

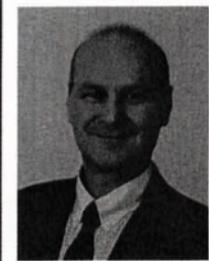


L'apprenant au pouvoir

Voilà un titre évocateur dans le sens où il nous ramène aux fondements mêmes de la réforme actuelle de notre système d'éducation, voire à certaines réalités maintenant mieux connues et documentées concernant l'apprentissage et la psychologie. Mais, sur ce, il est possible de se questionner sur ce qui se passe réellement dans nos organisations scolaires.

*Favorise-t-on la prise en charge ou l'« empowerment » des apprenants ?
Les gestionnaires ne devraient-ils pas agir comme des modèles d'apprenants au pouvoir ?
Comment mettre en pratique une telle évidence ?*

Michel Gravel, Ph. D.
Directeur général
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean



Ce sont de telles questions qui ont amené un groupe d'intervenants de la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean à développer, proposer et expérimenter une approche centrée sur le développement professionnel des intervenants éducatifs. Leur chemine-

ment s'est notamment appuyé sur des critères méthodologiques reconnus par la communauté scientifique, en plus de se fonder sur une vaste expérience dans le domaine à l'étude. Il en résulte, aujourd'hui, une approche globale de développement professionnel mise en application chez la presque totalité des gestionnaires, mais également chez bon nombre d'enseignants et de conseillers pédagogiques de la commission scolaire.

Plus concrètement, cela se traduit par un plan d'apprentissage personnalisé qui soutient, dans son articulation même, une démarche personnelle favorisant la réflexion avant, dans et sur l'action. Le Plan d'apprentissage personnalisé est une innovation dans le domaine du « management » scolaire dans le sens où il met l'accent sur le processus d'apprentissage, la pratique réflexive, la production de sens, ainsi que sur l'évaluation du niveau de compétence ciblé. Le développement des compétences se traduit ainsi par un processus interactif et une production personnelle.

Le modèle systémique du Plan d'apprentissage personnalisé

Le Plan d'apprentissage personnalisé se constitue comme un système intégré de développement professionnel dans la mesure où il intègre, dans un ensemble cohérent, plusieurs éléments différenciés.

Sa représentation systémique fait ressortir le postulat voulant que l'apprenant soit le maître d'œuvre de ses apprentissages. C'est en raison de ce choix de s'engager ou non dans des apprentissages qu'il est représenté à l'extérieur du mouvement circulaire. Lorsqu'il s'engage, ce dernier peut se voir soutenu dans sa démarche par un mentor, par un superviseur ou par les deux. Les rôles d'accompagnateur et d'expert sont généralement associés au mentor, alors que ceux de coach et d'encadrement sont, pour leur part, généralement associés au superviseur.

La partie externe du cercle du modèle systémique illustre que l'apprenant est amené à établir son profil de compétences. Il le réalise à partir d'un cadre de référence directement relié à l'emploi qu'il occupe. L'apprenant prend, par la suite, connaissance des attentes de son organisation avant d'élaborer ses propres attentes professionnelles. Enfin, il détermine quelles compétences il entend développer.

Le sous-système des leviers et des entrées d'apprentissage permet à l'apprenant de planifier et de réaliser des activités dans plusieurs sphères. Cela lui permet d'élargir les stratégies généralement utilisées pour développer ses compétences. Il lui est également suggéré de compiler certaines informations lui permettant de poser un jugement qualitatif sur la pertinence, la cohérence et la valeur des actions qu'il réalise.

Le cercle portant sur les intelligences multiples et les styles d'apprenants fait ressortir les aspects cognitifs et métacognitifs de la prise en charge

des apprentissages. Cette prise en charge se réalise par un effort intellectuel amenant l'individu à élaborer ses propres significations, interprétations, représentations et explications de l'objet d'apprentissage ou des compétences en développement.

Rien ne mobilise plus que la responsabilité accompagnée du pouvoir nécessaire à sa réalisation

Le dernier sous-système fait référence aux savoirs recherchés traduits sous forme de compétences et organisés dans un cadre de référence. Cette articulation permet de bien cibler les éléments choisis et de déterminer les indicateurs de performance.

Motivation et mobilisation

Il existe une multitude de travaux traitant de la motivation et de sa définition même. Pour Bergeron

(1995), un point commun se dégage de manière à définir la motivation « comme l'ensemble des forces incitant l'individu à s'engager dans un comportement donné. Le terme motivation dérive du latin *movere*, qui signifie mouvoir. Ainsi, la motivation est considérée comme l'origine des mouvements ». Cette motivation peut, selon les cas, être soutenue par l'ensemble des impulsions, des désirs, des besoins et des préférences, tant internes qu'externes, influençant le comportement des individus. Pour sa part, la mobilisation, selon Tremblay (1999), renvoie à un concept plus collectif, de nature plus altruiste. Ce dernier mentionne que si une personne est mobilisée, elle aura envie de servir les intérêts de l'organisation dont elle est à l'emploi.

Le Plan d'apprentissage personnalisé se veut une démarche porteuse de sens et mobilisante pour l'individu qui s'y engage. En effet, les recherches de Tremblay identifient la responsabilisation ou

l'empowerment, à la base même du Plan d'apprentissage personnalisé, comme le « vaisseau amiral de la mobilisation ». Rien ne mobilise plus que la responsabilité accompagnée du pouvoir nécessaire à sa réalisation. Le deuxième facteur mobilisateur est la possibilité d'améliorer ses compétences, ce qui est l'objet même du Plan d'apprentissage personnalisé. Selon ce dernier, on peut identifier deux autres facteurs de mobilisation : la reconnaissance du travail accompli et celle de l'effort fourni. Voilà deux autres points susceptibles d'être satisfaits par une démarche structurée de suivi du Plan d'apprentissage personnalisé.

Drucker (1999) abonde dans le même sens lorsqu'il parle des facteurs de productivité des travailleurs du savoir. Il y mentionne que cette productivité repose sur l'articulation des fonctions et des tâches. Le Plan d'apprentissage personnalisé prend appui sur cette articulation qui prend la forme d'un cadre de référence où l'apprenant sélectionne les compétences qu'il désire développer. Le même auteur souligne également l'importance de *l'empowerment*, de l'apprentissage continu, d'enseigner aux autres et de fournir un travail de qualité. Ce sont tous des facteurs susceptibles d'être mobilisés par un plan d'apprentissage personnalisé.

Vers une nouvelle génération dans le développement professionnel

La mise en place d'un processus de développement professionnel au sein d'une organisation telle que la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean ne se fait pas instantanément ni même facilement. Elle implique, plus qu'on peut le penser un changement d'attitude chez les individus, voire un changement de culture dans l'organisation. Notre organisation, comme bien d'autres, avait tendance à déterminer les besoins et les objectifs de développement pour ses différentes catégories de personnel. Cela se traduisait par du perfectionnement à la pièce, en pertinence avec les besoins et, plus récemment, par des plans de formation continue souvent en cohérence avec la mise en œuvre des nouveaux programmes d'études. Ces formes de développement professionnel sont et seront toujours intéressantes. Cependant, il n'en demeure pas moins qu'elles ont des limites sur les plans des choix et de l'engagement personnel des individus impliqués. À cet effet, Perrenoud (2002) mentionne : « On ne peut développer des compétences, des postures et une éthique qu'en créant des situations qui favorisent leur construction par le sujet lui-même ».

Ce passage à une nouvelle génération de développement professionnel, fondée sur la prise en charge, demande des efforts à l'individu et à l'organisation. Perrenoud (2002) va même jusqu'à dire qu'« une démarche réflexive ne peut au départ que provoquer la résistance passive ou active d'une partie des chefs d'établissement. Ce n'est pas une raison d'y renoncer ». Voilà pourquoi il incombe d'en faire ressortir les avantages personnels et organisationnels.

Une stratégie de mise en œuvre

La stratégie utilisée à la commission scolaire a été de proposer une action pilote auprès d'un groupe cible de gestionnaires. Cette action s'inscrivait également dans le processus de recherche visant à évaluer la valeur et la « transférabilité » de la démarche.

Une fois bien engagés dans leur plan d'apprentissage, les gestionnaires impliqués ont partagé leurs expériences positives avec leurs collègues. Ces échanges, la plupart du temps informels, ont provoqué une demande qui s'est soldée par l'engagement de la presque totalité des gestionnaires et des conseillers pédagogiques de la Commission scolaire.

La mise en œuvre chez les enseignants s'inscrit dans les mêmes modalités, soit une action pilote auprès d'un groupe cible. Pour ce dernier groupe, on peut constater une plus grande aisance à mettre en application pratique la dynamique du processus d'apprentissage proposée.

L'organisation tire des bénéfices tangibles d'un tel engagement à développer les compétences de son personnel. Elle a donc le devoir de soutenir les apprenants. Ce soutien, échelonné sur une longue période, prend la forme de petits groupes d'accompagnement et de rencontres personnalisées.

Si l'on tient compte de certains indicateurs de motivation ou de mobilisation, il est possible d'affirmer que cette démarche est porteuse pour la Commission scolaire du Lac-Saint-Jean et les individus qui la constituent. En effet, ceux-ci font des choix de développement professionnel, ils s'y engagent, ils persistent selon la ligne de conduite choisie, ils font des efforts au-delà des tâches normales, ils coopèrent entre eux et, enfin, ils acceptent le changement personnel en fonction de leurs attentes et de celles de l'organisation.

Le Plan d'apprentissage personnalisé suscite déjà l'intérêt de plusieurs organisations scolaires au Québec et à l'étranger. Des versions pour les enseignants, les conseillers pédagogiques, les gestionnaires et les directeurs généraux sont déjà disponibles en français et le seront sous peu en anglais et en mandarin.

RÉFÉRENCES

BERGERON, G. (1995). *La gestion dynamique; concepts, méthodes et applications*, 2^e édition, Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 897 pages.

DRUCKER, P. (1999). *L'avenir du management*. Paris : Éditions du Village mondial, 199 pages.

GRAVEL, M., OUELLETTE, N., et TREMBLAY, C. (2003). *Plan d'apprentissage personnalisé pour les gestionnaires scolaires*. Alma : Forgescom Éditeur, 230 pages.

GRAVEL, M. (2002). *Formation continue et évolution des compétences professionnelles du directeur d'établissement : L'évaluation d'une approche et de ses effets*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal, Université du Québec à Chicoutimi, 252 pages.

PERRENOUD, P. (2002). *Une formation réflexive et constructive des chefs d'établissement*. Poitiers : Texte d'une intervention au séminaire national de réflexion sur les pratiques de formation des personnels d'encadrement, 22-24 avril.

TREMBLAY, M. « Qu'est-ce qui nous mobilise ? » *Affaires plus*, décembre 1999, p. 65-66.



Activités de formation

2004-2005

Des activités sur mesure pour vous :

- commissaires
- gestionnaires
- directions d'établissement

PLUS D'UNE QUARANTAINE
DE SESSIONS
SONT OFFERTES



La Fédération
des commissions
scolaires
du Québec

Notre priorité

vous offrir une formation de qualité
adaptée à vos besoins !

(418) 651-3220 ou www.fcsq.qc.ca