de les avoir inclus aux échanges de l'équipe de coordination du départ a favorisé une meilleure coordination entre les équipes périodes selon des répondants. De la sorte, la mise en place d'un réseau d'échange au sein de l'équipe de formateurs et entre les équipes périodes apparaît en tant qu'élément contribuant à l'harmonisation du parcours.

La participation au travail d'équipe s'observe au sein de chacune des équipes périodes (intra-équipe) et entre les équipes périodes (inter-équipe). Le travail intra-équipe s'organise autour d'une tâche de révision ou de création d'activités pédagogiques : échanges d'idées, de référents théoriques, de méthodes, d'approches pédagogiques et mise en commun des ressources de chacun. Pour certains, au moment des entrevues, ces échanges semblent encore réduits. Pour d'autres, ils mentionnent être à l'étape de l'apprentissage du travail avec leurs collègues. La réalité apparaît ainsi inégale d'une équipe à l'autre. Dans au moins une équipe, le travail se réalise en sous-groupe excluant des CC qui poursuivent leur enseignement sans s'engager dans le projet du parcours de formation. À l'opposé, on rapporte qu'un travail de collaboration fait de manière étroite au sein d'une équipe période a un effet de cloisonnement réduisant ainsi les échanges en grand groupe et par le fait même entre les équipes périodes.

La participation inter-équipe concerne l'articulation et l'harmonisation des activités de formation entre chacune des périodes. Si les échanges inter-équipes sont présents pour les PR, il semble que pour les CC, surtout la première année, le travail de collaboration inter-équipe est inexistant. Il faut dire qu'il est difficile de réunir CC et PR pour discuter et s'ajuster entre les équipes périodes. Le temps exigé pour clarifier les contributions attendues et faire saisir comment une période s'insère dans l'ensemble du programme pour atteindre les objectifs poursuivis dans le parcours de professionnalisation est important. Comme le soulignent Hoegl *et al.* (2004) et Prégent *et al.* (2009), le temps peut être un obstacle.

L'engagement dans la collaboration inter-équipe demande des efforts de coordination et la satisfaction au regard des réalisations n'était pas nécessairement observable la première année. Un répondant parle plutôt d'un travail « en silo ». La participation inter-équipe serait toutefois différente lorsqu'un même individu intervient dans deux équipes périodes. La tenue d'une

activité inter-équipe a contribué, au terme de la deuxième année, à réduire les zones d'ombre au regard de la collaboration attendue.

La prise de décision est au cœur du travail d'équipe et porte principalement sur la planification et la conception d'activités de formation. Cela correspond notamment à la détermination de situations professionnelles, des exigences professionnelles associées, des savoirs à transmettre, du découpage de la matière, des activités à proposer et enfin des critères d'évaluation.

Du coup, le renouvellement du programme suppose des décisions au regard de la contribution mutuelle. Cela amène les formateurs à partager leurs savoirs, à juger notamment de leur pertinence et de leur utilité et à s'interroger sur la manière de les rendre accessibles et compréhensibles pour les apprenants (Thompson *et al.*, 2009). Ainsi, comme première conséquence, des formateurs doivent laisser de côté, réduire, élaguer des contenus avec lesquels ils sont tout à fait à l'aise, soit parce que ce contenu ne trouve plus sa place dans le nouveau parcours, soit parce qu'il doit être abordé dans une autre période que celle où ils interviennent. Comme deuxième conséquence, cela signifie pour certains transmettre des contenus pour lesquels ils estiment ne pas être suffisamment préparés au départ. Apprentissages, lectures, analyses, échanges avec des collègues sont nécessaires. Pour d'autres, surtout pour les plus expérimentés, la révision des activités de formation signifie d'abord renoncer à ce qui est acquis et correspond à leur champ de compétences. De plus, des décisions doivent aussi être prises par rapport à une planification plus fine des contenus menant à la détermination d'un « corpus commun » représentant l'essentiel à traiter au cours d'une même période et ce qui peut constituer une marge de manœuvre individuelle.

Si une vision commune concernant les fondements, la structure du programme et les situations professionnelles types est présente chez les formateurs, la nécessaire harmonisation du parcours et l'interdépendance étroite entre eux viennent limiter leur liberté académique individuelle au profit de celle du groupe. Les pertes entraînées par toutes ces décisions sont difficiles et certains estiment avoir dû « batailler » pour protéger des acquis.

Dans toutes ces interactions, plusieurs CC, la première année, considèrent ne pas avoir les ressources nécessaires comparativement aux PR et voient que cela peut nuire à une véritable collaboration. Une forme d'asymétrie apparaît entre les uns et les autres influençant la prise de décision. Toutefois, au terme de la deuxième année, les CC indiquent que compte tenu de leur expertise et de leur investissement, il leur semble normal que les PR agissent comme les « meneurs du jeu » assumant ainsi une plus grande part dans la prise de décision inhérente à l'avancement du travail.

Ainsi, après deux années d'implantation, une meilleure coordination des équipes et un leadership plus affirmé de la part de l'équipe de coordination et des PR responsables semblent avoir contribué à l'arbitrage des choix difficiles et à un suivi des étapes de réalisation du travail. En cela, les propos de Bédard et Bécharde (2009) et de Prigent *et al.* (2009) se confirment.

4.2 Des pratiques professionnelles individuelles et collectives modifiées

La transformation des pratiques professionnelles prend plusieurs formes selon les propos recueillis auprès des participants et s'observe principalement par rapport à l'impact sur la tâche d'enseignement.

D'abord, dans une logique de la pratique professionnelle, en choisissant les savoirs à enseigner entre autres selon le critère de pertinence (Thompson *et al.*, 2009), le formateur se voit davantage comme un « généraliste » par opposition à un « spécialiste ». Il devient alors nécessaire qu'il s'approprie de nouvelles connaissances tant sur le plan des savoirs à transmettre que sur la manière de les transmettre.

Ensuite, le travail en équipe est aussi évoqué et des constats sont faits quant à une perte d'autonomie et de contrôle sur le produit. Chaque activité de formation ne peut plus être préparée de manière isolée et ne constitue plus une propriété individuelle. Les membres de l'équipe doivent s'engager à coordonner leurs efforts, à échanger afin de dégager des consensus et prendre des décisions collectives liant chacun des membres de l'équipe. Des répondants parlent d'une coconstruction autour d'une vision commune, ce qui est plus qu'un partage de tâches (Landry, 2007; Pléty, 1998; St-Arnaud, 2008). Pour d'autres, cependant, il s'agit surtout de se répartir le travail à faire et d'une mise en commun par la suite.

De plus, ce travail d'équipe placé sous la responsabilité d'un PR qui assume des responsabilités auprès de ses collègues se traduit par des attentes. Selon certains répondants, il s'agit notamment de préparer les rencontres d'équipes, d'entretenir des échanges nombreux afin de répondre à diverses questions de la part des membres de l'équipe, de voir à l'accueil des nouveaux membres, d'alimenter, plus que d'autres, sur le plan des contenus, d'agir comme un arbitre au regard des choix collectifs afin de maintenir la ligne de la structure de la période et les exigences de l'approche parcours.

Enfin, ces responsabilités s'ajoutent en quelque sorte aux responsabilités habituelles d'un PR. À l'instar de Bédard et Béchard (2009), certains affirment que cela réduit le temps qu'ils arrivent à consacrer à d'autres activités, comme la recherche. Aussi, sur le plan collectif, on observe une amplification de l'importance et de la fréquence du travail en équipe. Outre prévoir du temps de rencontre, cette pratique demande, aux dires de certains, un apprentissage et de l'innovation quant aux façons de faire. Concevoir une activité de formation de trois ou six crédits en équipe constitue une nouvelle pratique qui suppose la détermination des marges de liberté individuelle et collective, la prise de conscience des besoins des membres de l'équipe, l'appropriation d'un processus de concertation et d'arbitrage des différends. Enfin, les transformations des pratiques apparaissent plus significatives pour les répondants ayant plus d'expérience dans le programme précédent.

4.3 Des conditions qui favorisent le développement de la dynamique collective

Des conditions ont influencé la dynamique collective. Ainsi, du temps doit être consacré à la production et à la participation des rencontres d'équipes, à l'apprentissage au travail en équipe, à la connaissance des membres d'une même équipe. Certains rapportent un certain essoufflement et des intentions de quitter le projet.

Tout comme l'affirment Bédard et Béchard (2009) et Prigent *et al.* (2009), le temps exigé pour accomplir le travail attendu est reconnu comme une condition jugée essentielle. En découle que la disponibilité des CC est également mise en évidence comme un aspect pouvant nuire au projet. En effet, plusieurs évoquent qu'il est difficile de concilier ces exigences à celles relatives à leurs autres occupations professionnelles. Pour certains, participer à une rencontre d'équipe suppose de prendre une journée de congé et, en ce sens, la rémunération de la part du Département est

considérée comme insuffisante. À cela s'ajoute également les frais encourus par quelques-uns pour les déplacements. Bref, un répondant avance l'idée que les instigateurs d'un tel renouveau n'ont pas mesuré les coûts sur le plan humain et financier exigés par une telle approche. Étonnamment, ce sujet est peu abordé de manière ouverte lors des rencontres d'équipe : un certain tabou semble régner à l'égard des questions financières.

La stabilité des équipes, condition jugée nécessaire par Bédard et Bécharde (2009), peut être fragilisée par l'accueil d'une nouvelle ressource professorale dans une équipe selon certains. Ceci représente un défi et « même une source de perturbation ». D'une part, il est dit qu'un nouveau membre dans l'équipe peut remettre en question les façons de faire autant que les choix établis. D'autre part, il peut être difficile « d'embarquer » quand les choses sont déjà en marche.

Une organisation du travail plus ou moins claire apparaît comme un frein au travail d'équipe. Des mandats explicites, un calendrier connu à l'avance et un déroulement structuré des rencontres sont à prendre en considération. Plusieurs répondants rapportent avoir été plongés dans cette démarche sans avoir été au préalable préparés. De ce fait, des questions demeurent sans réponse au cours de la première année nuisant possiblement à l'engagement dans le renouvellement du programme.

Enfin, le regroupement d'équipe sur la base des affinités personnelles, lorsque cela est possible, apparaît pour plusieurs comme une clé favorisant le travail ensemble. L'objectif de carrière chez les CC pourrait aussi accroître ou diminuer l'impact de ces conditions. Certains voient leur engagement comme un investissement à long terme au sein de l'équipe de formateurs, ce qui serait favorable à l'implantation et à la survie d'une approche-programme (Bédard et Bécharde, 2009).

Conclusion

Nous voulions décrire comment les pratiques professionnelles de formateurs de 2^e cycle en gestion de l'éducation se modifient, notamment au regard du travail de collaboration dans un nouveau dispositif de formation pour favoriser la transmission des savoirs et le transfert des apprentissages dans une perspective de professionnalisation. La transmission des savoirs, un préalable au transfert des apprentissages, requiert non seulement un ensemble de conditions, mais également une opérationnalisation de celles-ci afin qu'elles se traduisent dans un dispositif de formation. Le parcours de professionnalisation, dont il a été question dans le présent texte, remplit, quant à nous, ces conditions. Partant de là, nous avons tenté de montrer que, la conception étant une première étape, la mise en œuvre d'une telle approche qui s'appuie sur des fondements orientés dans le sens de la transmission des savoirs dans une démarche collective représente aussi un défi pour les formateurs. Nos travaux réalisés jusqu'à maintenant documentent les effets du côté de ces derniers. D'autres recherches seront nécessaires afin de comprendre ce qu'il en est pour la clientèle étudiante au regard du transfert réel des apprentissages dans leur milieu de travail.

Références bibliographiques

- Barth, B.-M. (2004). Le transfert des connaissances : quels présupposés? Quelles implications pédagogiques? In Presseau, A. et Frenay, M. (Dir.) *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université de Laval.
- Bédard, D. et Béchar, J-P. (2009). Quelques conditions pour un curriculum en développement au supérieur. In Bédard, D. et Béchar, J-P. (Dir) *Innover dans l'enseignement supérieur*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Collister, E. (2007). *L'approche-programme. Définitions et composantes*. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Site téléaccessible à l'adresse http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/ApprocheProgramme.pdf. Consulté le 26 février 2010.
- Devillard, O. (2005). *Dynamiques d'équipes*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Frenay, M. et Bédard, D. (2004). Des dispositifs de formation universitaires s'inscrivant dans la perspective d'un apprentissage et d'un enseignement contextualisés pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert. In Presseau, A. et Frenay, M. (Dir.) *Le transfert des apprentissages. Comprendre pour mieux intervenir*. Sainte-Foy : Les presses de l'Université de Laval.
- Hoegl, M., Weinkauff, K., Gemuenden, H.G. (2004). Interteam coordination, Project commitment, and teamwork in multiteam R&D projects : a longitudinal study. *Organization Science*, 15 (1), 38-55.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection, pouvoir dans les groupes restreints*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionnaliser. Le modèle de la navigation professionnelle*. Paris : Éditions d'organisation.
- Maggi, B. (2004). *Peut-on transmettre savoirs et connaissances ?* IV Rencontres APST-APRIT «Transmettre», Marseille.
- Pelletier, G. (2010). De la professionnalisation en éducation : regard sur les directions d'établissement. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 13-22.
- Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.
- Prégent, R., Bernard, H., Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme*. Montréal : Presses internationales polytechnique.
- Roussel, J.-F. (2011). *Gérer la formation. Viser le changement*. Montréal : Guérin.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences*. Montréal : Chenelière Éducation.

St-Arnaud, Y. (2008). *Les petits groupes. Participation et animation* (3e édition). Montréal: Gaëtan Morin.

Thompson, M.P., Jensen, R.J., DeTienne, K. (2009). Engaging embedded information. Toward a holistic theory of knowledge transfer in organisations. *Competitiveness review: an international business journal*, 19 (4), 323-341.

Université de Sherbrooke (2009). *Cadre de référence sur les parcours de professionnalisation*. Document de travail. Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Vice-rectorat aux études supérieures et à la formation continue.

Wittorski, R. (2005). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

