

Cahiers de la recherche en éducation

Analyse d'un modèle de formation continue : une étude de cas

Yves Lenoir and Mario Laforest

Volume 2, Number 3, 1995

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1018200ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1018200ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1195-5732 (print)

2371-4999 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lenoir, Y. & Laforest, M. (1995). Analyse d'un modèle de formation continue : une étude de cas. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2(3), 483–498.
<https://doi.org/10.7202/1018200ar>

Article abstract

The authors discuss the continuing education model in use by the faculty of education at the Université de Sherbrooke. This model has been developed over the past thirty years in response to the needs of diverse clientele. Its features are preceded by various governing postulates, and conditions required for implementation. Lastly, recent specific results from various programs are discussed briefly.



Analyse d'un modèle de formation continue : une étude de cas

Yves **Lenoir** et Mario **Laforest**
Université de Sherbrooke

Résumé – Les auteurs présentent, à titre d'étude de cas, le modèle de formation continue en vigueur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ce modèle a été progressivement développé, au cours des trente dernières années, grâce aux multiples activités de formation dispensées aux clientèles variées qui ont suivi une formation dans cette institution. Ses caractéristiques sont précédées de quelques postulats qui le gouvernent et de quelques conditions requises pour en garantir l'application. Enfin, les résultats concrets et récents de son actualisation, dans différents programmes de formation, sont brièvement exposés.

La fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent (Develay, 1990, p. 162).

Introduction

Notre objectif est de présenter, à titre d'étude de cas, le modèle de formation continue enseigné dans les programmes de formation offerts par la Faculté

d'éducation de l'Université de Sherbrooke (Lenoir et Laforest, 1995) et tel qu'il se dégage à la Faculté après une pratique longue de plus d'un quart de siècle et des travaux de recherche récents sur la formation continue. En effet, depuis près de trente ans, la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, qui se caractérise entre autres par son engagement dans la formation continue, a progressivement conçu et appliqué un modèle de formation qui s'adresse à ce type de formation. Le modèle initial a été conçu par le secteur PERFORMA (Perfectionnement et formation des maîtres), à partir du perfectionnement qu'il a dispensé auprès des enseignantes et des enseignants du collégial. Peu à peu, il a été adapté, enrichi – et adopté – par d'autres programmes de formation et par d'autres «unités» de la Faculté.

Fondamentalement, il importe de relever que le modèle s'est construit avant tout dans l'action et à partir de l'action. Sa conceptualisation résulte d'une analyse réflexive, menée sans relâche par les différents acteurs universitaires de concert avec les formés, et des pratiques multiples vécues au cours d'expériences de formation avec des clientèles diverses de différentes provenances et inscrites à des activités de formation tant au premier qu'au deuxième cycle universitaire.

Compte tenu de ce qui précède et de la signification accordée au concept de modèle que nous allons rappeler, il doit être clair que le modèle de formation continue, dont il est ici question, ne se retrouve jamais actualisé tel quel dans l'ensemble de ses attributs. D'une part, parce que c'est un modèle et, d'autre part, à cause de ses caractéristiques qui permettent et requièrent une adaptation en fonction de chaque situation singulière à laquelle il se trouve confronté dans son application.

La présentation traite successivement de postulats qui servent de *background assumptions* (intraduisible en fonction du sens attribué par Gouldner, 1971) au modèle, de conditions d'opérationnalisation qui se révèlent fondamentales, des caractéristiques et des résultats observés, récents et concrets, qui résultent de l'application du modèle.

Par modèle, nous entendons un «patron» fonctionnel et simplifié, au sens de *pattern* employé en anglais et, comme en couture, modifiable et adaptable en fonction du contexte et de la situation. Il repose sur des «principes plus spécifiques, plus immédiatement révisables en fonction de résultats expérimentaux», et il n'a pas pour but «de reproduire en quelque manière le phénomène, mais de le représenter en manifestant l'opposition d'une forme à un contenu», de façon analytique (Granger, 1982, p. 7-8). Il vient, selon le terme de von Glasersfeld et

Steffe (1991), en tant que construit conceptuel, «simuler la réalité» (p. 95). À ce titre, un modèle constitue une «image plausible qui satisfait celui qui l'utilise» (Brunel, 1990, p. 101). Il possède une dimension conjoncturelle, par là limitative, surtout dès le moment où une distanciation réflexive n'est pas établie à son égard. À la suite de Legendre (1993), nous disons que la raison d'être d'un modèle est de «donner une représentation utile des phénomènes [...]. Il est le référentiel intermédiaire entre la réalité étudiée et les éléments d'entendement auxquels peut parvenir le scientifique» (p. 147).

Le modèle de formation exposé ici s'applique en milieu universitaire; il importe de souligner qu'il doit tenir compte des contraintes et des limites qui relèvent de la réalité académique universitaire. À titre d'exemple, un programme de formation universitaire est soumis à un règlement des études et conduit généralement à l'obtention d'un grade.

Quant à la formation continue, en fonction de l'objet ici traité, il s'agit d'une formation qui est acquise après une formation initiale reconnue et qui s'adresse à des professionnelles et à des professionnels qui détiennent une expérience éducative dans des milieux de pratique. Généralement, il s'agit d'une «formation professionnelle visant à élargir la compétence professionnelle acquise antérieurement vers un niveau supérieur à celui de la formation professionnelle initiale» (*Ibid.*, p. 627). Toutefois, il arrive que la formation continue porte sur le développement de compétences professionnelles nouvelles qui s'inscrivent en dehors du domaine de formation spécifique des sujets en formation. Il s'agit alors d'une formation initiale subséquente à une prise de fonction dans un domaine professionnel, par exemple la formation des directrices et des directeurs généraux des commissions scolaires du Québec en formation pédagogique et didactique des personnes qui enseignent à l'ordre collégial.

Le modèle de formation en question est donc explicitement centré sur le développement professionnel, non sur le développement personnel. Sans exclure que la formation puisse avoir des effets bénéfiques sur ce dernier, celui-ci n'en constitue pas l'objet central.

1. Les postulats

Tout processus de formation repose sur un ensemble de postulats, implicites souvent – ce que Gouldner (1971) appelle des *background assumptions* – et explicites,

des *formulated assumptions*. Ils déterminent de façon générale la perspective selon laquelle sont perçus les rapports de l'être humain au monde (la nature, la société, autrui, le processus cognitif, etc.). Dans le champ de l'éducation, nous retenons les huit postulats suivants qui viennent sous-tendre notre modèle de formation continue.

Premièrement, l'enseignement et la recherche sont deux stratégies interreliées et complémentaires de formation des professionnelles et des professionnels de l'intervention éducative dans les divers milieux de la pratique. Deuxièmement, un plan de formation continue doit reposer sur une démarche collaborative (association des partenaires avec leur établissement) et prendre en considération les contraintes institutionnelles. Troisièmement, toute participation à un programme de formation continue doit être librement acceptée par celui ou celle qui s'y inscrit. Quatrièmement, une activité de formation continue dans un contexte professionnel doit avoir un ancrage dans des problématiques professionnelles et doit avoir des impacts réels sur la pratique professionnelle. Cinquièmement, il doit exister un engagement institutionnel : celui-ci peut prendre différentes formes (multiplicité et diversité des engagements). Sixièmement, l'être humain est un être actif et social; il est le sujet du processus historique et, en reproduisant la société à travers sa pratique sociale – qui s'inscrit au sein des rapports sociaux – il se fabrique lui-même, comme individu, socialement et spatiotemporellement déterminé. Il est donc le premier responsable des apprentissages au travers desquels il se construit comme professionnel actif. Septièmement, si le sujet apprenant est responsable de ses apprentissages, la responsabilité du formateur réside dans la mise en place des conditions les plus propices à stimuler, à soutenir et à guider les activités de formation, dans le respect du mandat institutionnel qui lui est confié et qui inclut la sanction des études. Huitièmement, un processus de formation doit prendre en compte les dimensions historiques, sociales, psychogénétiques, épistémologiques qui le fondent et les dimensions culturelles et institutionnelles au sein desquelles il s'actualise.

2. Les caractéristiques du modèle de formation

La présentation des caractéristiques du modèle de formation (tableau 1) est centrée sur les interactions qui s'établissent entre les sujets apprenants, les formateurs et les objets d'apprentissage. Ainsi, d'une part, il est permis de dégager un certain nombre de caractéristiques qui portent sur la fonction et la structuration d'un *curriculum* de formation continue. D'autre part, la place et le rôle respectifs des acteurs, que sont les formateurs et les sujets en formation agissant au sein de l'activité de formation, doivent aussi être considérés. Par ailleurs, il ressort une conception de l'apprentissage, en tant que rapport du sujet à l'objet, qui doit éga-

Tableau 1 – Les caractéristiques du modèle de formation

1.	Au regard de la fonction et de la structuration du curriculum de formation
1.1	Programme de formation = un projet de formation (axe directeur).
1.2	Flexibilité et ouverture du curriculum et de ses modalités d'application.
1.3	Prise en compte des contextes cognitif, expérientiel, social, institutionnel, etc., dans la détermination des objets d'apprentissage.
1.4	Curriculum intégré (formations psychopédagogique, disciplinaire, didactique et pratique) à structure interdisciplinaire : vision intégratrice et praxéologique de la formation.
2.	Au regard du rôle et de la place des acteurs (formateurs et formés)
2.1	Conception de l'implication des formés dans leur processus de formation : <ul style="list-style-type: none"> • les formés sont des acteurs responsables de leur formation et des réinvestissements dans leurs pratiques; • les formés sont des partenaires dans toutes les phases du processus de formation, de l'établissement des objectifs de formation à l'évaluation des résultats de la formation.
2.2	Conception de l'implication des formateurs dans le processus de formation : <ul style="list-style-type: none"> • les formateurs sont des médiateurs responsables de la mise en place des conditions les plus propices à la réalisation des apprentissages; • les formateurs sont des créateurs de déséquilibres cognitifs; • les formateurs sont responsables du support continu dans le cheminement de formation (planifier, orienter, supporter, évaluer les apprentissages POSELA); <p>N.B. Nécessité d'une clarification préalable des rôles et des fonctions des partenaires concernés : la collaboration ne signifie pas la confusion des rôles ou l'abandon des fonctions professionnelles respectives, mais elle exige la transparence de la part des formateurs et l'explicitation des objectifs poursuivis.</p> <ul style="list-style-type: none"> • les formateurs sont responsables de la reconnaissance universitaire de la formation.
2.3	Reconnaissance et utilisation des expertises et des compétences extérieures à l'Université au sein de formation.
3.	Au regard des conceptions de l'apprentissage
3.1.	Apprendre = effort conscient de (re)construction structurée et cohérente d'une réalité (un produit co socialement et spatiotemporellement déterminée, impliquant le recours à la médiation de processus intellectuels (des démarches d'apprentissage) et conduisant à la transformation du sujet apprenant (le sujet se construit en construisant le monde).
3.2	L'apprentissage se réalise dans l'interaction sociale.
3.3	L'apprentissage signifiant est contextualisé.
4.	Au regard de l'intervention éducative
4.1.	Prise en compte du contexte réel et des situations de contrainte inhérentes à la réalité éducationnelle l'établissement des objectifs et des modalités de formation et formation, au besoin, dans le milieu de l'activité professionnelle.
4.2	Diagnostic préalable à toute intervention de formation : <ul style="list-style-type: none"> • prise en compte des représentations, des attentes et des objectifs des formés, du contexte.
4.3	Confrontation des représentations des formés avec les éléments du réel et avec des perspectives théoriques et mise en relation des savoirs d'expérience avec les savoirs codifiés.
4.4	Formation s'appuyant sur des perspectives constructivistes et sur l'interaction sociale.
4.5	Formation recourant à des situations réelles et engageantes.
4.6	Développement de l'analyse réflexive (sur) et réflexive (vers, en vue de) des pratiques.
4.7	Alternance «Théorie – Pratique – Théorisation» et recours à des activités de synthèse.
4.8	Approche intégratrice (<i>integrative approach</i>) visant une intégration des apprentissages (<i>integrating processes</i>) et des savoirs (<i>integrated knowledge</i>).
4.9	Inscription de la formation dans une perspective temporelle : <ul style="list-style-type: none"> • prise en compte des modifications de perspectives de formation en cours de formation. • respect des préoccupations et des cheminements, des styles ainsi que des rythmes d'apprentissage individuels.
4.10	Évaluation formative, interactive et continue de la formation (processus et construits).

lement être prise en compte et, surtout, une conception de l'action de formation. En effet, l'intervention médiatrice du formateur sur le processus d'apprentissage est le lieu nodal du modèle (Lenoir, 1991a, 1991b, 1993, à paraître a). L'intervention du formateur s'inscrit dans une perspective dialectique au sein de laquelle le sujet doit poser l'objet d'apprentissage qu'il construit en extériorité de manière à pouvoir activer ses processus de cognition qui lui permettent de produire la réalité en tant que construit cognitif, c'est-à-dire en tant qu'attribution de sens et d'insertion dans le contexte sociocognitif plus large de la production conceptuelle réalisée, ainsi qu'en tant que capacité d'action dans le réel. L'intervention éducative agit spécifiquement sur ce rapport sujet – objet en suscitant la mise en place d'une situation didactique (entendue comme une situation d'enseignement dans un contexte scolaire). Cette situation didactique a pour objectif de créer une tension (un déséquilibre aurait dit Piaget ou, dit en termes de dialectique, une négation) entre les représentations sociocognitives antérieures et les savoirs expérimentiels d'un sujet, entre les représentations sociocognitives antérieures et les savoirs expérimentiels des pairs et entre le contenu de la situation proposée et les représentations scientifiquement acceptées *hic et nunc*.

C'est dire que le modèle n'adhère ni à une épistémologie réaliste, représentationniste (ou objectiviste) qui prédomine et qui conduit à une vision réifiée du réel, ni à une épistémologie idéaliste, celle de la solitude cognitiviste du solipsisme qui, selon cette tradition philosophique classique (Platon), consiste à affirmer que seule la vie intérieure existe et que le monde réel est une illusion (Segal, 1990; Maturana et Varela, 1988). Le modèle, sur le plan de l'intervention éducative, s'écarte donc des modèles d'intervention éducative centrés sur l'enseignant (modèles hétéronomes) et, comme le remarque Benson (1989), de l'enseignement livresque. Il s'appuie plutôt sur l'hypothèse constructiviste. Une telle position épistémologique, il importe d'en être conscient, «marche sur le fil du rasoir», pour reprendre l'expression de Maturana et de Varela (1988), puisqu'elle doit continuellement se méfier des tentations idéalistes et des tentations réalistes.

Enfin, comme nous venons de le voir en abordant un certain nombre de conditions requises pour assurer une actualisation appropriée du modèle de formation, il importe de contextualiser la situation d'enseignement – apprentissage, de prendre en considération les facteurs internes et externes qui influent sur sa dynamique.

3. Les conditions de la mise en œuvre du modèle

L'actualisation du modèle de formation, comme nous venons de le caractériser, si ce modèle est soutenu par différents postulats, requiert la mise en place et le respect d'un certain nombre de conditions. Nous attirons rapidement l'attention sur six d'entre elles qui, à l'usage, apparaissent incontournables.

La première condition, qui est fondamentale à nos yeux, est d'ordre à la fois politique et pédagogique; elle touche toutes les instances institutionnelles de l'université. D'une part, il doit exister, pour permettre la mise en œuvre d'un tel modèle, une volonté politique explicite et effective de la direction universitaire d'assouplir les processus de décision relatifs à la modification de programmes de formation existants. Cette volonté doit se traduire par la décentralisation et la souplesse de la gestion des programmes et par la reconnaissance de la responsabilisation de cette gestion par les facultés qui la transféreront, selon les mêmes principes, aux unités concernées, de façon à assurer un engagement réel du corps professoral. D'autre part, il faut que, sur le plan facultaire à tout le moins, les services de formation soient axés, concrètement, sur la clientèle étudiante. La réponse aux besoins de formation professionnelle de cette dernière est la raison d'être d'une faculté d'éducation. Ce n'est pas, par exemple, la recherche *in se* qui peut justifier l'existence d'une telle faculté, encore moins la promotion de ses membres ou de certains d'entre eux. Évidemment, seule une large adhésion du corps professoral à cette orientation permet de progresser dans l'actualisation et dans le développement du modèle.

La deuxième condition concerne les rapports de partenariat entre formés et formateurs. De tels liens requièrent la mise en place, par l'entremise d'une négociation préalable, mais aussi continue, de mécanismes de collaboration entre les partenaires – ce que les didacticiens ont nommé le contrat didactique (Jonnaert, 1994a; Schubauer-Leoni, 1986, 1988, 1994) –, mécanismes qui s'exercent tout au long du parcours de formation; ceci ne sous-entend pas l'existence d'une confusion quant aux responsabilités, aux rôles et aux tâches de chacun. Cette deuxième condition doit être étendue aux relations interinstitutionnelles dans le cas de cohortes institutionnelles constituées.

La troisième condition traite de cet engagement des institutions qui doivent soutenir la démarche et de l'entente qu'elles doivent établir. Il importe que

s'établisse un partenariat interinstitutionnel qui englobe non seulement une responsabilité financière partagée, mais aussi une collaboration dans la définition des besoins de formation comme dans l'ensemble du processus de formation, toujours dans le respect des responsabilités relevant de chaque institution.

Le respect de ces deuxième et troisième conditions à propos du partenariat est en lien direct avec les caractéristiques du modèle relatives à la fonction et à la structuration du *curriculum* de formation ainsi qu'au rôle et à la place des acteurs dans le processus de formation. Comme le signale le Conseil supérieur de l'éducation (1995), «le partenariat n'est pas seulement un partage de l'analyse des problèmes et des solutions; il suppose un engagement formel de chaque participant [individu ou institution], qui investit une part de ce qui lui appartient, dans le but précis de réaliser quelque chose en commun dont il tirera profit» (p. 22).

La quatrième condition, qui découle des précédentes, réside dans la possibilité effective de choix, de la part des sujets apprenants, du contenu d'un programme de formation et du processus de formation lui-même. Le programme de formation est un programme ouvert, dont les contenus sont définis à la suite d'une analyse diagnostique des besoins et sont appelés à être éventuellement modifiés, en cours de route, en fonction du cheminement dans les apprentissages. Il importe ici, pour éviter tout risque de mauvaise interprétation du sens à donner à l'ouverture des programmes de formation, de rappeler que l'ouverture n'est pas du laxisme et que la rigueur n'est pas de la rigidité. Cela signifie que des activités de synthèse sont réalisées au cours du cheminement et que des mises au point critiques sont régulièrement et conjointement effectuées par tous les acteurs engagés dans la formation continue.

La cinquième condition se situe sur le plan épistémologique. Le modèle ne peut s'actualiser pleinement que dans la mesure où les formateurs ancrent leurs pratiques de formation au sein d'une épistémologie constructiviste. Cette condition est particulièrement déterminante au regard des caractéristiques du modèle relatives aux conceptions de l'apprentissage et de l'intervention éducative.

Enfin, la sixième condition porte sur l'harmonisation et sur la cohérence qui doivent s'établir entre le discours et la pratique pédagogiques, d'une part, et entre le discours et les pratiques institutionnels, d'autre part. Tous ces éléments concernent la gestion du cheminement de carrière des professeures et des professeurs qui investissent leurs énergies professionnelles en s'inscrivant dans ce modèle de formation. Il importe, en effet, qu'une reconnaissance institutionnelle soit exer-

cée de façon effective, entre autres dans le processus de promotion du corps professoral, et que soient valorisées les activités d'enseignement et les activités de recherche en lien avec la formation et les pratiques professionnelles.

4. Les conséquences du modèle de formation sur la formation et la pratique professionnelle

Le modèle de formation présenté ci-dessus diffère largement des deux modèles traditionnels que nous retrouvons couramment dans le monde universitaire : le modèle de programme fermé, c'est-à-dire l'offre de services institutionnellement prédéterminée par les universités et le modèle semi-ouvert ou «à la carte» offert là où le nombre le permet. Dans sa mise en application, le programme de formation continue est très exigeant tant pour les gestionnaires que pour les formateurs et les formés et, dans les faits, il a été mis en place avec plus ou moins de bonheur, selon les cas, au cours des trente dernières années. Ce modèle, par définition dynamique, a nécessité une attitude réflexive tout au long de son implantation; de nombreux ajustements y ont été introduits à différents moments et des clarifications tant conceptuelles que pratiques y sont toujours apportées.

Actuellement, ce modèle est appliqué, selon différentes modalités, dans plusieurs programmes facultaires de formation continue : le CEPEC (Certificat de perfectionnement en enseignement au collégial), la ME/DE (Maîtrise en enseignement et Diplôme d'enseignement) aux niveaux collégial, secondaire et préscolaire-primaire, le CDME (Certificat de didactique des moyens d'expression), le BEP (Baccalauréat en enseignement professionnel), le CEFA (Certificat d'éducation pour les formateurs d'adultes), le DEA (Diplôme d'éducation aux adultes), le DAS/MAS (Diplôme et maîtrise en administration scolaire), la MES (Maîtrise en éducation spécialisée, volet adaptation scolaire), tous ces programmes recourent à ce modèle. Celui-ci reste cependant difficilement applicable dans des programmes où les corporations et les associations professionnelles ont des exigences particulières vis-à-vis des cheminements et même vis-à-vis des contenus de formation (psychoéducation et orientation professionnelle, par exemple). Dans ces cas, il ne peut s'appliquer qu'aux seules stratégies de formation mises en place (par exemple, l'apprentissage par problèmes en médecine). En effet, les contraintes imposées par les objectifs, par les contenus et par les cheminements sont telles qu'il ne reste plus d'espace pour que les sujets puissent participer à l'élaboration de leur plan de formation, essentiellement conçu de manière hétéronome.

4.1 Quelques conséquences sur la gestion académique

Pour que de tels programmes s'actualisent, il a fallu créer des «véhicules-programmes» ouverts où les cours dits obligatoires sont réduits au minimum et sont décrits de manière à laisser une place prépondérante à l'insertion des problématiques issues des pratiques professionnelles, tout en identifiant clairement les objectifs à poursuivre. À la suite d'expériences diverses, tous les programmes ont intégré au moins une activité d'analyse des besoins et ont prévu, en cours de cheminement, des moments d'évaluation des formations de manière à revoir, au besoin, les programmations déterminées par les différentes cohortes. Il a aussi fallu alléger le processus décisionnel relatif aux programmes et rendre plus responsables les unités de programmation en lien avec les cohortes étudiantes. Enfin, dans certains cas, comme dans celui de PERFORMA, il a fallu créer de nouvelles structures administratives conjointes, dûment décrites dans des protocoles acceptés par tous les partenaires tant universitaires qu'extérieurs, en vue de gérer certains programmes.

De manière globale, le développement de ces programmes a permis, au point de vue administratif, la mise en place d'une gestion décentralisée sur le plan facultaire ainsi que la participation de partenaires institutionnels extérieurs à la gestion de nos programmes. De tels programmes requièrent, en effet, une conception partenariale de la formation qui doit s'actualiser tant à l'intérieur de l'université où le vice-rectorat à l'enseignement, la Faculté d'éducation et les unités de programmation sont partenaires qu'avec les partenaires étudiants inscrits aux différents programmes et les milieux où ils exercent leur profession. Tous ces partenaires, réunis au sein de différents conseils et comités, participent activement au processus de prise de décision, qui les concerne. Au cours des ans, ce partenariat a fini par s'intégrer à la structure facultaire jusqu'au Conseil de faculté où siègent trois représentantes ou représentants du monde professionnel de l'éducation.

4.2 Quelques conséquences sur les formatrices et les formateurs

Le modèle de formation demande la mise à jour continue d'une banque de ressources compétentes et disponibles dans les domaines des didactiques et de la psychopédagogie à différents ordres d'enseignement, en fonction des différentes clientèles. Il exige également que les membres du corps professoral régulier de la Faculté adaptent continuellement les contenus de leur enseignement en fonc-

tion des différents besoins diagnostiqués, ainsi que les stratégies qu'ils utilisent avec les différents groupes en fonction des cheminements professionnels diversifiés des individus et des groupes auxquels ils s'adressent. La prise en compte, tout au long du parcours de formation, des attentes des formées et des formés, de leurs revendications, des contraintes qu'ils vivent au quotidien, etc. conduit les formatrices ou les formateurs à des interventions plus souples et, surtout, plus respectueuses et plus significatives.

Dans un tel contexte, il paraissait évident que tous et chacun des membres du corps professoral ne pouvaient intervenir dans des programmes faisant appel à ce modèle. Certaines et certains, pour différentes raisons, ne peuvent ou ne veulent pas y participer. Ainsi, autant pour le corps professoral que pour les étudiantes et les étudiants, la participation aux programmes de formation continue ne peut se faire, d'une part, que si l'on accepte les conditions imposées par le modèle en place et, d'autre part, que si le choix est librement exercé.

La participation du corps professoral régulier de la Faculté à ce type de programme a permis de développer une préoccupation facultaire pour le développement de la recherche relative aux interrelations entre la formation acquise et les pratiques professionnelles mises en place, ainsi qu'entre les formations et la recherche en éducation. Cette préoccupation est devenue une réalité grâce à la mise en place d'un programme de doctorat en éducation dont la thématique est justement l'étude des interrelations entre la recherche, la formation et les pratiques professionnelles.

L'application de ce modèle a de plus permis de développer une expertise facultaire dans le domaine de la pédagogie universitaire appliquée à la formation de professionnelles et de professionnels. Différents groupes de recherche-formation ont ainsi été créés dans des domaines comme la formation universitaire des ingénieurs, la formation universitaire des médecins, les liens entre l'éducation et le travail, la formation pratique des enseignantes et des enseignants et la formation à l'intervention interdisciplinaire au primaire, etc. Ainsi, à partir de ces pratiques de formation, la Faculté a développé un axe de recherche majeur et original sur les formations et la pédagogie universitaires appliquées aux domaines professionnels.

4.3 Quelques résultats sur les formées et les formés

Pour identifier les résultats de la formation dispensée par les programmes recourant au modèle dont il est question ici, nous pouvons faire appel à divers indicateurs. Premièrement, pour déterminer si un programme répond à un besoin, nous pouvons considérer le nombre d'étudiantes et d'étudiants qui s'y inscrivent et le nombre d'institutions qui y participent. Deuxièmement, pour en estimer la crédibilité au sein de la profession, nous pouvons considérer les demandes déposées par des institutions, des associations professionnelles, etc., pour que le programme soit dispensé auprès de leurs membres. Troisièmement, pour en cerner la consistance, on peut considérer le *cursus studiorum* des étudiantes et des étudiants qui ont participé à ce programme. Mais, tout d'abord, la portée de ces programmes devrait être établie à partir du développement de compétences professionnelles chez les étudiantes et les étudiants, et à partir du transfert de ces compétences dans leurs pratiques professionnelles.

À ce sujet, peu de travaux de suivis sur le terrain, qui chercheraient à identifier les compétences acquises et actualisées dans les pratiques professionnelles, ont été effectués à ce jour, après des interventions de formation réalisées dans une perspective longitudinale. Toutefois, le rapport de recherche sur la formation dispensée dans la région de Québec par l'équipe du LARIDD (Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines) nous fournit quelques indications sur le développement de compétences chez les formées et les formés (Larose et Lenoir, 1995, à paraître; Lenoir, à paraître b; Pellerin et Lenoir, 1995). Entre autres, il s'est opéré un développement majeur sur le plan de leur autonomie professionnelle et de leur pensée réflexive et critique. Le rapport au savoir qu'ils entretiennent a profondément changé; il les a conduits à considérer différemment la place des sujets dans leur processus d'apprentissage et leur fonction d'intervenants médiateurs ainsi que les programmes d'études qu'ils ont à dispenser puisqu'ils abandonnent progressivement leurs conceptions épistémologiques réalistes. De la même façon, l'assemblée générale des répondantes et des répondants locaux de PERFORMA a porté, chaque année, des jugements sur les formations dispensées et sur leurs conséquences dans les différents collèges du Québec participant à ce programme. Il existe donc un ensemble de données partiellement traitées à partir desquelles nous pouvons raisonnablement poser l'hypothèse que les formées et les formés ont développé des compétences professionnelles qu'ils ont pu transplanter dans leurs pratiques.

En ce qui a trait aux autres indicateurs objectifs que nous avons relevés, nous pouvons affirmer que le succès de ces programmes a largement dépassé les attentes à cet égard. Ainsi, par exemple, le programme du CEPEC de PERFORMA a dû être rationalisé; plus de cinquante institutions collégiales ont signé des protocoles avec PERFORMA et des programmes d'études avancées ont dû être introduits dans les cégeps. En effet, des étudiantes et des étudiants ont complété près de quatre-vingt-dix crédits à l'intérieur de la structure CEPEC prévue selon un modèle de certificat de trente crédits... Il en va de même avec les autres programmes qui sont dispensés sur tout le territoire québécois.

Notre deuxième indicateur porte sur les demandes faites à la Faculté d'éducation par différentes institutions pour que les programmes soient offerts à leurs membres. Chaque année, le nombre de demandes excède les capacités et il faut en refuser. La renommée de certains programmes a d'ailleurs dépassé les frontières du Québec. Citons, à titre d'illustration, les formations des chefs d'établissements scolaires réalisées par l'équipe du secteur d'administration scolaire en Belgique francophone et en France. Mentionnons également la formation de deuxième cycle en Colombie en pédagogie postsecondaire par PERFORMA. Citons enfin les demandes du Grand-Duché du Luxembourg pour que la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke intervienne dans la formation continue de ses enseignantes et de ses enseignants du primaire et du secondaire.

Enfin, si nous considérons le *cursus studiorum* des étudiantes et des étudiants inscrits dans ces programmes, comme nous l'avons indiqué précédemment, ceux-ci sont soumis au même titre que toute étudiante et tout étudiant à la sanction des études. Ainsi, une fois le diplôme obtenu, ils peuvent éventuellement poursuivre d'autres études à l'Université de Sherbrooke ou dans une autre institution universitaire. À cet égard, il faut souligner la grande persévérance de la clientèle étudiante dans son parcours de formation. Nous avons déjà mentionné ci-avant qu'un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits au CEPEC de PERFORMA avaient largement dépassé les trente crédits du certificat. Dans les autres programmes de formation, le taux d'abandon des études se situent autour de 30 % et en-deçà même; il est inférieur à celui que l'on retrouve souvent dans les programmes de perfectionnement traditionnels où le taux d'abandon avoisine les 50 %.

Les données relatives aux trois indicateurs qui précèdent nous permettent d'affirmer que ces programmes jouissent d'une «popularité» et d'une crédibilité certaines, et qu'ils renforcent l'hypothèse relative à l'efficacité professionnelle que nous avons avancée.

Conclusion

Trente années de pratique de formation continue à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke ont permis, à l'interne, de dégager un modèle de formation particulier et original qui ouvre de larges perspectives à la recherche en éducation dans le domaine de la formation universitaire des professionnelles et des professionnels. Elles ont également facilité la mise en place d'équipes de recherche centrées sur les interactions entre recherche, formation et pratiques professionnelles. En outre, elles ont contribué au développement d'une sensibilité des milieux professionnels, à la compréhension des problèmes qui leur sont spécifiques et à la formation des personnes qui y travaillent. À l'externe, elles ont permis à notre faculté d'établir, dans tout le réseau québécois, un ensemble de liens de collaboration avec de nombreuses institutions œuvrant dans différents secteurs d'activités. Elles ont également permis, sur la scène internationale, d'entrer en contact avec des équipes qui œuvrent à la formation professionnelle initiale et continue.

Ce modèle, par définition dynamique, est en perpétuelle reconstruction et il constitue l'un des leviers majeurs de gestion dans un contexte général de ce que nous pouvons qualifier de réforme permanente de l'éducation. Son application suppose, nous l'avons déjà mentionné, en plus de l'adhésion à certains postulats, un certain nombre de conditions qui, à notre avis, ne s'improvisent pas du jour au lendemain. Cela minimise grandement, comme dans le cas de tout construit institutionnel, sa transférabilité immédiate.

RÉFÉRENCES

BENSON, G.D. (1989).

Epistemology and science curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 21(4), 329-344.

BRUNEL, M.-L. (1990).

Modèles et pratiques d'enseignement de jeunes adultes en formation des maîtres : exploration des écarts rencontrés. In R. Desrosiers-Sabbath (dir.), *Les modèles en éducation – Actes du colloque AIP ELF 1989* (p. 65-71). Montréal : Noir sur Blanc.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995).

Le partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (Avis au ministre de l'Éducation). Québec : Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

DEVELAY, M. (1990).

De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. Paris : ESF.

GOULDNER, A.W. (1971).

The coming crisis of Western sociology. New York [NY] : Avon Books.

GRANGER, G.G. (1982).

Modèles qualitatifs, modèles quantitatifs dans la connaissance scientifique. *Sociologie et sociétés*, XIV(1), 7-13.

JONNAERT, P. (1994a).

[...] à propos du contrat didactique! *Cahiers de la recherche en éducation*, I(2), 195-234.

LAROSE, F. ET LENOIR, Y. (1995).

L'interdisciplinarité didactique au primaire : étude de l'évolution des représentations et des pratiques chez des titulaires du premier cycle du primaire dans le cadre d'une recherche-action-formation – Rapport final (volet recherche). Sherbrooke : Laboratoire de recherche interdisciplinaire en didactique des disciplines, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

LAROSE, F. ET LENOIR, Y. (à paraître).

Étude de l'impact d'un processus de formation continue sur les représentations sociales partagées par des enseignantes du primaire ainsi que sur leurs pratiques professionnelles en regard de l'interdisciplinarité pédagogique. Actes du quatrième congrès de l'Association canadienne francophone des doyens et doyennes et des directeurs et directrices d'éducation.

LEGENDRE, R. (1993).

Dictionnaire actuel de l'éducation (2^e éd.). Montréal/Paris : Guérin/Eska.

LENOIR, Y. (1991a).

Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie inédite, Université de Paris VII, Paris.

LENOIR, Y. (1991b).

Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogies*, 4, 43-102.

LENOIR, Y. (1993).

Entre Hegel et Descartes : de quels sens peut-il être question en didactique? In Ph. Jonnaert et Y. Lenoir (dir.), *Sens des didactiques et didactique du sens* (p. 29-99). Sherbrooke : Éditions du CRP.

LENOIR, Y. (à paraître a).

Médiation cognitive et médiation didactique. In C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Le didactique au-delà des didactiques. Regards croisés sur des concepts fédérateurs*. Bruxelles : De Bœck Université.

LENOIR, Y. (dir.) (à paraître b).

Une recherche-action-formation sur les pratiques interdisciplinaires au primaire : témoignages critiques des acteurs et actrices. Bruxelles : De Bœck.

LENOIR, Y. ET LAFOREST, M. (1995).

Analyse d'un modèle de formation continue: une étude de cas. Communication présentée au colloque de l'Association internationale de pédagogie universitaire, Université du Québec à Hull, Québec, 9-11 août.

MATURANA, H.R. ET VARELA, F.J. (1988).

The tree of knowledge. The biological roots of human understanding. Boston [MA] : New Science Library.

PELLERIN, B. ET LENOIR, Y. (1995).

Impacts d'une recherche collaborative sur la pratique professionnelle d'enseignantes et d'enseignants du primaire. In C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 53-74). Sherbrooke : Éditions du CRP.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1986).

Le contrat didactique : un cadre interprétatif pour comprendre les savoirs manifestés par les élèves en mathématique. *European Journal of Psychological Education*, 1(2), 139-153.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1988).

Le contrat didactique dans une approche psychosociale des situations d'enseignement. *Interactions didactiques*, 8, 63-77.

SCHUBAUER-LEONI, M.-L. (1994).

Étude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou sociale. Communication lors des quatrième rencontres du Réseau international sur la recherche en éducation et formation, Louvain-la-Neuve, Belgique, 12-14 septembre.

SEGAL, L. (1990).

Le rêve et la réalité. Heinz von Foerster et le constructivisme. Paris : Seuil.

VON GLASERSFELD, E. ET L. P. STEFFE (1991).

Conceptual models in educational research and practice. *The Journal of Educational Thought*, 25(2), 91-103.

Abstract – The authors discuss the continuing education model in use by the faculty of education at the Université de Sherbrooke. This model has been developed over the past thirty years in response to the needs of diverse clientele. Its features are preceded by various governing postulates, and conditions required for implementation. Lastly, recent specific results from various programs are discussed briefly.

Resumen – Los autores presentan, como un estudio de caso, el modelo de formación continua en vigor en la Facultad de Educación de la Universidad de Sherbrooke. Este modelo ha sido elaborado progresivamente durante los últimos treinta años, gracias a múltiples actividades de formación dispensadas al estudiantado que ha recibido una formación en esta institución. Sus características son precedidas de algunos de los postulados que la rigen, así como de algunas condiciones necesarias para garantizar su aplicación. Finalmente, son expuestos brevemente, los resultados concretos y recientes de su actualización en diferentes programas de formación.

Zusammenfassung – Die Autoren präsentieren im Rahmen einer Fallstudie das Modell zur Weiterbildung, welches an der Universität Sherbrooke am Pädagogischen Institut durchgeführt wird. Eine Vielzahl an Besuchern nahm an einer Ausbildung am Institut teil. Diese Tatsache ermöglichte die ständige Weitererarbeitung des Modells im Verlauf der letzten 30 Jahre. Einige festgelegten Grundaufstellungen sowie notwendige Bestimmungen regeln diese Modelleigenschaften. Konkrete sowie neueste Ergebnisse der Modellaktualisierung werden abschließend in verschiedenen Bildungsprogrammen kurz dargelegt.