



HAL
open science

Entre transmission et autonomisation des enseignantes: le passage d'acteur à auteur de sa pratique dans une démarche de formation continue

Catherine Lanaris, Johanne April

► To cite this version:

Catherine Lanaris, Johanne April. Entre transmission et autonomisation des enseignantes: le passage d'acteur à auteur de sa pratique dans une démarche de formation continue. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00803147

HAL Id: halshs-00803147

<https://shs.hal.science/halshs-00803147>

Submitted on 21 Mar 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° 161/202 – Atelier 37 : Petite enfance

Entre transmission et autonomisation des enseignantes: le passage d'acteur à auteur de sa pratique dans une démarche de formation continue

Catherine Lanaris, Ph.D. Professeure, département des Sciences de l'Éducation

Johanne April Ph. D. Professeure, département des Sciences de l'Éducation

Université du Québec en Outaouais

Résumé :

La communication qui s'inscrit dans le cadre des communications professionnelles présente une démarche de formation continue qui a été développée pour des enseignantes du préscolaire, au Québec; ces dernières doivent mettre en place dans leurs pratiques les nouvelles orientations du programme à l'éducation préscolaire. Lorsqu'on se situe dans le cadre d'une formation continue qui doit transmettre des orientations prescrites mais également des gestes professionnels, on est confronté en tant que chercheurs et formateurs à plusieurs défis; nous devons par conséquent prévoir un dispositif de formation continue qui permet d'atteindre cette double visée de transmission et de changement. La présentation de ce dispositif, ainsi qu'une réflexion sur les liens qu'il permet d'établir entre la transmission et l'autonomisation des enseignantes, seront abordées lors de cette communication.

Mots-clés : transmission, autonomie, formation continue, compétence psychomotrice, développement professionnel

La communication portera sur la mise en œuvre d'un dispositif de formation continue qui vise le développement professionnel d'enseignantes du préscolaire au regard de la compétence psychomotrice, en posant la question de savoir si la transmission des connaissances et d'expertises se concilie, ou non, avec une visée d'autonomisation des enseignantes qui ont participé au projet. Elle s'inscrit dans le cadre des communications professionnelles et touche les dimensions que la transmission peut prendre dans une démarche de développement professionnel: que transmet-on lorsqu'on engage des enseignantes dans une démarche de formation continue? En quoi consiste le "transmissible" dans une telle démarche? Quelle est la place que le praticien occupe dans sa pratique, et comment peut-on passer d'un praticien "acteur" de sa pratique, vers un praticien "auteur" des changements qu'il choisit d'introduire dans sa pratique? Quels sont les défis auxquels font face les chercheurs et formateurs dans ce type de démarche?

Ces questions nous paraissent d'autant plus pertinentes dans le cadre d'une démarche de formation continue, qui comporte forcément une dimension transmissive, mais qui propose une démarche de passage de la transmission à la réflexion et ensuite à l'appropriation des dimensions théoriques dans une optique de développement de compétences professionnelles. Dans premier temps nous décrirons les visées, les participantes et le déroulement de la mise en œuvre de ce dispositif de formation continue, pour ensuite traiter de l'articulation entre les préoccupations de transmission et d'autonomisation dans les pratiques des enseignantes qui ont participé au projet.

La démarche de formation continue

Le programme à l'éducation préscolaire du Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport du Québec (MÉLS, 2001) vise le développement, chez l'enfant, de six compétences d'ordre psychomoteur, affectif, social, langagier, cognitif et méthodologique intimement liées entre elles, qui s'insèrent dans un processus de développement global. Ainsi, les enseignantes québécoises doivent accompagner les élèves de maternelle dans leur développement psychomoteur. La mise en place d'un dispositif de formation continue portant sur la compétence psychomotrice pour les enseignantes novices en maternelle, puise son origine dans trois constats: a) la rare place accordée à l'éducation préscolaire en formation des maîtres, ainsi que l'absence de formation de la compétence psychomotrice (deux cours sur quatre ans de formation dans la plupart des universités québécoises); b) la spécificité du rôle de l'enseignante de maternelle (Lessard et Tardif, 2003); c) le haut taux d'abandon d'enseignantes en début de carrière (20%, selon Martineau, 2005). C'est ainsi qu'il nous a paru pertinent de proposer une démarche de formation continue qui vise à développer, chez les enseignantes du préscolaire, une expertise et des compétences professionnelles pour contribuer au développement psychomoteur des jeunes enfants; cette visée serait atteinte par le biais d'un dispositif de formation théorique et empirique qui porte sur l'éducation psychomotrice. Plus spécifiquement, ce dispositif vise à: 1) développer et valider un dispositif de formation qui facilite l'insertion professionnelle et la persévérance d'enseignantes novices; 2) consolider l'expertise d'enseignantes novices de maternelle au regard des visées du programme de formation à l'éducation préscolaire (compétence psychomotrice); 3) augmenter le sentiment de compétence et d'efficacité professionnelle des enseignantes de maternelle. Le dispositif de formation s'inscrit dans une perspective de co-construction de connaissances et de développement de compétences professionnelles au regard de la psychomotricité. L'approche qui a été privilégiée prévoit la participation des enseignantes dans la conception de la formation, puisque les formations qui impliquent les praticiennes dans la conception des activités, semblent permettre un transfert des acquis chez les enseignantes formées (MÉLS, 2001). La formation théorique traite du concept de psychomotricité, puisque ces dimensions ne sont pas approfondies à la formation initiale des maîtres. C'est pourquoi le choix du contenu théorique a été fait en fonction des principes pédagogiques et de la nature du programme à l'éducation préscolaire, des composantes de la compétence psychomotrice et leurs dimensions ainsi que des processus en jeu et des incidences de la pratique psychomotrice sur les aspects du développement, des apprentissages scolaires et des processus cognitifs. De plus, des ateliers interactifs visant l'intégration des connaissances à l'intervention éducative ont été mis en place, afin de permettre un meilleur transfert des connaissances. L'an 1 a été consacré à la mise en œuvre du projet en définissant les besoins de formation des enseignantes, en élaborant le contenu de formation et en débutant les ateliers de formation et d'intégration. Pendant l'an 2, on accompagne les enseignantes novices dans leurs intégrations en poursuivant les ateliers de formation et en travaillant sur le choix des activités qui paraissent, selon les enseignantes, les

plus pertinentes et utiles. Pour atteindre ces visées une démarche spécifique a été mise en place qui a commencé par la constitution de deux comités: un comité d'experts et un comité de validation; le premier ayant pour but de piloter la démarche de formation continue en élaborant le contenu théorique et des activités qui seraient expérimentées en classe, le deuxième ayant comme mandat d'expérimenter, d'analyser et de valider au regard du contenu théorique, les activités psychomotrices. Le comité d'experts est composé de chercheuses, de conseillères pédagogiques, dont le rôle est d'accompagner les enseignantes dans l'expérimentation des activités et d'un petit nombre d'enseignantes de maternelle ayant une certaine expertise au regard des activités psychomotrices. Le comité de validation est composé des membres du comité d'experts et de plusieurs enseignantes, dont la moitié sont novices et l'autre moitié expertes. Les enseignantes novices sont celles qui ont une expérience limitée au préscolaire (entre trois et six ans), alors que les enseignantes expertes ont enseigné entre huit et 15 ans au préscolaire. Les rencontres du comité d'experts permettent de planifier et de gérer les éléments liés à la mise en œuvre et au succès de la formation continue, tels que les inquiétudes, la résistance, les questionnements d'ordre théorique, ainsi que les dimensions d'accompagnement; elles ont débuté neuf mois avant les rencontres du comité de validation, afin de préparer l'ensemble de la démarche de la mise en œuvre de la formation continue. La mise en œuvre du dispositif de formation continue a débuté en octobre 2011 et prévoit des rencontres mensuelles du comité de validation. Dans le cadre de ces rencontres, des ateliers théoriques sont présentés aux enseignantes, des échanges sur les activités réalisées en classe ont lieu, on revient sur les questionnements des enseignantes et à la fin de chaque rencontre les enseignantes quittent avec un devoir à réaliser, qui consiste la plupart du temps en l'expérimentation d'une activité psychomotrice.

Les défis de la démarche de formation continue : entre transmission et autonomie

On comprendra alors que dans ce dispositif de formation continue des éléments de transmission de connaissances sur le concept même de psychomotricité sont très présents, puisque en tant que responsables expertes en psychomotricité, les chercheuses doivent s'assurer que certains contenus théoriques soient communiqués aux enseignantes; nous rappelons ici que la formation initiale en formation des maîtres contient peu de formation théorique sur le concept même de psychomotricité; par ailleurs, dans les besoins de formation que les enseignantes ont identifiés au début de leur participation, la nécessité de développer des connaissances sur la psychomotricité était très présente. En même temps, en tant qu'expertes du processus du changement, les chercheuses devaient être en mesure de reconnaître le niveau d'engagement initial des participantes, de tenir compte de l'ensemble de leurs besoins de formation et de les amener, à travers leur participation à cette formation continue, à s'approprier les éléments théoriques ainsi que des outils pratiques et devenir ainsi des instigatrices de changement dans leur pratique au regard de la psychomotricité; la visée ultime de ce dispositif de formation continue étant de permettre aux enseignantes d'atteindre un niveau de maîtrise et d'autonomie dans leur pratique.

Une première particularité de cette démarche de formation continue se situe alors dans ses visées qui allient une dimension transmissive à une dimension d'innovation et d'autonomisation, et rejoint ainsi un questionnement très présent sur la transmission, celui du paradoxe de la transmission en tant que continuité de ce qui "devrait " être et en tant que "rupture " avec ce qui pose problème, ce qui est statique et qui nuit à l'évolution et au changement (Lahaye, Pourtois et Desmet, 2007). Une deuxième particularité de la démarche de formation continue se situe dans

la façon dont elle a été menée. D'une part, un contenu théorique a été développé en lien avec les exigences du programme ministériel pour l'éducation préscolaire ainsi que les besoins exprimés par les enseignantes de maternelle au regard de leur formation continue; d'autre part, afin d'impliquer les participantes, nous avons opté pour la mise en œuvre d'une communauté d'apprentissage et de partage des pratiques professionnelles entre enseignantes novices et enseignantes expertes, ainsi que d'un accompagnement, par les conseillères pédagogiques, des enseignantes de maternelle. Il est apparu que ce type d'approche permettait la mise en place d'une démarche qui allait au-delà de la transmission de connaissances vers l'émergence d'un partenariat entre les chercheuses, les conseillères pédagogiques et les enseignantes, afin de soutenir ces dernières dans leur développement professionnel. Nous avons alors mis en place une démarche qui alternait des moments de transmission et des moments d'analyse des pratiques, dans le but de permettre aux enseignantes de transférer dans leurs classes les acquis de leur démarche de formation continue. Pour ce faire, plusieurs stratégies de mise en œuvre de formation ont été élaborées : l'analyse des besoins réels de formation, aussi bien au niveau du contenu qu'au niveau du processus, la tenue régulière de rencontres entre toutes les participantes, l'accompagnement entre les rencontres par des conseillères pédagogiques, la composition du groupe (enseignantes expertes et enseignantes novices), l'expérimentation d'activités en classe, l'analyse de ces activités et des présentations théoriques. Pour garder la trace de l'évolution des pratiques, plusieurs outils méthodologiques ont été mis en place : avant le début de la formation continue, un questionnaire (bilan de connaissances sur la psychomotricité) a été administré auprès des enseignantes de maternelle et des conseillères pédagogiques afin d'évaluer leurs besoins de formation. De plus, un questionnaire sur le sentiment d'efficacité (Dussault, Villeneuve et Deaudelin, 2001) ainsi que des entrevues semi-dirigées ont permis de dégager les perceptions des enseignantes au regard de leur efficacité et de leurs connaissances du concept. Pendant le projet, la mise en œuvre du dispositif a été évaluée par des entrevues de groupe. À la fin du projet, le niveau de satisfaction et le transfert de connaissances ont été mesurés par le questionnaire de bilan de connaissances (April et Larouche, 2006), l'échelle de sentiment d'efficacité (Dussault, et al., 2001) et les entrevues semi-dirigées.

Dans le cadre de ce type de formation, nous, en tant que chercheuses-formatrices, devons constamment naviguer entre les limites de ce qu'il y avait à transmettre (expertise concernant la psychomotricité et la démarche de changement) et le respect de ce qui émergeait de la pratique et des besoins des enseignantes participantes. La question qui s'est posée pour nous tout au long de la démarche, est de savoir comment répondre à des besoins de formation et de développement professionnel divergents et parfois contradictoires, tout en assurant une transmission de ce qu'on connaît sur la psychomotricité et de ce qui doit absolument être mis en place pour que les principes et orientations du programme soient opérationnalisés dans les pratiques en classe, ce qui ferait que les élèves développent effectivement des compétences psychomotrices. Est-ce qu'une telle démarche est possible? Peut-on mener de front des visées de transmission et d'autonomisation sans succomber à l'une ou l'autre des tensions, sans sacrifier l'une pour l'autre?

Dans la prochaine section, nous allons rendre compte des défis qui se sont présentés dans la mise en œuvre du dispositif au regard du passage entre une logique de "reproduction" à une logique de réflexion et d'appropriation. À travers la description des enseignantes et de leur parcours pendant les neuf mois de formation continue, nous allons dégager les éléments qui nous paraissent importants au regard de la problématique de la transmission.

Le parcours des enseignantes dans le cadre de la formation continue

La première chose qui nous a paru évidente en analysant les données relatives aux besoins et aux connaissances des enseignantes avant même d'entreprendre la formation continue, est le peu de différences qui existaient entre les enseignantes expertes et les enseignantes novices; en fait, les questionnements et les inquiétudes des enseignantes avaient de grandes similitudes. Plusieurs enseignantes se demandent pourquoi une si petite place est accordée à la psychomotricité dans le cadre de la formation des maîtres en éducation préscolaire et en enseignement primaire (Programme unifié), puisque seulement entre six et neuf crédits sont accordés à l'éducation préscolaire dans des programmes universitaires de 120 crédits; ces enseignantes considèrent alors que leur formation initiale n'était pas adéquate en ce qui concerne l'éducation préscolaire, et veulent avoir des outils pour mieux planifier des activités. La plupart des enseignantes considèrent faire de la psychomotricité régulièrement, mais disent manquer de connaissances sur différents aspects théoriques, comme la connaissance des étapes du développement de l'enfant, les composantes de la psychomotricité et ses dimensions, la différence entre la motricité fine et la motricité globale, l'évaluation de l'atteinte des compétences psychomotrices chez l'élève. Le contenu théorique du dispositif de formation continue, ainsi que les activités proposées ont été déterminés à partir de ces constats. De plus, toutes les enseignantes se posent des questions relativement similaires sur leurs pratiques : savoir si ce qu'elles font est "bon " au regard de ce qui devrait être fait dans le cadre des activités psychomotrices, se demander si elles utilisent de "bons outils " et examiner l'efficacité de ce qu'elles mettent en place dans leurs classes en fonction de ce qui "devrait être fait". On constate alors que toutes les enseignantes sont préoccupées autant par la dimension théorique du concept de psychomotricité que par la dimension de sa mise en pratique en classe et de son évaluation; elles disent en fait avoir besoin de savoir ce qui est acceptable comme modalité d'évaluation dans le cadre du développement psychomoteur de l'enfant. On pourrait penser que la démarche proposée, qui veut combiner les deux, serait très bénéfique pour elles.

Toutefois, dans la mise en œuvre de la démarche de formation continue, nous avons constaté des différences entre les enseignantes, et pas nécessairement entre les enseignantes novices et expertes. Certaines d'entre elles se situaient souvent dans une posture passive, demandant du contenu théorique "prêt à consommer", ou des activités toutes prêtes (l'expression "clé en main" a été utilisée à quelques reprises), qui peuvent se comparer à des recettes prêtes à utiliser telles quelles; ces enseignantes avaient au début de la formation, plus de difficultés à adopter une posture réflexive et critique, qui s'est manifestée par une certaine résistance à mettre en pratique de nouvelles activités dans leurs classes à partir des lignes directrices qui leur ont été fournies dans le cadre de la formation continue. On pourrait dire que, pour ces enseignantes, tout devrait être transmis, les dimensions théoriques, mais également ce qui devrait être expérimenté en classe. D'autres enseignantes par contre, se sont mis rapidement dans une posture très active et même si elles continuaient avoir des questionnements "théoriques " sur certains aspects de la psychomotricité ont été prêtes à essayer des activités, à en parler au groupe et à analyser leurs actions. Des besoins très diversifiés, et parfois même contradictoires, ont alors émergé en cours de la formation continue. Certaines enseignantes avaient besoin d'un cadre assez précis et rigide (par exemple des grilles de planification, d'analyse et d'évaluation des activités mises en pratique), alors que d'autres avaient besoin de plus de liberté et d'un accompagnement qui ne portait pas sur le "comment" faire, mais sur le "quoi " faire et le "pourquoi" faire. Ces besoins se sont traduits par des attitudes très différentes au regard des stratégies d'accompagnement et de

l'investissement à la démarche de formation continue: alors que certaines enseignantes se sont dit ouvertes pour que les conseillères pédagogiques aillent les observer dans leurs classes (une enseignante l'a même demandé), d'autres ont indiqué que cet outil ne leur paraissait pas pertinent; certaines enseignantes étaient prêtes à compléter des devoirs entre les rencontres (grilles d'analyse de leurs activités, par exemple), alors que d'autres ont préféré ne pas investir du temps au travail individuel, entre les rencontres de groupe.

Est-ce que la transmission des pratiques efficaces au regard de la psychomotricité est possible? Si oui, comment se fait-elle? Peut-on concilier dans un parcours de formation continue les besoins différents de ceux qui veulent être sécurisés par un contenu transmis, et de ceux qui veulent qu'on leur accorde de la place pour essayer de nouvelles choses, tout en continuant à les rassurer de la légitimité des essais au regard d'un contenu spécifique?

Au-delà du paradoxe entre continuité et rupture : quelques constats et questionnements

Selon Crahay, Wanlin, Issaievna et Laduron (2010), les changements dans la pratique sont possibles, puisque le principe de la malléabilité des pratiques fait en sorte que tous les dispositifs de formation continue des enseignantes vont inévitablement amener des pratiques différentes. Force est de constater cependant, que le changement des pratiques est un processus complexe, suivant des étapes dont la première est celle des résistances (Ouellet et Pellerin, 1996). Dans le cadre d'un dispositif de formation continue, les changements sont orientés en fonction des visées spécifiques et ne sont pas le résultat d'une évolution naturelle des pratiques, puisqu'ils sont guidés par une logique ou un contenu qui sont transmis et doivent se traduire par la mise en place de gestes concrets dans la pratique. De plus, comme l'indiquent Uwamariya et Mukamera (2005), le processus d'apprentissage individuel et collectif qu'est la formation continue est très complexe, puisqu'il s'agit d'une démarche qui combine l'acquisition des savoirs et un processus de réflexion. Ce processus ne peut faire abstraction des orientations que les programmes de formation donnent aux pratiques qui seront mises en place; il nous semble que les enseignants qui sont, au Québec, des employés de l'état ayant une certaine autonomie professionnelle, doivent être outillés pour transmettre aux élèves ces orientations. La démarche de formation continue que nous avons proposée, s'inscrit dans cette logique, et elle visait à permettre aux enseignantes d'introduire des changements spécifiques dans leurs pratiques. En fait, comme le programme ministériel prône d'une part, une logique de développement global de l'élève et donne des lignes directrices concernant l'atteinte des visées spécifiques au niveau du développement des compétences psychomotrices chez ce même élève, les enseignantes du préscolaire au Québec ont à adapter leurs pratiques au regard de ces orientations. Notre intention était d'amener les enseignantes, à travers leur participation à cette démarche de formation continue, à assumer la première responsabilité de leur développement professionnel au regard des savoirs pluriels comportant des dimensions théoriques et pratiques, tout en tenant compte de leurs parcours et besoins diversifiés, ainsi que du rythme très différent de leur avancement.

Par conséquent, au cœur de nos préoccupations de chercheuses et de formatrices, se trouve ce passage du contenu « transmis » vers des gestes professionnels autonomes. Si la transmission a une dimension de continuité, le changement provoque des ruptures avec les habitudes et les pratiques qui reproduisent un modèle existant. Alors comment concilier continuité et rupture? Comment utiliser la transmission pour introduire des gestes professionnels nouveaux, tout en conservant ce qui est essentiel au niveau des connaissances qui permettent justement, la mise en œuvre des gestes nouveaux? En fait, nous assumé une double visée de formation continue :

d'une part assurer une "transmission" des orientations que donne le programme à l'éducation préscolaire du Ministère de l'Éducation de Loisirs et du Sport du Québec (MÉLS, 2001) ainsi que des gestes pratiques cohérents avec ces orientations; d'autre part, permettre aux enseignantes qui ont participé au projet, de développer leur autonomie au regard de ces orientations et de mettre en place des gestes professionnels nouveaux. En tant que chercheuses et formatrices, il nous fallait concevoir une démarche de formation continue qui nous permettait de naviguer, sans nous perdre, entre les pôles "transmission-autonomie", entre continuité et rupture, afin d'assurer une continuité théorique avec les orientations du programme, le respect des besoins des enseignantes et de leurs expertises, ainsi qu'une innovation dans leurs pratiques, tout en faisant une rupture avec des préjugés concernant la psychomotricité, des gestes inefficaces, etc.; nous rappelons également, que la visée de cette démarche de formation continue était de rendre les praticiennes "auteures" de leurs pratiques, puisque le dispositif de formation est développé par l'ensemble des membres du comité de validation. La navigation entre ces deux pôles ne pouvait se faire à l'aide d'outils existants et conventionnels; il nous fallait innover dans la formule de la démarche de formation continue et rompre avec ce qui se fait "traditionnellement".

Nous considérons ainsi que la démarche que nous avons proposée se différencie des démarches de formation continue qu'on trouve dans la plupart des contextes québécois, où la transmission occupe une place centrale; en fait, ces formations sont la plupart du temps conçues selon un modèle traditionnel où la transmission est le processus le plus important : les enseignantes participent lors des journées pédagogiques à des présentations sur différentes thématiques (évaluation, psychomotricité, gestion de la classe, etc.), et on espère qu'à travers l'acquisition de ces nouvelles connaissances les praticiens vont mettre en place de nouvelles pratiques (De Singly, 2010). On pourrait dire qu'il s'agit de la transposition dans le domaine de la formation continue, des principes de l'éducation autoritaire, magistrocentrée; en fait, la transmission reste centrale dans tout modèle d'enseignement ou de formation continue qui vise à assurer la continuité de ce qui est acquis et la conformité à l'ordre préétabli; elle a comme fonction d'assurer l'intériorisation des règles, des normes, du "connu" (Foucart, 2006). Nous avons voulu mettre en place une démarche qui se situe aux antipodes de cette démarche traditionnelle de formation continue, en introduisant une alternance entre des moments de réflexivité, et des moments de transmission de nouvelles connaissances. Selon Foucart (idem) la démarche que nous avons proposée se situe entre deux forces, entre les tensions de l'instrumentalisme et de l'intelligence pratique. Nous avons voulu tenir compte des expériences antérieures et des expertises des enseignantes participantes, tout en leur demandant d'en prendre une distance critique et d'y apporter des changements à la lumière de nouvelles connaissances qu'elles co-construisent tout au long de la formation; de cette façon les connaissances théoriques et systématiques se transformeraient progressivement, à la lumière de l'analyse de leurs expériences professionnelles pour mettre en place, au regard de la psychomotricité, des pratiques renouvelées et des connaissances nouvelles. Ce passage entre un savoir préalable théorique transmis et des savoirs construits à partir des expériences pratiques n'est pas simple. Cifali (1996), résume bien cette difficulté, en précisant qu'"une tension existe entre la logique du savoir préalable des sciences humaines, et celle de la connaissance construite à partir de l'expérience. (...). La valeur d'une appropriation des savoirs de base suffirait déjà pour augurer une rationalité dans l'action future. Une telle position est malheureusement de celles qui provoquent chez les praticiens des résistances et des réflexes anti-intellectualistes, avec la conviction qu'on élude l'essentiel" (p.127). La démarche que nous avons proposée visait justement à éviter ce type de piège qui fait en sorte que les praticiens rejettent les savoirs théoriques transmis sous

prétexte qu'ils sont peu utiles dans leur pratique. Nous avons voulu modifier le rôle traditionnel que jouent les enseignants lorsqu'ils participent à des formations continues, qui est de recevoir de nouveaux savoirs et d'essayer de les reproduire dans leurs pratiques, en espérant que des changements vont résulter de cette transmission. A notre avis, cette façon de former les enseignants les met dans une posture où ils sont des *consommateurs* d'un savoir transmis et deviennent, dans le meilleur des cas, les *acteurs* des changements de leurs pratiques, sans pour autant en assumer la pleine responsabilité. La plupart du temps cependant, ces connaissances transmises sont peu transférées dans les pratiques.

On pourrait dire alors que la démarche de formation continue que nous avons proposée invitait les praticiennes qui y ont participé à se défaire de cette attitude de consommateur, et même de celle, plus évoluée, d'acteur, pour devenir **auteur** de leurs pratiques renouvelées; le terme auteur peut être compris dans le sens que Jacquard (1982) lui donne : quelqu'un qui est conscient de la complexité du réel et qui, au lieu de chercher des réponses, est préoccupé par les questions. Le praticien qui n'est plus un consommateur des connaissances transmises, développe un nouveau rapport à la connaissance, ne confie pas l'exclusivité de production de savoirs aux chercheurs et prend de plus en plus de pouvoir dans la mise en place de gestes professionnels dont il devient le premier responsable (Pineau, 1995). Perrenoud dans une entrevue accordée à Brossard et Marsolais (1999), affirme que les savoirs devraient permettre l'émancipation et la prise de pouvoir; il associe d'ailleurs l'échec scolaire au rapport au savoir, et indique que si tant d'élèves vont mal à l'école, c'est peut-être parce qu'ils ne sont pas en mesure de répondre à la question : "quelle est ma place dans la construction des savoirs? ". À la lumière de ces réflexions, on pourrait même formuler l'hypothèse que, pour former des élèves "non-consommateurs" il faudrait des enseignants "non-consommateurs" des enseignants qui ont pris du pouvoir dans le processus de construction de connaissances et dans le changement de leur pratique.

En terminant, on souligne que la démarche de formation continue qui a été mise en place n'envisage pas le changement de la pratique sans une démarche de construction de connaissances, dont la concrétisation est la mise en place des pratiques renouvelées au regard de la compétence psychomotrice. Ce faisant, elle place le praticien au cœur de son propre développement professionnel et l'amène à intégrer dans ses gestes professionnels aussi bien les connaissances transmises, que ses expériences et les connaissances dont il est l'auteur. Il nous semble qu'au terme de ce type de démarche de formation continue, les praticiens pourront être en mesure de prendre en charge leur pratique et oser sortir des leurs habitudes en prenant des risques, sans pour autant se lancer dans l'improvisation. Paquette (1999) met l'accent sur le fait que le changement en profondeur ne vient pas en utilisant quelques techniques qui, d'ailleurs, peuvent être contradictoires; au contraire selon lui, changer signifie développer des « *capacités de résoudre des problèmes complexes et de prendre des initiatives* » (p.130). On tend de plus en plus vers la définition d'un praticien qui ne serait pas un exécutant des techniques ou de recettes exogènes, mais qui devient responsable des changements introduits dans sa pratique. On pourrait conclure en citant Marsolais (1999, p.127) qui soutient que « *les chances du changement dépendent d'un engagement existentiel qui s'enracine plus profondément que le raisonnement détaché sur des questions d'efficacité instrumentale* ».

Références

- April, J. et Larouche, H. (2006). L'adaptation et la flexibilité d'une chercheuse dans l'évolution de sa démarche méthodologique. *Recherches qualitatives*, 26, 2, 145-168.
- Brossard, L et Marsolais, A. (1999). *Des pistes prometteuses. Propos de leaders pédagogiques*. Sainte-Foy : Multimondes.
- Cifali, M. (1996). Démarche clinique, formation et écriture. In: Paquay, L., Altet, M. Charlier, E., Perrenoud, P. (Dir.) *Former des enseignants professionnels* (p. 119-135). Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É. et Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 172, 85-129.
- De Sigly, F. (2010). Il est permis de devenir soi-même. *Sciences Humaines*, 211.
- Dussault, M., Villeneuve, P., Deaudelin, C. (2001). L'échelle d'autoefficacité des enseignants: validation canadienne-française du *Teacher efficacy scale*, *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 181-194.
- Foucart, J. (2006). La transmission, de la verticalité à l'hybridation. *Pensée plurielle*, 11, 1, 9-20
- Jacquart, A. (1982). *Au péril de la science? Interrogations d'un généticien*. Paris : Éditions du Seuil.
- Lahaye, W., Pourtois J-P., Desmet, H. (2007). *Transmettre. D'une génération à l'autre*. Paris : PUF.
- Lessard C. et Tardif, M. (2003). *Les identités enseignantes. Analyse de facteurs de différenciation du corps enseignant québécois, 1960-1990*. Sherbrooke : CRP.
- Marsolais, A. (1999). Stratégies de changement valables et stratégies boiteuses : vers un engagement post-critique? In : Brossard, L. (Dir.) *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, 125-133. Sainte-Foy : Multimondes.
- Martineau, S. (2005). L'insertion professionnelle en contexte de réforme : Naviguer à vue pour se bricoler une carrière. *Carrefour national de l'insertion professionnelle de l'enseignement*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire*. Programme de formation de l'école québécoise, version approuvée. Gouvernement du Québec.
- Ouellet, C., Pellerin, A. (1996). *Réaliser un changement : la dimension humaine du changement organisationnel*. Montréal : CFC.
- Paquette, C. (1999). Vers un projet éducatif nouveau. In : Brossard, L. (Dir.) *Pour des pratiques pédagogiques revitalisées*, 125-133. Sainte-Foy : Multimondes.
- Pineau, G. (1995). Rendre heuristique les tensions de la triade Pratique-Formation-Recherche : trois moyens. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2, 185-201.
- Uwamariya, A. et Mukamera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des Sciences de l'Éducation*. 31, 1, 133-155.