

Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum

par Liliane Portelance, Université du Québec à Trois-Rivières

7054

La réussite d'une réforme en éducation dépend en partie des enseignants qui doivent la mettre en œuvre. Au Québec, "la réforme de l'éducation comporte plusieurs éléments qui modifient le rôle de l'enseignante et de l'enseignant ainsi que la nature et la signification des compétences nécessaires pour enseigner " (Gouvernement du Québec, 2001a, 23). Dans les écoles, les enseignants associés accueillent les stagiaires en terrain d'expérimentation et leur donnent l'occasion de faire des apprentissages contextualisés. On connaît les difficultés des stagiaires à donner du sens à la théorie (Doudin, Pfulg, Martin et Moreau, 2001; Legendre, 1998; Wideen, Mayer-Smith et Moon, 1998). Peut-on attendre des formateurs de terrain qu'ils les aident à saisir les concepts à la base d'une réforme et à les prendre en compte dans leurs activités d'enseignement?

Des éléments du cadre de référence

Le rôle de l'enseignant associé

La contribution des enseignants associés à la formation des futurs enseignants est largement reconnue de même que l'importance et la complexité de leur rôle (Gervais et Lepage, 2000). Le statut d'enseignant est un préalable à l'exercice de la fonction d'enseignant associé. Cette affirmation soutient qu'un enseignant est tenu de posséder des savoirs formels et expérientiels suffisants pour pouvoir accompagner des stagiaires. Les attentes à l'égard des enseignants associés sont amplifiées dans le contexte actuel. Ils sont appelés à s'appropriier les concepts nouveaux qui servent de fondements aux interventions éducatives. Étant donné la crédibilité dont ils jouissent aux yeux des stagiaires, leur influence sur l'adhésion de ceux-ci aux fondements d'une réforme et sur la construction des savoirs professionnels nécessaires pour l'implanter est marquante. Sont-ils eux-mêmes engagés dans un processus de formation?

Les conditions d'implantation d'une réforme

Une réforme n'atteint son but que si elle entraîne des changements dans le quotidien scolaire (Inchauspé, 2000; Whitty et Power, 1998). La réforme actuelle aborde les apprentissages dans

une perspective nouvelle, elle oriente les actions professionnelles vers le développement des compétences et le décloisonnement des apprentissages. Mais une réforme ne s'implante pas d'un seul coup, elle s'élabore peu à peu et produit son sens dans la démarche même de l'innovation (Pelletier, 1996). Les écoles et les enseignants redéfinissent le sens des réformes et les mettent en œuvre de manière sélective et réajustée (Tyack et Cuban, 1995). Les enseignants peuvent appliquer une réforme de façon superficielle. Le changement induit n'a d'impact réel que s'il est significatif pour les enseignants, s'ils en comprennent les finalités (Fullan, 1992), adhèrent à ses orientations et s'approprient ses fondements, s'inscrivent dans une démarche d'apprentissage. À cet égard, la formation continue s'avère un outil efficace (Durand, 2000; Paquay, 2000, Savoie-Zjac et Dionne, 2001).

Généralement, les enseignants réclament des activités de formation qui répondent à leurs besoins et sont applicables au quotidien (Parent *et al.*, 1999). Du point de vue des formateurs, sans la volonté de transfert (Rey, 1996) et de transformation des pratiques (Presseau, 2003) la formation continue ne porte pas fruit.

Nous avons voulu faire le point sur les savoirs et les besoins de formation des enseignants associés en période de mise en œuvre d'une réforme du curriculum.

Quelques aspects méthodologiques

Soixante-quinze enseignants associés d'écoles secondaires¹ ont participé à la recherche. Au moment de l'étude, en 2002-2003, 52% d'entre eux ont déclaré que leur école entreprenait progressivement la mise en œuvre de la réforme, dont l'implantation officielle devait débiter en 2004². Les instruments de l'investigation comprennent un questionnaire écrit, auquel tous ont répondu, et une entrevue individuelle de plus d'une heure avec cinq parmi eux. À l'aide du questionnaire, nous avons pu récolter des données sur les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, les représentations de la formation continue et les perceptions de ses retombées, le niveau d'appropriation cognitive du contenu de la réforme et de son intégration dans les

¹ Les enseignants associés de l'étude sont répartis dans les régions québécoises suivantes : 44% en Mauricie, 42% dans Lanaudière et 13% dans le Cœur-du-Québec.

² Le début de l'implantation a depuis été reporté en 2005.

pratiques éducatives et les besoins de formation. Avec l'entrevue, nous avons pu faire une investigation plus approfondie des mêmes aspects de leur savoir professionnel. Pour le traitement des inscriptions, nous avons utilisé les logiciels SPSS et N'vivo.

Principaux résultats

Conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement

La conception de l'apprentissage qui domine est que l'élève apprend surtout par la mise en pratique, le concret, l'essai et l'erreur, par les exercices, les projets, les jeux, la stimulation des sens, le contact avec l'environnement physique et humain. Deuxièmement, l'élève apprend par la motivation, l'intérêt, l'implication. La motivation serait soutenue en particulier par l'énoncé des liens entre «la réalité des élèves» et les notions à apprendre, le questionnement oral et la variation des stratégies d'enseignement. Finalement, l'élève apprend par ses opérations mentales, ses stratégies, les liens qu'il établit avec ses acquis et par ses «activités de découverte».

Selon la plupart des enseignants, enseigner consiste à guider, accompagner, soutenir et aider l'élève, être une personne ressource. L'élève apparaît comme un acteur important de ses apprentissages. En second lieu, enseigner se résume à motiver, intéresser les élèves, créer des liens avec chacun, animer la classe, encourager, être à l'écoute, accueillant, patient, disponible. En troisième lieu, enseigner signifie transmettre des connaissances, instruire, expliquer des notions. L'enseignant se trouve ici dans un rôle qui lui est traditionnellement reconnu. Enfin, enseigner est conçu comme un acte qui favorise l'acquisition d'outils d'apprentissage et de moyens d'apprendre.

Savoirs sur la réforme et besoins de formation

D'une part, l'appropriation cognitive de la plupart des concepts nouveaux, développement de compétences, compétences transversales, approche culturelle de l'enseignement, évaluation intégrée à l'apprentissage, fonctionnement par cycles et interdisciplinarité, se situe au début du continuum de l'appropriation des changements, développé par Brassard, Portelance et Lalancette (2000). On peut supposer que ce degré d'appropriation serait insuffisant pour une mise en œuvre réussie de la réforme. D'autre part, les enseignants considèrent avoir un peu plus de

connaissances pratiques que de connaissances théoriques sur la réforme. Les données récoltées ne permettent pas de mieux comprendre ce résultat.

Interrogés sur leurs besoins de formation, la plupart des enseignants se disent intéressés à des activités de formation qui leur permettraient de combler leurs lacunes, précisant qu'ils veulent avant tout connaître des façons d'agir.

Soulignons que les enseignants associés manifestent l'intention de jouer au mieux leur rôle de formateurs, en comptant sur les stagiaires pour poursuivre leur propre développement professionnel.

Représentations de la formation continue

Quelle influence exerce sur les enseignants concernés la formation continue? Le premier impact perçu concerne l'innovation pédagogique. Il est question du changement de ses méthodes, de l'introduction de la nouveauté dans sa classe, de la connaissance et de l'utilisation de nouvelles stratégies d'enseignement et de nouveau matériel didactique, de la réorientation de ses façons d'enseigner. Les enseignants soulignent aussi que la formation continue les incite à une pratique dite réflexive, ce qui signifie pour eux se remettre en question et mieux organiser son enseignement, prendre conscience de ses actions et évaluer ses méthodes et ses stratégies, changer ses perceptions, améliorer son aptitude à résoudre les problèmes, et même se resituer dans l'enseignement et augmenter sa motivation à maintenir son choix de carrière. Les retombées de la formation continue concernent de plus les relations avec les élèves. Les nouvelles approches interactives suscitent une meilleure qualité des relations et l'augmentation de l'implication des jeunes à l'école. Un dernier effet perçu se rapporte à la variation des méthodes d'enseignement.

En lien avec ces impacts mentionnés, l'attente première des enseignants à l'égard de la formation continue consiste à connaître des moyens concrets de tenir compte de la réforme dans son enseignement. Les enseignants souhaitent discuter avec des collègues qui ont déjà commencé sa mise en œuvre et connaître de nouvelles approches pédagogiques. Un peu plus du tiers des répondants sont engagés dans un processus de formation pour mieux comprendre les fondements

de la réforme . Deux fois moins nombreux sont ceux qui désirent à cette occasion confronter leurs théories personnelles sur l'apprentissage et l'enseignement.

Aux fins de réflexion et de discussion

En considérant les résultats dans leur ensemble, nous constatons la cohérence qui rattache les éléments constitutifs du rapport aux savoirs et à la formation continue. D'une part, ce sont les savoirs d'ordre pragmatique qui ont de l'attrait pour les enseignants. D'autre part, s'ils s'engagent dans un processus de formation continue c'est pour apprendre des manières d'enseigner transférables dans leur quotidien professionnel. Ainsi, leur conception prédominante de l'apprentissage, selon laquelle l'élève apprend par la mise en pratique et le concret, correspond à leur principale demande à l'égard de la formation continue : savoir 'comment faire'. Selon les spécialistes du changement en éducation, l'implantation d'une réforme nécessite une compréhension en profondeur de ses fondements et donc une transformation des conceptions des enseignants. Les enseignants associés sont particulièrement concernés puisqu'ils devraient aider les futurs enseignants à intégrer leurs savoirs théoriques sur la réforme à leurs pratiques d'enseignement. On peut se demander quelle approche en formation continue favoriserait le respect de ces impératifs, sachant que les enseignants réclament principalement de savoir "comment appliquer la réforme".

Un autre résultat nous incite à s'interroger. D'après les enseignants interviewés, les étudiants recevraient une bonne formation universitaire sur la réforme et pourraient ainsi en faire profiter les formateurs de terrain. Cette assomption au sujet des formateurs universitaires correspond-elle à une réalité ? Et si le succès d'une réforme repose entre autres sur les acteurs que sont les formateurs des deux milieux (Gervais, 2002), comment s'assurer qu'ils travaillent en collaboration ?

7^e Biennale internationale de l'éducation et de la formation
Lyon, avril 2004