

Chapitre V

UNE DISCUSSION DE LA FORMATION CONTINUE ET DE L'ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES

Ce chapitre se divise en deux parties. La première cherche à considérer davantage l'interprétation des données amorcée dans le quatrième chapitre en proposant des liens entre les données tirées de la présente étude et celles issues de la théorie connue. Ces liens permettent également de dégager des éléments théoriques nouveaux et émergents de l'étude. De plus, on vise à la compréhension avec la présentation de quelques schémas intégrateurs. Cette première partie porte sur les effets synergiques de la formation, de l'apprentissage et de la régulation des compétences ainsi que sur une représentation systémique.

La deuxième partie laisse libre cours aux réflexions du chercheur, à partir de constatations d'un questionnaire sur la vision et les systèmes du programme de formation continue et sur la vision et les systèmes de l'éducation primaire et secondaire au Québec. Ce chapitre vient, en outre, mettre une touche finale à la démarche de recherche.

5.1 LES SYSTÈMES ET LES EFFETS SYNERGIQUES DE LA FORMATION

Les conditions de formation ont été regroupées à l'intérieur de trois thèmes, soit l'efficacité (le fond, les résultats), l'efficience (la forme, les processus) et l'humain (les personnes). Chacun de ces thèmes regroupe une série de conditions de formation ayant été jugées selon leur niveau d'importance. Certaines ont été jugées plus importantes que d'autres; toutefois, aucune n'a été jugée peu importante. Il est possible d'affirmer que chaque condition de formation est importante en soi et qu'il est souhaitable de ne pas les dissocier les unes des autres.

Cet ensemble d'éléments différenciés, en interaction les uns avec les autres, constitue un tout organisé en un système (Voyer et Trudelle, 1996; Bertrand et Azrou, 1999). La synergie et l'interdépendance des conditions de formation peuvent se visualiser telles qu'elles apparaissent à la figure 5.1.

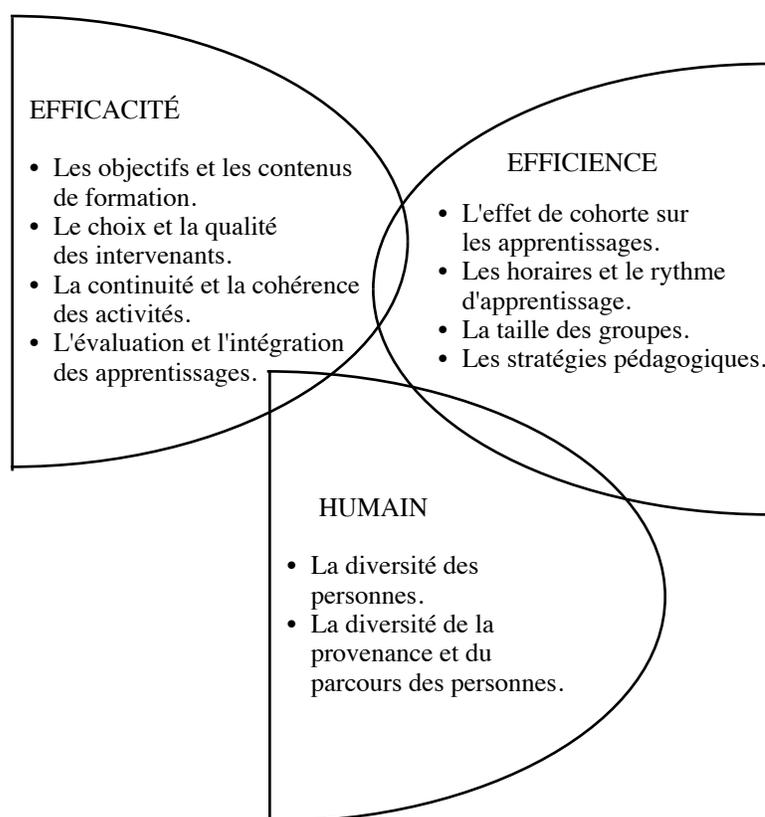


Figure 5.1: Éléments constitutifs du système de formation continue.

L'une des principales caractéristiques du programme de formation vient du fait que, bien que s'articulant sur un ensemble cohérent, celui-ci se construit tout au long du déroulement des activités et selon les besoins exprimés par les apprenants. Les différents choix proposés aux directeurs (contenu, intervenants, horaires, etc.) font en sorte que ceux-ci s'approprient leur formation dans le sens où il y a engagement, autonomie, implication, responsabilité et savoir-agir professionnel. Cet ensemble d'éléments se traduit par des apprentissages et l'évolution des compétences. On peut, dès lors, parler d'une «prise en charge» des apprenants, qui sont en quelque sorte les co-auteurs de leur propre formation. Cet élément est capital et déterminant car la planification et la réalisation des activités de formation deviennent beaucoup plus l'affaire des apprenants que

celle des intervenants qui ne sont que de passage, ou que celle des autorités du programme qui jouent le rôle de guide.

Cette dynamique de la prise en charge prend son essence dans l'engagement des participants, au sein d'un groupe de pairs, à se donner des activités de formation continue. Cet engagement est à l'origine de l'autonomie que prennent les apprenants dans leur processus de formation. Ils se sont appropriés leur processus de formation. L'engagement personnel mais également celui envers les autres membres du groupe est bien senti. Ils deviennent, individuellement et en groupe, leur propre autorité. Il en découle une élévation de l'intérêt personnel se concrétisant par une implication dans les décisions et les activités de formation. Les apprenants ont ainsi un impact personnel sur les personnes de leur entourage. L'implication amène les individus à se responsabiliser face à leurs apprentissages et au transfert de ceux-ci dans la pratique. Ce transfert se traduit sous la forme d'un nouveau savoir-agir professionnel. Il y a alors un bris avec la routine et une évolution constante des compétences. La dynamique de la prise en charge est illustrée à la figure 5.2.

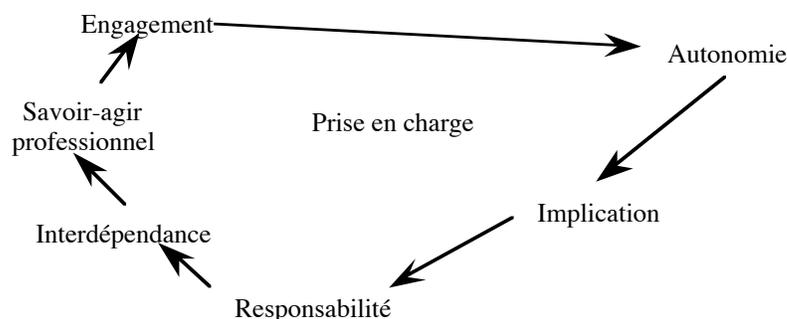


Figure 5.2: Dynamique de la prise en charge.

Cette prise en charge inverse la dynamique traditionnelle de formation et les résultats qui en découlent sont tout à fait intéressants. Il est possible de comparer cette situation à une théorie de gestion, soit celle de «l'empowerment», c'est-à-dire l'idée que l'autonomie et la responsabilité accordée aux individus et groupes est un moyen de les rendre plus performants.

La prise en charge d'un groupe d'individus sur la gouverne de leur formation continue de type ouvert, pour une longue période (plus de trois ans), est un phénomène

peu connu, autant au sein de la communauté universitaire qu'en d'autres lieux de formation. Un tel mode de formation continue semble promu à un bel avenir dans le sens où il permet de rejoindre le besoin d'évolution des compétences. L'application même de la dynamique de formation continue répond ainsi, dans une approche constructiviste, au besoin d'apprentissage des travailleurs en exercice. L'adéquation ici est peu surprenante car les conditions d'apprentissage ou la formation mise en place confèrent à la dynamique son caractère essentiellement «naturaliste»: autonomes et responsabilisés, les apprenants peuvent prendre appui sur leur centre de gravité et de ce fait, sont aptes à se mouvoir par eux-mêmes (tel que proposé par Bonneau et Corriveau, 1997), sans attendre, comme c'est trop souvent le cas, dans les approches traditionnelles, sur quelque mouvement externe. La «logique du vivant» l'emporte sur l'arsenal des impératifs et des dispositions institutionnelles usuelles. D'autant que l'on peut se poser la question si le fait de participer à un processus de formation continue chez les directeurs ne stimule pas chez ceux-ci l'utilisation d'autres voies pour faire des apprentissages et développer leurs compétences. On peut penser à des formes telles la recherche personnelle, la lecture, l'amélioration de son environnement de travail et l'enseignement auprès de pairs ou du personnel de l'école. Voilà autant d'aspects qu'il serait intéressant d'investiguer.

Plusieurs conditions de formation font référence aux effets résultant du vécu du groupe d'apprentissage que constitue la cohorte. D'emblée, il convient de souligner que les membres des cohortes sont volontaires et que les raisons qui motivent leur participation sont liées à leur désir personnel d'apprendre et de cheminer dans leur exercice professionnel. La formation se centre sur leurs besoins qui, eux, émergent des activités vécues sur les lieux de travail en l'occurrence dans les établissements d'enseignement.

L'apprentissage personnel dépend, en bonne partie, du partage des savoirs et des expériences de chacun aux autres membres du groupe. Ce partage implique un engagement, une participation et une générosité mutuelle entre les personnes impliquées dans la cohorte de formation. Les enseignants, pour leur part, ont également un savoir à partager. Ils ont, lors de leur passage au sein de la cohorte, une direction à donner pour livrer un contenu spécifique mais cette direction relève beaucoup plus de l'animation et de la supervision que de la gouvernance. Il se dégage également que les apprenants et les intervenants respectent, sur les échanges qui ont lieu, des règles de discrétion impli-

cites. Un lien de confiance et même d'amitié s'établit ainsi entre les membres d'un même groupe.

Il en résulte l'installation et l'intensification graduelles d'un réseau d'échanges et d'entraide professionnelles qui dépasse le cadre de la formation. L'aspect continu de la formation consolide ce réseau d'échange et les participants associent souvent les deux éléments. Plusieurs mentionnent que l'aspect continu de la formation est à préserver, que ce soit dans le cadre d'une accréditation universitaire ou non. Une dernière règle de fonctionnement du groupe touche son autonomie. Cette règle a été discutée sous l'aspect de la prise en charge.

La dynamique de l'effet de groupe est représentée à la figure 5.3 ci-dessous.



Figure 5.3: Dynamique de l'effet de groupe.

5.2 L'APPRENTISSAGE, LA RÉGULATION ET LES COMPÉTENCES

De toute évidence, les directeurs engagés dans le cheminement de formation affirment que leurs compétences se renouvellent ou qu'elles évoluent. Mais comment cela s'opère-t-il? À la lumière des propos recueillis auprès des différents acteurs, il ressort que les activités de formation font en sorte que des données nouvelles sont apportées. Celles-ci remettent en question les pratiques actuelles, ce qui permet de construire de nouveaux savoirs. Ces nouveaux savoirs sont par la suite mis en application dans la pratique et c'est là qu'entre en jeu le phénomène de la régulation. Pour Clément (1995, p.72), «les régulations et les autorégulations servent le processus d'apprentissage en permettant au sujet de prendre progressivement en charge la gestion de son apprentissage et d'acquérir l'autonomie nécessaire pour poursuivre son projet personnel: elles favorisent le développement de compétences nouvelles et des possibilités de transfert d'acquisitions». La régulation permet ainsi le réajustement des stratégies individuelles, d'apprentissage et de développement des compétences et ce, tout au long du processus

de formation continue. Le temps où s'effectue cette régulation a tout avantage à être suffisamment long pour permettre aux directeurs la mise en application des nouveaux savoirs dans la pratique.

Les allers-retours constants entre la formation, la pratique et la consolidation des compétences permettent une auto-évaluation et une évaluation collective du développement des compétences. Les apprenants, ayant pris en charge leur processus de formation, peuvent ainsi développer diverses compétences et revenir sur certaines compétences (selon leurs besoins) dans plusieurs activités de formation différentes. Cette variété permet même de consolider ou de faire un autre pas en avant dans l'évolution des compétences.

L'illustration de la façon dont s'opère cette évolution du niveau de compétences des directeurs d'établissement est présentée à la figure 5.4.

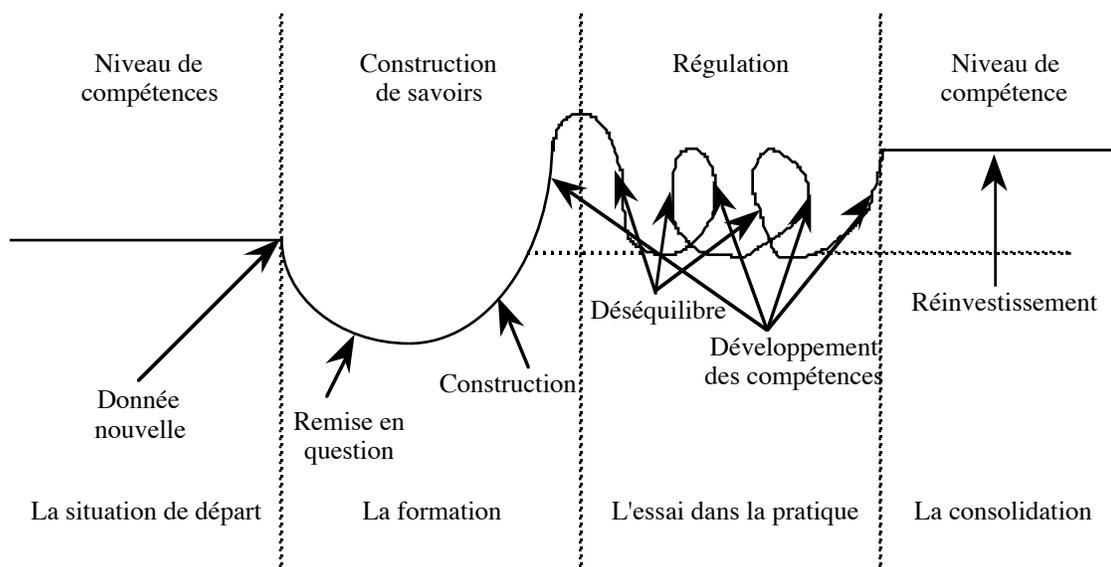


Figure 5.4: Opérationnalisation du développement des compétences par la construction et la régulation des savoirs.

Une telle opérationnalisation s'inscrit dans un mouvement complexe et difficile à fixer sur un instant précis d'autant plus qu'il s'ajuste suivant un rythme plus ou moins rapide et personnel à chaque apprenant.

D'autre part, l'analyse des principales compétences issues des activités de formation, par sa distribution, est révélatrice de l'actualisation du potentiel des directeurs impliqués. Ces compétences, classées par strates selon la typologie de Pelletier (1996), couvrent l'ensemble des strates identifiées (techniques, relationnelles, culturelles, symboliques) dont celles dites de niveaux ultérieurs. En effet, Pelletier mentionne que ce ne sont pas tous les directeurs qui parviennent à maîtriser les compétences des strates ultérieures. Certains, avec les risques d'une appréhension inadéquate des problématiques, se situent davantage dans les deux premiers niveaux que dans les deux niveaux ultérieurs.

La contribution de la formation au développement des compétences culturelles et symboliques permet de situer le répertoire et le niveau des compétences acquises par les directeurs d'établissement. Dans l'énoncé des règles de sa typologie, Pelletier (1996, p.100) affirme:

Dans chaque strate on retrouve le spectre des éléments de la strate précédente et des éléments constitutifs de la strate ultérieure. De telle sorte que, plus le positionnement de l'acteur se situe dans une strate ultérieure plus son répertoire de savoirs et/ou compétences est potentiellement élaboré.

Tous et toutes n'accèdent pas aux strates si, pour les besoins de leurs actions, ils arrivent à se maintenir en équilibre sur une strate donnée.

L'utilisation des compétences culturelles et symboliques prend une importance particulière lorsqu'elle est située dans le contexte actuel du renouvellement accéléré du bagage des compétences des directeurs. La contribution de la formation au développement de ce type de compétences est révélatrice d'une actualisation du potentiel des directeurs d'établissement bien ancrée dans la réalité d'une société tournée vers le savoir. Le développement des compétences, construit par les acteurs impliqués, répond ainsi aux préoccupations professionnelles des individus mais également aux impératifs organisationnels que vit actuellement le monde de l'éducation.

Dans un même ordre d'idées, l'analyse détaillée du profil de compétences, «du directeur idéal», proposé par le Consortium Inter-États (États-Unis) de l'accréditation des leaders scolaires (1996) nous révèle que le noyau central des compétences visées pour la fonction de directeur d'établissement se situe au centre des strates proposées

par Pelletier, soit dans les compétences relationnelles et culturelles mais sans négliger pour autant les compétences techniques et symboliques. Les compétences identifiées par les directeurs se situent sur cette même tendance des compétences relationnelles et culturelles. De plus, le niveau de contribution de la formation au développement des compétences et l'importance relative des diverses compétences renforcent cette observation.

On en arrive ainsi à mieux cerner, pour un moment donné, les fonctions et les tâches principales du directeur d'établissement. Cet aspect est, en soi, un facteur à considérer pour juger de la productivité du directeur. En effet, Drucker (1999, p.139) traite de ce point lorsqu'il identifie les facteurs de productivité du travailleur du savoir.¹

1. La productivité du travailleur du savoir veut qu'on se pose la question: quelle est la tâche?
2. Elle veut que l'on donne la responsabilité de sa productivité au travailleur du savoir lui-même. Le travailleur du savoir *doit* se gérer lui-même. Il doit jouir de *l'autonomie*.
3. L'innovation continue doit faire partie du travail, de la tâche et de la responsabilité du travailleur du savoir.
4. Son travail exige du travailleur du savoir un apprentissage continu, mais aussi qu'il enseigne régulièrement aux autres.
5. La productivité du travailleur du savoir n'est pas, du moins au premier chef, une question de *quantité* de production. La *qualité* est au moins aussi importante.
6. Enfin, il faut que le travailleur du savoir soit considéré et traité comme un «actif», non comme un «coût». Le travailleur du savoir doit *vouloir* travailler pour son organisation, de préférence à toute autre possibilité qui s'offre à lui.

Il est intéressant de noter la correspondance de plusieurs de ces facteurs avec le processus même de formation continue de type ouvert et de sa transférabilité dans les fonctions professionnelles des directeurs d'établissement, soit l'autonomie ou la prise en charge, l'apprentissage continu et l'interaction d'apprentissage avec les autres ainsi que l'innovation et la recherche de situations nouvelles.

¹ Travailleur du savoir: personne qui accède au monde du travail, à son poste et à sa position sociale grâce à sa formation et à sa compétence intellectuelle (Drucker, 1996, p.205).

5.3 UN ESSAI D'INTÉGRATION

Le présent schéma permet de présenter les principaux éléments, traités lors de la discussion, dans un tout organisé. Ces éléments sont, rappelons-le: les besoins de développement professionnel et le désir d'apprendre, le contexte et les conditions avec l'effet de groupe, la prise en charge et le système de formation, l'évolution des compétences avec l'apprentissage, la régulation dans la pratique, la satisfaction des directeurs, la construction et la continuité, le haut niveau de compétences et le profil équilibré. On voit ici une figure susceptible d'en permettre une intégration dans un tout dynamique.

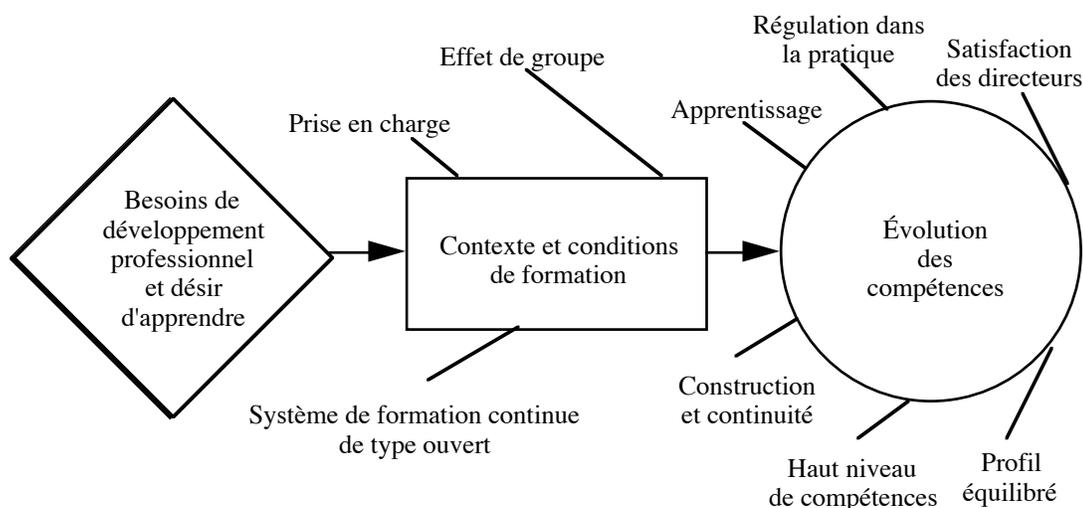


Schéma 5.5: Présentation schématique de la formation continue de type ouvert et évolution des compétences.

La lecture de cette figure nous amène à comprendre que les besoins de développement professionnel et le désir d'apprendre, combinés à un contexte et à des conditions de formation, donnent des résultats sur l'évolution des compétences.

5.4 LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES ET LES SYSTÈMES DE FORMATION

La première partie du cinquième chapitre dresse un certain nombre d'éléments caractéristiques se dégageant de la présente étude. Ces éléments, repris dans le schéma 5.1, illustrent bien les fondements épistémologiques, d'obédience constructiviste, du

programme de formation continue de type ouvert. Dans cette approche constructiviste, la place de l'individu est pleinement reconnue dans une dynamique lui permettant de devenir un acteur agissant dans un contexte et des situations qui deviennent, en quelque sorte, son monde. Les activités du programme se construisent et se réalisent, sur les bases d'un ensemble cohérent, à partir des besoins de formation jugés comme prioritaires et pertinents par les apprenants. La dynamique du programme a par ailleurs été présentée au troisième chapitre, à la section vécu de formation sans évaluation. Mais comment un tel programme a-t-il pu s'introduire dans une structure de formation universitaire de cycle supérieur? Voilà une question intéressante car elle permet de mieux comprendre certains facteurs ayant contribué à la réalisation du programme de formation, tel qu'il a été évalué dans cette recherche:

- le désir de développer une nouvelle niche de formation pour l'institution;
- les croyances des concepteurs appuyées par leurs expériences et leurs observations professionnelles;
- l'appui des hautes autorités (stimulé par le potentiel de croissance de clientèles pour l'institution);
- la construction et la mise en œuvre d'un programme se situant en dehors des balises généralement établies (géométrie variable);
- le développement d'une vision partagée, des retombées et des principes véhiculés par le programme de formation continue de type ouvert;
- la constitution d'une nouvelle banque d'intervenants (échappant à certaines contraintes des conventions collectives);
- la dérogation aux délais de planification et d'organisation des activités régulières (engagement des chargés de cours, planification des activités, paiement des cours, remise des notes);
- le rapprochement des lieux de formation près du lieu d'exercice professionnel des apprenants.
- la constitution de groupes stables.

Il est intéressant de constater la contribution de ces facteurs à la mise en place d'un projet novateur de formation alors que le gouvernement du Québec déploie actuellement des énergies considérables pour rénover son système d'éducation. D'autant que cette réforme s'appuie sur une conception de l'apprentissage et du développement des

compétences s'inspirant de croyances relevant d'une approche constructiviste. La dynamique de formation continue proposée aux directeurs peut-elle fonctionner auprès des jeunes? Le développement et l'évaluation des compétences des jeunes peut-elle se réaliser dans des conditions d'apprentissage se rapprochant de celles vécues par les adultes en formation continue? Ce qui est viable à un niveau, peut-il l'être à un autre?

De prime abord, le questionnement peut sembler farfelu; toutefois, les processus d'apprentissage ne s'appliquent-ils pas à toute personne? L'engagement et la motivation des individus ne relève-t-elle pas des mêmes réalités humaines? Notre système d'éducation n'a-t-il pas de la difficulté à susciter l'engagement et la prise en charge des jeunes face à leur projet d'apprentissage? Le taux et le niveau de réussite des jeunes ne posent-ils pas des questions sur la quantité des apprentissages mais également sur la qualité de la dynamique mise en place dans les classes et dans les écoles?

Il est possible de constituer, à partir des facteurs contributifs à la réalisation du programme de formation des directeurs d'établissement, deux catégories de facteurs: ceux relevant de la vision, de la planification ou de l'efficacité du programme (les cinq premiers facteurs énumérés ci-dessus) et ceux relevant des systèmes, processus ou de l'efficacité des moyens mis en place pour atteindre la vision ou les résultats escomptés (les quatre derniers facteurs énumérés). À noter que Payette (1993), dans le cinquième chapitre de son ouvrage traitant de l'efficacité des gestionnaires et des organisations, fait bien ressortir cette dynamique entre la vision et les systèmes ou entre l'efficacité et l'efficacité d'une organisation.

Dans le cadre de la réforme de l'éducation au Québec, la vision ou les résultats attendus du ministère semblent bien établis et compris des intervenants. En fait, d'après les résultats d'un sondage réalisé auprès de ces mêmes intervenants par le MEQ (2001), la réforme bénéficie d'un soutien suffisamment important pour favoriser sa mise en place. Toutefois, des questions subsistent sur l'alignement des systèmes de l'organisation sur cette vision projetée. Une question de fond se pose: peut-on concilier des règles de fonctionnement bureaucratiques et des conventions de travail s'appuyant sur des bases d'ordre mécanistes avec une réforme des programmes de nature constructiviste?

Pour Block (1993), les organisations bureaucratiques freinent la responsabilité et sont synonymes de manipulation. Cet auteur privilégie plutôt une approche de prise en charge et de professionnalisme basée sur un contrat entrepreneurial plutôt qu'une approche de quantification des tâches basée sur un contrat patriarcal. Après s'être donné une vision stimulante, n'est-il pas temps d'étudier les points forts et les limitations des systèmes actuels de l'école québécoise? Pour Drucker (1999), cette analyse du type d'organisation convenant le mieux à sa mission et à sa vision, se révèle nécessaire.

A-t-on, dans nos organisations scolaires, sous prétexte ou par volonté d'établir une gestion de type participative, oublié le champ de développement de la performance de l'organisation au profit du champ de développement de la personne en accordant progressivement un ensemble de privilèges personnels aux travailleurs, ceux-ci allant parfois à l'encontre de la mission d'une organisation? Pour Lavendhomme (2000), la tension qui existe entre «l'individu» et le «groupe» et la tension qui existe entre «le droit à la reconnaissance de la personne» et le «respect des exigences du poste de travail» constitue les fondements de toute forme de vie sociale. Ne faut-il pas dès lors aligner tous les systèmes de l'organisation sur cette vision ou sur cette cause que constitue la réussite de tous les jeunes? Il y aurait certes ici matière à quelques travaux de recherche parmi les plus importants à réaliser.

L'approche de développement par compétences qui se veut, lorsque les conditions sont réunies, une source de développement pour des directeurs, apparaît, en effet, comme une voie prometteuse pour le développement des élèves québécois. Toutefois, comme en témoigne Lavendhomme (2000), un tel mouvement ne se réalise pas dans une perspective exclusivement basée sur la performance. L'humain et l'articulation des modes de relation entre celui-ci et l'organisation demeurent des éléments incontournables.