

**Université de Montréal**

**Représentations des finissants en enseignement au secondaire  
à l'égard de leur future formation continue**

**par**

**Carolle Lévesque**

**Département de psychopédagogie et d'andragogie  
Faculté des sciences de l'éducation**

**Thèse présentée à la Faculté des études supérieures  
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.)  
en éducation option psychopédagogie**

**Août 2001**

**© Carolle Lévesque, 2001**



LB  
5  
U57  
2002  
v. 010



**Université de Montréal  
Faculté des études supérieures**

**Cette thèse intitulée :**

***Représentations des finissants en enseignement au secondaire  
à l'égard de leur future formation continue***

**présentée par :**

**Carolle Lévesque**

**a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:**

[Redacted]

**Michelle Comeau**

**Président-rapporteur**

[Redacted]

**Marcienne Lévesque**

**Directrice de recherche**

[Redacted]

**Mohamed Hrimech**

**Membre du jury**

[Redacted]

**Louise Dupuy-Walker**

**Examineur externe**

[Redacted]

**Représentant du doyen de la FES**

**Thèse acceptée le :**

*1<sup>er</sup> février 2002*

## SOMMAIRE

Au Québec, la réforme de l'éducation amorcée au début des années 90 ramène à l'ordre du jour la réflexion sur la formation continue du personnel enseignant, modifiant peu à peu le discours sur cette réalité. Dans ce contexte de remise en question, le but de cette recherche vise à rendre explicites les représentations des finissants de la formation initiale des maîtres en enseignement au secondaire à l'égard de leur future formation continue.

La revue des écrits nous a permis de retenir trois dimensions caractérisant la formation continue qui font l'objet d'un certain consensus dans la littérature : les définitions, les besoins et les modes. Ainsi ces trois dimensions constituent notre point de départ pour l'élaboration d'une grille d'analyse visant l'explicitation des représentations reliées à ce domaine. Cette grille a été complétée à la suite d'une analyse attentive des données de recherche nous permettant ainsi de l'enrichir de sous-catégories pour raffiner l'élaboration du cadre de référence. Notre intérêt concerne (1) la définition du concept de formation continue par la mise en lumière de ses attributs, (2) l'identification des principaux besoins en formation continue que les sujets désirent combler et (3) les modes de formation continue qui seront privilégiés, par les sujets de la recherche, après leur formation initiale. Dans cette recherche, deux pôles d'investigation sont considérés soit l'étude de ce que les finissants pensent de la formation continue et l'étude de leurs intentions d'action à l'endroit de cette dernière une fois dans la vie professionnelle.

Le choix d'une approche compréhensive du phénomène ciblé nous a conduit vers une méthode qualitative s'appuyant sur une analyse de contenu de 122 métatextes produits par les sujets de la recherche soit ceux du sous-groupe des finissants de 1998 et du sous-groupe des finissants de 1999 en formation à l'enseignement d'une université montréalaise. La démarche de validation utilisée est l'accord inter-codeurs et l'accord intra-codeur visant à augmenter le degré de justesse de nos inférences et ainsi, à assurer une plus grande validité à l'étude.

Les principaux résultats de cette recherche révèlent que les représentations des finissants concernant, tout d'abord, la définition du concept de formation continue sont



liées aux caractéristiques de la professionnalisation de l'enseignement, de la responsabilisation de l'enseignant à l'égard de sa propre formation continue, de la continuité dans le développement professionnel de l'enseignant et pour finir, de l'adaptation des enseignants aux changements sociaux. Pour ce qui est des représentations des futurs enseignants concernant l'identification de leurs besoins en formation continue, leurs préoccupations sont liées, davantage, aux besoins en développement professionnel. Enfin, les représentations des modes de la formation continue que les sujets projettent de privilégier sont ceux qui concernent essentiellement l'éducation structurée non-formelle et l'apprentissage informel.

**Mots clés :** Formation initiale des maîtres, développement professionnel, futurs enseignants, professionnalité, attributs de la formation continue, besoins en formation continue, modes de formation continue.

## TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE .....	III
LISTE DES TABLEAUX .....	X
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS .....	XI
REMERCIEMENTS .....	XII
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÈME DE RECHERCHE.....	4
1.1 Formation continue en éducation .....	5
1.1.1 Perspective générale de la formation continue en éducation.....	5
1.1.2 Vision privilégiée de la formation continue en éducation.....	7
1.1.3 Voies d'action à explorer en formation continue .....	9
1.1.4 Projet de politique en formation continue pour le personnel enseignant.....	11
1.1.5 Diversité des dispositifs en formation continue.....	13
1.1.6 Critiques sur la formation continue actuelle des enseignants.....	16
1.2 Lien entre formation initiale et formation continue .....	19
1.2.1 Formation initiale des maîtres à caractère professionnel .....	20
1.2.2 Programme renouvelé de formation initiale des maîtres en enseignement au secondaire .....	22
1.2.3 Apparition de la formation continue en formation initiale.....	24
1.3 Représentations des finissants à l'égard de la formation continue.....	26
1.4 Question de recherche.....	28
1.5 Définitions des concepts-clés.....	28
1.5.1 «Finissants et finissantes» .....	28
1.5.2 «Formation continue» .....	28
1.5.3 «Représentations».....	28

1.6 But de la recherche .....	29
1.7 Utilité de la recherche.....	29
1.8 Type de recherche.....	30
CHAPITRE 2 - REVUE DES ÉCRITS.....	32
2.1 Représentations des enseignants .....	34
2.1.1 Origine du concept de représentation.....	34
2.1.2 Complexité de la notion de représentation .....	36
2.1.3 Définitions du concept de représentation en éducation.....	37
2.1.4 Résultats d'étude sur des représentations auprès d'enseignants.....	39
2.1.5 Synthèse des écrits des représentations.....	42
2.2 Formation continue des enseignants.....	43
2.2.1 Définitions du concept de formation continue .....	43
2.2.2 Perspectives et objectifs de la formation continue.....	45
2.2.3 Diversité de modèles et de modes de formation continue.....	46
2.2.4 Résultats d'études sur la formation continue des enseignants.....	50
2.2.5 Résultats des projets expérimentaux en formation continue au Québec.....	53
2.2.6 Synthèse des écrits sur la formation continue .....	56
2.3 Formation continue et professionnalité des enseignants .....	57
2.3.1 Concept de professionnalité .....	58
2.3.2 Vers la professionnalité des enseignants.....	59
2.4 Formation initiale et continue en lien avec la pratique réflexive .....	61
2.4.1 Nouvelle approche de formation.....	61
2.4.2 Notion de pratique réflexive dans la formation.....	63
CHAPITRE 3 - CADRE DE RÉFÉRENCE.....	66
3.1 Élaboration du cadre de référence .....	67
3.2 Définitions des dimensions et des sous-dimensions.....	69
3.2.1 Première dimension : les attributs de la formation continue .....	69
3.2.2 Deuxième dimension : les besoins en formation continue.....	71

3.2.3	Troisième dimension : les modes de la formation continue .....	72
CHAPITRE 4 - MÉTHODOLOGIE .....		75
4.1	Position épistémologique privilégiée.....	76
4.2	Variables .....	77
4.3	Échantillon .....	78
4.3.1	Portrait des sujets .....	80
4.3.1.1	Caractéristiques des sujets du sous-groupe 1998 .....	80
4.3.1.2	Caractéristiques des sujets du sous-groupe 1999 .....	81
4.4	Sources de données : métatextes .....	83
4.5	Cueillette des données .....	84
4.6	Traitement des données .....	85
4.6.1	La transcription des métatextes .....	85
4.6.2	L'analyse de contenu .....	86
4.6.3	La catégorisation.....	87
4.6.4	Les unités d'analyse .....	88
4.6.5	Le lexique des codes .....	89
4.6.6	La démarche de validation interjuges .....	90
4.6.7	La grille d'analyse des données .....	93
4.6.8	La démarche de validation intrajuge.....	95
4.7	Limites de la recherche .....	95
CHAPITRE 5 - PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES .....		97
5.1	Catégorie 1 : Les attributs de la formation continue .....	100
5.1.1	La professionnalisation de l'enseignement .....	103
5.1.1.1	Professionnalisation de l'enseignement selon les sujets de 1998 ..	103
5.1.1.2	Professionnalisation de l'enseignement selon les sujets de 1999 ..	105
5.1.2	La responsabilisation de l'enseignant .....	110
5.1.2.1	Responsabilisation de l'enseignant selon les sujets de 1998 .....	110
5.1.2.2	Responsabilisation de l'enseignant selon les sujets de 1999 .....	113
5.1.3	La continuité de la formation.....	116
5.1.3.1	Continuité de la formation selon les sujets de 1998 .....	116
5.1.3.2	Continuité de la formation selon les sujets de 1999 .....	119

5.1.4	Les changements sociaux .....	121
5.1.4.1	Changements sociaux selon les sujets de 1998 .....	121
5.1.4.2	Changements sociaux selon les sujets de 1999 .....	123
5.1.5	Le développement des compétences .....	124
5.1.5.1	Développement des compétences selon les sujets de 1998 .....	124
5.1.5.2	Développement des compétences selon les sujets de 1999 .....	126
5.1.6	Le plan de carrière .....	127
5.1.6.1	Plan de carrière selon les sujets de 1998.....	128
5.1.6.2	Plan de carrière selon les sujets de 1999.....	129
5.1.7	Les finalités .....	130
5.1.7.1	Finalités selon les sujets de 1998 .....	130
5.1.7.2	Finalités selon les sujets de 1999 .....	131
5.1.8	Les responsabilités de l'État .....	132
5.1.8.1	Responsabilités de l'État selon les sujets de 1998 .....	132
5.1.8.2	Responsabilités de l'État selon les sujets de 1999 .....	133
5.1.9	La tâche éducative.....	135
5.1.9.1	Tâche éducative selon les sujets de 1998.....	135
5.1.9.2	Tâche éducative selon les sujets de 1999.....	137
5.1.10	La culture de l'enseignant .....	139
5.1.10.1	Culture de l'enseignant selon les sujets de 1998.....	140
5.1.10.2	Culture de l'enseignant selon les sujets de 1999.....	140
5.2	Catégorie 2 : Les besoins en formation continue .....	142
5.2.1	Les besoins en développement professionnel.....	144
5.2.1.1	Besoins en développement professionnel selon les sujets de 1998.....	144
5.2.1.2	Besoins en développement professionnel selon les sujets de 1999.....	152
5.2.2	Les besoins en développement personnel .....	164
5.2.2.1	Besoins en développement personnel selon les sujets de 1998 .....	164
5.2.2.2	Besoins en développement personnel selon les sujets de 1999 .....	167
5.2.3	Les besoins en développement organisationnel.....	170
5.2.3.1	Besoins en développement organisationnel selon les sujets de 1998.....	170
5.2.3.2	Besoins en développement organisationnel selon les sujets de 1999.....	172
5.3	Catégorie 3 : Les modes de la formation continue.....	174
5.3.1	Les modes de l'éducation structurée non-formelle.....	176
5.3.1.1	Éducation structurée non-formelle selon les sujets de 1998.....	176
5.3.1.2	Éducation structurée non-formelle selon les sujets de 1999.....	181
5.3.2	Les modes de l'apprentissage informel.....	188
5.3.2.1	Apprentissage informel selon les sujets de 1998 .....	188

5.3.2.2	Apprentissage informel selon les sujets de 1999 .....	191
5.3.3	Les modes de l'éducation structurée formelle.....	194
5.3.3.1	Éducation structurée formelle selon les sujets de 1998.....	194
5.3.3.2	Éducation structurée formelle selon les sujets de 1999.....	196
5.3.4	Les modes de l'apprentissage fortuit .....	199
<b>CHAPITRE 6 - SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS</b>		
	<b>CONCLUSION.....</b>	<b>201</b>
6.1	Les représentations des sujets concernant les attributs de la formation continue.....	203
6.1.1	Les représentations centrales des attributs de la FC autour de la reconnaissance professionnelle.....	203
6.1.2	Les représentations périphériques des attributs de la FC autour de la tâche éducative.....	208
6.2	Les représentations des sujets concernant les besoins en formation continue.....	212
6.2.1	Les représentations centrales des besoins en FC autour du développement professionnel.....	212
6.2.2	Les représentations périphériques des besoins en FC autour du développement personnel et organisationnel.....	215
6.3	Les représentations des sujets concernant les modes de formation continue.....	217
6.3.1	Les représentations centrales des modes de FC autour des activités non-formelles.....	218
6.3.2	Les représentations périphériques des modes de FC autour des activités informelles et formelles.....	220
	Conclusion.....	223
	RÉFÉRENCES.....	228
	ANNEXE A - LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE.....	243
	ANNEXE B - ATELIER 4 THÈME : PROFESSION ENSEIGNANTE ET FORMATION CONTINUE.....	245
	ANNEXE C - B.Ed. SECONDAIRE : DOSSIER PROFESSIONNEL.....	249

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Dimensions et sous-dimensions retenues dans le cadre de référence .....	74
Tableau II	Description de la population cible et de l'échantillon de sujets .....	79
Tableau III	Les caractéristiques des sujets du sous-groupe 1998 et des sujets du sous-groupe 1999 .....	82
Tableau IV	Corpus des données .....	84
Tableau V	Élaboration du système de codage utilisé pour l'analyse des données .....	90
Tableau VI	Résultats de l'accord des interjuges .....	91
Tableau VII	Catégories et sous-catégories de la grille d'analyse des données .....	94
Tableau VIII	Catégorie 1 : Attributs de la formation continue, fréquence des unités de sens dans les deux sous-groupes 1998 et 1999 .....	101
Tableau IX	Catégorie 2 : Besoins en formation continue, distribution des unités de sens dans les deux sous-groupes 1998 et 1999 .....	143
Tableau X	Catégorie 3 : Modes de la formation continue, fréquence des unités de sens dans les deux sous-groupes 1998 et 1999 .....	175
Tableau XI	Attributs de la FC : les représentations centrales autour de la reconnaissance professionnelle .....	204
Tableau XII	Attributs de la FC : les représentations périphériques autour de la tâche éducative .....	209
Tableau XIII	Besoins en FC : les représentations centrales autour du développement professionnel .....	212
Tableau XIV	Besoins en FC : les représentations périphériques autour du développement personnel et organisationnel .....	216
Tableau XV	Modes de la FC : les représentations centrales autour des activités non formelles .....	218
Tableau XVI	Modes de la FC : les représentations périphériques autour des activités informelles et formelles .....	221

## LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ADEREQ	:	Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation
B.Ed.	:	Baccalauréat en éducation enseignement au secondaire
BES	:	Baccalauréat en enseignement au secondaire
CAPFE	:	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CEE	:	Centre d'enseignantes et d'enseignants
CEICI	:	Centres d'éducation interculturelle et de compréhension internationale
CEMIS	:	Centre d'enrichissement en micro-informatique scolaire
CEQ	:	Centrale de l'enseignement du Québec ou Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires
CFIM	:	Centre de la formation initiale des maîtres
COFPE	:	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CSE	:	Conseil supérieur de l'éducation
CTEQ	:	Commission de terminologie de l'Éducation du Québec
FC	:	Formation continue
MAFPEN	:	Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale
MEQ	:	Ministère de l'éducation du Québec
OCDE	:	Organisation de coopération et de développement économique
PAF	:	Plan académique de formation
TELUQ	:	Télé-Université du Québec
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture



## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer ma reconnaissance à madame Marcienne Lévesque, Ph.D., professeure titulaire au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. En tant que directrice de recherche, Mme Lévesque a su m'accompagner tout au long de ce processus doctoral. Un grand merci pour le sens critique, le souci de rigueur, le soutien éclairé et les encouragements accordés pour arriver à la réalisation finale de cette thèse.

Je remercie beaucoup les étudiantes et étudiants, de 4<sup>e</sup> année en formation initiale des maîtres, du baccalauréat en éducation enseignement secondaire, les cohortes de finissantes et finissants des années 1998 et 1999 qui ont bien voulu participer volontairement à cette recherche. Ces derniers ont autorisé l'analyse de leur métatexte et sans leur consentement, cette recherche n'aurait pu voir le jour.

Je remercie également mes amies pour leur compréhension et leur encouragement, ainsi que toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont apporté leur contribution à la réalisation de cette thèse.

Je tiens à exprimer, d'une manière spéciale, des remerciements à mon conjoint François pour son support de tous les instants et à ma fille Émilie pour sa grande patience.

Enfin, je termine en remerciant la Faculté des études supérieures de l'Université de Montréal pour l'obtention de la bourse de rédaction de l'hiver 2001.

*À François, mon conjoint*

*À Émilie, ma fille*

## **INTRODUCTION**

Les sociétés postindustrielles, dont le Québec, connaissent des mutations et des hausses d'exigences de développement social, économique et culturel. Ces divers changements amènent une majorité d'individus à concevoir la nécessité de s'engager dans un processus de formation continue pour être en mesure de faire face aux besoins de cette société changeante et contribuer à l'atteinte des potentialités maximales d'une collectivité éduquée.

Devant cette situation, le système d'éducation québécois est confronté à des exigences de plus en plus grandes et diversifiées. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1997a) dans son document : *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation* identifie la formation des enseignants\* comme un pivot essentiel pour prendre le virage du succès à l'école. Le ministère considère que les adaptations nécessaires aux futurs enseignants passent par la formation continue et souligne, par le fait même, l'importance de lui accorder intérêt et priorité et ceci dès la formation initiale en enseignement. Le MEQ en a fait une de ses priorités en l'identifiant comme l'un des axes importants à considérer en termes de compétences complémentaires et à développer dans les programmes universitaires renouvelés de la formation initiale des maîtres en enseignement. Les universités québécoises se retrouvent donc en première ligne pour sensibiliser les futurs enseignants à la nécessité de poursuivre ce type de formation durant toute leur vie professionnelle.

Notre étude porte spécifiquement sur cette réalité de formation qui apparaît désormais essentielle et avec laquelle les finissants devront composer tout au long de leur carrière. Cette exigence de formation devient en quelque sorte inhérente à la profession enseignante et à son évolution. Par ailleurs, la professionnalisation de l'enseignement se reflète dans les programmes renouvelés de la formation initiale des maîtres. Dans le même ordre d'idées, l'émergence du passage obligé par ce type de formation aiguise notre attention, c'est la raison pour laquelle cette étude vise à mettre en lumière les représentations des finissants en formation initiale à l'enseignement au secondaire concernant leur future formation continue.

\* Note : le masculin inclut le féminin et est utilisé dans l'unique but d'alléger le texte.

Cette thèse comprend six chapitres. Le premier présente la problématique de recherche, fondée, d'une part, sur l'analyse d'une législation qui met l'accent sur le développement continu des enseignants et, d'autre part, sur l'importance accordée par la recherche au rôle des représentations que des finissants en formation initiale nourrissent à l'égard de leur future formation continue. Le deuxième chapitre porte sur la revue des écrits indispensable pour comprendre l'état actuel de la formation continue en enseignement. Le troisième précise le cadre de référence qui fournit la grille d'analyse à cette recherche et le quatrième décrit les choix méthodologiques permettant d'atteindre les objectifs fixés. Le cinquième chapitre rend compte de l'analyse des données et le sixième présente la synthèse et l'interprétation des résultats. Finalement, la conclusion permet d'effectuer un résumé succinct de la recherche, de présenter ses limites et retombées et de terminer en soulignant quelques pistes de recherche pertinentes à explorer.

**CHAPITRE 1**  
**PROBLÈME DE RECHERCHE**

Le premier chapitre situe le problème de recherche et s'articule en deux parties. La première pose la problématique de la formation continue en éducation et comprend trois sections. La première section présente tout d'abord une perspective générale, une vision privilégiée et des voies d'action. Nous examinons aussi le projet de politique, la diversité des dispositifs et les critiques sur la formation continue actuelle des enseignants. La deuxième établit un lien entre la formation initiale et la formation continue. Cette section présente la formation initiale des maîtres à caractère professionnel, le programme renouvelé en enseignement au secondaire et l'apparition du concept de formation continue en formation initiale. La troisième section fait valoir l'importance de connaître les représentations des finissants à l'égard de leur future formation continue. Finalement, la dernière partie expose la question de recherche, les définitions des concepts-clés, le but, l'utilité et le type de recherche.

Nous débutons la première partie en situant le contexte d'une perspective générale de la formation continue en éducation.

## **1.1 FORMATION CONTINUE EN ÉDUCATION**

### **1.1.1 Perspective générale de la formation continue en éducation**

La formation continue en éducation est devenue un enjeu de société qui s'intègre aux problématiques de développement économique, social et culturel. En effet, plusieurs phénomènes de société liés à la mondialisation des marchés, à l'évolution des technologies et des communications et à l'organisation du travail ont pour conséquence de hausser les exigences de compétences professionnelles. Les besoins d'une société du savoir et de l'information apparaissent si grands, qu'il faudrait arriver à assurer une formation s'inscrivant dans une perspective de continuité pour être capable de s'ajuster rapidement aux besoins multiples et changeants (Conseil supérieur de l'Éducation, 1995). Pour mieux explorer cette réalité sociale, il importe de situer quelques-uns des faits explicites de cette formation dans la perspective de la continuité, c'est-à-dire d'un cheminement professionnel de longue durée. Dans le domaine de l'éducation, la formation continue représente une des réponses au défi d'un monde en changement rapide tel que

souligné maintes fois par le MEQ (1996, 1997a, 1998). Nous abordons cette perspective générale à partir de publications théoriques ou officielles qui traitent de ce sujet.

Le rapport intitulé *Apprendre à être*, rédigé en 1972 sous la direction d'Edgar Faure, établit que la notion de continuité du processus éducatif n'est pas récente puisqu'elle date du début des années soixante. Déjà à l'époque, ce rapport qualifiait de mouvement irréversible et même, de révolution culturelle du temps le concept de formation continue considéré comme un moteur de la promotion professionnelle. En plus, ce rapport soulignait que cette formation parvenait à tenir compte des multiples aspects de la personnalité de l'individu (intellectuel, affectif, esthétique, social et politique) dans une vision intégrée de l'action éducative. À ce sujet, Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. et Ward, FC. (1972) soulignent que :

*L'éducation prend place à tous les âges de la vie et dans la multiplicité des situations et des circonstances de l'existence. Elle reprend sa véritable nature, qui est d'être globale et permanente, et franchit les limites des institutions, des programmes et des méthodes qui lui ont été imposées au cours des siècles (Faure et al., 1972, p. 163).*

L'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) (1979) reconnaît que la formation continue est un terme utilisé dans un sens large. Cette perspective élargie semble adoptée par tous et donne à cette formation un sens qui désigne tous les types de formation poursuivie par des personnes qui ont quitté l'éducation formelle à un niveau quelconque, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes dans une société donnée. La formation continue n'est pas forcément limitée aux programmes en relation avec l'emploi ou la carrière, mais elle semble motivée dans la plupart des cas par des objectifs de promotion socioprofessionnelle. Celle-ci peut être organisée, soit, dans le cadre du système formel d'éducation, soit en dehors de ce système à l'aide de programmes spécifiques, soit par tout autre moyen non formel.

Au Québec, la Commission Jean (1982) pose un regard critique sur l'éducation des adultes et propose de nouvelles orientations dans ce domaine. L'une de ses orientations va dans le même sens que celles de Faure *et al.* (1972) et de l'UNESCO (1979). Cette



orientation reconnaît que l'éducation des adultes s'inscrit dans une perspective de continuité selon laquelle l'éducation n'est plus limitée à la période de formation scolaire de base mais doit s'élargir à toutes les dimensions du développement du potentiel humain de chaque personne, et ce, tout au long de la carrière. Mais une telle idée était alors considérée comme une utopie et, en 1984, l'Énoncé d'orientation et le plan d'action en éducation des adultes du Gouvernement du Québec sous l'appellation *Un projet d'éducation permanente* ne retenait que quelques-unes des propositions de cette Commission. Par cet énoncé, le Gouvernement faisait connaître son accord avec les principales orientations du rapport de la Commission Jean, sans toutefois adopter l'approche philosophique et la démarche organisationnelle qui y étaient proposées. Contrairement aux orientations soumises, le Gouvernement a privilégié des priorités d'ordre économique plutôt que d'autres valorisant le développement culturel et social des adultes. Cette situation apparaissait d'autant plus critique que plusieurs intervenants gouvernementaux, notamment ceux du MEQ et divers intervenants économiques rencontraient des difficultés pour mettre en œuvre les orientations préconisées par le rapport de la Commission Jean et le Plan d'action du Gouvernement du Québec.

Ce survol de la perspective générale de la formation continue en éducation nous dirige vers la vision qui devrait être privilégiée par les différents intervenants en éducation.

### **1.1.2 Vision privilégiée de la formation continue en éducation**

La direction des travaux prise par la Commission des États Généraux sur l'Éducation au Québec 1995-1996 (1996b) spécifie que ce qui était qualifié d'utopie, depuis environ une douzaine d'années, devient de plus en plus réalité, soit que la formation continue doit être vue dans la perspective de la continuité. La Commission enrichit l'idée que l'accroissement exponentiel des connaissances et leur renouvellement rapide montrent à l'évidence qu'il n'est plus possible de consacrer un temps de sa vie aux études et, par la suite, un temps de sa vie au travail. Cette Commission arrive à la constatation que pour maîtriser notre environnement, nous sommes désormais contraints à

la formation continue et ce constat est également mis de l'avant par plusieurs chercheurs (Baluteau, 1995; Berger, 1988; Croizier, 1995; Delors, 1996; Pissar, 1983).

En juin 1995, l'Assemblée nationale adoptait la *Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre*. Cette loi touche tous les employeurs y compris les commissions scolaires. En effet, ces dernières sont tenues de voir à la mise en place de plans de formation continue pour tout le personnel enseignant. Par la suite, en 1997, la *Loi sur l'instruction publique* a été revue et elle soutient également que le personnel enseignant doit préciser ses besoins de formation en cours d'emploi (Projet de loi 180, art. 96-20), les enseignants se voient attribuer un rôle central dans l'actualisation de leur propre formation. En plus, le rôle de l'État et la structure organisationnelle subissent d'importantes modifications, notamment les Conseils d'établissement désormais placés au cœur de l'action avec de nouveaux pouvoirs et responsabilités. Cette tentative de décentralisation touche aussi le personnel enseignant qui se voit accorder une plus grande autonomie professionnelle (ministère de l'Éducation du Québec, 1999, 2001).

Nous retenons que la vision privilégiée de la formation continue en éducation exige que les connaissances, les compétences, les attitudes et les comportements ne soient jamais acquis définitivement et suppose qu'il n'existe plus de voies terminales. Dans ce sens, les orientations devraient témoigner d'une volonté collective de fournir aux enseignants l'occasion d'agir sur l'acquisition et le développement de leurs compétences individuelles et collectives et sur l'avenir de leur profession. D'une certaine manière, le fait d'insister sur le développement d'une culture de la formation continue signifie que la société a des attentes plus grandes envers les enseignants et les futurs enseignants. Il sera beaucoup exigé d'eux, car c'est d'eux que dépend en grande partie l'actualisation de cette vision pour la génération qui suit.

Dans la nouvelle société de l'économie du savoir, il semble nécessaire de parvenir à actualiser cette perspective de développement d'une culture de la formation continue. Cependant pour y arriver, il faut choisir certaines voies d'action qui vont permettre de développer cette culture dans tous les milieux d'éducation.

### 1.1.3 Voies d'action à explorer en formation continue

Les voies d'action convenant à la formation continue passent par certaines conditions de réalisation. Nombre d'auteurs ont mis l'accent sur l'identification de ces conditions (Bégin et Caplan, 1994; Hargreaves, 1994; MEQ, 1995). Pour eux, il semble évident que cette formation, particulièrement celle des enseignants, doit répondre à certaines conditions de réalisation pour avoir plus de succès. En résumé, ces conditions de réalisation de formation continue devraient :

- 1) être accessibles à l'ensemble du personnel enseignant, peu importe le statut professionnel de l'enseignant, qu'il soit suppléant occasionnel ou enseignant à contrat;
- 2) s'inscrire dans le cheminement professionnel des enseignants en offrant un processus de formation en plusieurs étapes : planification, exécution, suivi, évaluation et relance;
- 3) être intégrées et adaptées aux besoins de l'école et des enseignants afin de produire le changement désiré;
- 4) s'appuyer sur le savoir-faire et les compétences des enseignants puisqu'ils possèdent une expertise;
- 5) être reconnues, c'est-à-dire en élargir les modes de reconnaissance autres que les activités créditées;
- 6) diversifier les lieux et les modes de formation continue pour répondre à la demande du plus grand nombre d'enseignants;
- 7) faire l'objet d'une évaluation systématique et régulière, d'une part, par les enseignants eux-mêmes et, d'autre part, par les employeurs.

Quant à la Commission des États Généraux sur l'Éducation au Québec (1996b), elle propose que des actions concrètes soient menées sur trois fronts. Premièrement tenir compte de la réalité de la formation continue dès la formation initiale des futurs enseignants puisque le nouveau curriculum de la formation de base doit tenir compte d'une formation qui s'échelonne désormais tout au long de la vie. Cette nouvelle

perspective en formation initiale affiche une conception intégrant les phases de formation des enseignants dans un continuum de développement professionnel. Suite à cette première voie d'action, les étudiants en formation initiale des maîtres, dans les programmes renouvelés, se voient attribuer de nouvelles exigences relatives à cette notion de continuité dans la formation. Les futurs enseignants reçoivent comme mandat de développer une culture de la formation continue pour eux et pour leurs élèves (ministère de l'Éducation du Québec, 1996). En conséquence, il nous apparaît pertinent dans ce contexte de renouvellement des programmes de formation initiale à l'enseignement, de mieux connaître les représentations du concept de formation continue des finissants inscrits en enseignement au secondaire.

Toutefois pour inscrire le système de formation dans cette perspective, la deuxième voie d'action précise qu'il faut reconnaître que l'éducation et la formation passent par d'autres lieux et non uniquement par le milieu scolaire. Ces autres lieux de formation informelle peuvent être la famille, la vie associative et communautaire, les institutions culturelles, les médias et le monde du travail. Finalement la troisième voie d'action ajoute qu'il faut consolider et mettre en place des services adaptés aux besoins particuliers des enseignants.

En février 1997, le Plan d'action ministériel intitulé *Prendre le virage du succès*, cible l'accès à la formation continue comme l'une des sept grandes orientations de la réforme de l'éducation au Québec. Au cours des nombreux travaux menés par le MEQ, ce dernier se rend à l'évidence qu'un projet ministériel ne peut suffire à l'atteinte de tous les objectifs fixés. De plus, la complexité de ce dossier fait ressortir les différentes résistances qui se manifestent de toutes parts. Ainsi la formation continue fait l'objet d'une tension entre le référentiel de la qualification acquise par l'expérience et celui de l'obtention de diplômes. Elle montre une tension entre la place accordée aux parcours normalisés et celle accordée aux parcours individuels. D'autres tensions apparaissent aussi entre des besoins immédiats liés à l'emploi et des besoins élargis de formation générale et, entre des besoins liés au développement économique et des besoins liés au développement personnel.

La complexité de ce dossier fait apparaître la nécessité d'aller davantage vers une politique gouvernementale de la formation continue des personnels de l'éducation.

#### **1.1.4 Projet de politique en formation continue pour le personnel enseignant**

En février 1999, le MEQ publiait un document sous l'appellation *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Le ministère y proposait les principes et les orientations qui devraient guider la mise en place éventuelle d'un projet de politique en formation continue pour le personnel enseignant. Toujours dans cette publication, le ministère nous semble adopter davantage une perspective générale d'orientations qu'une perspective d'actions concrètes. Pourtant plusieurs organismes lui avaient déjà transmis des recommandations concernant ces orientations. Par exemple, la Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, en mai 1997, et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), en juin 1997, acheminaient des commentaires, des réflexions et des pistes pour l'amélioration de cet énoncé de principes et d'orientations en vue de préciser le futur plan d'action. Dans l'ensemble, ces avis déploraient la longue attente dans ce dossier et insistaient sur l'importance de sa mise en place pour le personnel enseignant.

Avant la parution de *Choisir plutôt que subir le changement*, le MEQ avait amorcé des travaux pour l'élaboration du document intitulé *Vers une politique de la formation continue* (1998) qui avait été publié et distribué à des fins de consultation. Ce document ministériel devait être soumis aux principaux partenaires en éducation en vue de son adoption mais, dans un communiqué de presse, le 3 novembre 1998, le ministère annonçait que la consultation sur ce projet se poursuivrait selon un calendrier modifié et indéterminé. Pourquoi tant tarder à concrétiser cette politique de formation continue qui concernait aussi le personnel enseignant ? Est-ce que le contexte social était si peu favorable à la définition d'exigences de ce type de formation ? Ou est-ce plutôt le contexte des négociations qui retardait l'adoption de cette politique ? Quel que soit le motif, le gouvernement se disait confiant d'en arriver à produire dans les meilleurs délais le document tant attendu dans le milieu de l'éducation.

Par ailleurs, ce projet de politique du MEQ (1998) concernerait toutes les personnes ayant déjà quitté l'école et devrait trouver ses points d'ancrage dans les réponses aux besoins de ces individus et des collectivités de même que ceux liés aux objectifs gouvernementaux en matière d'éducation des adultes. Afin d'y parvenir, le gouvernement proposait quatre voies d'action pour accroître l'accessibilité à la formation continue. La première porterait sur une intervention vigoureuse en alphabétisation puisque le Québec compte encore une proportion élevée d'adultes faiblement alphabétisés. La seconde nécessiterait l'amélioration des services d'accueil, d'information ou de référence qui sont offerts aux individus et aux collectivités qui expriment des besoins en formation continue. La troisième favoriserait une diversification délibérée des modes et des lieux de formation mieux adaptés aux conditions de vie des adultes et, la dernière voie d'action, exigerait une révision du processus de reconnaissance des acquis extrascolaires qui pourrait se réaliser en fonction de certains référentiels déterminés.

Toujours dans ce projet de politique, les modalités d'application resteraient à définir. Les conditions de réalisation et de réussite se manifestent cependant sous des angles variés dont une meilleure coordination de l'offre de formation continue, un financement ajusté aux priorités, des indicateurs de progrès, des programmes de formation initiale et continue révisés et le soutien à la recherche dans ce domaine. En ce qui a trait aux principales conditions de réalisation de la formation continue des enseignants, il importe de préciser à nouveau, que la tendance actuelle est à la décentralisation comme le propose la *Loi sur l'instruction publique*. Il semble que ce soit au niveau local ou régional qu'il est plus pertinent de structurer les offres de formation. Cette voie choisie par les différents organismes en éducation vise à répondre aux exigences du milieu qui connaît mieux que quiconque ses propres besoins en formation continue.

Nous constatons que le milieu scolaire et le milieu économique s'accordent pour reconnaître la nécessité de la continuité dans la formation. Cette volonté manifeste de rendre accessible cette formation est réellement présente dans le discours officiel en éducation. Cette situation nouvelle est de nature à favoriser et à asseoir plus solidement dans notre société le développement d'une culture de la formation continue chez les futurs enseignants. Les circonstances sont propices pour que se traduise plus concrètement cette

réalité, dans l'ensemble du système éducatif. Comme nous l'avons mentionné précédemment, poussés par des exigences nouvelles de la société du savoir, la majorité des enseignants devront, forcément, entrer dans un processus d'éducation continue qui s'accomplira par de multiples canaux. Selon Boulet et Vaniscotte (1989) la publication de textes qui portent sur ce concept abondent, alors qu'un nombre restreint de recherches traitant de la formation continue des enseignants sont menées.

Qu'en est-il alors des recherches sur la formation continue des futurs enseignants ? Quelles sont les représentations des jeunes enseignants à l'endroit de leur future formation ? Quelle est la place occupée par ce type de formation dans la réalité des milieux universitaires et scolaires ? Quels sont les principaux dispositifs favorisés en formation continue ?

#### **1.1.5 Diversité des dispositifs en formation continue**

Dans le domaine de l'enseignement, la formation continue se retrouve sous diverses formes et est réalisée par différents intervenants, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur des milieux scolaires. Voici un aperçu de la diversité des dispositifs existants :

- a) Les commissions scolaires organisent des activités de formation ponctuelles essentiellement lors des journées pédagogiques et selon Berthelot (1991) la très grande majorité des enseignants, entre huit et neuf sur dix selon l'ordre d'enseignement, ont eu accès à ces activités de formation. D'autres formules sont également mises sur pied comme l'autoformation, la formation par les collègues ainsi que la participation au développement pédagogique, à la recherche et à l'innovation.
- b) Les programmes universitaires en formation initiale des maîtres en enseignement proposent une formation aux enseignants en exercice qui acceptent la supervision des stagiaires en formation initiale et le parrainage des enseignants novices en insertion professionnelle. Dans la foulée de la réforme de la formation du personnel enseignant, cette formation continue prend un caractère plus systématique. Beauchesne, A., Aubertin, M., Aubry, S., Beaulieu, M., Douillard, J., Hamel, J., Lalonde, D., Lévesque, H. et Robichaud, N. (1998) soulignent que l'accompagnement d'un stagiaire est une

occasion de développement professionnel mais que le recrutement et l'organisation de cette formation continue posent un défi de taille. Les enseignants en exercice sont amenés à jouer un rôle essentiel dans la formation professionnelle des futurs enseignants et des enseignants débutants. Ils possèdent l'expertise du milieu scolaire, ils doivent guider et accompagner les stagiaires dans la poursuite des objectifs de formation pratique et assister les enseignants en insertion professionnelle. Cela les entraîne dans un exercice de réflexion sur leur propre pratique, en même temps qu'ils acquièrent et développent des habiletés liées à la supervision. Ainsi, en partenariat avec les universités, des enseignants en exercice se forment en apprenant à former leurs collègues dans un contexte d'analyse réflexive.

- c) Le MEQ réalise des activités de mise à jour, auprès des enseignants en exercice, concernant les programmes d'études et les politiques ministérielles et gouvernementales en matière d'éducation, généralement à l'occasion des journées pédagogiques statutaires qui représentent de 15 à 20 jours par année.
- d) Les universités offrent aux enseignants en exercice des programmes de baccalauréat, des formations de deuxième et même de troisième cycle ainsi que des programmes de certificats de premier cycle et des formations sur mesure. Il y a également des enseignants en exercice qui collaborent avec des chercheurs universitaires en recherche contextualisée.
- e) Les associations professionnelles regroupent, sur une base volontaire, certains enseignants en fonction de leurs intérêts disciplinaires ou de thèmes spécifiques. Ces associations proposent à leurs membres des occasions différentes d'élargir leurs compétences par des colloques, des congrès, des conférences, des ateliers, des revues et même des sites Internet.
- f) Les syndicats d'enseignants s'engagent également dans des offres de services diversifiées pour répondre aux besoins prioritaires de leurs membres en matière de formation continue.



- g) Les formateurs privés satisfont à une importante demande d'activités de la part des établissements d'enseignement. Actuellement, les sujets les plus populaires touchent la gestion de classe, l'enseignement coopératif et la métacognition.
- h) La Télé-Université du Québec (TELUQ) comme moyen de formation à distance, possède un potentiel particulièrement intéressant dans un territoire vaste comme le Québec. Certains enseignants utilisent ce mode de formation continue pour améliorer leurs connaissances.
- i) Dans le contexte du milieu urbain, il faut mentionner le Centre d'enseignantes et d'enseignants (CEE) qui vise le ressourcement, le soutien à l'acte pédagogique, les échanges entre pairs et enfin, l'utilisation des compétences professionnelles des enseignants. Il y a le réseau des centres d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI) qui sensibilise le personnel enseignant à ce type d'éducation et qui privilégie l'approche du perfectionnement par les pairs comme démarche de formation continue. Il existe aussi des Centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire (CEMIS) qui fournissent l'occasion de mettre l'expertise des uns aux services des autres. Ces centres contribuent à l'application de connaissances pédagogiques nouvelles et à l'intégration des technologies de l'information et de la communication aux pratiques pédagogiques. En milieu rural, la distance à parcourir pour se rendre au CEE, au CEICI ou dans un CEMIS ajoute une contrainte, particulièrement si des activités doivent se tenir après la classe.

Toutes ces activités de formation continue peuvent se tenir dans des lieux différents dont, par exemple, les établissements scolaires, les commissions scolaires, les universités et même ailleurs, dans le cas de colloques ou de congrès. De même, elles se tiennent à différents moments ou temps de l'année scolaire soit lors de journées pédagogiques, en soirée, en fin de semaine ou en période d'été.

Il nous semble assez évident qu'une grande diversité d'applications de la formation continue règne à l'intérieur et à l'extérieur des différents milieux scolaires et ce, à la grandeur du Québec. Il existe toute une gamme d'activités en matière de formation continue qui prennent différentes formes. La formation continue peut, fort probablement,

contribuer à la professionnalisation de l'enseignement si elle est une occasion pour le personnel enseignant d'exercer son autonomie professionnelle, en plus d'améliorer ses compétences et de renouveler sa pratique éducative (Centrale de l'enseignement du Québec, 1997; Conseil supérieur de l'éducation, 1991).

Malgré cela, beaucoup d'enseignants n'y participent pas ou, suite à ces formations, ne changent guère leurs pratiques pédagogiques (Commission des États Généraux sur l'Éducation 1995-1996, 1996a).

### **1.1.6 Critiques sur la formation continue actuelle des enseignants**

La formation continue ne saurait se réduire, malgré la diversité de ses dispositifs, à quelques activités ponctuelles organisées lors des journées pédagogiques. Il semble pourtant que certains enseignants dans les commissions scolaires les considèrent comme suffisantes.

Une enquête réalisée par Berthelot (1991) pour le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) révèle que le personnel enseignant participe très peu aux activités de formation continue existantes. En effet, au cours des cinq dernières années qui ont précédé cette enquête, les résultats prouvent que plus de la moitié du personnel enseignant du primaire et près des deux tiers de ceux du secondaire n'avaient suivi aucun cours à l'université; environ les deux tiers d'entre eux n'avaient bénéficié d'aucun stage; plus du quart des enseignants au primaire et près du tiers au secondaire n'avaient participé à aucun colloque, congrès ou conférence; seule la participation des enseignants aux journées pédagogiques semble généralisée. Cette situation est jugée plutôt inquiétante pour un corps enseignant. Dans cette même étude, les résultats confirment qu'en matière de formation continue possible, le personnel enseignant a clairement signifié son intérêt pour les formules qui laissent place à son autonomie, qui répondent à ses besoins et qui sont près de son milieu d'enseignement. Il ressort également que la participation aux activités est en relation avec l'âge de l'enseignant. Au secondaire, plus les enseignants sont âgés, moins ils sont nombreux à avoir suivi des activités de perfectionnement universitaire.

Dans le même ordre d'idées, le MEQ (1992a) soutient que la formation en cours d'emploi doit idéalement répondre aux besoins des enseignants et se rapprocher le plus possible de la pratique pédagogique quotidienne. Elle doit être conçue et gérée localement de même qu'être accessible à tous sans distinction de spécialité, de secteur ou de région. Finalement elle doit permettre que la réflexion se développe en prenant vraiment en compte les réalités professionnelles des enseignants puisqu'elle représente, la poursuite d'un cheminement professionnel et non plus la façon de combler les lacunes d'une formation initiale inadéquate.

La Commission des États Généraux sur l'Éducation 1995-1996 (1996a) relève aussi des lacunes en ce qui concerne la participation aux activités de formation continue; elle déplore qu'une partie importante du personnel enseignant s'y engage peu ou ne s'y engage pas du tout. Les insatisfactions apparaissent généralisées et elles amènent la Commission à s'interroger sur les retombées de ces activités dans la pratique en milieu scolaire. Jusqu'à maintenant les diverses expériences de formation continue vécues par le personnel enseignant semblent avoir peu d'influence sur le renouvellement de la pratique professionnelle. Pour la commission, une telle situation pourrait être attribuée au caractère morcelé et ponctuel de bon nombre d'activités de formation qui, trop souvent, ne sont pas fondées sur une analyse des besoins perçus par les enseignants et aussi au peu d'attention portée au suivi et à l'évaluation des activités offertes.

Par ailleurs, le MEQ (1995) signale l'absence d'une vision d'ensemble de la formation continue des enseignants. Ce ministère spécifie, en outre, l'absence de balises pour l'encadrer, le manque de structures et de reconnaissance de ces activités de perfectionnement, hormis les activités universitaires créditées. Pour le ministère, tout cela conduit à des inégalités et à des incohérences qui se répercutent sur l'accès à ce type de formation. Selon nous, la politique de formation continue trouve ici, encore une fois, son importance.

Pour la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) (1997) cette formation est, avant tout, un processus dans lequel l'enseignant s'engage personnellement. Cet engagement nécessite une liberté, une confiance et un certain pouvoir quant à ce processus

de formation et il ne peut lui être imposé. La CEQ semble privilégier la participation volontaire des enseignants aux activités de formation en cours d'emploi. Pourtant, cette centrale reconnaît que les journées pédagogiques font partie de la tâche et que la présence des enseignants y est obligatoire parce qu'elles assurent un minimum de formation continue à tous les enseignants. Mais le problème de l'obligation ou non, de participer aux formations mises en place est une contradiction assez connue dans les milieux scolaires. Évidemment pour assurer le changement en éducation, il est souhaitable voire nécessaire, que tous les enseignants participent à de telles formations. Mais pour être sûr de la mise en œuvre des transformations voulues, encore faut-il que ces enseignants soient eux-mêmes convaincus de leur utilité et de leur faisabilité.

Une étude effectuée par Brousseau et Laurin (1997) tentait de valoriser de nouvelles approches axées sur la prise en charge de la formation continue par les enseignants. Les résultats de cette étude identifient certains obstacles quant à cette prise en charge. Ces obstacles sont liés en partie à la composante socioprofessionnelle du milieu scolaire lui-même et ils sont illustrés par un enseignement axé essentiellement sur le contenu disciplinaire, par une culture syndicale dominante, par une conception individualiste de son travail par opposition au travail d'équipe ou de groupe, par un long temps d'intégration des nouveaux concepts et par des limites venant des directions d'école face aux innovations. Ces différents obstacles, non négligeables, peuvent expliquer pourquoi les changements en éducation s'opèrent très lentement.

D'autres obstacles sont reliés à l'individualité de l'enseignant, tel le rapport au savoir. Pour Brousseau et Laurin (1997) ce rapport au savoir apparaît comme l'élément central de l'émergence d'une culture de prise en charge de la formation continue par les enseignants. Prendre conscience que les connaissances sont provisoires est un premier pas vers une telle prise en charge et vers l'amélioration des compétences du personnel enseignant.

Il nous apparaît que même si la recherche et les textes officiels présentent la formation continue comme une formation large et sans fin, incluant la formation initiale et l'insertion professionnelle, force est de reconnaître que cette intégration n'est pas

nécessairement perçue par les enseignants et que dans les pratiques, elle est relativement peu prise en compte. Le modèle dominant semble encore être celui de la formation ponctuelle vue dans la direction d'un simple complément ou d'un ajustement secondaire.

De ce contexte particulier à la formation continue en enseignement émerge notre intérêt de mettre en lumière l'importance à y accorder, dès la formation initiale des futurs enseignants, dans la perspective d'un continuum de formation.

## **1.2 LIEN ENTRE FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE**

Cette recherche est largement influencée par l'une des idées mises de l'avant par la refonte des programmes de formation initiale en enseignement celle de la formation professionnelle des maîtres en tant que continuum de formation (initiale  $\leftrightarrow$  continue). Dorénavant, la perspective de la formation initiale prend tout son sens dans l'insertion professionnelle encadrée et considère la formation continue pertinente au processus de professionnalisation de l'enseignement.

Selon les propos de Carbonneau (1993) concevoir la formation initiale des enseignants comme un moment dans leur développement professionnel est une idée acquise. Sauf que peu de suites concrètes sont données à cette vision, à l'exception des programmes renouvelés en enseignement. Ces derniers sont envisagés dans l'optique d'un continuum et apparaissent comme un moyen d'actualiser le processus de professionnalisation et de valorisation de la profession enseignante (Bourdoncle, 1993; Bourgeois, 1991a; Lessard et Brassard, 1997; ministère de l'Éducation du Québec, 1994; Raymond, D., Ouellet, H., Nault, T. et Gosselin, M. 1995). Dans la même direction, Bisailon (1993) et le CSE (1991) soulignent la nécessité de développer un professionnalisme collectif chez le personnel enseignant pour assurer une meilleure qualité de l'éducation.

Ce contexte de changement incite fortement les universités à sensibiliser les étudiantes et les étudiants au concept de formation continue au cours de leur formation initiale. Il nous semble pertinent de signaler l'essentiel des transformations qui touchent

ces programmes afin de faire ressortir les aspects du continuum et de la professionnalisation dans la formation.

### **1.2.1 Formation initiale des maîtres à caractère professionnel**

Au début des années 90, le Québec s'inscrit dans un mouvement mondial en voulant renouveler la formation et la profession enseignante. Les provinces canadiennes, les États-Unis et les pays de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) ont déjà mis en place des mesures visant notamment à améliorer la formation du personnel enseignant et les conditions de pratique de la profession (Fullan et Connely, 1987; Holmes Group, 1986; National Commission, 1983). Plusieurs avis et mémoires adressés au ministre de l'Éducation du Québec, provenant tant des milieux universitaires et scolaires que des associations syndicales et professionnelles, réclament une formation mieux adaptée du personnel enseignant (Association québécoise des doyens et directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), 1992; Fédération des enseignantes et enseignants de commissions scolaires, 1993). L'idée d'une formation professionnalisante est de plus en plus distinctement exprimée dans les milieux de formation des maîtres (Perron, Lessard et Bélanger, 1993). Le mouvement de professionnalisation de l'enseignement, qui s'accélère ici comme ailleurs, s'appuie sur la conviction qu'une plus grande reconnaissance de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle du personnel enseignant favorisera une plus grande réussite éducative des élèves.

Pour Perrenoud (1993) le caractère professionnel d'une formation initiale en enseignement se distingue sous deux aspects. Premièrement, la formation des maîtres est vue sous l'aspect de la préparation à un métier complexe puisque l'enseignant fait face quotidiennement à des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes et qu'il doit reconstruire constamment, sur la base de ses croyances, des compromis entre des valeurs et des théories contradictoires. Deuxièmement, la formation des maîtres est vue sous l'aspect d'une formation de professionnels, une formation contribuant à la construction d'une identité professionnelle, individuelle et collective; donnant l'envie et les moyens de travailler en équipe et en réseaux; donnant aux enseignants les moyens de

se charger de leur propre formation continue; préparant à une révision constante des pratiques. Ce double aspect de la formation des maîtres, à la fois préparation à l'exercice d'un métier complexe et formation du personnel enseignant, l'inscrit nécessairement dans une perspective de formation continue. Ces constats viennent donc remettre en cause la plupart des habitudes individuelles et institutionnelles de formation continue développées jusqu'à maintenant.

Selon les propos de Bourgeois (1991a) la formation initiale est, par essence, une formation individuelle. Or dans la réalité professionnelle, tout projet pédagogique, à quelque niveau que ce soit, est rarement celui d'une seule personne. Il s'agit bien, par essence, d'une forme d'action collective. De fait, la formation initiale de l'enseignant ne peut en aucun cas être considérée comme suffisante. C'est une des raisons essentielles de la nécessité de développer de manière systématique la formation continue des enseignants.

Au Québec, Louis, R., Jutras, F., Hensler, H. et Beauchesne, A. (1995) spécifient qu'avec les nouveaux programmes de formation, nous effectuons un passage qui nous conduit forcément à une autre perspective. Nous passons d'une conception de l'apprentissage de l'enseignement basée sur l'acquisition et la maîtrise d'objectifs et de contenus notionnels à une conception de l'apprentissage de l'enseignement comme un développement progressif de compétences professionnelles.

Une étude réalisée par Nault (1993) conçoit que la socialisation professionnelle des enseignants se situe aussi sur un continuum de formation. Elle souligne d'abord la phase d'anticipation qui correspond aux désirs et aux intérêts du futur candidat de devenir un enseignant. Par la suite, la phase de la formation initiale débute avec l'admission dans un programme de formation des maîtres à l'université et se termine par la remise du diplôme aux finissants. La phase de l'insertion professionnelle se concrétise par les débuts d'un enseignant en milieu de pratique. La dernière phase est celle de la formation professionnelle continue.

Dans notre étude, l'accent est mis sur les programmes renouvelés de formation initiale des maîtres en enseignement au secondaire qui s'orientent davantage dans ce processus de continuum de formation. En effet, dès la formation initiale le futur

enseignant entre en contact avec les milieux de pratique dans le cadre des quatre stages obligatoires. Cette formation pratique, prolongée et intensive, lui permet de vivre une préinsertion professionnelle. Ces faits contribuent à justifier davantage l'intérêt de porter une attention particulière à la réalité de la formation continue des enseignants dès leur formation initiale sous l'angle des représentations.

### **1.2.2 Programme renouvelé de formation initiale des maîtres en enseignement au secondaire**

La formation initiale des maîtres en enseignement, désigne des programmes spécifiques de formation conduisant à l'exercice de la profession enseignante. Cette formation comme entrée dans la profession vise l'acquisition de compétences de base sur le plan professionnel, organisationnel et personnel dans le but de mieux préparer les étudiants à l'exercice de leurs futures activités professionnelles. Ces compétences doivent par la suite être améliorées par les enseignants, tout au long de leur carrière, pour que ces derniers puissent s'adapter aux réalités changeantes du milieu scolaire et de la société ainsi qu'aux exigences renouvelées de l'acte d'enseigner.

Dans son document publié en 1992, le MEQ précise les besoins que les programmes de formation doivent chercher à satisfaire et les compétences attendues des futurs enseignants au terme de leur formation initiale. L'établissement de ces orientations constitue la première étape d'un processus qui comprend ensuite l'élaboration des programmes par les universités, suivie de l'agrément de ces programmes par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (1993) et de la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement. Ce document ministériel représente un des énoncés les plus complets des compétences requises du personnel enseignant. Les compétences y sont définies en fonction des matières enseignées et en fonction de la psychologie de l'éducation ou de l'art d'enseigner. Il y est précisé que toutes ces compétences professionnelles ne pourront véritablement être maîtrisées que progressivement au cours de la carrière, par la pratique elle-même et par des activités de formation continue.



Parmi les caractéristiques importantes de la révision de la formation à l'enseignement, il apparaît essentiel de mentionner que les études pour l'obtention du baccalauréat s'étendent sur quatre années au lieu de trois, que les stages en milieu scolaire doivent être d'une durée d'au moins 700 heures et que le stage probatoire est abrogé puisque le brevet d'enseignement s'obtient à la fin des études universitaires. Les baccalauréats en éducation, option enseignement secondaire sont composés d'une discipline principale et d'une discipline complémentaire. Ces baccalauréats visent la formation d'enseignants professionnels, capables d'analyser et de comprendre la complexité de l'intervention éducative et de faire preuve d'autonomie dans la prise de décisions.

La formation initiale en enseignement au secondaire a fait l'objet d'une révision de son orientation générale et de ses principes directeurs ainsi que des compétences attendues des futurs enseignants à la fin de cette formation. L'orientation générale se manifeste surtout par la nécessité de lui reconnaître un véritable caractère professionnel. Des principes directeurs en découlent : une importance est accordée à la maîtrise de la langue d'enseignement tant écrite que parlée et à la culture générale; un accent est mis sur le développement personnel des futurs enseignants, spécialement la conscience des enjeux sociaux de l'éducation, l'exercice d'une pratique réflexive et une capacité de changement; de même que sur la nécessité pour les futurs enseignants d'acquérir une plus grande polyvalence pour s'ouvrir à une plus grande mobilité professionnelle; une augmentation substantielle du temps consacré aux stages en milieu scolaire; une intégration de la formation pratique, de la formation psychopédagogique et de la formation disciplinaire. Ces principes directeurs servent dorénavant à délimiter les nouveaux programmes de formation initiale en enseignement au secondaire dispensé dans les universités québécoises.

Aussi en ce qui concerne les compétences professionnelles attendues, toujours selon le MEQ (1992b), elles forment un ensemble complexe et il importe de tenir compte de leurs interrelations. Les compétences professionnelles sont regroupées en trois catégories. La première catégorie désigne les compétences relatives aux disciplines enseignées c'est-à-dire la maîtrise des contenus de ces disciplines, tels qu'ils sont précisés

dans les programmes d'études. La seconde catégorie regroupe les compétences psychopédagogiques liées à l'intervention pédagogique, elle comprend les compétences relatives à la connaissance de l'élève, à l'adaptation de l'enseignement, à la gestion de classe et à l'évaluation. Enfin, la troisième catégorie réunit les compétences dites complémentaires, plus précisément les compétences liées aux autres aspects de la tâche éducative, soit celles relatives à la conscience des aspects culturels et sociaux de l'éducation et celles relatives à la formation professionnelle continue. Ce document ministériel met l'emphase à nouveau sur l'importance d'inscrire la formation initiale dans une perspective de formation continue, de sorte que les futurs enseignants soient en mesure de s'ajuster constamment aux réalités changeantes de leur milieu professionnel. (Annexe A - La formation professionnelle continue).

Précisons ici que le MEQ (2001) vient de publier son nouveau document intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Le ministère y définit les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale et les profils de sortie des futurs enseignants. Il faut mentionner que ces modifications s'annoncent de manière à adapter la formation initiale des maîtres aux exigences du nouveau curriculum scolaire en implantation. Ces nouvelles modifications réduisent le nombre des compétences professionnelles attendues à la sortie mais elles n'affectent en rien le caractère professionnel fondateur de la réforme majeure des années 1990-2000.

Rappelons que les sujets de notre étude ont été admis aux programmes renouvelés de formation en enseignement au secondaire en vigueur dans les années 1994 à 1999. Ces programmes accordaient de l'importance aux compétences complémentaires relatives à la formation professionnelle continue pendant la formation initiale. C'est pourquoi cette recherche s'intéresse aux représentations des étudiantes et étudiants finissants à l'égard de leur future formation continue.

### **1.2.3 Apparition de la formation continue en formation initiale**

Le concept de formation continue apparaît de surcroît à l'intérieur du curriculum dans les programmes renouvelés de la formation initiale des maîtres en enseignement au

secondaire. De cette façon, dès la formation initiale, un accent est mis sur le concept de formation continue tout au long de la vie. Selon les universités, les différents programmes peuvent aborder et exploiter le concept de formation continue à l'intérieur des cours. Bien que les programmes universitaires soient relativement différents, en général, le développement de la culture de formation continue en enseignement semble plutôt fondé sur le postulat que la réussite des divers cours dans la formation initiale arrivera à donner cette compétence aux futurs enseignants.

Il nous semble de plus en plus important de trouver des dispositifs pour associer plus directement et plus concrètement les futurs enseignants à la conception et à la mise en œuvre de leur propre formation continue. Par exemple, la généralisation d'authentiques bilans en fin de formation initiale pointant certains manques sont des dispositifs simples, de nature à rendre opératoire ce principe de formation continue. C'est d'ailleurs la pratique retenue en enseignement au secondaire du Centre de la formation initiale des maîtres (CFIM) de l'Université de Montréal, en exigeant des étudiants la production d'un portfolio auquel est associé un bilan critique appelé métatexte. Cette pratique est apparentée à une démarche similaire qui apparaît sous l'appellation «portfolios» aux États-Unis. Nous avons là une tribune particulière pour explorer avec les étudiantes et les étudiants le concept de formation continue. C'est pourquoi, le contexte que nous avons choisi est celui des premiers étudiants finissants, soient ceux du premier groupe de 1998 et ceux du deuxième groupe de 1999, suite à la réforme de la formation initiale des maîtres au Québec.

Précisons qu'en quatrième année de leur formation initiale, les étudiants vivent un stage intensif de longue durée qui représente une préinsertion professionnelle. Cette expérience pratique acquise en milieu scolaire éveille, chez ces derniers, la prise de conscience de leurs besoins en développement professionnel continu. L'intérêt et l'originalité de notre recherche se situent dans ce contexte particulier du baccalauréat en enseignement au secondaire renouvelé dans une perspective de professionnalisation et de développement continu.

Bonboir (1983) et, plus récemment, Duthy (1995) suggèrent d'étudier les représentations de la formation continue des enseignants puisque différentes recherches ont spécifié que les croyances des enseignants sont le plus souvent à l'origine de leurs comportements professionnels. Il est important de préciser que peu importe l'auteur ou la discipline d'étude la représentation semble avoir un rôle de régulation des comportements de l'individu. Toutefois, il serait faux de prétendre que l'étude des représentations permet de prédire le comportement spécifique d'un individu. En effet, ces études aident à préciser les théories implicites qui influencent les actions futures de l'individu et non pas les actions elles-mêmes. Nous croyons qu'il est important de travailler sur les représentations de la formation continue des futurs enseignants car plusieurs questions à cet égard demeurent en suspens.

### **1.3 REPRÉSENTATIONS DES FINISSANTS À L'ÉGARD DE LA FORMATION CONTINUE**

En sciences de l'éducation, l'étude des représentations a pris un essor considérable depuis les vingt dernières années. De façon générale, plusieurs auteurs (Charlier, 1989; Denis, 1989; Garnier et Rouquette, 2000; Jodelet, 1984; Moscovici, 1961, 1976; Tadlaoui, 1989) s'entendent pour affirmer que les représentations seraient d'abord élaborées à partir des connaissances antérieures et des expériences diverses et, par la suite, les représentations seraient intégrées au vécu de l'individu agissant dans un environnement spécifique. L'activité de construction des représentations est donc largement influencée par l'histoire de l'individu, la pratique quotidienne, les expériences concrètes et enfin, l'idéologie dominante dans la société qui l'entoure. Ces divers éléments peuvent varier considérablement d'un individu à un autre. Charlier (1989) mentionne au sujet de l'étude des représentations :

*Étudier les représentations, c'est s'interroger sur un mode de connaissances, c'est poser des problèmes relatifs aux rapports de l'individu à la connaissance et au réel et enfin c'est considérer la connaissance comme une construction, d'un individu ou d'un groupe, inséré dans un contexte social et culturel. C'est donc mettre l'accent, d'une part, sur la relativité des connaissances en tant que produits et, d'autre part, sur l'idiosyncrasie des processus de construction de la connaissance et de décisions (Charlier, 1989, p. 45).*

Plusieurs recherches américaines examinent le processus cognitif ou la pensée des enseignants et s'inscrivent dans un courant essentiel ainsi que dans une perspective de changement et d'amélioration pédagogique (Clark et Peterson, 1986; Kagan, 1992; Pajares, 1992). L'objet principal de ces études est souvent d'aider les enseignants à passer d'un ensemble de théories implicites ou théories personnelles, issues de leur système de croyances, à des descriptions explicites de leur cadre de référence, de ce qui oriente leurs actions. Le but de ces recherches est d'améliorer la compréhension du processus d'enseignement afin de contribuer à son enrichissement.

Des études américaines examinées par Clark et Peterson (1986) révèlent également que le comportement de l'enseignant résulte, dans une large mesure, de ce qu'il pense. D'où la nécessité que pour toute innovation apportée au contexte de l'enseignement, aux pratiques de l'enseignement ou à la technologie de l'enseignement, la motivation et la réflexion de l'enseignant soient des aspects pris en compte. En effet, le concept de représentation inclut, non seulement les croyances d'un individu, mais aussi les connaissances, les opinions et les attitudes que ce dernier a envers un concept ou une réalité. C'est ce qui nous amène à faire le choix d'explorer le concept de représentation qui nous apparaît plus englobant que le seul concept de croyance.

Notre intérêt pour les représentations s'explique aussi par le fait que la théorie des représentations tient compte des phénomènes collectifs et des règles qui régissent la pensée sociale, tout en tenant compte de l'individu. Les différentes recherches sur les représentations des enseignants ont examiné plusieurs avenues, mais ces études n'ont pas exploré ce que les futurs enseignants pensent de la formation continue. Il n'y a pas de connaissances sur ce qui caractérise les représentations des étudiantes et des étudiants finissants en enseignement, concernant ce concept même de formation continue ou de leur future formation continue.

Bref, il importe de donner la parole aux finissants en enseignement au secondaire eux-mêmes, et d'analyser le sens qu'ils donnent à leur future formation continue, ainsi que leurs différents besoins de formation et les modes qu'ils entendent privilégier après leur formation initiale universitaire.

## **1.4 QUESTION DE RECHERCHE**

La question de recherche qui découle de ce problème est la suivante :

*Quelles sont les représentations explicitées par des finissants et des finissantes en formation initiale des maîtres au secondaire à l'égard de leur future formation continue ?*

## **1.5 DÉFINITIONS DES CONCEPTS-CLÉS**

Nous présentons ici les définitions des trois concepts-clés qui composent notre question de recherche. Ces concepts-clés sont les suivants : «Finissants et finissantes», «Formation continue» et «Représentations».

### **1.5.1 «Finissants et finissantes»**

Nous entendons ici par la définition du concept de «Finissants et finissantes» des étudiants et des étudiantes en formation initiale des maîtres au secondaire. Ces derniers sont inscrits à un programme d'étude universitaire, d'une durée de quatre années, en vue d'obtenir un diplôme de baccalauréat en éducation enseignement au secondaire de l'Université de Montréal.

### **1.5.2 «Formation continue»**

Nous entendons par la définition du concept de «Formation continue» l'ensemble des actions et des activités de formation soient formelles, non-formelles ou informelles qui seront entreprises de façon individuelle et collective, ceci dans le but de développer ou d'améliorer des connaissances et des compétences selon les axes de développement professionnel, personnel et organisationnel.

### **1.5.3 «Représentations»**

Dans le cadre de cette recherche, nous retenons la définition du concept de «Représentations» qui signifie l'ensemble des connaissances, des opinions, des croyances, des attentes et des attitudes des finissants et finissantes à l'égard de leur future formation

continue. Ici les représentations ont pour fonction l'orientation cognitive et affective des finissants dans un environnement spécifique qui est celui de la formation initiale en enseignement au secondaire.

### **1.6 BUT DE LA RECHERCHE**

La présente recherche s'élabore à un moment critique puisque les besoins multiples et changeants des individus et la réforme de l'éducation en cours entraînent la révision des programmes offerts tant à la formation initiale qu'à la formation continue des enseignants. Cette période charnière que le système d'éducation québécois poursuit semble propice à un éventuel renouvellement de la formation continue dans la perspective de l'éducation tout au long de la vie.

Le but de cette recherche est de dégager et d'analyser les représentations des finissantes et des finissants de 4<sup>e</sup> année en formation initiale des maîtres au secondaire de l'Université de Montréal par rapport à leur future formation continue. Ce but se subdivise en trois objectifs spécifiques qui sont les suivantes :

- 1) identifier les attributs de la formation continue donnés par des finissantes et des finissants en enseignement au secondaire;
- 2) analyser les besoins de formation continue en développement organisationnel, professionnel et personnel des finissantes et des finissants en enseignement au secondaire;
- 3) décrire les modes de formation continue dans lesquelles voudront s'engager des finissantes et des finissants en enseignement au secondaire à court, moyen et long terme.

### **1.7 UTILITÉ DE LA RECHERCHE**

Dans le domaine de la formation continue, cette recherche s'avérera utile d'un point de vue théorique et aussi méthodologique. Du point de vue théorique, l'examen du concept de formation continue, nous amène à en explorer les limites et les possibilités. Cette exploration nous semble nécessaire pour effectuer une mise à jour des significations

de la formation continue. Nous pensons qu'il est possible d'arriver à cerner ce que ce concept signifie pour les futurs enseignants et mieux faire connaître les représentations explicitées par les finissantes et finissants à l'égard de leur formation continue.

L'opinion des finissants concernant la formation continue pourrait certes être appelée à changer rapidement au cours des prochaines années. Toutefois, il demeure intéressant de connaître les représentations des premiers groupes de finissants du baccalauréat en enseignement secondaire, d'une durée de quatre ans, au moment de cette étape de transition.

La contribution à clarifier les représentations des futurs enseignants concernant la formation continue semble aussi très pertinente puisque la formation continue joue et jouera un rôle important dans le développement du système éducatif présent et à venir.

Les résultats de notre recherche pourraient aider à documenter le programme renouvelé de formation initiale en enseignement au secondaire qui est à l'origine de nos données de recherche.

Du point de vue méthodologique, cette recherche apportera des pistes pour la construction d'un cadre de référence qui servira à l'analyse de la formation continue chez les enseignants.

## **1.8 TYPE DE RECHERCHE**

Nous qualifions cette recherche d'exploratoire-descriptive. Selon Fortin (1996) «l'étude exploratoire-descriptive se situe au premier niveau de la recherche. Les études de ce genre visent à nommer, classifier, décrire une population ou conceptualiser une situation» (p. 138).

Selon Fortin, M.F., Taggart, M.E., Kerouac, S. et Normand, S. (1988) «la recherche qualitative a pour but de générer de nouvelles pistes pour la compréhension de phénomènes qui contribueront à améliorer la pratique» (p. 227). Dans cette étude, l'accent est mis sur l'exploration de la profondeur, de la richesse et de la complexité qui caractérisent le phénomène de la formation continue.



Dans ce premier chapitre, nous avons posé la problématique de notre recherche. Dans le prochain, nous examinerons les principales recherches, qui ont eu pour objet une ou plusieurs dimensions touchant la formation continue, dans le but de dégager des pistes d'analyse articulées dans le cadre de référence du chapitre trois.

**CHAPITRE 2**  
**REVUE DES ÉCRITS**

Ce deuxième chapitre propose une revue des écrits qui tient lieu d'appui scientifique au problème de recherche identifié dans le premier chapitre. Rappelons que cette recherche doctorale vise à dégager les représentations des finissantes et des finissants, en 4<sup>e</sup> année, de formation initiale des maîtres au secondaire de l'Université de Montréal à l'égard de leur future formation continue.

Dans le cadre de cette recension des écrits, trois types de sources importantes de documents sont répertoriés et analysés : des études empiriques, des écrits théoriques et des rapports politiques et officiels d'instances supérieures en éducation. Précisons que la sélection des différents documents a été obtenue à la suite d'un repérage informatisé et de plusieurs consultations des principales banques de données sur le sujet : Educational Resources Information Center, Dissertation Abstracts Ondisc, Francis ainsi que des catalogues informatisés Atrium de l'Université de Montréal et Manitou de l'Université du Québec à Montréal.

Cette revue des écrits fait ressortir, entre autres, que la plupart des auteurs abordent les représentations de la formation continue des enseignants sous divers angles, par exemple, celui des perceptions des enseignants quant aux retombées de la formation continue, celui des attentes des enseignants concernant la formation continue offerte dans les universités, celui des besoins de formation continue des enseignants et des facteurs qui favorisent ou restreignent l'engagement des enseignants dans des activités de formation continue proposées par les universités. Dans les études recensées et analysées, aucune n'a examiné les représentations des finissants en formation initiale des maîtres à l'égard de leur propre formation continue, confirmant ainsi notre intérêt d'étudier un tel thème.

Ce chapitre comporte quatre parties. La première examine certaines études qui portent sur les représentations des enseignants en exercice. La deuxième partie traite de quelques études sur la formation continue réalisées auprès d'enseignants en exercice. La troisième établit un lien entre la formation continue et la professionnalité des futurs enseignants. Enfin, la quatrième partie précise le lien entre la formation initiale, continue et la pratique réflexive des futurs enseignants.

## 2.1 REPRÉSENTATIONS DES ENSEIGNANTS

Dans le cadre de cette recherche, nous avons donné la définition que nous adoptons de la notion de «représentations» au chapitre 1. Les représentations des enseignants sont maintenant abordées sous l'angle de l'analyse des divers éléments qui les composent. Précisons que l'analyse de ces éléments a pour objet de faire ressortir les caractéristiques à retenir pour l'étude des représentations de la formation continue des finissants dans une situation de réforme des programmes de formation initiale des maîtres en enseignement. Premièrement, nous exposons l'origine et la complexité du concept de représentation. Deuxièmement, nous examinons les différentes définitions du concept de représentation en éducation ainsi que des résultats d'études effectuées auprès d'enseignants. Pour finir, nous présentons une synthèse de ces écrits sur les représentations.

### 2.1.1 Origine du concept de représentation

L'origine de la notion de représentation apparaît d'abord en psychologie sociale alors que Moscovici (1961) décide de renouer avec l'emploi d'un concept oublié, celui des représentations collectives. En effet, ce concept a été exploité par Durkheim, vers 1898, pour tenter d'expliquer la réalité et préciser la nature de la pensée sociale dans le but de la distinguer de la pensée individuelle. Une grande partie des recherches actuelles sur la notion de représentations sociales se réfèrent à un ouvrage central, celui de Moscovici (1961, 1976), *La psychanalyse, son image et son public*.

Moscovici (1961, 1976) a étudié le concept de représentation dans le but d'en améliorer la connaissance. Toujours selon cet auteur le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts. En effet, la théorie des représentations pose qu'il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur d'un sujet ou d'un groupe par rapport à un objet donné. L'objet serait inscrit dans un contexte actif conçu par la personne ou le groupe, en tant que prolongement de son comportement, de ses attitudes et des normes auxquelles il se réfère. Moscovici (1976) avance donc qu'il n'existe pas, a priori, de réalité objective, mais que toute réalité est représentée, c'est-à-dire appropriée par un individu ou un groupe, intégrée dans un système cognitif et c'est cette réalité appropriée, restructurée qui constitue pour le sujet la réalité même. L'élément majeur de

cette appropriation étant alors constitué du sens donné par le sujet à la situation. La représentation serait ainsi le produit des relations réelles ou imaginaires que le sujet entretient avec l'objet représenté.

Par ailleurs, trois manifestations jugées essentielles fondent la nature des représentations (Moscovici, 1976). La première manifestation serait que les représentations d'un objet diffèrent selon les appartenances socio-économiques, politiques, religieuses ou autres des sujets. La deuxième manifestation serait que la construction des représentations s'opère dans un contexte social en fonction des choix, des valeurs et des pratiques de chaque groupe. Finalement, la troisième manifestation serait que la transformation des représentations, constituant un nouveau cadre de conduite, s'effectue par la sélection de certaines informations de leur contexte et par l'investissement de ces informations dans la réalité.

Enfin pour Moscovici (1976) deux principaux processus nommés l'objectivation et l'ancrage permettent de comprendre comment s'élabore une représentation. Le premier processus est l'objectivation qui permet de mettre en forme les notions abstraites constituant l'activité mentale et de matérialiser les idées en leur fournissant un contour soit d'image ou de figure. Le second processus est l'ancrage, il assure l'enracinement social de la représentation avec les valeurs cognitives particulières qu'elle revêt dans le groupe de référence. L'ancrage s'opère à partir de la représentation sociale en renvoyant à des univers de sens et de savoir. Ensuite, l'ancrage confère une valeur fonctionnelle au contenu de la représentation en la rendant ainsi disponible pour son usage dans le groupe. Moscovici (1976) précise que la structure de chaque représentation apparaît dédoublée, elle a deux faces indissociables. Il entend par-là qu'elle fait correspondre à toute figure un sens et à tout sens une figure.

Jodelet (1984) en suivant les traces de Moscovici (1976) précise que les représentations de l'individu sont en relation avec l'environnement humain. Cette dernière définit la représentation, d'une part, par un contenu se rapportant à un objet qui peut-être une information, une image, une opinion ou une attitude. D'autre part, la représentation est vue comme la représentation sociale d'un sujet (individu ou groupe) en rapport avec un

autre sujet. Ainsi la représentation est tributaire de la position que les sujets occupent dans la société. À titre d'exemple, l'enseignant produit une représentation qui reflète les normes institutionnelles et qui découle de sa position et des idéologies liées à cette dernière. Jodelet (1984) établit ainsi que toute représentation sociale est une représentation de quelque chose (un objet) et de quelqu'un (un sujet).

### **2.1.2 Complexité de la notion de représentation**

La notion de représentation connaît une très large expansion qui déborde de la psychologie sociale et atteint la quasi-totalité des sciences humaines. Les représentations sont étudiées en sociologie, en histoire, en anthropologie, en psychologie cognitive et en éducation. Le concept de représentation se retrouve articulé autour de variétés d'appellations et parfois même de significations, ce qui fait ressortir la complexité de cette notion. Cela tient à plusieurs raisons qui ont trait, d'une part, à son utilisation et, d'autre part, à ses caractéristiques propres. En effet, Giordan et de Vecchi (1987) ont relevé, à ce sujet, 28 qualificatifs et 27 synonymes.

Selon Denis (1989) l'acceptation de cette notion de représentation par la communauté scientifique a amené un changement important en ce qui a trait aux objets de la recherche, du fait que les représentations des individus ne sont pas directement observables mais qu'elles peuvent être induites à partir des comportements verbaux de ces derniers. Ainsi, alors qu'il était coutume de recourir à des approches strictement behavioristes ayant pour objectif l'étude de comportements directement observables chez l'individu, il est désormais possible d'étudier des entités de nature cognitive comme les représentations, non observables, servant de base aux conduites de l'individu.

La complexité de la notion de représentation selon Sallaberry (1996, 1997) se distingue sous les quatre aspects suivants : un processus, un produit, un processeur et une dynamique intérieure/extérieure. Un processus dans le sens que chaque sujet élabore et modifie sans cesse ses représentations de la réalité environnante. Un produit, au sens où à un instant donné, les contours d'une représentation peuvent être tracés à partir de sa description. Un aspect processeur, au sens où, lorsqu'un sujet dévoile la représentation élaborée à partir d'un objet, celle-ci décrit l'objet, mais révèle aussi le sujet créateur. Une

dynamique intérieure/extérieure dans laquelle toute représentation est essentielle, dans le sens qu'il n'est pas possible de penser la représentation au seul niveau individuel, pas plus qu'en restant aux niveaux collectifs : il faut tenir compte de tous les niveaux à la fois. Cette construction de sens produit des représentations. La représentation est donc à la fois produit et processus.

Garnier et Rouquette (2000) conçoivent la complexité des représentations en rapport avec l'éducation. Ils précisent que des questionnements théoriques voient le jour et orientent la réflexion vers les processus, les structures du champ des représentations, mais aussi vers les relations entre ces derniers qui se font et se défont au sein des systèmes sociaux complexes. Ils constatent que la problématisation s'est renouvelée et qu'elle englobe l'école dans ses rapports avec la société mouvante. Ainsi, plutôt que de regarder seulement l'école et les acteurs qui y oeuvrent, les visées de la recherche sont dorénavant plus raffinées. Elles intègrent des dimensions sociales mais aussi la transformation de celles-ci, qui résulte de l'évolution de la société. Deux raisons, entre autres, viennent appuyer cette évolution des problématiques en éducation. La première qui intervient est celle de la critique de plus en plus radicale qui est faite de l'école. La seconde tient aux nouvelles directions de recherche liées aux transformations même de la société.

### **2.1.3 Définitions du concept de représentation en éducation**

En sciences de l'éducation, Gilly (1980) définit les représentations, d'une part, comme une composante cognitive dans le sens de ce qui a trait à l'acquisition de connaissances et, d'autre part, comme une composante affective reliée aux attitudes. Le concept de représentation remettrait en cause toute une vision de la vie mentale, sous ses dimensions individuelle et sociale, qui toucherait la fonction d'adaptation du sujet au monde par les significations attribuées et les interprétations données.

Gilly (1980) confère trois caractéristiques aux représentations : l'information, l'attitude et le champ. La première caractéristique serait l'information qui renvoie à la somme et à l'organisation des connaissances sur l'objet de la représentation; c'est l'ensemble du réseau sémantique couvert par l'objet de la représentation. La deuxième caractéristique serait l'attitude qui fait référence au sentiment positif ou négatif associé à

un objet psychologique; c'est le versant affectif de la représentation. La troisième caractéristique concernerait le champ de représentation qui est l'extension de la représentation, c'est-à-dire l'organisation interne de la représentation en éléments principaux et secondaires avec des différences au niveau de l'importance au sein de la représentation.

Gilly (1980) s'intéresse particulièrement à l'étude des représentations réciproques de l'enseignant et de l'apprenant. Pour lui, la représentation d'autrui constitue un élément du processus relationnel et ses travaux se sont échelonnés sur une période d'environ dix ans, soit de 1980 à 1990.

Dans le même ordre d'idées, les chercheurs comme Charlier (1989), Donnay et Charlier (1990) utilisent le terme de représentation pour faire référence aux acquis cognitifs et affectifs qui sous-tendent la conduite d'un individu.

Charlier (1989) définit les représentations comme une entité complexe et multipolarisée, c'est-à-dire qu'elles sont à la fois des instruments d'appréhension de la réalité et des orienteurs de conduites et qu'elles peuvent être considérées comme un des noyaux à partir desquels se structurent les comportements d'enseignement et d'apprentissage. Charlier (1989) fait remarquer que les acteurs du système éducatif ont des représentations des variables qui le composent et de leur propre fonctionnement dans ce système. Ces représentations jouent alors un rôle important dans les décisions et les comportements des acteurs du système éducatif.

D'ailleurs Donnay et Charlier (1990) définissent les représentations comme «des entités hypothétiques multidimensionnelles, chargées affectivement, qui cristallisent des significations accordées à des particuliers, des classes ou des structures, par une personne ou un groupe, à un moment donné, dans le cadre d'un projet particulier» (p.99).

En science cognitive, Denis (1989) présente, lui aussi, la notion de représentation comme une activité de construction d'une sorte d'image de la réalité et comme des produits cognitifs issus de ce que l'individu retient des interactions avec son



environnement. La représentation désignerait la construction mentale d'une situation spécifique produite par le sujet.

Abric (1994) définit les représentations comme une forme de vision globale et unitaire d'un objet, mais aussi d'un sujet. Cette représentation restructure la réalité pour permettre une intégration à la fois des caractéristiques objectives de l'objet, des expériences antérieures du sujet et de son système d'attitudes et de normes. Par ailleurs, Abric (1994) considère la représentation comme un guide qui oriente les actions et les relations qu'un sujet établit par rapport à un objet. Il s'agit d'un système permettant de conserver l'information provenant de la réalité et qui permet d'anticiper des situations et de provoquer des attentes.

#### **2.1.4 Résultats d'étude sur des représentations auprès d'enseignants**

Dans la littérature des recherches sur la pensée des enseignants, les études sur les théories et les croyances des enseignants seraient relativement récentes. Aux États-Unis, Clark et Peterson (1986) ont effectué une synthèse de plusieurs études ayant traité des processus cognitifs ou de la pensée des enseignants. Ils ont répertorié une soixantaine d'études américaines réalisées entre la fin des années 70 et le début des années 80. Ces auteurs distinguent trois catégories d'études parmi celles répertoriées. La première catégorie regroupe les études visant la planification dans le but d'étudier la réflexion de l'enseignant avant et après l'enseignement. La deuxième catégorie rassemble les études visant l'interaction entre la réflexion de l'enseignant et ses décisions lors de son enseignement en classe. La troisième catégorie regroupe les études visant les théories et les croyances des enseignants par rapport à l'enseignement. Notre intérêt porte davantage sur la troisième catégorie, plus précisément sur les études concernant les théories et les croyances des enseignants dans le cadre de recherches réalisées spécifiquement aux ordres d'enseignement primaire et secondaire.

Parmi toutes les études répertoriées par Clark et Peterson (1986) seulement neuf études portent sur les théories et les croyances des enseignants. Ces études s'attardent surtout à explorer les croyances des enseignants en rapport à divers domaines liés à leur profession. Elles décrivent, en particulier, les liens existant entre les croyances des

enseignants et leurs pratiques. Bien que la terminologie utilisée par les auteurs soit variée comme, par exemple, le système de croyances, les théories implicites ou les connaissances pratiques, le point commun de ces études est l'idée que les comportements cognitifs et affectifs des enseignants peuvent être conduits et interprétés à la lumière de leurs croyances, de leurs valeurs et des principes qui les guident.

Trois de ces recherches (Elbaz, 1981; Munby, 1983; Olson, 1981) s'intéressent, d'une façon spécifique, aux représentations des enseignants du niveau secondaire. L'étude de Elbaz (1981) a analysé les connaissances pratiques des enseignants sous l'angle des types de contenu, des orientations et des formes de structure de leurs connaissances pratiques. Les résultats des connaissances pratiques des enseignants évoqués par Elbaz (1981) sont au nombre de trois, soit les règles de la pratique, les principes de la pratique et les images ou représentations de la pratique. Olson (1981), pour sa part, a examiné la difficulté à implanter un nouveau curriculum tout en voulant prendre en compte les croyances et les théories implicites des enseignants. Les résultats de cette étude ont démontré que les enseignants transformaient et adaptaient le nouveau curriculum qu'ils devaient appliquer en fonction de leurs théories implicites de l'enseignement. Munby (1983), quant à lui, a étudié les théories implicites des enseignants par rapport à leur rôle professionnel. Les conclusions de cette étude montrent que ces théories implicites sont en lien étroit avec les relations entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant doit amener l'élève à apprendre et à développer des buts, il doit favoriser son implication, répondre à ses besoins en fonction des limites et des potentialités de ce dernier. La motivation occupe une place importante dans le rôle professionnel de l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant est perçu comme l'autorité et, par conséquent, il se doit d'exercer un rôle de contrôle.

Toujours aux États-Unis, Kagan (1992) rapporte et analyse 25 études traitant spécifiquement des croyances des enseignants, réalisées au cours des années 1981 à 1991. Les sujets à l'étude sont des enseignants du primaire ou du secondaire et quelquefois, l'équivalent des étudiants-maîtres dans des situations de stage. Parmi les études répertoriées, en général, les résultats indiquent l'existence d'un lien entre les croyances de l'enseignant et son style d'enseignement et ce, indépendamment de la classe ou du niveau enseigné. Ces études visaient pour l'essentiel à aider les enseignants à passer d'un

ensemble de théories implicites, issues de leur système de croyances sur l'acte d'enseigner et d'apprendre, à des descriptions explicites de leur cadre de référence ou de ce qui oriente leurs actions.

L'article synthèse de Clark et Peterson (1986) et celui de Kagan (1992) font ressortir l'augmentation évidente des recherches sur les représentations dans le domaine de l'éducation. Dans la plupart de ces recherches, les croyances ou représentations sont inférées simplement à partir des comportements verbaux des enseignants. Ainsi, les chercheurs s'intéressent surtout à ce que les enseignants disent du processus d'enseignement et de leur efficacité en tant qu'enseignant.

En France, Piot (1997) s'intéresse spécifiquement à l'articulation de la composante cognitive et de la composante affective des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante du point de vue des enseignants eux-mêmes, soit des enseignants en formation professionnelle initiale et en première année de pratique en classe. Selon Piot (1997) les principaux résultats de sa recherche doctorale montrent, d'une part, que les représentations des enseignants sur leurs pratiques sont composites puisque tous les modèles proposés dans cette étude sont représentés de manière significative, même si certains modèles sont dominants, démontrant ainsi la réalité complexe qui caractérise les représentations des enseignants. D'autre part, les résultats font aussi ressortir le caractère dynamique des représentations des enseignants dans la construction de leur professionnalité. Les conclusions permettent d'affirmer que c'est l'enseignant lui-même qui s'engage et articule les variables affectives et cognitives de ses représentations et cela lui permet de devenir le moteur conscient de sa professionnalité.

L'étude de Tadlaoui (1991) examine les représentations sociales concernant l'innovation pédagogique chez des formateurs de maîtres marocains au niveau universitaire. Selon Tadlaoui (1991) les résultats de l'étude montrent que l'innovation pédagogique, pour être effective, nécessite un travail d'équipe afin de dépasser les difficultés et les obstacles qui jalonnent son chemin. Ensuite, l'innovation suppose aussi bien une implication de la part des concepteurs que des acteurs et doit être intimement liée

à la recherche. Ainsi l'innovation pédagogique est considérée comme un changement à généraliser à l'ensemble du système éducatif en vue de son amélioration.

Enfin, Fontaine (1997) dans sa recherche doctorale, a examiné les représentations sous-jacentes à l'enseignement des professeurs oeuvrant dans une école d'ingénierie au Québec. Pour faire l'étude de ces représentations, l'auteure a utilisé comme cadre de référence l'identification des conceptions théoriques qui viennent orienter l'action pédagogique de ces professeurs d'université. Les résultats montrent que ce sont surtout les conceptions sociocognitive, behaviorale et cognitive qui influencent les pratiques des professeurs, tandis que la conception humaniste de l'apprentissage se révèle plutôt absente.

Au Québec, des publications récentes indiquent que le sujet des représentations en lien avec l'éducation intéresse également les chercheurs. Dans une de ses recherches, Garnier (2000) envisage d'approfondir l'idée de réciprocité entre l'action éducative et les représentations sociales. Elle utilise des entrevues effectuées auprès d'enseignants et de parents, de trois écoles primaires de la région de Montréal, pour apporter un éclairage à la question du rôle de la théorie des représentations sociales dans la compréhension de l'action éducative et de ses enjeux sociaux. Les résultats obtenus concernant l'action éducative et leur discussion montrent assez clairement comment les efforts contributaires réciproques ne doivent jamais être perdus de vue pour que la recherche puisse remplir sa mission.

### **2.1.5 Synthèse des écrits des représentations**

Nous retenons des recherches concernant l'étude des représentations auprès des enseignants trois principales caractéristiques. Les représentations se retrouvent en tant que composante cognitive et processus (Charlier, 1989; Denis, 1989; Donnay et Charlier, 1990; Gilly, 1980; Moscovici, 1976) c'est-à-dire des connaissances, des opinions et des croyances des enseignants concernant, entre autres, des particularités de leur formation continue. Les représentations se retrouvent aussi en tant que composante affective et produit (Charlier, 1989; Denis, 1989; Donnay et Charlier, 1990; Gilly, 1980; Moscovici, 1976) exprimées plus précisément par des attitudes, des positions et des orientations qui

font référence au sentiment positif ou négatif associé à leurs différentes pratiques de formation continue. Les représentations sont donc nécessairement influencées par l'environnement spécifique dans lequel les futurs enseignants sont formés (Jodelet, 1984; Sallaberry, 1996, 1997).

Les études sur les représentations nous indiquent aussi que les comportements des enseignants sont conduits par des principes qui les guident (Clark et Peterson, 1986; Abric, 1994). En plus, les études sur leurs représentations aident les enseignants à passer d'un ensemble de théories implicites, issues de leur système de croyances, à des descriptions explicites du cadre de référence qui oriente leurs actions (Kagan, 1992; Abric, 1994).

En conclusion, les recherches que nous avons analysées et qui ont porté sur différentes représentations d'enseignants en exercice nous confirment qu'elles occupent une place importante dans le choix éventuel des actions des enseignants. Il nous apparaît alors justifié d'examiner les représentations des finissants à l'égard de leur future formation continue puisque le nouveau contexte de leur formation initiale devrait inclure une réflexion sur cette réalité professionnelle.

## **2.2 FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS**

Cette partie aborde différentes définitions du concept de formation continue et met en lumière certaines de ses perspectives et de ses objectifs. Par la suite, nous présenterons la diversité des modèles de formation continue avant d'exposer des résultats d'étude sur ce domaine en portant une attention particulière aux résultats des projets expérimentaux en formation continue au Québec. Nous terminerons par une synthèse des écrits de la recherche sur les dimensions retenues.

### **2.2.1 Définitions du concept de formation continue**

La Commission canadienne pour l'UNESCO (1980) donne une définition suffisamment vaste de la formation continue pour qu'elle s'adapte à la situation éducative de tous les pays. Cet organisme propose la définition suivante :

*La formation continue désigne l'ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation, et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socio-économique et culturel équilibré et indépendant (Commission pour l'UNESCO, 1980 dans Couillard, 1995, p. 50).*

La Commission de terminologie de l'Éducation du Québec (CTEQ) (1988), dans Legendre (1993), présente la formation continue comme un programme de formation axé, d'une part, sur l'acquisition qui pourrait permettre d'atteindre un niveau plus élevé d'éducation formelle ou d'acquérir des connaissances ou des compétences dans un domaine nouveau et, d'autre part, sur l'approfondissement ou le recyclage de connaissances afin d'améliorer ou de mettre à jour des qualifications professionnelles déjà acquises dans un domaine déterminé. Cette formation continue s'adresse à toute personne qui a quitté l'école à un moment donné.

Pour sa part, Legendre (1993) donne le sens spécifique suivant à la formation continue comme une « poursuite ou reprise de l'acquisition de connaissances organisée après achèvement d'une première phase de formation et après l'exercice d'une activité professionnelle » (p. 627).

Selon le MEQ (1996, 1999) la définition de la formation continue est la suivante :

*La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 11).*

Le terme formation continue est dorénavant utilisé dans un sens large qui l'inscrit dans une perspective de continuité, tout comme l'éducation de base qui doit préparer les élèves à acquérir les rudiments et les méthodes qui leur permettront de continuer à

apprendre tout au long de leur vie et en leur donnant l'impulsion nécessaire (ministère de l'Éducation du Québec, 1997a).

### 2.2.2 Perspectives et objectifs de la formation continue

Dans ce nouveau contexte de la formation continue des enseignants, nous présentons ici des perspectives et des objectifs à poursuivre en formation continue. Fullan et Hargreaves (1992) distinguent deux perspectives dans la formation continue. Dans la première perspective, la formation continue était vue comme un mécanisme d'accroissement des compétences individuelles des enseignants plutôt que comme un moyen d'action pour amener un changement institutionnel. Le manque d'articulation entre les formations dispensées et reçues et les projets des écoles a eu pour conséquence de limiter le réinvestissement de ces formations. D'ailleurs ce manque d'articulation a contribué à limiter les changements dans la pratique professionnelle des enseignants. Cette période a été nommée par Fullan et Hargreaves celle centrée sur *l'innovation*.

Dans la deuxième perspective que Fullan et Hargreaves (1992) nomment *l'enseignant, un être global au sein d'une culture-école*. La formation continue serait vue comme un développement professionnel continu qui serait effectué dans le milieu scolaire et qui répondrait aux besoins exprimés par les enseignants pour améliorer leurs pratiques. Elle serait vécue dans une vision globale qui toucherait l'individu en tant que membre d'une collectivité. De notre point de vue, la formation continue des futurs enseignants s'inscrit dorénavant dans cette deuxième perspective et elle couvre une vaste réalité.

Le Pailleur (1996) ajoute que la formation continue sous-tend de préférence une volonté d'actualisation doublée d'un sens des responsabilités, c'est-à-dire d'une véritable prise en charge par l'enseignant lui-même de son développement professionnel. Dans le même ordre d'idées, Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zajc, L., Dolbec, A., Cartier, R., Toussaint, P., Laurin, P. et Bonneau, G.A. (1999) mentionnent que la formation continue favorise l'émergence d'une culture de développement professionnel chez les enseignants.

Develay (1994) a dégagé les axes essentiels d'une formation continue tenant compte du contexte. Pour Develay une véritable formation continue en enseignement devrait viser à rendre l'enseignant capable d'analyser et de faire évoluer sa pratique et cela en interaction avec ses pairs. Cette formation continue devrait prendre appui sur l'articulation entre la théorie et la pratique et enfin, elle devrait s'intéresser spécifiquement au degré d'implication et de transformation que la formation exerce sur l'enseignant.

Le MEQ (1999) précise les objectifs qui doivent guider les activités de formation continue des enseignants. Ces activités de formation continue doivent répondre aux besoins des enseignants et elles peuvent être regroupées autour de trois axes de développement : le développement professionnel, organisationnel et personnel.

La formation continue doit répondre aux besoins de développement professionnel des enseignants. Cet axe de développement vise, d'une part, l'actualisation des connaissances et des habiletés en ce qui a trait aux bases de l'enseignement et, d'autre part, à permettre à l'enseignant de porter un regard critique sur ses façons de faire et de s'initier à la recherche en milieu scolaire.

La formation continue doit répondre aux besoins de développement organisationnel des enseignants. Cet axe de développement vise l'acquisition par les enseignants de connaissances relatives au cadre organisationnel dans lequel ils évoluent.

Enfin, la formation continue doit répondre aux besoins de développement personnel des enseignants. Cet axe de développement vise la prise en compte des besoins personnels dans la mise en place des projets de formation continue individuels et collectifs, étant donné que l'enseignement est une profession faisant appel à toutes les facettes de la personnalité de l'enseignant.

### **2.2.3 Diversité de modèles et de modes de formation continue**

Dans cette section, nous décrivons certains modèles et modes de formation continue du point de vue des auteurs recensés en France et au Québec. Nous croyons que ces modèles et ces modes contribuent à illustrer les différentes tendances qui se retrouvent dans le domaine de la formation continue des enseignants.



Lacrosaz (1991) présente deux modèles de formation continue en France. Selon cet auteur le premier modèle dit *applicacionniste* a été mis en place au début des années 1970. Il s'agissait d'un dispositif pyramidal qui visait à faire mettre en œuvre par les enseignants, dans leurs classes, des décisions prises au sommet par les autorités de l'éducation. Ce modèle était une réponse aux besoins de l'institution engagée dans une réforme et il était aussi conçu comme une formation initiale différée et sa logique était celle de la formation individuelle. Toujours selon Lacrosaz (1991) un deuxième modèle, nommé *systémique*, a fait son apparition plus tard dans les années 1980. Ce modèle utilisait une approche formative qui était collective et il s'appliquait dans le cadre d'un établissement scolaire ou d'un groupe scolaire conçu comme un système. De plus cette approche s'accompagnait de décisions stratégiques c'est-à-dire qu'elle visait explicitement des changements d'ordre sociétal.

Pour sa part, Demailly (1991) dans une analyse sociologique et pédagogique de la formation continue en France, distingue quatre modèles de formation qu'elle applique ensuite au domaine de la formation continue en enseignement. Le premier modèle appelé *formatif-contractuel* serait présent dans les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Ce modèle prend forme par l'utilisation du plan académique de formation (PAF) et aussi par les formations centrées sur l'établissement. Il se caractérise, entre autres, par l'engagement volontaire de la part des enseignants.

Le deuxième modèle est celui qui adopte une forme *plus scolaire* inspirant une majorité des dispositifs de formation continue offerts. Ici, le programme y est très peu négociable et il est défini par une instance d'une légitimité supérieure aux enseignants en formation. Ces formations sont obligatoires, quasi obligatoires ou à publics désignés.

Le troisième modèle est davantage *interactif-réflexif*. Dans ce modèle, le formateur joue surtout un rôle d'aide technique pour les enseignants en formation. Les savoirs sont produits par le formateur et les enseignants en formation et visent à permettre d'aider ces derniers à résoudre leurs problèmes pratiques ou à avancer dans la résolution de ceux-ci. La participation des enseignants est volontaire.

Le quatrième modèle nommé *contractuel-scolarisé* est l'introduction des technologies éducatives nouvelles dans l'enseignement comme, par exemple, une formation liée au plan informatique pour tous. Le plus souvent, les enseignants sont rémunérés pour suivre une telle formation.

Au Québec, Lebuis (1993), de son côté, présente l'expérimentation d'un modèle axé sur la participation des enseignants à un atelier de pratique réflexive mis en place selon diverses modalités de collaboration et utilisant comme cadre le domaine de la philosophie pour enfants. Il précise toutefois que ce modèle est de nature à se transposer dans d'autres domaines d'enseignement comme celui de la formation continue du personnel enseignant. Desrosiers (1997) parle, elle aussi, de la formation continue des enseignants par la recherche. Elle tente pour sa part, d'explorer une approche qui intègre la formation initiale, la recherche et la formation continue.

Paquette (1995) décrit trois modèles de formation continue des enseignants au Québec. Le premier modèle consiste en une *formation assistée* par une personne experte, qui amène l'enseignant à réfléchir sur ses propres actions pédagogiques et à apprendre au contact de ses pairs. Le second modèle se présente sous la forme d'une *autoformation assistée* par une personne experte, conduisant également l'enseignant à réfléchir sur ses actions pédagogiques et à apprendre avec d'autres, à son rythme et selon ses désirs. Finalement, le troisième modèle est nommé *l'autoformation*. Ce modèle fait référence à l'autodidaxie de l'enseignant et confirme l'importance de l'autoformation par soi et pour soi. Il contribue à orienter le choix des enseignants vers des activités de formation qui sont davantage intégrées à leurs pratiques pédagogiques.

Ouellet (1998) présente le modèle de formation continue qui privilégie l'approche de formation par les pairs du Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale (CEICI). Les enseignants qui adhèrent à cet organisme s'engagent volontairement à promouvoir la paix, les droits humains, l'environnement, l'interculturalisme et le développement. Ce modèle repose sur le postulat selon lequel les individus sont les seuls véritables artisans de leur formation. Les trois principes qui sous-tendent ce modèle sont la reconnaissance tacite du degré de compétence des apprenants

qui possèdent déjà des compétences professionnelles sur lesquelles la formation doit prendre appui, l'appartenance à un réseau pour développer le goût de s'engager plus à fond et l'autonomie qui leur est accordée pour mener à bien une démarche de formation continue dans leur milieu.

Couillard (1995), suite à l'adaptation de travaux réalisés par la Commission canadienne pour l'UNESCO (1980), présente des modes de formation continue qui tiennent compte de trois niveaux d'apprentissage. Il définit l'éducation comme «toute communication organisée et soutenue qui donne lieu à un apprentissage» (p. 49) et situe la formation continue dans le contexte global de l'apprentissage comprenant les différents niveaux d'apprentissage que peut gravir une personne. Selon cet auteur, il existe une distinction entre les niveaux d'éducation et d'apprentissage : l'éducation structurée formelle et non formelle, l'apprentissage informel et l'apprentissage fortuit.

Le premier niveau comprend l'éducation structurée formelle et l'éducation structurée non formelle. Couillard (1995) définit l'éducation structurée formelle comme une éducation institutionnalisée, graduée et structurée sur le plan hiérarchique qui s'étend de l'enseignement primaire à l'enseignement universitaire et qui vise l'acquisition d'un ensemble précis de connaissances ou de compétences. L'éducation structurée formelle englobe toute la scolarité obligatoire suivie à temps plein et comporte également les études poursuivies après l'âge scolaire. Le système d'éducation structurée formelle mène à l'obtention de titres officiels tels que les certificats, les diplômes ou les grades.

L'éducation structurée non formelle, quant à elle, fait surtout référence selon Couillard à des activités d'apprentissage intentionnelles, structurées et organisées qui sont entreprises en dehors du système formel d'éducation et qui sont non graduées. Ces activités d'apprentissage peuvent être offertes à temps plein ou à temps partiel par un établissement d'enseignement ou un autre organisme. Il existe une grande diversité d'activités d'apprentissage comme, par exemple, des cours hors programme, des séminaires, des séances de tutorat ou des ateliers.

Pour Couillard le deuxième niveau désigne l'apprentissage informel. L'apprentissage informel est défini comme un apprentissage intentionnel mais non

organisé et non structuré. Les activités d'apprentissage de ce type peuvent se dérouler aussi bien dans le milieu familial qu'au travail ou dans la vie normale de tous les jours. Ces activités d'apprentissage peuvent comprendre l'autodidaxie ou la formation en cours d'emploi ou elles peuvent être le résultat de l'influence éducative des parents, des amis et des médias.

Le troisième et dernier niveau identifié par Couillard (1995) évoque l'apprentissage fortuit. L'apprentissage fortuit est vu comme un apprentissage involontaire de la part de la personne, qui se produit à n'importe quelle heure et à n'importe quel endroit dans la vie de tous les jours.

Dans le même ordre d'idées, Hrimech (1996) précise que la notion de mode d'éducation réfère essentiellement aux contextes dans lesquels celle-ci a lieu, aux conditions et aux facteurs qui la rendent possible. Cependant, elle déborde aussi, parfois, à celle de contenu (discipline principale ou complémentaire) ou d'institution responsable de la planification, de la gestion et de l'évaluation des activités éducatives (université ou commission scolaire). Un mode peut prendre plusieurs formes qui sont autant de sous-catégories ayant chacune des caractéristiques propres qui permettent de les distinguer les unes des autres.

La diversité des modèles et des modes identifiées par ces auteurs, fait voir les multiples tendances qui se retrouvent, de façon plus ou moins présentes, dans l'évolution de ce dossier complexe de la formation continue au Québec comme ailleurs.

#### **2.2.4 Résultats d'études sur la formation continue des enseignants**

Le système scolaire européen, au début des années 1980, a connu des transformations qui ont modifié les orientations générales et l'organisation administrative de la formation continue en enseignement. L'une de ses principales transformations serait, semble-t-il, la création des Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN). Ces organismes ont reçu comme mission prioritaire de définir et de mettre en place un plan de formation local pour répondre à l'émergence des tâches professorales de natures différentes nécessitant simplement une formation continue.

L'idée d'être plus près des réalités locales et en particulier de saisir les besoins des enseignants a véritablement fait son chemin.

Avec les MAFPEN, la cueillette des besoins auprès des enseignants a fait un bond important puisque le principal mandat de ces organismes consistait à construire une formation en fonction des besoins recueillis au préalable. La stratégie privilégiée par ces organismes de formation continue des enseignants est celle de *l'offre de stages* auxquels s'inscrivent, à titre individuel, exclusivement des volontaires. Cependant les modes de consultation utilisés dans les MAFPEN sont très disparates et au sein même des équipes d'un même organisme. Ces situations diverses font surgir différentes questions à l'endroit de la formation continue des enseignants. Par exemple : Comment articuler ces deux niveaux de décision, l'un national et l'autre local ? Les priorités définies pour l'ensemble du territoire correspondent-elles à celles saisies localement ? Ces différences n'aboutissent-elles pas à des inégalités de formation continue ? Ces questions autour de l'approche de *l'offre de stages* font apparaître de plus en plus nettement les limites de cette façon de faire. Ducros (1990) reconnaît qu'une stratégie de changement qui s'adresse aux enseignants pris individuellement est moins efficace qu'une stratégie qui s'adresse à une équipe travaillant dans un même établissement ou dans des établissements voisins. Ces dernières années, à côté de l'offre de stages ou de formations à des enseignants volontaires, se sont développées des stratégies complémentaires au bénéfice des équipes pédagogiques des établissements.

Margueron (1995) souligne que les MAFPEN ont développé une véritable expertise de la formation continue sous divers aspects en coordonnant les études particulières de plusieurs équipes de formation. Dans chacune des Académies (unité administrative française couvrant un territoire défini), ces équipes étaient chargées de répondre à des demandes de formation de plus en plus diversifiées et spécifiques. Pourtant, malgré la diversité de l'offre basée sur l'analyse des besoins et sur leur prise en compte et en dépit de l'établissement qui est devenu un lieu privilégié des actions de formation continue, cette dernière n'aurait pas une bonne image auprès du personnel enseignant.

Au cours des dernières années, la recherche sur la formation continue des enseignants a présenté quelques études qui se sont intéressées aux perceptions et aux attentes des enseignants à l'égard de la formation continue (Boies, 1993; Bouffard, 1992; Kershaw, 1995; Seferoglu, 1996). Ces études ont été réalisées auprès d'enseignants de l'un ou l'autre des ordres d'enseignement suivant préscolaire, primaire et secondaire. D'une manière générale, ces quatre études révèlent que les enseignants manifestent de l'intérêt à l'égard de leur formation continue. Ces derniers sont convaincus de la contribution potentielle de la FC à l'amélioration de leurs pratiques d'enseignement et à l'amélioration de l'établissement d'enseignement. Les enseignants estiment, par ailleurs, que leurs besoins et leurs intérêts sont généralement mal connus des personnes impliquées dans le développement des activités de formation continue. Ils considèrent qu'ils doivent jouer un rôle actif dans la conception, la planification et l'implantation de programmes ou d'activités de formation continue et sont même prêts à les assumer dans une large mesure.

Laurin, P., Lavoie, L., Parent, G., Royer, C., Cartier, R., Toussaint, P. et Rhéaume, D. (1999), des chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières, ont réalisé une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois à l'égard des universités en matière de formation continue. Cette enquête a été menée en 1996 à l'échelle québécoise et 820 enseignants des ordres d'enseignement préscolaire, primaire et secondaire, choisis au hasard, y ont participé. L'enquête a permis d'obtenir plusieurs résultats mais notre attention se porte davantage sur ceux qui sont relatifs aux activités de formation continue auxquelles les enseignants du secondaire ont participé au cours de l'année 1994-1995 et sur les résultats concernant l'identification de leurs besoins en formation continue.

Pour ces auteurs, en ce qui a trait à la nature des activités de formation continue, les résultats indiquent qu'au cours de l'année 1994-1995 les enseignants du secondaire ont eu, en moyenne, 15,2 journées pédagogiques dont 2,7 ont été consacrées à des activités de formation continue. Les activités de formation continue les plus souvent réalisées par les enseignants consistent à assister à des conférences à l'école, à suivre des ateliers donnés par des consultants ou à participer à des colloques et à des congrès. Ici le résultat concernant la participation aux activités lors de colloques et de congrès réaffirme celui

obtenu par l'enquête de Berthelot (1991). En effet, ces résultats font ressortir la grande popularité de ces activités. En moyenne, les activités de formation continue vécues par les enseignants sont la formation par les collègues, la formation par la direction, les minicours et les cours universitaires. Finalement, les activités peu vécues par les enseignants sont les cours de formation à distance et les projets de recherche. Dans l'ensemble les enseignants se disaient généralement satisfaits des activités de formation continue suivies.

Quant aux résultats concernant l'identification des besoins de FC des enseignants au secondaire, ces auteurs établissent qu'une majorité des enseignants révèle avoir des besoins de FC. Ces besoins se manifestent tant sur une base individuelle qu'organisationnelle. Sur la base individuelle, les résultats indiquent que les activités de FC devraient tenir compte des besoins des enseignants en lien avec les différentes étapes de leur carrière, soit qu'ils se trouvent au début, au milieu ou à la fin de celle-ci. Sur la base organisationnelle, les résultats démontrent que les priorités et l'allocation des ressources en matière de formation continue devraient tenir compte des besoins de l'équipe-école. Suite à ces résultats, il ressort, de façon importante et nécessaire, que les activités de formation continue doivent tenir compte à la fois des besoins individuels et des besoins organisationnels des enseignants au secondaire.

Une étude effectuée par Cartier (1998) examine la relation entre l'âge chronologique des enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire au Québec et leur engagement dans des activités de formation continue. Les résultats globaux indiquent qu'il n'a pas été possible d'établir de relation significative entre l'âge et l'engagement puisque, indépendamment de leur âge et de leur nombre d'années d'expérience comme pédagogue, les enseignants se sont engagés dans le même nombre d'activités de formation continue. Par ailleurs, les résultats montrent que les besoins de formation continue sont forts différents et que les attentes sont diversifiées quant à ses retombées, selon que les enseignants se situent au début, au milieu ou à la fin de leur carrière en enseignement.

### **2.2.5 Résultats des projets expérimentaux en formation continue au Québec**

Le MEQ (1997b), dans son *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*, mentionnait son intention de favoriser une plus grande prise en

charge des activités de formation continue par les milieux scolaires et de développer une culture de la formation continue chez le personnel enseignant. De 1992 à 1997, le MEQ a subventionné plusieurs commissions scolaires pour qu'elles puissent expérimenter des projets variés en formation continue auprès des enseignants afin de stimuler l'émergence de nouveaux modèles.

Dans un premier temps, les directions régionales ont proposé aux directions d'école un perfectionnement axé sur la gestion de la formation continue. Le but de ce perfectionnement était d'amener les directions à promouvoir et à soutenir ce genre de formation auprès des équipes-écoles. Dans un deuxième temps, les directions ont nommé des responsables, tout en les invitant à coordonner la formation continue des enseignants dans le milieu en s'inspirant des huit principes de Fullan (1990) qui sont les suivants :

- 1) insister sur le fait que les enseignants contribuent en tant qu'acteurs importants à l'apprentissage des élèves;
- 2) mettre l'accent sur l'amélioration de la personne, de l'équipe et de l'organisation scolaire;
- 3) respecter et nourrir les capacités intellectuelles et l'initiative du personnel enseignant, du personnel de direction et des partenaires du milieu scolaire;
- 4) tenir compte des résultats des plus récentes recherches sur l'enseignement, sur l'apprentissage et sur la gestion de la direction;
- 5) rendre le personnel enseignant capable d'acquérir une plus grande expertise quant aux contenus à enseigner, aux stratégies d'enseignement à mettre en oeuvre, aux technologies de l'information et de la communication à utiliser et aux autres éléments essentiels liés à l'enseignement pour atteindre la réussite éducative des élèves;
- 6) promouvoir la remise en question et l'amélioration continue de la vie quotidienne dans les établissements d'enseignement;



- 7) planifier la formation avec ceux qui y participeront et qui faciliteront le changement : le personnel enseignant, le personnel de direction, la personne-ressource;
- 8) privilégier une planification cohérente à long terme.

L'appropriation de ces principes de Fullan (1990), par les responsables de la formation continue, délimiterait une conception de la FC qui influencerait sur la façon dont cette dernière est perçue dans les différents milieux scolaires.

Globalement, les résultats de ces projets expérimentaux ont permis de déclencher une réflexion autour de la gestion de la formation continue par les équipes-écoles. Les projets tout en poursuivant les mêmes buts ont été représentés sous de multiples formes. Les différents projets ont permis de faire émerger des modèles de gestion de la formation continue de l'équipe-école; de former des directions d'école à la gestion de la formation continue; de concevoir des guides d'autoformation en gestion de la formation continue; d'échanger sur des processus de formation continue dans les équipes d'établissements d'enseignement; de créer un centre de ressources offrant de la formation axée sur les besoins du milieu; d'instrumenter les directions d'école afin qu'elles soient en mesure d'identifier, avec leur personnel, les besoins de formation continue.

Certains de ces projets expérimentaux ont fait l'objet d'une publication, tel celui mené par Brousseau et Laurin (1997). Cette étude visait à cerner le phénomène de la prise en charge de la formation continue par les enseignants eux-mêmes. Les résultats recensaient six situations types pour illustrer la prise en charge de la formation continue par les enseignants. Ces situations ne sont pas répandues dans tous les milieux visés par la recherche, mais elles montrent leur étendue et leur diversité.

Dans la première situation, les besoins de formation continue sont déterminés à l'intérieur des établissements d'enseignement, c'est-à-dire que des enseignants participent au comité de FC et ont un pouvoir décisionnel quant à la planification, au déroulement et à l'évaluation de ces activités. Dans la seconde situation, la formation continue répond à un

besoin individuel dans un contexte collectif, par exemple, une démarche individuelle de formation peut-être soutenue par l'équipe-école.

La troisième situation établit que la prise en charge se fait en s'engageant dans une démarche de groupe, c'est-à-dire que les enseignants après avoir exprimés leurs besoins en formation continue établissent un consensus sur les priorités. La quatrième situation, répondant à un besoin de formation continue en faisant appel aux ressources du milieu, se concrétise par l'engagement dans une activité de formation soutenue par un collègue, soit le jumelage par exemple. La cinquième se manifeste aussi par la responsabilité envers les autres, c'est-à-dire que l'enseignant peut jouer un rôle d'agent multiplicateur.

La sixième et dernière situation montre que la prise en charge se fait en s'engageant dans une démarche de formation. Cet engagement dans des activités de FC se manifeste sous trois types : a) l'engagement individuel représente chez l'enseignant son intérêt pour un sujet qu'il trouve pertinent à sa pratique; b) l'engagement collectif représente l'équipe-école qui définit ses besoins de formation continue, qui détermine les objectifs d'apprentissage et qui délimite les critères de réussite et d'évaluation de la démarche de formation continue et c) l'engagement réflexif représente la démarche réflexive qui se fait autant individuellement que collectivement.

#### **2.2.6 Synthèse des écrits sur la formation continue**

Nous retenons des recherches concernant la formation continue des enseignants qu'elles sont peu nombreuses mais quand même suffisantes pour révéler quelques-unes des particularités inhérentes à cette formation. Certaines de ces études examinent spécifiquement les attentes (Boies, 1993; Bouffard, 1992; Kershaw, 1995) ou les perceptions (Seferoglu, 1996) des enseignants à l'égard du rôle de la formation continue dans leur développement professionnel. Les résultats font ressortir que les enseignants manifestent de l'intérêt pour la FC et qu'ils croient à ses effets sur l'amélioration de leurs pratiques éducatives et sur le fonctionnement des établissements d'enseignement.

Les résultats de l'étude de Brousseau et Laurin (1997), abordant la prise en charge de la FC des enseignants par eux-mêmes, montrent que les enseignants rencontrent des

obstacles qui sont liés en partie à la composante socioprofessionnelle du milieu scolaire lui-même et d'autres qui sont reliés à l'individualité de la personne qui enseigne. En conclusion, ces auteurs soulignent l'importance que les enseignants assument une plus grande prise en charge de leur propre formation continue.

L'étude de Cartier (1998) examine le lien entre l'âge chronologique des enseignants et leur engagement dans des activités de formation continue. Les résultats de cette étude font apparaître des besoins différents selon que l'enseignant est au début, au milieu ou à la fin de sa carrière.

En ce qui concerne les besoins des enseignants en FC, les résultats de l'enquête effectuée par Laurin *et al.* (1999) démontrent qu'il est essentiel de tenir compte des besoins individuels des enseignants en lien avec l'étape de leur carrière et de leurs besoins organisationnels soient ceux de l'équipe-école. Pour ce qui est de la participation des enseignants aux différentes activités de formation continue, les résultats montrent que certaines activités comme les colloques et les congrès sont plus populaires que d'autres (Berthelot, 1991; Laurin *et al.*, 1999).

Les recherches dans le domaine de la FC des enseignants révèlent qu'il existe encore plusieurs lacunes à combler. Une de ces lacunes est que les études ne documentent pas les représentations des finissants en formation initiale des maîtres à l'égard de leur propre FC. À ce jour, nous ne connaissons pas les assises qui fondent l'entrée dans la profession enseignante à l'égard de cette réalité.

### **2.3 FORMATION CONTINUE ET PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS**

La réalité de la formation continue telle que présentée, par les auteurs retenus, montre l'importance du développement professionnel et personnel chez les futurs enseignants et surtout dans un contexte de professionnalisation de la formation initiale des maîtres en enseignement. Ce constat nous incite à explorer davantage le concept de professionnalité qui touche particulièrement le futur enseignant qui désirent s'engager dans une démarche de formation continue.

Cette partie comprend deux sections. La première présente des définitions du concept de professionnalité et la deuxième examine la professionnalité chez les enseignants.

### 2.3.1 Concept de professionnalité

Quel est la signification de la professionnalité ? Le mot *professionnalité* ne se trouve pas encore dans le *Petit Robert*, ni dans les dictionnaires spécialisés, il fait donc figure nouvelle dans le vocabulaire de la formation en éducation.

Selon Lessard (1991a), lier le terme profession à celui de professionnalité a du sens. La profession concerne une catégorie de travail et la professionnalité concerne les caractéristiques objectives et subjectives de cette profession.

Pour Bourdoncle (1991), la professionnalité renvoie à l'idée de développement professionnel. Elle fait référence à la nature plus ou moins élevée et rationalisée des savoirs et des compétences utilisées dans l'exercice professionnel. Cette notion de professionnalité est liée au contexte de changements dans les contenus et dans l'organisation du travail et l'insistance sur la dimension complexe de l'expertise nous conduit à faire référence à la professionnalité des futurs enseignants.

Bourdoncle, R. et Mathey-Pierre, C. (1995) et Courtois, B., Mathey-Pierre, C., Portelli, P. et Wittorski, R., (1996) proposent que la professionnalité demande un apprentissage personnel et collectif de savoirs nouveaux et mouvants et qu'elle existe dans un contexte de reprofessionnalisation permanente. Liée aux interactions au sein du monde professionnel, la professionnalité prend davantage en compte l'histoire de l'individu (personnelle, sociale, technique et culturelle) et contrairement à la qualification, elle fait explicitement appel à sa motivation et à son système de valeurs. La professionnalité fait passer dans le domaine *professionnel* ce qui relevait plutôt d'un domaine considéré comme *privé*.

Notre étude s'intéresse, entre autre, au développement professionnel des futurs enseignants dans un contexte de formation professionnalisante. C'est pour cette raison

qu'il nous semble pertinent d'établir un lien entre la formation continue et la professionnalité de ces derniers.

### **2.3.2 Vers la professionnalité des enseignants**

Depuis quelques années et suite au renouvellement des programmes en formation initiale des maîtres dans la perspective de la professionnalisation, l'utilisation du terme professionnalité est de plus en plus courante dans la formation en enseignement. La professionnalisation renvoie au processus de développement d'une professionnalité comme le mentionne Lang (1999) par ces termes «La professionnalisation en tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail» (p. 29).

Pour Baluteau (1995) la professionnalité désigne simplement l'ensemble des compétences nécessaires aux enseignants et l'ensemble des pratiques effectuées par ces derniers, qu'elles soient pensées individuellement ou collectivement. Pour cet auteur, il apparaît évident que les enseignants d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier puisque les établissements d'enseignement leurs demandent de prendre place dans toutes sortes de situations nouvelles qui reconstituent largement leurs compétences. Deux exemples illustrent ce point de vue. Lorsque des enseignants sont invités à sortir de leur classe pour travailler en équipe avec les collègues et ils doivent siéger et participer au Conseil d'établissement, ils font appel à des compétences particulières. Or, la formation initiale ne peut préparer les enseignants à toutes les situations qu'ils rencontreront dans leur vie professionnelle; c'est la formation continue qui devrait jouer désormais un rôle essentiel d'accompagnement des enseignants vers une nouvelle professionnalité renouvelée.

À partir d'une recherche effectuée avec Lahaye et Tardif concernant l'évolution du corps enseignant québécois depuis les années 1960, Lessard (1991b) utilise ces récits de carrière d'enseignants et s'intéresse particulièrement aux conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. Cet auteur est en mesure d'identifier les six conditions suivantes : 1) un contexte social qui valorise davantage l'éducation; 2) la responsabilité professionnelle des enseignants dans l'apprentissage des élèves; 3) une culture d'établissement centrée sur la pédagogie et empreinte d'une collégialité

respectueuse des différences individuelles; 4) une organisation de la carrière souple et flexible, permettant mobilité et variété dans les tâches; 5) l'objectivation des savoirs d'expérience et leur partage et pour terminer; 6) une plus grande participation des enseignants dans la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue de même qu'un rapprochement des formateurs de maîtres des réalités scolaires.

Toujours selon Lessard (1991b) pour avoir des enseignants professionnels dans leurs attitudes et leurs valeurs, ainsi que dans la qualité du travail accompli, il faut traiter les enseignants comme des professionnels dans les établissements scolaires, dans les lieux de formation et là où les décisions se prennent.

Dans le même ordre d'idées, les auteurs Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud (1996) définissent la professionnalité des enseignants de façon très large. Cette professionnalité se caractérise par la maîtrise de savoirs professionnels divers, mais également par des schèmes de perception, d'analyse, de décision, de planification, d'évaluation qui permettent aux enseignants de mobiliser des savoirs dans une situation donnée. Ces auteurs mentionnent qu'il faudrait sans doute ajouter les attitudes nécessaires à l'enseignement, telles que la conviction de l'éducabilité, le respect de l'autre, les connaissances de ses propres représentations, la maîtrise de ses émotions, l'ouverture à la collaboration et l'engagement professionnel. Cet ensemble diversifié de savoirs professionnels, de schèmes d'action et d'attitudes, mobilisé dans l'exercice de l'enseignement représente les compétences professionnelles à la fois d'ordre cognitif, affectif et pratique.

Altet (1994) précise que la professionnalité se construit dans l'expérience et la pratique sur le terrain, mais avec l'aide d'un médiateur qui facilite la prise de conscience et de connaissance, participe à l'analyse des pratiques, dans une démarche de co-formation.

Il nous apparaît que former des enseignants pour qu'ils acquièrent et développent des compétences professionnelles n'est pas simple, surtout pour que les pratiques de formation soient réfléchies et qu'elles tendent à répondre à la professionnalisation de la formation initiale. Toute expérience professionnelle ne se transforme pas

automatiquement en compétences élargies. Cette transformation nécessite que les enseignants portent un regard critique sur leurs pratiques et qu'ils soient en mesure de faire de la pratique réflexive. Examinons maintenant ce concept de pratique réflexive qui semble largement utilisé en formation initiale des maîtres depuis le renouvellement des programmes en enseignement au secondaire.

## **2.4 FORMATION INITIALE ET CONTINUE EN LIEN AVEC LA PRATIQUE RÉFLEXIVE**

La transformation des programmes de formation initiale en enseignement, connue à l'heure actuelle au Québec, s'inspire en grande partie d'un virage réflexif et de ses implications sur la formation des enseignants. La formation initiale renouvelée et la formation continue visent à inciter les futurs enseignants à développer un cheminement réflexif sur l'ensemble de leurs pratiques éducatives afin de tenir compte de l'évolution et des exigences de la mission des établissements d'enseignement. C'est Zeichner (1996) qui mentionnait que le praticien réflexif, en s'inscrivant dans un processus de formation continue, acceptait la responsabilité de son développement professionnel.

Cette partie comprend deux sections. La première précise la nouvelle approche de formation utilisée et la deuxième section explique la notion de pratique réflexive dans la formation initiale et continue des futurs enseignants.

### **2.4.1 Nouvelle approche de formation**

Pouchain-Avril (1995) et Ranjard (1992) affirment qu'il y a une confrontation réelle entre enseignement et formation. D'un point de vue théorique, enseigner et former ne recouvriraient pas les mêmes réalités conceptuelles. En effet, *enseigner* est de l'ordre du discours et signifierait indiquer, instruire, faire connaître par un signe et montrer. L'acte d'enseigner requiert la détention d'un contenu ainsi que la capacité à didactiser un savoir, à faire passer un message surtout grâce à un mode d'expression clair et construit, mais enseigner ne poserait pas la question des compétences comme telles. Toujours selon ces auteurs, *former* signifie créer, rendre capable de faire ce que l'on ne sait pas faire, affronter des situations nouvelles, repérer les problèmes et les enjeux, les analyser et

construire des solutions. Si la formation recourt aussi au discours, celle-ci est censée passer par bien d'autres canaux notamment la prise de conscience et l'agir du formé. La formation vise à produire de nouvelles compétences, de nouvelles capacités chez le formé, susceptibles d'être transférées hors formation. Cependant, si sur le plan théorique, il y a bien un clivage entre formation et enseignement, l'usage des deux termes recouvre des pratiques effectives qui ne sont pas si radicalement opposables.

Ranjard (1992) trouve que la distinction entre les notions de l'enseignement et de la formation s'explique par la continuité entre leurs visées. L'enseignement cherche surtout à faire évoluer des représentations d'objets c'est-à-dire à faire construire aux apprenants des représentations conformes à ce qu'ils savent de la réalité des savoirs. Il n'y a aucune visée sur les pratiques, à priori les apprenants n'apprennent pas pour faire, mais seulement pour savoir. Pour cet auteur, l'enseignement peut évoluer et s'intéresser de plus en plus aux manières de faire et de se comporter. Ainsi, lorsque les pratiques deviennent la visée principale, ce n'est plus de l'enseignement, c'est de la formation comme tend à le prouver de plus en plus la transformation des programmes de formation initiale en enseignement.

Pour Develay (1994) cinq transformations seraient nécessaires à toute entreprise de formation continue des enseignants et ces transformations devraient être, selon lui, les nouveaux paradigmes organisateurs de la formation initiale en enseignement. La première transformation suppose que les enseignants soient des spécialistes des apprentissages scolaires en plus d'être des spécialistes de l'enseignement. La deuxième transformation indique que les enseignants doivent substituer à une approche individualiste une approche collective de la profession. La troisième transformation invite les enseignants à passer d'une prise en compte de l'homogénéité à la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves. La quatrième transformation incite les enseignants à modifier la vision de l'évaluation. La cinquième et dernière transformation amène les enseignants à aborder l'enseignement avec une visée d'éducation et non uniquement avec une visée d'instruction.

Cette conception élargie de la formation continue met l'accent sur la mise en place d'une démarche de transformation des pratiques professionnelles existantes. Cette



démarche de transformation des pratiques passe, selon nous, par l'utilisation de la pratique réflexive de plus en plus présente dans les programmes universitaires de la formation initiale des maîtres.

#### **2.4.2 Notion de pratique réflexive dans la formation**

La notion de pratique réflexive n'est pas si nouvelle puisque, déjà en 1933, John Dewey soulignait l'importance d'une pratique réflexive dans une démarche de croissance personnelle. Cet auteur, en même temps philosophe et pédagogue, définissait la pratique réflexive comme l'examen des connaissances et des croyances de l'individu en fonction des contextes et des conséquences des situations. Il s'agissait d'examiner les critères, les raisons, les jugements sur lesquels se fondaient les connaissances, les croyances, les représentations et les valeurs sous-jacentes aux actions de l'individu.

Au Québec, le renouvellement des programmes de la formation initiale des maîtres, implanté en 1994, a fait naître un réel engouement pour la notion de pratique réflexive. Ce phénomène intéresse Desjardins (2000) qui réalise une analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive. Cette étude révèle que la formation réflexive est un champ conceptuel qui demeure encore peu défini et qui n'est légitimé par aucun cadre théorique particulier, notamment dans les documents du CSE, du MEQ et des universités. En ce qui concerne les arguments qui supportent le choix d'une formation réflexive, la recherche confirme que ce choix ne s'appuie pas sur des données empiriques mais plutôt sur des arguments intuitifs. Cette recherche fait ressortir la fragilité de cette argumentation dans la mesure où toutes les conséquences sont présentées comme des faits alors que ce ne sont souvent que des présomptions.

L'un des principes directeurs de la nouvelle formation à l'enseignement secondaire est de favoriser l'acquisition d'un esprit critique chez les futurs enseignants lequel passe évidemment par le développement de la pratique réflexive. Selon le modèle du praticien réflexif de Schön (1983, 1994) la pratique et la réflexion sur cette même pratique peuvent fournir de nombreuses occasions de développement professionnel chez les enseignants. Certaines pratiques de formation initiale en enseignement adoptent maintenant ce modèle de praticien réflexif. C'est pourquoi les futurs enseignants ont différentes occasions

d'exercer la pratique réflexive tout au long de leur formation universitaire. Dans différents cours à visée théorique ou pratique, il est fréquemment demandé aux étudiants d'utiliser une démarche réflexive pour rendre compte de leurs apprentissages. Ce qui importe surtout, selon nous, c'est de leur proposer des modèles de régulation de leur pratique par une démarche réflexive sur leur enseignement. Alors si les professionnels de l'éducation sont des apprenants professionnels, ce modèle pourrait être encore plus largement répandu dans la profession enseignante.

De nombreux travaux ont exploré la réalité du praticien réflexif (Schön, 1983, 1994; St-Arnaud, 1992). Ce courant de pensée propose que les futurs enseignants ainsi que les enseignants en exercice deviennent des intervenants appelés à analyser et à réfléchir sur leur propre pratique d'enseignant et non simplement à appliquer des techniques. Par ailleurs, ces auteurs soulignent que les enseignants pour mieux surmonter les défis qu'ils rencontrent dans leur pratique, se fondent moins sur des formules apprises au cours de leur formation initiale que sur une certaine capacité à réfléchir et à improviser qu'ils ont acquis au cours de leur pratique professionnelle en milieu scolaire. Toutefois, selon ces auteurs, devenir un praticien réfléchi ne s'improvise pas. C'est ce constat qui explique que les programmes renouvelés de la formation initiale des maîtres mettent l'accent sur la compétence métacognitive.

Les travaux de Schön (1983, 1994) et de ses collaborateurs soutiennent que les enseignants compétents s'engagent fréquemment dans une démarche réflexive sur leur enseignement. Les enseignants sont à la recherche de solutions leur permettant de répondre de multiples façons à des situations non familières ou problématiques survenant en milieu scolaire. Selon ces auteurs, deux niveaux d'activité réflexive semblent caractériser ces professionnels. Le premier niveau est celui de la démarche réflexive en cours d'action, consistant à penser en agissant. Le deuxième niveau, appelé démarche réflexive sur l'action, sous-entend une démarche plus minutieuse, délibérément soignée, portant enfin sur des sujets de nature professionnelle beaucoup plus vastes.

Dans le premier niveau, celui d'une démarche réflexive en cours d'action, le praticien réflexif définit chaque nouveau problème relativement aux similitudes et aux

différences par rapport à l'expérience déjà vécue. Afin de résoudre ce problème, le praticien puise dans son expérience passée des exemples, des images et la compréhension qu'il a de situations problématiques très variées. Une fois le problème posé, le praticien réflexif met en œuvre une action expérimentale dans le but de changer la situation. L'action expérimentale engendre une réaction qui permet au professionnel de juger de l'efficacité de son comportement. Parfois, la réponse à la situation mène à une redéfinition du problème qui, à son tour, suggère d'autres actions. Dans ce jeu d'interactions entre le praticien et la situation, le processus continue jusqu'à ce que le problème soit résolu ou qu'un nouveau problème soit défini.

Dans le deuxième niveau soit celui d'une démarche réflexive sur l'action, le praticien réflexif effectue un retour sur l'action complétée. Il ne pense pas seulement aux façons d'enseigner efficacement, mais également à ce qui devrait être enseigné et pour quelles raisons. Le praticien réexamine la distinction entre la théorie et la pratique et il arrive à problématiser les différentes situations. De plus, le praticien réfléchit sur son rôle d'enseignant non seulement en classe mais aussi dans la société. Donc, réfléchir sur l'action, c'est adopter l'attitude du chercheur et s'engager dans un processus continu d'auto-éducation et trouver une source de renouvellement dans sa propre pratique (Schön, 1994).

Dans le cadre de cette étude, le deuxième niveau, celui de la démarche réflexive sur l'action est directement concerné puisque les finissants en enseignement au secondaire sont amenés à réfléchir sur leur propre formation continue. Selon notre point de vue, l'accès à une démarche de pratique réflexive, dès la formation initiale des maîtres, amène les futurs enseignants à développer des compétences professionnelles qui leurs seront utiles dans la poursuite de leur formation continue tout au long de leur carrière.

Ce deuxième chapitre a permis d'analyser différentes recherches touchant certaines particularités des représentations, de la formation continue, de la professionnalité et finalement de la pratique réflexive. Nous poursuivons avec le chapitre suivant qui présente le cadre de référence utilisé dans cette recherche.

**CHAPITRE 3**  
**CADRE DE RÉFÉRENCE**

Le troisième chapitre présente le cadre de référence qui a servi de guide à l'analyse des données et à l'interprétation des résultats. Ce chapitre est composé de deux parties. Premièrement, nous présentons l'élaboration de ce cadre comprenant trois dimensions. La première est induite à la suite d'une lecture globale de plus de vingt métatextes de finissants. Cette lecture initiale avait pour but d'élaborer une liste des caractéristiques utilisées par les sujets pour définir le concept de formation continue. Nous l'avons nommée «les attributs de la formation continue». Les deux autres proviennent de la revue des écrits du chapitre précédent, ce sont les deuxième et troisième dimensions nommées respectivement «les besoins en formation continue» et «les modes de formation continue». Deuxièmement, nous poursuivons avec les définitions opérationnelles des dimensions et des sous-dimensions retenues dans le cadre de cette recherche.

Ces dimensions devraient nous permettre de répondre à notre question de recherche qui est rappelons-le : *Quelles sont les représentations explicitées par des finissantes et des finissants en formation initiale des maîtres au secondaire à l'égard de leur propre formation continue ?*

### **3.1 ÉLABORATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE**

Dans cette recherche doctorale, nous précisons que les représentations sont l'expression d'une réalité véhiculée par des mots chargés de significations et c'est à travers ces significations qu'émerge une définition de l'objet de la représentation (Denis, 1989). Ici, l'objet de la représentation est la formation continue. La représentation d'un objet donné varie d'un individu à un autre en fonction de l'histoire personnelle, du contexte social, des références idéologiques dominantes et de l'expérience actuelle dans une situation spécifique. L'ensemble des définitions partagées par les membres d'un même groupe, constitue une vision de la réalité pour ce groupe. Cette vision est par la suite un guide pour l'action (Abric, 1994; Charlier, 1989). Il nous apparaît important de souligner le rôle actif du sujet dans la constitution de ses représentations puisque ces dernières résultent de son activité subjective, liée à sa connaissance de la situation, à son point de vue sur cette situation et à l'évaluation qu'il en fait.

La première dimension concerne la définition du concept de formation continue (Brousseau et Laurin, 1997; Louis *et al.*, 1995; Nault, 1993; Perrenoud, 1993). Elle nous permet de faire l'analyse des métatextes en utilisant les dix attributs qui la caractérisent : 1) les finalités, 2) la continuité de formation, 3) les changements sociaux, 4) la professionnalisation de l'enseignement, 5) la culture de l'enseignant, 6) la responsabilisation de l'enseignant, 7) le développement des compétences, 8) la tâche éducative, 9) le plan de carrière et enfin 10) la responsabilité de l'État. Soulignons à nouveau que ces attributs ont émergé d'une première lecture de vingt métatextes. Les textes des sujets ont été placés selon l'ordre alphabétique dans le sous-groupe d'appartenance puis nous avons utilisé les dix premiers métatextes de chacun des sous-groupes soit celui de 1998 et celui de 1999.

La deuxième dimension concerne l'identification des besoins en formation continue (Bégin et Caplan, 1994; Berthelot, 1991; ministère de l'Éducation du Québec, 1999). Elle nous amène à effectuer l'analyse des métatextes en utilisant l'identification de trois axes de développement : les besoins en développement organisationnel, professionnel et personnel. Le premier axe de développement s'applique aux besoins organisationnels. Dans ce sens, la formation continue doit contribuer à soutenir l'acquisition de connaissances se rapportant au cadre organisationnel dans lequel exercent les enseignants. Le deuxième axe de développement s'applique aux besoins professionnels. D'une part, la formation continue doit permettre l'actualisation des connaissances et des habiletés en ce qui a trait aux bases de l'enseignement et, d'autre part, elle doit permettre de porter un regard critique sur les façons de faire tout en s'initiant à la recherche en milieu scolaire. Le troisième axe de développement s'applique aux besoins personnels. Étant donné que l'enseignement est une profession faisant appel à toutes les facettes de la personnalité de l'enseignant, il est essentiel que les besoins personnels soient pris en compte dans l'établissement des projets de formation continue individuels et collectifs.

La troisième dimension concerne les modes de formation continue que les finissants pensent privilégier à court, moyen et même à plus long terme (Couillard, 1995; Demailly, 1991; Hrimech, 1996; Lebus, 1993; Commission pour l'UNESCO, 1980). Elle

nous conduit à l'analyse des métatextes en utilisant les quatre niveaux d'éducation et d'apprentissage. Le premier niveau est l'éducation formelle, il représente une éducation institutionnalisée et graduée. Le deuxième niveau est l'éducation non formelle, il fait référence à des activités organisées, intentionnelles et non graduées. Le troisième niveau désigne l'apprentissage informel, lequel est intentionnel mais non organisé et non structuré. Le quatrième niveau évoque l'apprentissage fortuit qui se produit de manière involontaire, à tout moment et dans un contexte non particulier.

### **3.2 DÉFINITIONS DES DIMENSIONS ET DES SOUS-DIMENSIONS**

Cette deuxième partie présente les définitions opérationnelles des trois dimensions et des dix-sept sous-dimensions qui les composent. Elle comporte trois sections. La première section définit la dimension 1, soit les attributs de la formation continue et les dix sous-dimensions qui la composent. La deuxième section définit la dimension 2, soit les besoins en formation continue et ses trois sous-dimensions. La troisième section définit la dimension 3, soit les modes de la formation continue et ses quatre sous-dimensions.

#### **3.2.1 Première dimension : les attributs de la formation continue**

Dans cette étude le terme «attributs» désigne les caractéristiques propres ou les traits particuliers de la formation continue selon les significations données par des finissants en enseignement au secondaire. Ici, les attributs englobent ce qui sert à identifier, à caractériser ou à définir ce concept. Pour les sujets de notre étude ces attributs sont les suivants : 1) les finalités, 2) la continuité de la formation, 3) les changements sociaux, 4) la professionnalisation de l'enseignement, 5) la culture de l'enseignant, 6) la responsabilisation de l'enseignant, 7) le développement des compétences, 8) la tâche éducative, 9) le plan de carrière et 10) la responsabilité de l'État.

##### **1) Finalités**

Les finalités représentent des énoncés de principe, des buts ou des orientations visées par la formation continue selon le point de vue des sujets.

## 2) Continuité de la formation

La continuité de la formation désigne une formation qui se poursuit tout au long de la vie et elle est vue comme un continuum dans le temps pour les sujets.

## 3) Changements sociaux

Les changements sociaux désignent, pour les sujets, aussi bien les mouvements de transformations qui caractérisent la société, entre autres, sur le plan démographique, économique et culturel que les diverses modifications apportées au système scolaire québécois telles que la réforme de l'éducation et la réforme du curriculum.

## 4) Professionnalisation de l'enseignement

La professionnalisation de l'enseignement représente, pour les sujets, la nécessité de s'adapter aux transformations sociales et de développer une expertise professionnelle dans son domaine d'enseignement par l'entremise de la formation continue.

## 5) Culture de l'enseignant

La culture de l'enseignant désigne l'ensemble des connaissances acquises par les sujets pour développer un haut niveau de savoir et devenir un enseignant cultivé.

## 6) Responsabilisation de l'enseignant

La responsabilisation de l'enseignant désigne, à la fois, l'engagement personnel des sujets et la prise en charge de leur propre formation continue aussi bien au niveau de la planification, que de l'organisation ou de la réalisation de cette dernière.



### 7) Développement des compétences

Le développement des compétences de base, suite à la formation initiale, représente, pour les sujets, le fait de maintenir, d'actualiser et d'augmenter les compétences particulières à l'enseignement au secondaire.

### 8) Tâche éducative

L'amélioration de la tâche éducative des sujets passe par la formation continue et signifie l'ensemble des actions à entreprendre dans le but d'atteindre une plus grande réussite pour tous les élèves.

### 9) Plan de carrière

Le plan de carrière signifie, pour les sujets, un cheminement constitué d'étapes qui présente une progression visée pour réaliser des projets d'avenir ou pour effectuer un changement souhaité dans leur orientation professionnelle.

### 10) Responsabilité de l'État

La responsabilité de l'État est déterminée par le devoir et le pouvoir de ce dernier de favoriser, soutenir et rendre possible l'accès à la formation continue pour le plus grand nombre de sujets.

## 3.2.2 Deuxième dimension : les besoins en formation continue

La deuxième dimension est celle des besoins en formation continue. Cette catégorie est composée de trois sous-catégories, 1) les besoins en développement organisationnel, 2) les besoins en développement professionnel et 3) les besoins en développement personnel.

Dans cette étude le terme «besoins» désigne l'état des sujets qui est marqué par l'absence de certaines conditions nécessaires à leur développement. Selon les significations des finissants en enseignement au secondaire, cet état se manifeste par l'écart entre leur situation actuelle et leur situation souhaitée. Ici, les besoins sont aussi

exprimés en termes de désirs, d'intérêts et d'attentes tels que perçus par les sujets de l'étude. Les besoins en formation continue sont représentés sous trois axes de développement interdépendants : les besoins en développement organisationnel, professionnel et personnel.

#### 1) Besoins en développement organisationnel

Les besoins en formation continue par rapport au développement organisationnel désignent l'acquisition de connaissances et d'attitudes relativement au cadre organisationnel dans lequel évolueront les sujets de l'étude, soit l'établissement d'enseignement, la commission scolaire ou l'État. Ici, les besoins exprimés par les sujets se situent dans une perspective d'amélioration et de transformation du système éducatif.

#### 2) Besoins en développement professionnel

Les besoins en formation continue par rapport au développement professionnel désignent l'actualisation des compétences en ce qui a trait aux bases de l'enseignement au secondaire. Ici, les besoins exprimés par les sujets concernent les compétences relatives aux disciplines enseignées, les compétences psychopédagogiques et les compétences complémentaires.

#### 3) Besoins en développement personnel

Les besoins en formation continue par rapport au développement personnel désignent l'enrichissement de toutes les facettes de la personnalité des sujets de l'étude. Ici, les besoins exprimés par les sujets prennent naissance dans les expériences vécues par ces derniers.

### **3.2.3 Troisième dimension : les modes de la formation continue**

La troisième dimension est celle des modes de la formation continue. Elle est composée de quatre sous-dimensions : 1) l'éducation structurée formelle, 2) l'éducation structurée non formelle, 3) l'apprentissage informel et 4) l'apprentissage fortuit.

Dans cette étude le terme «modes» désigne des manières de fonctionner ou des modalités de formation. Selon les significations des finissants en enseignement au secondaire, les modes sont des formes particulières sous lesquelles s'accomplissent des actions de formation continue. Ces modes sont utilisés de manières individuelles ou collectives. Ici, les modes sont identifiés sous quatre formes, soit l'éducation structurée formelle, l'éducation structurée non-formelle, l'apprentissage informel et l'apprentissage fortuit.

1) L'éducation structurée formelle

L'éducation structurée formelle désigne une éducation institutionnalisée et graduée conduisant à l'obtention de titres officiels. Ces activités de formation se déroulent dans un cadre scolaire.

2) L'éducation structurée non formelle

L'éducation structurée non-formelle désigne des activités éducatives de groupe structurées et organisées. Ces activités de formation sont entreprises en dehors du système formel et sont, par conséquent, non graduées. Elles se déroulent dans un cadre scolaire ou hors scolaire.

3) L'apprentissage informel

L'apprentissage informel désigne des activités de formation individuelles et intentionnelles mais non structurées et non organisées. Elles se déroulent dans un cadre hors scolaire.

4) L'apprentissage fortuit

L'apprentissage fortuit désigne un apprentissage non intentionnel, qui se produit de manière involontaire, à tout moment et dans tous les contextes.

Pour terminer, nous présentons une synthèse de ce cadre de référence sous la forme d'un tableau. Rappelons que ce cadre de référence a guidé l'analyse des données et

l'interprétation des résultats. Le tableau I présente les trois dimensions du cadre et les 17 sous-dimensions qui les composent.

**Tableau I**  
**Dimensions et sous-dimensions retenues dans le cadre de référence**

Dimensions	Sous-dimensions
1 Attributs de la formation continue	1.1 Finalités
	1.2 Continuité de formation
	1.3 Changements sociaux
	1.4 Professionnalisation de l'enseignement
	1.5 Culture de l'enseignant
	1.6 Responsabilisation de l'enseignant
	1.7 Développement des compétences
	1.8 Tâche éducative
	1.9 Plan de carrière
	1.10 Responsabilité de l'État
2 Besoins en formation continue	2.1 Besoins en développement organisationnel
	2.2 Besoins en développement professionnel
	2.3 Besoins en développement personnel
3 Modes de la formation continue	3.1 Éducation structurée formelle
	3.2 Éducation structurée non formelle
	3.3 Apprentissage informel
	3.4 Apprentissage fortuit

Ainsi, les résultats de cette recherche dégageront des représentations de finissants, en formation initiale des maîtres au secondaire, à l'égard de trois dimensions qui, selon eux, caractérisent la réalité de la formation continue, c'est-à-dire les attributs, les besoins et les modes. Le quatrième chapitre présente les choix méthodologiques effectués dans le cadre de cette recherche.

**CHAPITRE 4**  
**MÉTHODOLOGIE**

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté l'élaboration du cadre de référence à utiliser pour l'analyse des données de finissants en enseignement au secondaire concernant leur propre formation continue. Ce quatrième chapitre est consacré à la description de la méthodologie utilisée dans cette recherche. Ce chapitre comprend sept parties. Dans la première, nous traitons de la position épistémologique que nous privilégions pour cette étude tandis que la partie suivante détermine les variables complémentaires. Les parties trois et quatre décrivent respectivement l'échantillon avec le portrait des sujets des sous-groupes 1998, 1999 et les sources de données que sont les métatextes. La cinquième présente la démarche effectuée pour la cueillette des données. Dans la sixième, nous expliquons le traitement des données. Cette section présente successivement la transcription des métatextes, l'analyse de contenu, la catégorisation, les unités d'analyse, le lexique des codes, la démarche de validation interjuges, la grille d'analyse des données et la validation intrajuge. Finalement la dernière identifie les limites de la recherche face au domaine et à la méthodologie.

#### **4.1 POSITION ÉPISTÉMOLOGIQUE PRIVILÉGIÉE**

Avant de décrire l'opérationnalisation de la méthodologie, il convient de préciser notre position épistémologique dans le cadre de cette recherche. Sur le plan épistémologique, Bourgeois (1991b) souligne qu'il est possible de distinguer deux positions différentes de concevoir la relation entre la représentation et son expression dans le discours oral ou écrit. La première position est qualifiée d'objectiviste et elle consiste à appréhender le matériel discursif simplement comme une voie d'accès, parmi d'autres possibles, à une réalité mentale «la représentation» ayant son existence propre dans la tête du sujet et qui se cache derrière son discours. Dans cette approche, tout se passe comme si la représentation s'était construite et continuait d'exister indépendamment du discours, celui-ci n'étant qu'une manifestation observable imparfaite de la représentation. La logique méthodologique qui découle directement de cette position est celle de la triangulation. La démarche adoptée par le chercheur est de produire une multitude d'informations, de nature différente et de sources diverses en vue de les recouper pour dégager les invariants et arriver ainsi à établir les faits réels.

La seconde position est une perspective qualifiée de constructiviste. Elle est tout à fait différente et c'est elle que nous privilégions à l'intérieur de cette recherche doctorale. Elle consiste en effet à considérer la représentation non plus comme une réalité externe au discours mais, au contraire, comme incluse dans le discours. En d'autres termes, le discours produit à un moment donné, dans un contexte donné, donne à voir les représentations du sujet à ce moment et dans ce contexte. Chaque discours est appréhendé comme une totalité singulière et unique. Un discours produit dans d'autres conditions, met en lumière d'autres représentations. Il n'y a donc de représentations que des représentations exprimées, ici et maintenant.

Dans cette perspective, la logique de triangulation telle que présentée plus haut perd donc son sens. En effet, faire varier le moment et les conditions de production du discours c'est faire varier, dans la même mesure, les représentations étudiées. Dans cette optique, le problème de la validation se pose en des termes très différents. Il s'agit donc pour nous d'assurer, surtout au niveau des techniques de traitement des données, une restitution la plus fidèle possible du sens du discours qui est émis par le sujet.

Dans notre recherche, les finissants ont eu une occasion d'exprimer dans les métatextes leurs représentations à l'égard de la formation continue. En adoptant la seconde position nous allons considérer, dans un premier temps, ces deux matériaux discursifs aussi bien celui des sujets du sous-groupe 1998 que celui des sujets du sous-groupe 1999 comme deux totalités uniques, exprimant des représentations différentes. Dans un deuxième temps, selon les résultats obtenus pour chacun des sous-groupes, nous examinerons la possibilité de les analyser ensemble dans l'interprétation finale des représentations des finissants en enseignement au secondaire à l'égard de leur future formation continue.

## **4.2 VARIABLES**

Les variables principales correspondant aux dimensions et aux sous-dimensions de notre cadre de référence ont été présentées et définies dans le chapitre précédent. Ce cadre de référence nous a permis de construire une grille d'analyse des données et par la

suite de l'enrichir. Cette grille est présentée à la section 4.6.7 *La grille d'analyse des données* de ce chapitre.

Des variables complémentaires (4) ont été retenues pour enrichir l'analyse des variables principales du cadre de référence. Nous avons identifié deux variables complémentaires correspondant aux caractéristiques personnelles des sujets, leur sexe et leur âge. Les autres variables complémentaires représentent les caractéristiques professionnelles des sujets, soit leur discipline principale et leur discipline complémentaire étudiées dans le programme de baccalauréat en enseignement au secondaire. Ces variables complémentaires sont présentées à la section 4.3.1 *Portrait des sujets*.

### 4.3 ÉCHANTILLON

Cette recherche concerne une population cible qui représente les étudiantes et les étudiants de 4<sup>e</sup> année au B.Ed. Enseignement secondaire de l'Université de Montréal inscrit à l'activité du séminaire d'intégration *Dossier Professionnel (PED 4005C)* qui est obligatoire dans ce programme (Lévesque, Diallo et Correa Molina, 1998). Cette activité sera décrite dans la section suivante 4.4 *Source de données : métatextes*. La population cible est composée des deux premiers groupes d'étudiants terminant le baccalauréat, d'une durée de quatre ans, suite au renouvellement des programmes universitaires en formation initiale. Le premier sous-groupe 1998 comprend 147 étudiants et le deuxième sous-groupe 1999 compte 151 étudiants.

De cette population cible est extrait un échantillon de sujets pour participer à notre recherche doctorale. Nous utilisons deux critères pour effectuer le choix de ces participants. Le premier critère est que les étudiants doivent être sur la liste officielle des finissants en juin de l'année 1998 ou de l'année 1999. Nous retrouvons 131 finissants sur 147 étudiants pour la première année concernée soit celle de 1998. La différence dans ce nombre tient au fait que les résultats de 16 étudiants ne permettent pas la remise de leur diplôme en juin 1998. Quant à la deuxième année, soit celle de 1999, nous avons 124 finissants sur 151 étudiants. Il y a donc 27 étudiants qui n'avaient pas rempli les conditions de réussite en juin 1999. Le deuxième critère est que les finissants doivent être



des volontaires autorisant l'analyse de leur métatexte. Précisons que nous avons employé une technique dite non probabiliste puisque nous avons fait appel aux étudiants qui se sont portés volontaires pour constituer l'échantillon de cette recherche. Ainsi donc, après avoir fait la vérification des listes officielles des finissants et la vérification des formulaires de demande d'autorisation, nous avons pris la décision de retenir le même nombre de sujets dans les deux sous-groupes pour fins d'analyse des données. Le tableau II donne la description de la population cible et de l'échantillon de sujets. L'échantillon réel de sujets se caractérise de la façon suivante : 61 sujets pour l'année 1998 avec une moyenne d'âge de 26,52 ans représentant 46,56 % de la population cible et 61 sujets pour l'année 1999 avec une moyenne d'âge de 24,76 ans représentant 49,19 % de la population cible.

**Tableau II**  
**Description de la population cible et de l'échantillon de sujets**

Sous-groupe	Sujet	N	%
<b>1998</b>	Étudiants inscrits au DP*	147	100,00
	Finissants en juin	131	89,12
	Finissants avec autorisations	61	46,56
<b>1999</b>	Étudiants inscrits au DP*	151	100,00
	Finissants en juin	124	82,12
	Finissants avec autorisations	61	49,19

\*Dossier Professionnel

Notre échantillon total est finalement composé de 122 finissants qui sont des étudiantes et des étudiants terminant un programme d'étude universitaire et attendant de recevoir un diplôme de baccalauréat de la formation initiale des maîtres en enseignement au secondaire.

### 4.3.1 Portrait des sujets

Regardons maintenant le portrait des sujets qui ont participé à la recherche. Il s'agit des finissants du sous-groupe 1998 et du sous-groupe 1999 qui se sont portés volontaires en signant l'autorisation d'analyser leur métatexte. La présentation des deux sous-groupes est exposée distinctement et les éléments de cette présentation comprennent, d'une part, les caractéristiques personnelles des sujets regroupant le sexe et l'âge et, d'autre part, les caractéristiques professionnelles soit la discipline principale et la discipline complémentaire de leur formation de baccalauréat d'éducation en enseignement au secondaire. Dans le tableau III, nous présentons les caractéristiques des sujets du sous-groupe 1998 et des sujets du sous-groupe 1999. Nos sujets de recherche sont toujours identifiés par le «n» minuscule.

#### 4.3.1.1 Caractéristiques des sujets du sous-groupe 1998

Nous présentons ici notre échantillon de sujets du sous-groupe 1998. Les deux tiers de l'échantillon de ce groupe de sujets ( $n = 61$ ) sont des femmes ( $n = 41$ ) et les hommes représentent le tiers des répondants ( $n = 20$ ). L'âge moyen de la totalité des sujets se situe à 26,52 ans. La catégorie d'âge la plus importante est celle des 25 à 29 ans ( $n = 36$ ) et la seconde est celle des 20 à 24 ans ( $n = 17$ ). Le regroupement des quatre autres catégories d'âge qui englobent les 30 à 45 ans et plus, représentent une minorité des sujets ( $n = 8$ ).

Dans toutes les disciplines principales, la plus représentée est le français ( $n = 17$ ) et les secondes sont l'histoire ( $n = 10$ ) et les mathématiques ( $n = 10$ ). Suivent les disciplines principales de l'anglais ( $n = 7$ ), la géographie ( $n = 6$ ), la biologie ( $n = 5$ ), la religion ( $n = 3$ ), la chimie ( $n = 2$ ) et finalement la morale ( $n = 1$ ). Trois disciplines principales ne sont pas représentées, il s'agit de l'espagnol, de l'informatique et de la physique.

Pour ce qui est de la répartition des disciplines complémentaires, la plus importante est la morale ( $n = 22$ ). Elle est suivie des disciplines de la géographie ( $n = 12$ ) et de l'histoire ( $n = 12$ ). Puis arrivent la biologie ( $n = 5$ ), l'économie ( $n = 4$ ), la physique

(n = 3), la religion (n = 2) et la chimie (n = 1). Une discipline complémentaire n'est pas représentée soit celle de l'informatique.

#### ***4.3.1.2 Caractéristiques des sujets du sous-groupe 1999***

Notre échantillon de sujets du sous-groupe 1999 (n = 61) donne une représentation un peu plus égale des femmes (n = 35) et des hommes (n = 26). L'âge moyen de la totalité des sujets se situe à 24,76 ans. La catégorie d'âge la plus importante est celle des 20 à 24 ans (n = 39) et la seconde est celle des 25 à 29 ans (n = 20), ces sujets sont donc plus jeunes que ceux du sous-groupe précédent. Le regroupement des quatre autres catégories d'âge englobent les 30 à 45 ans et plus, et représentent seulement deux sujets (n = 2).

Dans toutes les disciplines principales, la plus représentée est l'histoire (n = 14) et comme seconde discipline ce sont les mathématiques (n = 13). Suivent les disciplines principales de la biologie (n = 9) et du français (n = 9). Arrivent ensuite les disciplines de l'anglais (n = 7), la religion (n = 4), la morale (n = 3) et la géographie (n = 2). Quatre disciplines principales ne sont pas représentées, il s'agit de la chimie, de l'espagnol, de l'informatique et de la physique, sauf la chimie, ce sont les trois même disciplines que dans le sous-groupe précédent.

Pour ce qui est de la répartition des disciplines complémentaires, elles sont toutes représentées. Les trois plus importantes sont la géographie (n = 13), l'histoire (n = 13) et la morale (n = 13). Suivent les disciplines complémentaires de l'économie (n = 6), l'informatique (n = 5), la biologie (n = 4) et la religion (n = 4). Les dernières disciplines sont la chimie (n = 2) et la physique (n = 1).

**Tableau III**  
**Les caractéristiques des sujets du sous-groupe 1998**  
**et des sujets du sous-groupe 1999**

Variable	Sous-groupe 1998		Sous-groupe 1999	
	Sujet n=61	Sujet %	Sujet n=61	Sujet %
<b>Sexe</b>				
Femme	41	67,20	35	57,37
Homme	20	32,80	26	42,63
<b>Âge</b>				
20 à 24	17	27,87	39	63,94
25 à 29	36	59,01	20	32,80
30 à 34	4	6,56	1	1,63
35 à 39	2	3,28	0	0,00
40 à 44	2	3,28	0	0,00
45 et plus	0	0,00	1	1,63
<b>Discipline principale (12)</b>				
Anglais	7	11,48	7	11,48
Biologie	5	8,20	9	14,75
Chimie	2	3,28	0	0,00
Espagnol	0	0,00	0	0,00
Français	17	27,87	9	14,75
Géographie	6	9,84	2	3,28
Histoire	10	16,39	14	22,95
Informatique	0	0,00	0	0,00
Mathématiques	10	16,39	13	21,31
Morale	1	1,63	3	4,92
Physique	0	0,00	0	0,00
Religion	3	4,92	4	6,56
<b>Discipline complémentaire (9)</b>				
Biologie	5	8,20	4	6,56
Chimie	1	1,63	2	3,28
Économie	4	6,56	6	9,84
Géographie	12	19,67	13	21,31
Histoire	12	19,67	13	21,31
Informatique	0	0,00	5	8,20
Morale	22	36,07	13	21,31
Physique	3	4,92	1	1,63
Religion	2	3,28	4	6,56

#### 4.4 SOURCES DE DONNÉES : MÉTATEXTES

Dans le cadre de cette recherche, nous avons utilisé comme principale source de données des documents écrits sous la forme de métatextes. Lévesque et Boisvert (2001) définissent ce type de document «le métatexte désigne la partie écrite dans laquelle nous retrouvons une réflexion sur les thèmes choisis ou sur un bilan mettant en relation les savoirs importants retenus» (p. 72). Ces métatextes sont rédigés par les étudiants finissants, en 4<sup>e</sup> année, de formation initiale qui proviennent du baccalauréat éducation enseignement au secondaire. D'un point de vue purement technique, cette source de données permet d'interroger en même temps un grand nombre de sujets.

Au baccalauréat en éducation, enseignement secondaire, de l'Université de Montréal, la faculté des sciences de l'éducation a choisi d'aborder ouvertement la question de la formation continue dans le cadre des séminaires d'intégration identifiés sous l'appellation *Dossier Professionnel*. Ces séminaires d'intégration sont en fait une innovation pédagogique où le concept de la formation continue est abordé explicitement avec les groupes d'étudiants. Le *Dossier Professionnel* est décrit comme une activité principalement centrée sur le processus de développement professionnel et personnel pendant la formation initiale. Pour les étudiants, cette activité consiste essentiellement à prendre du recul relativement à la formation reçue, aux événements de leur vie ainsi qu'à exercer leur sens critique de manière à suivre leur propre développement. La pratique réflexive étant privilégiée, le *Dossier Professionnel* offre, en 4<sup>e</sup> année, un atelier qui a pour thème *Profession enseignante et formation continue*. Lors de cet atelier, les deux principaux objectifs proposés sont : 1) de réfléchir au concept de formation continue dans la perspective du développement professionnel des enseignants et 2) d'effectuer un retour sur sa propre formation initiale. Ces deux objectifs permettront, par la suite, d'identifier des dimensions qui devraient s'inscrire, à court ou moyen terme, dans une future démarche de formation continue pour ces étudiants finissants (Annexe B - Atelier 4. Thème : Profession enseignante et formation continue).

La formation continue étant liée au plan de développement professionnel et personnel, elle constitue un sujet de réflexion obligatoire pour la réalisation finale du

métatexte dans le cadre de l'activité *Dossier Professionnel*. Aussi comme production attendue, le métatexte comprend en moyenne quinze pages. Ces derniers représentent un corpus de 1 888 pages au total. Ce métatexte doit contenir une section sur la dimension formation continue qui correspond en moyenne à trois pages, menant ainsi au corpus final de 345 pages.

Le tableau IV rapporte l'ensemble du corpus des données. Nous retrouvons le nombre de pages des métatextes et de la dimension «formation continue» pour chacun des deux sous-groupes, soit 1998 et 1999.

**Tableau IV**  
**Corpus des données**

<b>Sous-groupe</b>	<b>Métatexte</b>	<b>Formation continue</b>
1998	955 pages	151 pages
1999	933 pages	194 pages
<b>Total</b>	<b>1 888 pages</b>	<b>345 pages</b>

Ces documents de synthèse appelés métatextes nous apparaissent une source de données très pertinente, puisque les sujets s'expriment selon leur style personnel de rédaction sur le thème de la formation continue. Cet instrument nous permet d'obtenir une information brute auprès de notre échantillon de sujets.

#### **4.5 CUEILLETTE DES DONNÉES**

La méthode de collecte des données a été rendue possible grâce à la collaboration de la coordonnatrice du *Dossier Professionnel* au secondaire. Cette dernière a bien voulu informer l'ensemble des étudiants de 4<sup>e</sup> année inscrit à cette activité, de la possibilité d'autoriser l'analyse de leur métatexte pour des fins de recherche. Par la suite, dans chacun des groupes d'étudiants, les animateurs pédagogiques ont distribué et recueilli les formulaires de demande d'autorisation lors de la dernière rencontre de leur activité pédagogique dans le cadre du *Dossier Professionnel*. (Annexe C - B.Ed. secondaire : Dossier Professionnel).

À la fin avril de chacune des années, tous les métatextes étaient déposés par les finissants auprès de leurs animateurs pédagogiques. Après en avoir fait la correction, les animateurs les déposaient auprès du professeur responsable.

La cueillette des données s'est effectuée en deux temps soit en mai de l'année 1998 et en juin de l'année 1999. La vérification de tous les métatextes a été faite en tenant compte des deux critères à respecter auprès des étudiants soit celui d'être sur la liste des finissants de l'année et celui d'avoir autorisé par écrit l'analyse du métatexte. Les métatextes qui répondaient à ces deux critères ont été photocopiés. Selon Muchielli (1988) et Van der Maren (1989) il existe deux grands types de données : le matériel donné a priori ou données invoquées et le matériel créé par la recherche elle-même ou données provoquées. Les données utilisées dans cette recherche ont été obtenues par le moyen du *Dossier Professionnel*, elles sont donc considérées comme des données invoquées.

## 4.6 TRAITEMENT DES DONNÉES

### 4.6.1 La transcription des métatextes

Avant de débiter la transcription des métatextes retenus, nous avons fait une lecture entière de chacun d'eux. Lors de cette lecture, nous étions attentives à relever toutes les informations pertinentes se rapportant au thème de la formation continue peu importe qu'elles soient dans la section *Formation continue* ou ailleurs dans le métatexte. Cette première lecture globale nous a permis d'identifier des nuances et même de voir un contenu différent parce que noté dans une autre section du métatexte.

Après cette première lecture, de tous les métatextes, nous avons effectué une transcription des parties identifiées à la *Formation continue* et des informations pertinentes se rapportant à ce thème. La transcription a été exécutée en utilisant le lecteur optique «Scanner» avec le logiciel «Text Bridge Pro 9.0» et le traitement de texte «Microsoft Word». Toutes les transcriptions ont été enregistrées sur disquettes. Une fois la transcription et l'enregistrement terminés, l'ensemble du corpus final des métatextes constitue une importante documentation écrite.

Dans notre étude, il s'agit d'analyser ce corpus afin d'en extraire des informations pertinentes et des sources explicatives concernant les représentations de la formation continue chez des finissants en enseignement au secondaire. Les données de ces métatextes ont été traitées par une analyse de contenu. La procédure de l'analyse de contenu est connue et largement acceptée en recherche qualitative pour l'analyse des documents écrits (Bardín, 1996; Huberman et Miles, 1991; Landry, 1997; L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 1996;1999)

#### **4.6.2 L'analyse de contenu**

Selon L'Écuyer (1990) l'objectif ultime de toute analyse de contenu est de déterminer la signification la plus exacte possible du message étudié. Nous allons tenter par ce procédé de découvrir ce que l'information analysée signifie et ce que l'auteur du message a voulu dire exactement. Cette analyse de contenu est conduite à partir de règles explicitement formulées permettant, d'une part, d'analyser le matériel recueilli et d'autre part, de rendre possible pour des personnes différentes d'arriver aux mêmes conclusions. L'analyse de la signification interpelle les deux types de contenu que sont le contenu manifeste et le contenu latent. Le contenu manifeste renvoie à ce qui est écrit explicitement dans le texte alors que le contenu latent réfère à l'implicite et au sens caché. Pour cette recherche, nous avons choisi de travailler sur le contenu manifeste, à l'instar de Landry (1997) et de L'Écuyer (1990) qui affirment que l'analyse de contenu doit démarrer avec l'examen du contenu manifeste.

Nous avons adopté la perspective qualitative pour effectuer cette analyse de contenu. Comme le mentionne Landry (1997) l'analyse qualitative de contenu interprète le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités spécifiques. L'analyse de contenu met l'accent sur les nuances qui existent dans les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques. Nous utiliserons également quelques décomptes de fréquences en pourcentage afin de fournir une indication du poids accordé par les sujets concernant chacune des trois catégories d'analyse de la formation continue. Nous aurons donc prioritairement recours à l'analyse qualitative.



### 4.6.3 La catégorisation

Selon Landry (1997) le but ultime de toute analyse de contenu est d'arriver à produire des inférences valides et reproductibles à partir des textes analysés. Pour atteindre ce but, il présente trois procédés. Le premier procédé consiste en l'utilisation d'une grille d'analyse ouverte où il n'existe pas de catégories analytiques au départ; les catégories sont alors induites des textes analysés. Le deuxième procédé comporte l'utilisation d'une grille d'analyse fermée où les catégories sont déterminées dès le départ par une théorie. Finalement le troisième procédé a trait à l'utilisation d'une grille d'analyse mixte où une partie des catégories analytiques dérive d'une théorie alors qu'une autre partie émerge du matériel analysé. Nous avons utilisé, dans le cadre de cette recherche, une grille d'analyse mixte pour effectuer l'élaboration des catégories finales qui ont servi à l'analyse des données.

La valeur de l'analyse de contenu dépend de la pertinence des catégories identifiées comme caractérisant le phénomène étudié. D'où l'importance selon L'Écuyer (1990) que les catégories possèdent les sept qualités suivantes : exhaustives et en nombre limité, cohérentes, homogènes, pertinentes, clairement définies, objectivées et productives.

Dans notre étude, les catégories sont considérées comme exhaustives parce qu'elles recouvrent la totalité des unités de sens du matériel analysé. Elles sont en nombre limité soit trois catégories, les attributs, les besoins et les modes de formation continue. Ces trois catégories sont cohérentes les unes par rapport aux autres et avec le matériel analysé. Les unités de sens placés dans une même catégorie vont dans le même sens pour obtenir des catégories homogènes. Les catégories sont pertinentes puisqu'elles respectent à la fois le sens du matériel analysé et le sens des concepts théoriques qu'elles reflètent, compte tenu des trois objectifs poursuivis dans cette recherche. Les catégories et les sous-catégories qui les composent sont clairement définies dans le chapitre 3 au point 3.2 *Définitions des dimensions et des sous-dimensions*. Pour répondre à l'exigence des catégories objectivées, nous avons utilisé une démarche de validation interjuges et une démarche de validation intrajuge qui sont présentées aux sections 4.6.6 *La démarche*

*de validation interjuges* et 4.6.8 *La démarche de validation intrajuge* de ce chapitre. Pour la dernière qualité soit celle des catégories productives, rappelons que notre recherche est exploratoire-descriptive, c'est-à-dire qu'elle vise une bonne connaissance et une bonne description d'une situation. Ce type de recherche ne produit pas toujours d'hypothèses nouvelles mais mène souvent à des questions pertinentes pour le domaine. Toutefois notre démarche de recherche scientifique a produit des données fiables.

#### **4.6.4 Les unités d'analyse**

L'analyse de contenu nous permet de faire une analyse systématique et une catégorisation par unité de sens. L'unité de sens, représente essentiellement ce qui est exprimé dans les métatextes, à savoir du sens ou, en d'autres termes, des manières de voir les choses ou des systèmes de représentations. Ces unités de sens sont toujours identifiées par le «N» majuscule.

Selon Van der Maren (1999) la détermination des unités d'analyse est très importante et cela dès le début de l'analyse. Cet auteur paraît trouver plus pertinent de choisir des unités assez petites, comme la proposition ou la phrase, afin d'éviter de refaire trop de coupures additionnelles par la suite. Il vaut mieux avoir trop de segments et trier ceux qui n'apportent pas d'information en réponse aux questions pour les placer dans un fichier résiduel qui sera exploité à la fin du processus d'analyse, lors de la phase de vérification.

Dans cette étude, nous avons fait le choix de la proposition ou d'une ou de plusieurs phrases comme unité de sens pour découper les métatextes et ainsi garder les idées émises dans leur contexte. Ce sont des énoncés possédant un sens complet en eux-mêmes et qui serviront à toute la codification ultérieure.

Nous avons également créé un fichier résiduel pour les unités de sens qui ne correspondaient pas aux trois catégories de notre grille d'analyse de données. Ce fichier résiduel contient essentiellement des unités de sens qui relèvent de la construction syntaxique des métatextes soit, par exemple, l'introduction et la conclusion. Nous y retrouvons aussi quelques extraits d'expériences de stage.

#### 4.6.5 Le lexique des codes

Le lexique des codes utilisé pour l'analyse des données de cette étude comprend quatre symboles numériques et un symbole littéral. Le premier symbole numérique est attribué aux sujets. Tout d'abord, les sujets sont placés selon l'ordre alphabétique dans le sous-groupe auquel ils appartiennent. Les sujets du sous-groupe 1998 sont représentés par les numéros 001 jusqu'à 061 et les sujets du sous-groupe 1999 sont représentés par les numéros 062 à 122. Le deuxième symbole numérique est pour l'identification de la variable sexe. Elle est représentée par deux codes soit le numéro 1 pour les femmes et le numéro 2 pour les hommes. Le troisième symbole numérique identifie les champs disciplinaires des sujets. Nous utilisons trois codes soit le numéro 3 pour les langues, le numéro 4 pour les sciences humaines et le numéro 5 pour les mathématiques et les sciences. Le quatrième symbole numérique représente le numéro attribué à l'unité de sens selon l'ordre du texte. La première unité de sens est identifiée par le numéro 1, la deuxième par le numéro 2, la troisième par le numéro 3 et ainsi de suite jusqu'à la fin des unités de sens du métatexte. Ce procédé est repris pour chacun des métatextes.

Enfin, le symbole littéral est la lettre M qui signifie «Métatexte» et cela suppose que l'unité de sens origine du métatexte et non de la section sur la dimension formation continue. Le tableau V illustre l'élaboration du système de codage utilisé pour l'analyse des données.

**Tableau V**  
**Élaboration du système de codage utilisé pour l'analyse des données**

<b>Lexique</b>	<b>Symbole</b>	<b>Exemple</b>
<b>1<sup>e</sup>) Sujets</b>	001 à 061 = 1998 062 à 122 = 1999	<b>009.2.3.7</b> <b>118.1.5.1</b>
<b>2<sup>e</sup>) Variable sexe</b>	1 = femme 2 = HOMME	027.1.3.10 100.2.3.10
<b>3<sup>e</sup>) Champs disciplinaires</b>	3 = Langues * 4 = Sciences humaines ** 5 = Mathématiques et sciences ***	060.1.3.1 116.2.4.22 071.2.5.3
<b>4<sup>e</sup>) Unités de sens</b>	À construire pour chacune des unités de sens à partir de 1, 2, 3 et ainsi de suite jusqu'à la fin du métatexte	015.2.4.1 015.2.4.2 015.2.4.3 015.2.4.4
<b>5<sup>e</sup>) Métatexte</b>	M	101.1.3.16M

\* Anglais, Espagnol, Français

\*\* Géographie, Histoire, Morale, Religion

\*\*\* Biologie, Chimie, Informatique, Mathématiques, Physique

#### **4.6.6 La démarche de validation interjuges**

La mise en catégories des contenus de communication peut poser un problème de validité et de fiabilité qui est lié à la subjectivité du chercheur. Ainsi, pour minimiser cette source d'invalidité, nous avons procédé à une validation interjuges en deux rencontres et par la suite, à une validation intrajuge.

Les deux experts qui ont accepté de participer à cette démarche de validation sont toutes deux étudiantes en rédaction de thèse au Ph.D. en éducation au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. Ces deux experts sont des codeurs indépendants qui utilisent aussi l'analyse de contenu dans le cadre de leur propre recherche doctorale.

Afin d'effectuer la préparation de la première rencontre de validation, nous avons défini chacune des catégories et des sous-catégories de la grille d'analyse des données. Puis nous avons fait la lecture d'une vingtaine de métatextes en les découpant en unités de sens et en effectuant le codage. Ces métatextes représentaient les 10 premiers textes de chacun des deux sous-groupes de sujets soit celui de 1998 et celui de 1999. De ces vingt textes, trois textes ont été choisis au hasard, dans chacun des deux sous-groupes de sujets. Ce sont ces six sujets qui ont servi aux deux rencontres de validation.

Le tableau VI présente les résultats du pourcentage d'accord des interjuges pour chacun des sujets lors des deux rencontres de validation.

**Tableau VI**  
**Résultats de l'accord des interjuges**

<b>Étape de la première rencontre</b>	<b>Sujet 005</b>	<b>Sujet 062</b>	<b>Sujet 009</b>
1) Unités de sens, avant consensus et après consensus	81 % 100 %		
2) Lecture de la grille d'analyse			
3) Identification des catégories		90 %	
4) Vérification des catégories			100 %
<b>Étape de la deuxième rencontre</b>	<b>Sujet 067</b>	<b>Sujet 008</b>	<b>Sujet 071</b>
1) % d'accord entre les interjuges	90 %	61 %	92 %
<b>Moyenne en % d'accord pour les trois sujets</b>	<b>81 %</b>		

Le déroulement de la première rencontre avec les codeurs indépendants a pris la forme d'un entraînement en quatre étapes sur la base de la documentation déposée en début de séance.

L'étape 1 a consisté à faire la lecture individuelle du texte, du sujet 005, suivie de l'identification des unités de sens. Rappelons que l'unité de sens choisie est la proposition ou une ou plusieurs phrases. Après avoir effectué la comparaison des unités de sens, le taux d'accord, calculé selon la formule classique «nombre d'accords sur nombre total d'accords et de désaccords multiplié par cent» était de 81 %, avant la discussion, ce qui est une bonne performance pour un codage initial selon Huberman et Miles (1991). Après la discussion, un consensus d'accord de 100 % est obtenu.

L'étape 2 a consisté à faire la lecture de la grille d'analyse pour simplifier la compréhension du sens donné aux définitions des trois catégories utilisées soit celles des attributs, des besoins et des modes de formation continue incluant leurs sous-catégories ainsi que leurs définitions. Suite à la discussion entre les juges, des précisions ont été apportées concernant la clarté des catégories, des sous-catégories et de leurs définitions.

À l'étape 3, après la lecture individuelle du texte du sujet 062, déjà coupé en unités de sens et présenté sous forme de tableau, les juges ont attribué une catégorie à chacune des unités de sens. Après vérification, un taux d'accord de 90 % a été obtenu.

À l'étape 4, la lecture en groupe du texte du sujet 009, déjà analysé par la chercheuse, a permis une dernière vérification du sens de chacune des catégories et elle a conduit à un taux d'accord de 100 %.

Cette première rencontre de travail avec les juges, nous a permis d'effectuer des changements sur la grille d'analyse. Puis nous avons remis à chacun des codeurs indépendants une grille corrigée portant sur les trois catégories soit celles des attributs, des besoins et des modes de la formation continue, leurs sous-catégories et leurs définitions révisées. En plus de trois nouveaux textes soit ceux des sujets 067, 008 et 071 ont été remis aux codeurs pour qu'ils procèdent individuellement, sans communiquer entre eux, à une identification des catégories pour les unités de sens préalablement marquées.

Le déroulement de la deuxième rencontre avec les codeurs indépendants a pris la forme d'une discussion et d'une vérification. Dans un premier temps, une discussion sur

les nouvelles précisions à apporter à la grille d'analyse et, dans un deuxième temps, d'une vérification de l'identification des catégories pour chacun des unités de sens des trois textes des sujets 067, 008 et 071. Cette dernière vérification a été effectuée sans aucune discussion. La vérification des catégories du texte du sujet 067 donne un taux d'accord de 90 %, celle du texte du sujet 008 un taux d'accord de 61 % et celle du texte du sujet 071 un taux d'accord de 92 %. La moyenne du taux d'accord pour ces trois textes est de 81 %. Un accord de 80 % à 90 % est en général considéré comme un signe de fiabilité selon Huberman et Miles (1991). Nous tenons à préciser que le texte du sujet 008 apparaît comme marginal comparativement aux autres textes du groupe, compte tenu du choix effectué par le sujet de traiter la formation continue davantage sous un angle international, ce qui peut expliquer en partie le faible taux d'accord sur ce dernier.

Après cette deuxième rencontre avec les juges, nous avons effectué à nouveau des changements sur la grille d'analyse pour arriver à la version finale qui a été utilisée pour l'analyse complète des données.

#### **4.6.7 La grille d'analyse des données**

Nous présentons maintenant la grille d'analyse des données. Elle est composée de trois catégories et de dix-sept sous-catégories qui découlent des dimensions et des sous-dimensions du cadre de référence qui sont définies dans le chapitre 3 au point 3.2 *Définitions des dimensions et des sous-dimensions*. Elle comporte également des indicateurs qui ont servi au classement des unités d'analyse dans l'une ou l'autre des catégories et des sous-catégories.

Le tableau VII présente la grille d'analyse utilisée pour l'ensemble des données de cette recherche.

**Tableau VII**  
**Catégories et sous-catégories de la grille d'analyse des données**

<b>Catégories</b>	<b>Sous-catégories</b>	<b>Indicateurs</b>
<b>Attributs</b>	<b>Finalités</b>	Des énoncés de principe, buts, orientations
	<b>Continuité de formation</b>	La formation qui se poursuit tout au long de la vie, un continuum dans le temps
	<b>Changements sociaux</b>	Des transformations de la société, des modifications du système scolaire
	<b>Professionnalisation de l'enseignement</b>	Des adaptations aux transformations sociales, le développement d'une expertise professionnelle
	<b>Culture de l'enseignant</b>	Le développement d'une culture générale, le désir de devenir un enseignant cultivé
	<b>Responsabilisation de l'enseignant</b>	L'engagement personnel, la prise en charge de sa FC
	<b>Développement des compétences</b>	Un maintien, une actualisation, une augmentation de ses compétences
	<b>Tâche éducative</b>	Des actions à entreprendre dans le but de la réussite des élèves
	<b>Plan de carrière</b>	Un cheminement constitué d'étapes, de projets d'avenir, d'une réorientation professionnelle
	<b>Responsabilité de l'État</b>	Favoriser, soutenir, rendre possible l'accès à la FC
<b>Besoins</b>	<b>Besoins organisationnels</b>	L'établissement d'enseignement, la commission scolaire, l'État
	<b>Besoins professionnels</b>	Les compétences disciplinaires, psychopédagogiques, complémentaires
	<b>Besoins personnels</b>	L'enrichissement des facettes de la personnalité
<b>Modes</b>	<b>Éducation structurée formelle</b>	Des activités de FC dans un cadre scolaire et admis à un programme en vue de l'obtention d'un diplôme
	<b>Éducation structurée non formelle</b>	Des activités de FC avec un groupe ou des collègues dans un cadre scolaire mais hors programme ou hors scolaire
	<b>Apprentissage informel</b>	Des activités de FC individuelles dans un cadre hors scolaire
	<b>Apprentissage fortuit</b>	Un apprentissage non-intentionnel



#### **4.6.8 La démarche de validation intrajuge**

Nous avons effectué une démarche de validation intra-juge tout au long de l'analyse des données de l'ensemble des métatextes. Le déroulement a consisté à faire une première analyse d'un certain nombre de textes à l'aide de la grille présentée au tableau VII de la section 4.6.7 *La grille d'analyse des données*. Par la suite, nous avons repris l'analyse de la catégorisation des unités de sens de ces textes pour une deuxième fois et enchaîné avec l'analyse de nouveaux textes. Ces derniers ont été révisés pour une deuxième fois avant de poursuivre cette démarche jusqu'à ce que l'analyse complète de tous les métatextes soit réalisée.

Nous avons ensuite effectué l'analyse des données des métatextes du sous-groupe 1999. Cette dernière s'est déroulée en utilisant la même procédure que celle effectuée avec le sous-groupe 1998.

#### **4.7 LIMITES DE LA RECHERCHE**

Notre recherche comporte, selon notre point de vue, trois limites d'ordre méthodologique. La première limite se rapporte à l'échantillon de sujets, l'autre aux métatextes et enfin la troisième au contexte spécifique de la recherche.

La limite se rapportant à l'échantillon de sujets : notre stratégie de cueillette d'informations est composée d'une méthode de cueillette de données effectuée auprès de deux sous-groupes de sujets, soit en 1998 et en 1999. La formation initiale reçue par les sujets peut être sensiblement différente d'une année à l'autre puisque les programmes de formation sont en période de renouvellement. Les caractéristiques des sujets sont également différentes ce qui peut avoir une influence sur le contenu et le style de rédaction des finissants. Enfin, les représentations des finissants à l'égard de leur future formation continue et particulièrement celles concernant leurs besoins de FC en développement professionnel, personnel et organisationnel seront teintées de leur expérience d'étudiants en pré-insertion professionnelle.

La limite se rapportant aux métatextes : ces derniers ne permettent pas de conclure à une vision complète de la formation continue transmise par les finissants de 4<sup>e</sup> année au B.Ed. Enseignement secondaire de l'Université de Montréal puisque les trois pages exigées constituent déjà une limite. De plus, ces textes sont une exigence de réussite à la fin de l'année ce qui peut provoquer la «désirabilité sociale», qui peut les amener à essayer de fournir des textes qu'ils croient conformes à ce que leur animateur pédagogique désire lire et corriger. Leur contenu est aussi influencé par plusieurs facteurs dont les lectures suggérées, l'apport de l'expert animateur, la perspective d'une insertion professionnelle imminente et les apports externes à l'activité *Dossier Professionnel* elle-même, provenant tant des valeurs sociales actuelles à l'égard de la formation continue que du discours retenu des maîtres de stage et des milieux scolaires avec lesquels les sujets ont été en contact au cours des quatre années de formation.

La limite se rapportant au contexte spécifique de la recherche : le contexte de la formation initiale au B.Ed. Enseignement secondaire de l'Université de Montréal ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à toute la population québécoise des finissants universitaires en enseignement au secondaire. En effet, nous sommes consciente que les résultats de l'étude ne seront pas généralisables et que, par le fait même, les conclusions qui seront tirées de l'interprétation des informations recueillies ne seront valables que pour ces groupes de sujets. Nous espérons toutefois être en mesure d'identifier des pistes de recherche pour continuer à comprendre le processus de formation continue des enseignants.

Ce quatrième chapitre a permis de présenter la méthodologie de recherche utilisée pour recueillir et traiter les données. Dans le chapitre suivant, nous poursuivons notre démarche de recherche par la présentation et l'analyse de ces données.

**CHAPITRE 5**  
**PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES**

Le cinquième chapitre conduit à la présentation et à l'analyse des données de cette recherche. Rappelons ici le but de cette étude qui est de dégager les représentations des finissants et des finissantes, de 4<sup>e</sup> année en formation initiale des maîtres au secondaire de l'Université de Montréal, à l'égard de leur future formation continue. La présente étude a défini, dans le chapitre du problème de recherche, les trois objectifs suivants : le premier identifie les attributs de la formation continue donnés par les finissants; le deuxième analyse leurs besoins en formation continue exprimés sous les angles du développement organisationnel, professionnel et personnel et le troisième décrit les différents modes de formation continue selon lesquels ils veulent bien s'engager à court, moyen ou long terme. Ces objectifs soutiennent toute la démarche de la description, de l'analyse et de l'interprétation des données.

Mentionnons aussi que l'analyse de contenu que nous effectuons s'inscrit dans une démarche principalement qualitative. La démarche d'analyse qualitative est entendue ici comme une analyse de contenu qui interprète l'ensemble des données retenues à l'aide des trois catégories analytiques issues du cadre de référence en faisant ressortir et en décrivant les particularités de chacune. Le corpus des données est donc cet ensemble d'énoncés retenus et non le nombre de finissants puisque chacun d'eux peut mentionner dans son métatexte une ou plusieurs unités de sens correspondant à une même catégorie.

En plus de cette analyse de contenu nous utilisons, pour chacune de ces catégories, quelques données descriptives en pourcentage, en faisant appel à des fréquences, afin de fournir une indication de l'importance accordée aux sous-catégories par les finissants. Pour nous, ces fréquences ont une valeur toute relative car les énoncés moins fréquents témoignent aussi d'une préoccupation à l'égard d'un aspect donné de la formation continue et mérite notre attention.

Les finissants se sont exprimés sur le concept de formation continue et nous ont livré les représentations qu'ils se faisaient des attributs de la FC, des besoins en FC et des modes de FC. Nous réalisons notre présentation des résultats en utilisant une structure similaire pour chacune des catégories. Cette présentation se fait en deux parties.

La première partie présente l'ensemble des résultats de la catégorie analysée. Un tableau montre les données descriptives en pourcentage sur la distribution des unités de sens de chacune des catégories et de ses sous-catégories ainsi que des sujets des deux sous-groupes, celui de 1998 et de 1999. Rappelons que l'utilisation du (N) majuscule représente le nombre d'unités de sens et celui du (n) minuscule le nombre de sujets concernés.

La deuxième partie présente l'analyse détaillée de chacune des sous-catégories. La présentation de ces dernières se fait alors selon leur nombre d'unités de sens (N) accordé par les sujets (n). Nous commençons par les résultats du sous-groupe 1998 et ensuite ceux du sous-groupe 1999, car il nous a semblé opportun de faire une présentation des résultats en fonction de chacun des deux sous-groupes étudiés, tel que mentionné au chapitre précédent.

Précisons ici que dans chacune des sous-catégories, nous retrouvons des énoncés extraits des métatextes des sujets pour mieux illustrer et appuyer les caractéristiques des attributs, les thèmes des besoins et les modalités des modes qui ressortent de l'analyse de la formation continue des finissants en enseignement au secondaire. Ces énoncés sont choisis en fonction de leur pertinence et des nuances apportées aux propos des finissants et non en fonction de leur nombre.

Nous débutons la présentation des données avec la première catégorie découlant du cadre de référence, soit celle des significations accordées aux attributs de la formation continue par les sujets de la recherche.

## 5.1 CATÉGORIE 1 : LES ATTRIBUTS DE LA FORMATION CONTINUE

Rappelons que dans cette étude, les attributs font référence aux diverses caractéristiques ou traits particuliers qui servent à identifier, à décrire et à définir le concept de formation continue selon les finissants en enseignement au secondaire.

Cette première catégorie comprend 10 sous-catégories qui sont les suivantes : 1) les finalités, 2) la continuité de formation, 3) les changements sociaux, 4) la professionnalisation de l'enseignement, 5) la culture de l'enseignant, 6) la responsabilisation de l'enseignant, 7) le développement des compétences, 8) la tâche éducative, 9) le plan de carrière et enfin 10) la responsabilité de l'État.

Le tableau VII présente l'ensemble des résultats de la catégorie 1 «Les attributs de la formation continue» et les sous-catégories correspondantes avec la fréquence des unités de sens (N) dans les deux sous-groupes de sujets soit celui de 1998 et celui de 1999. Il présente également, à titre indicatif, le nombre de sujets (n) qui se sont exprimés soit une ou plusieurs fois dans chacune des sous-catégories.

**Tableau VIII**  
**Catégorie 1 : Attributs de la formation continue,**  
**fréquence des unités de sens dans les deux sous-groupes 1998 et 1999**

Catégorie et sous-catégories	Année 1998		Année 1999	
	Unités de sens N=493 %	% de sujets (n=61) dans chacune des sous-catégories	Unités de sens N=604 %	% de sujets (n=61) dans chacune des sous-catégories
(1.1) Finalités	21 4,2 %	10/61 16,3 %	23 3,8 %	18/61 29,5 %
(1.2) Continuité de la formation	72 14,6 %	36/61 59,0 %	91 15,0 %	47/61 77,0 %
(1.3) Changements sociaux	61 12,3 %	33/61 54,0 %	71 11,7 %	34/61 55,7 %
(1.4) Professionnalisation de l'enseignement	103 20,8 %	45/61 73,7 %	129 21,3 %	46/61 75,4 %
(1.5) Culture de l'enseignant	11 2,2 %	8/61 13,1 %	40 6,6 %	15/61 24,5 %
(1.6) Responsabilisation de l'enseignant	99 20,0 %	43/61 70,4 %	123 20,3 %	48/61 78,6 %
(1.7) Développement des compétences	32 6,4 %	19/61 31,1 %	36 5,9 %	22/61 36,0 %
(1.8) Tâche éducative	53 10,7 %	26/61 42,6 %	36 5,9 %	14/61 22,9 %
(1.9) Plan de carrière	26 5,2 %	16/61 26,2 %	38 6,2 %	19/61 31,1 %
(1.10) Responsabilité de l'État	15 3,0 %	13/61 21,3 %	17 2,8 %	9/61 14,7 %

L'ensemble des résultats des deux sous-groupes de sujets concernant les attributs de la FC fait ressortir les trois points suivants :

Premièrement, nous observons que pour quatre de ces sous-catégories les résultats de la distribution des unités de sens sont élevés. Ils sont également assez similaires pour les sujets des deux sous-groupes. Ces sous-catégories sont les suivantes : 1.4) la professionnalisation de l'enseignement avec 20,8 % et 21,3 % des unités de sens, 1.6) la responsabilisation de l'enseignant avec 20,0 % et 20,3 %, 1.2) la continuité de la formation avec 14,6 % et 15,0 % et enfin 1.3) les changements sociaux avec 12,3 % et 11,7 %.

Deuxièmement, nous constatons que pour quatre autres sous-catégories les résultats de la distribution des unités de sens sont inférieurs aux quatre premières sous-catégories. Toutefois ils sont encore similaires pour les sujets des deux sous-groupes. Ces quatre sous-catégories sont les suivantes : 1.7) le développement des compétences avec 6,4 % et 5,9 %, 1.9) le plan de carrière avec 5,2 % et 6,2 %, 1.1) les finalités avec 4,2 % et 3,8 % et 1.10) les responsabilités de l'État avec 3,0 % et 2,8 % des deux sous-groupes

Troisièmement, nous remarquons que les résultats de la distribution des unités de sens pour les deux dernières sous-catégories présente un écart entre les sous-groupes de sujets 1998 et 1999. Ce sont les deux sous-catégories suivantes : 1.8) la tâche éducative avec 10,7 % et 5,9 % et pour terminer 1.5) la culture de l'enseignant avec 2,2 % et 6,6 %.

À la lumière de ces résultats, nous effectuons la présentation et l'analyse des attributs de la formation continue selon notre regroupement en trois points. Le déroulement de la présentation et de l'analyse des résultats de chacune de ces sous-catégories est le suivant : 5.1.1 La professionnalisation de l'enseignement, 5.1.2 La responsabilisation de l'enseignant, 5.1.3 La continuité de la formation, 5.1.4 Les changements sociaux, 5.1.5 Le développement des compétences, 5.1.6 Le plan de carrière, 5.1.7 Les finalités, 5.1.8 Les responsabilités de l'État, 5.1.9 La tâche éducative et pour finir 5.1.10 La culture de l'enseignant.



Nous débutons maintenant la présentation des attributs de la FC par la caractéristique de la professionnalisation de l'enseignement.

### **5.1.1 La professionnalisation de l'enseignement**

Selon les finissants, la professionnalisation de l'enseignement désigne la nécessité de s'adapter aux multiples transformations sociales et de développer une expertise professionnelle dans son domaine d'enseignement par l'entremise de la formation continue.

#### ***5.1.1.1 Professionnalisation de l'enseignement selon les sujets de 1998***

Le premier attribut de la FC se rapporte à la professionnalisation de l'enseignement (N=103) pour les sujets (n=45) du sous-groupe 1998. Ces derniers abordent la professionnalisation de l'enseignement à partir des cinq caractéristiques suivantes : a) le développement d'une conscience professionnelle, b) le professionnalisme en enseignement, c) les exigences rehaussées de la profession enseignante, d) l'acquisition de compétences spécifiques et e) l'accroissement des possibilités de travail en enseignement.

#### **a) Le développement d'une conscience professionnelle**

Les sujets qui s'expriment sur cette caractéristique disent avoir développé une conscience professionnelle pendant leur formation initiale en enseignement et, pour eux, il n'y a aucun doute qu'une carrière en enseignement exige, de leur part, une ouverture vers la FC :

*Étant professionnel et consciencieux de nature, il est sûr que je ne peux faire carrière dans l'enseignement sans une formation continue (009.2.3.7).*

*Je pense qu'il est nécessaire de demeurer ouvert aux changements et tenter de s'y retrouver. La formation continue jouera ici un très grand rôle (014.1.3.25M).*

b) Le professionnalisme en enseignement

Tout d'abord, ces finissants spécifient que la FC apparaît comme un moyen indispensable pour leur permettre d'acquérir une plus grande capacité d'adaptation à un monde continuellement en mutation et en mouvement. S'adapter aux changements constants et aux découvertes récentes de natures pédagogiques ou disciplinaires témoignent d'un professionnalisme et d'un niveau essentiel de connaissances :

*Par contre, la formation continue constitue l'outil indispensable à la professionnalisation de l'enseignant qui doit constamment adapter ses méthodes, ses pratiques aux besoins des jeunes en constante mutation (027.1.3.2).*

*La formation continue permet une plus grande capacité d'adaptation à un monde continuellement en mouvement. De plus, elle permet de toujours relever le niveau de connaissances nécessaires à tout enseignant désireux d'offrir le maximum à ses élèves (054.2.4.2).*

*Devant cette progression, il est inconcevable de rester aveugle et il en va du professionnalisme des enseignants que de se tenir au courant des dernières découvertes pédagogiques et disciplinaires (043.1.3.3).*

c) Les exigences rehaussées de la profession enseignante

Pour ces sujets, un lien étroit est établi entre la profession enseignante qui est très exigeante et la FC qui peut permettre de répondre à ces exigences de plus en plus grandes :

*Il est d'une nécessité, pour un enseignant, de se mettre à jour régulièrement. En effet, toute profession demande une formation continue (029.2.5.2).*

*La formation continue s'inscrivant dans le profil d'un professionnel, le projet semble pertinent (003.1.3.4).*

d) L'acquisition de compétences spécifiques

Ces finissants mentionnent l'importance d'acquérir des compétences spécifiques, par exemple, celles reliées aux nouvelles technologies de l'information et de la

communication. Cet aspect en particulier, illustre bien l'importance du changement en éducation et celui de la FC comme un des moyens d'y accéder :

*L'école ne pourra passer à côté de ce virage à l'informatique si elle désire véritablement outiller les jeunes de demain. Pour ce faire, l'enseignant devra être prêt à s'impliquer, se former ou se perfectionner dans ce domaine afin d'être compétent et permettre réellement aux jeunes de progresser (050.2.4.9M).*

*Il est évident que les jeunes enseignants sont beaucoup plus en contact avec les nouvelles technologies mais les enseignants d'expérience devraient se responsabiliser face à cette nouvelle réalité. C'est pour cette raison que la formation continue devrait faire partie de la vie des enseignants (033.2.4.11M).*

Par contre, les nouvelles technologies de l'information et de la communication n'ont pas encore atteint un niveau très élevé d'utilisation chez les enseignants dans les milieux scolaires. Les sujets concernés expliquent cette lacune par le manque de FC de la part des enseignants en exercice :

*Enfin, j'ai pu constater que l'Internet, les logiciels éducatifs et les autres technologies n'ont pas encore la place et l'importance qu'ils devraient avoir. Ceci est sans doute lié au manque de formation (continue) de la part des enseignants (033.2.4.10M).*

#### e) L'accroissement des possibilités de travail en enseignement

Pour terminer, ces mêmes sujets conçoivent que l'enseignement se retrouve en constant changement et qu'ils augmentent leur chance de travailler lorsqu'ils font de la FC :

*L'enseignement doit être repensé, remodelé, réorganisé. Les éducateurs sachant faire preuve de débrouillardise ne manqueront donc pas de travail et c'est pourquoi la formation continue des professionnels de l'enseignement devient essentielle (027.1.3.20M).*

#### 5.1.1.2 Professionnalisation de l'enseignement selon les sujets de 1999

Les sujets (n=46) du sous-groupe 1999 établissent aussi, en premier, le lien avec la professionnalisation de l'enseignement (N=129). Ici, la professionnalisation de l'enseignement est perçue à travers les neuf caractéristiques suivantes : a) l'identité

d'enseignants professionnels, b) l'ajustement aux changements de programme en éducation, c) la valorisation et la reconnaissance de la profession enseignante, d) la performance et le succès professionnels, e) la conscience et l'éthique professionnelles, f) l'obligation d'une formation continue, g) le développement d'une culture de formation continue, h) l'acquisition de compétences spécifiques et pour finir, i) l'évaluation des efforts en formation continue.

a) L'identité d'enseignants professionnels

Selon les sujets qui s'expriment sur cette caractéristique, l'enseignement est perçu comme une profession et ils se reconnaissent une identité d'enseignants professionnels. Enfin, un professionnel arbore des traits particuliers comme, par exemple, s'informer des développements dans son domaine d'enseignement, se soucier d'une mise à jour de sa formation et utiliser la FC pour répondre à ces différents aspects professionnels :

*Lorsqu'on a une profession comme l'enseignement, on ne peut passer à côté de la formation continue (118.1.5.1).*

*L'importance de la formation continue dans un secteur professionnel tel que celui de l'enseignement n'est certes pas à remettre en cause (069.2.4.1).*

*Comme tout professionnel, l'enseignant se doit d'être informé de tous les développements dans son domaine (099.1.3.1).*

*Effectivement, tous les enseignants professionnels et compétents se soucient de la mise à jour de leur formation (114.1.3.3).*

En effet, ces sujets établissent un lien étroit entre leur professionnalisme en enseignement et leur FC ainsi qu'entre leurs propres attentes et celles venant de l'extérieur :

*Mes réflexions m'ont poussé à lier la notion de professionnalisme en enseignement à un développement personnel continu devant répondre aux attentes internes et externes de l'enseignant (069.2.4.25M).*

b) L'ajustement aux changements de programme en éducation

Tous ces finissants ont été témoins, pendant leur formation initiale, d'une réforme du curriculum en enseignement au secondaire. Ils connaissent donc la possibilité de vivre d'autres réformes en éducation et c'est la raison pour laquelle ils considèrent que la FC peut leur permettre de s'ajuster à ces différents changements :

*Ma carrière sera pourtant jalonnée de changements de programme et/ou de réforme du curriculum. Donc, je devrai certainement me tourner vers une forme de formation continue afin de m'ajuster à ces changements (099.1.3.18).*

c) La valorisation et la reconnaissance de la profession enseignante

Ces sujets font aussi un lien entre leur engagement dans la FC et la valorisation de la profession enseignante. En effet, ils supposent que leur FC favorisera, auprès de la population en général, une valorisation et même une reconnaissance de cette profession de l'enseignement au secondaire :

*Bref, la formation continue constitue un excellent moyen pour les enseignants de s'améliorer, mais également pour valoriser la profession. Souvent dénigrée, notre profession doit être valorisée dans la société et cela pourrait passer par la formation continue. Quoi de mieux que de démontrer à la population que nous sommes des personnes consciencieuses de la réussite de nos élèves (096.2.4.13).*

*S'assurer de suivre une formation continue, c'est valoriser la profession et ça nous assure une certaine reconnaissance professionnelle (087.1.4.3).*

d) La performance et le succès professionnels

Ces finissants mentionnent que dans la société du savoir, la FC est essentielle voir même indispensable à leur performance et à leur succès professionnels :

*Dans cette société où il faut être performant et même d'avant-garde, la formation continue semble indissociable du succès (113.1.4.10).*

e) La conscience et l'éthique professionnelles

De ces mêmes sujets, certains parlent de la FC comme d'un développement d'une conscience et même, d'une éthique professionnelle indispensable pour tous les futurs enseignants :

*Peu importe sa profession, il est excessivement important de se tenir au courant des nouveaux développements dans nos champs de formation. En enseignement il me semble que la formation continue et les retours aux études doivent occuper une place de choix dans la conscience et l'éthique professionnelles d'un enseignant (083.2.3.1).*

f) L'obligation d'une formation continue

Ces sujets mentionnent que la FC en plus de leur paraître essentielle est même obligatoire puisqu'elle fait partie des orientations en FC du personnel enseignant présentées par le ministère de l'Éducation :

*Il est tout d'abord à noter que la formation continue s'inscrit dans les orientations présentées dans le document du ministère de l'Éducation. Pour cette raison, il est non seulement essentiel, mais pratiquement obligatoire d'avoir un projet de formation continue, lorsque l'on fait partie de la profession enseignante (100.2.3.2).*

g) Le développement d'une culture de formation continue

Pour plusieurs de ces sujets, il ne fait aucun doute qu'un véritable processus de FC doit habiter chacun d'eux. Ils disent, par ailleurs, que le système éducatif peut être contraint d'exercer une coercition par rapport à la FC puisque le développement d'une culture de formation continue n'a pas encore atteint tous les enseignants dans les milieux scolaires :

*Afin que nous soyons porteurs et véhicules efficaces d'une pédagogie et (d'une) didactique de haute qualité, un véritable processus de formation continue devra voir le jour chez tous les membres de notre profession (073.2.5.3).*

*Actuellement, les commissions scolaires et les universités québécoises offrent des possibilités de perfectionnement aux enseignants soucieux de leurs compétences. Toutefois, une des grandes lacunes du système*

*éducatif est son absence de contrainte face à la formation continue (114.1.3.32M).*

*Je considère désolant le fait d'avoir à contraindre des enseignants à se parfaire lorsque ce désir de compétence devrait habiter tous les enseignants professionnels. Je crois par contre que cette solution pourrait être bénéfique puisque la formation continue n'est pas encore entrée dans les mœurs de la profession (114.1.3.34M).*

#### h) L'acquisition de compétences spécifiques

Ces sujets mentionnent l'exemple de l'acquisition de compétences spécifiques dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour exprimer les exigences particulières de la société moderne envers eux et l'importance de la FC pour arriver à y répondre :

*Nous allons devoir posséder des compétences de plus en plus complexes pour répondre aux exigences de notre société, que nous pensions seulement à la technologie et à l'informatique. D'où l'importance de plus en plus grande de se donner un projet de formation continue (120.1.5.25M).*

#### i) L'évaluation des efforts en formation continue

Selon ces sujets, il importe de trouver des moyens pour effectuer une vérification ou une évaluation des efforts de FC investis par eux-mêmes et ceci dans le but de maintenir un certain niveau de professionnalisme en enseignement :

*Afin de maintenir un standard de professionnalisme chez les enseignants, il faudrait aussi être en mesure de vérifier l'effort de formation continue démontré par ces derniers (114.1.3.31M).*

Cette dernière caractéristique finalise l'attribut de la professionnalisation de l'enseignement. Nous continuons avec le second soit la responsabilisation de l'enseignant.

### 5.1.2 La responsabilisation de l'enseignant

Selon les finissants, la responsabilisation de l'enseignant concerne, à la fois, son engagement personnel actif et sa prise en charge, aussi bien, au niveau de la planification et de l'organisation que de la réalisation de sa propre formation continue.

#### 5.1.2.1 Responsabilisation de l'enseignant selon les sujets de 1998

Le deuxième attribut de la FC concerne la responsabilisation de l'enseignant (N=99) pour les sujets (n=43) du sous-groupe 1998. Ces sujets présentent la responsabilisation de l'enseignant en utilisant les caractéristiques suivantes, au nombre de huit : a) la responsabilité indéniable à l'égard de la formation continue, b) le développement de l'autonomie, c) des enseignants modèles pour les élèves, d) la responsabilité enseignante valorisée par les directions d'établissement, e) une responsabilité d'abord individuelle, f) une responsabilité par rapport à l'actualisation et l'augmentation des connaissances et des compétences en enseignement, g) la responsabilisation nécessite un budget limité et pour terminer, h) la sensibilisation à la responsabilité en formation continue.

#### a) La responsabilité indéniable à l'égard de la formation continue

Pour plusieurs de ces finissants, il semble indéniable qu'ils ont une grande part de responsabilité en ce qui concerne leur propre FC. Cette responsabilité signifie également une nécessité et un devoir puisque la FC est même inscrite dans la *Loi sur l'instruction publique*, en vigueur :

*De toute évidence, chaque professionnel est responsable de sa formation continue et ce, pendant toute la période de sa carrière (027.1.3.10).*

*À mes yeux la formation continue constitue une nécessité, un devoir et une responsabilité (053.2.4.1).*

*Plutôt que de considérer la formation continue comme ennuyeuse voire même inutile, les enseignants devraient la voir comme un devoir. En effet, comme tous les autres professionnels, les enseignants ont la responsabilité de se tenir à jour et de maintenir ou d'augmenter leurs compétences tant au niveau de leurs matières respectives qu'au niveau*



*pédagogique. Ce devoir est d'ailleurs inscrit dans la Loi sur l'instruction publique (042.2.5.17).*

b) Le développement de l'autonomie

Ces sujets mentionnent également que leur responsabilité à l'égard de la FC les amène à développer leur autonomie, par exemple, ils vont jusqu'à découvrir par eux-mêmes les réponses à leurs besoins, ce qui leur permet de ne pas toujours attendre des autres mais à davantage se fier à leur propre personne :

*C'est pourquoi j'accorde autant d'importance à la formation continue et que j'en fais un objectif majeur de mon plan de carrière. Tout ce dont j'aurai désormais besoin pour progresser, je veillerai à le trouver (012.2.3.24M).*

*On doit se donner sa propre formation, on ne doit pas attendre qu'elle nous soit donnée. Plus on tentera des expériences et plus on voudra s'enrichir, plus notre formation sera d'une grande qualité (034.1.5.21M).*

c) Des enseignants modèles pour les élèves

Ces sujets se représentent aussi la responsabilité par rapport à leur FC du fait qu'ils sont des modèles pour les élèves et qu'ils sont maintenus de leurs donner l'exemple :

*De plus, si l'on souhaite développer chez nos jeunes une capacité à apprendre par eux-mêmes et un engagement face à leur développement futur, nous nous devons de servir de modèles en mettant ces attitudes en pratique (046.1.4.4).*

d) La responsabilité enseignante valorisée par les directions d'établissement

Toujours selon ces finissants, la responsabilité ou la prise en charge de leur propre FC semble davantage valorisée par les directions d'établissement :

*Les directions d'école tentent de valoriser de nouvelles approches axées sur la prise en charge de la formation continue par les enseignants (044.1.4.2).*

e) Une responsabilité d'abord individuelle

De ces sujets, plusieurs disent que la responsabilité ou la prise en charge de la FC leur appartient d'abord de façon individuelle :

*Je dois prendre en main ma propre formation continue de différentes façons (008.1.3.5).*

*D'un côté, je considère qu'il est primordial de se remettre en question et de prendre en charge notre formation continue (003.1.3.16).*

*Comme je viens de le mentionner, la formation continue est la responsabilité de chacun (033.2.4.1).*

f) Une responsabilité par rapport à l'actualisation et l'augmentation des connaissances et des compétences en enseignement

Ces finissants mentionnent qu'ils ont la responsabilité de leur FC parce qu'ils doivent, avant tout, s'informer des nouveautés et les intégrer dans leur enseignement, ainsi qu'augmenter leurs connaissances et leurs compétences en enseignement :

*À ce niveau, je crois que nous avons la responsabilité en tant qu'enseignants de rester le plus au courant possible de ce qui existe sur le marché et d'être capable de s'en servir (002.2.5.20).*

*Les enseignants doivent se préparer à relever de nouveaux défis. Ils ont la responsabilité de se tenir à jour et d'augmenter et de maintenir leurs compétences tant en ce qui concerne les disciplines à l'étude que sur le plan pédagogique (028.2.3.8).*

g) La responsabilisation nécessite un budget limité

Selon ces finissants, la responsabilité ou la prise en charge par eux-mêmes de leur propre FC ne nécessite que très peu de budget :

*Cette façon de s'engager dans sa formation en cours d'emploi prend d'ailleurs tout son sens dans le contexte économique dans lequel nous évoluons. Aucun budget spécial n'est nécessaire à cette formation de première importance (042.2.5.16).*

#### h) La sensibilisation à la responsabilité en formation continue

Pour terminer, ces mêmes sujets mentionnent qu'il est préférable d'être sensibilisé à l'importance de la FC régulière puisqu'il ne semble pas si évident de la mettre en pratique et d'en être responsable :

*Je crois également essentiel de sensibiliser les enseignants à l'importance qu'ils doivent accorder à la formation continue dans leur pratique quotidienne. Il est tellement facile d'entendre sans écouter et de comprendre sans mettre en pratique (049.1.3.5).*

#### 5.1.2.2 Responsabilisation de l'enseignant selon les sujets de 1999

Les sujets (n=48) du sous-groupe 1999 présentent également, en deuxième lieu, la responsabilisation de l'enseignant (N=123). Ici les sujets identifient la responsabilisation de l'enseignant à l'aide des neuf caractéristiques suivantes : a) la responsabilité indéniable à l'égard de la formation continue, b) le développement de l'autonomie, c) des enseignants modèles pour les élèves, d) la responsabilité des autres intervenants en éducation, e) une responsabilité d'abord individuelle, f) l'engagement dans un processus de formation continue, g) une responsabilité envers les collègues et les élèves, h) la responsabilité de l'insertion professionnelle en premier lieu, et pour finir, i) une responsabilité collective.

#### a) La responsabilité indéniable à l'égard de la formation continue

Ces finissants précisent aussi qu'exercer personnellement la responsabilité de leur FC est essentielle à tout enseignant professionnel :

*Enfin, pour ce qui est des enseignants, chacun d'eux doit veiller personnellement à sa propre formation continue. La raison en est fort simple : en tant que professionnel, l'enseignant ne peut agir autrement. En effet, c'est le propre du professionnel de toujours être à l'avant-garde de la recherche et du développement. Pourquoi en serait-il autrement dans notre profession ? Chacun des professionnels doit y veiller personnellement, cela est sûr ! (100.2.3.10).*

b) Le développement de l'autonomie

Plusieurs de ces sujets désirent exercer la responsabilité de leur FC sans devoir attendre les activités offertes par le ministère de l'Éducation. Cette responsabilité de la FC signifie également de se donner eux-mêmes des objectifs et des défis de formation :

*Je ne pense pas qu'il soit nécessaire d'attendre après des projets qui seraient imposés par le ministère. Certaines communautés ont élaboré des projets de formation continue où les enseignants ont eux-mêmes choisi leurs propres orientations et se sont fixés leurs défis (087.1.4.15).*

c) Des enseignants modèles pour les élèves

Ces sujets affirment qu'assumer la responsabilité de leur FC peut avoir une influence positive sur les élèves puisque comme enseignants ils sont, entre autres, des modèles :

*Enfin, quel meilleur exemple pouvons-nous donner à nos élèves que celui d'un enseignant qui s'engage activement dans une formation continue! Il ne faut pas négliger l'influence que nous avons chez les jeunes en quête d'identité et en recherche d'autonomie face à leurs propres apprentissages (117.1.5.12).*

d) La responsabilité des autres intervenants en éducation

De ces sujets, certains mentionnent qu'encourager la responsabilité des enseignants dans leur FC, ne signifie pas, par ailleurs, que les différents intervenants en éducation n'ont plus aucune responsabilité dans ce dossier :

*Je crois que la formation continue est très importante et je ne suis pas seule à le penser. Par contre, placer les enseignants et les enseignantes à la barre de leur propre formation continue ne signifie pas pour autant que l'on donne congé, en cette matière, aux autres agents et agentes d'éducation (107.1.5.12).*

e) Une responsabilité d'abord individuelle

De ces sujets, plusieurs affirment que la responsabilité par rapport à la FC signifie, avant tout, une prise de décision personnelle pour une FC qui va répondre à leurs

besoins et, par conséquent, leur motivation intrinsèque apparaît essentielle à leur implication dans ce type de cheminement:

*Il n'en demeure pas moins, à mon avis, que l'enseignant doit décider lui-même de son propre projet de renouvellement, qui sera parfaitement adapté à ses propres besoins circonstanciels (073.2.5.7).*

*Il m'apparaît clair que la clé d'un bon développement professionnel réside dans la motivation même à vouloir se développer (069.2.4.3).*

*Toutefois, je suis d'avis que la motivation intrinsèque de l'enseignant est essentielle pour s'engager dans un processus de formation continue. En d'autres termes, ce dernier ne doit pas viser la formation continue pour de simples fins pécuniaires (095.2.5.20).*

f) L'engagement dans un processus de formation continue

Toujours pour plusieurs de ces sujets, la responsabilité de leur FC débute premièrement par leur propre engagement dans ce processus de formation :

*En terminant, bien que la formation continue soit essentielle pour les enseignants, ceux-ci se doivent de s'engager dans celle-ci (115.1.4.29).*

*On sait, en effet, que la qualité de la formation continue dépend en grande partie de l'engagement des participants et de la corrélation entre cette formation et leurs réels besoins (103.2.5.18).*

*Bref la formation continue constitue pour moi un devoir qui certes nécessite un engagement de ma part mais je crois qu'elle est nécessaire (102.1.3.15).*

*Évidemment, il serait souhaitable que chaque enseignant s'engage dans un processus de formation continue (095.2.5.10).*

g) Une responsabilité envers les collègues et les élèves

Pour certains de ces sujets, la responsabilité de leur FC concerne également une responsabilité morale envers leurs collègues enseignants et leurs élèves :

*De plus, elle (formation continue) s'inscrit dans un processus de responsabilité que l'enseignant doit prendre envers ses collègues et les élèves à qui il enseigne (067.1.5.6).*

#### h) La responsabilité de l'insertion professionnelle en premier lieu

De ces sujets, certains souhaitent, avant tout, vivre leur insertion professionnelle en milieu scolaire et, par la suite, préciser leurs besoins en FC pour éventuellement s'y engager :

*Une fois cette étape d'intégration professionnelle à son terme et mes besoins plus précisément définis, j'aurai désormais la responsabilité de m'engager dans une formation continue de qualité (103.2.5.19).*

#### i) Une responsabilité collective

Ces finissants perçoivent la responsabilité individuelle de leur FC et ils vont même jusqu'à inclure l'importance de la FC collective au sein de l'équipe-école :

*Enfin, je me sens responsable de ma formation continue au sein d'une coopération équipe-école, à l'implantation et à la gestion de laquelle je veux participer à part entière (105.1.3.19M).*

Cette dernière caractéristique termine la responsabilisation de l'enseignant. Nous poursuivons avec le troisième attribut qui est la continuité dans la formation.

### 5.1.3 La continuité de la formation

Selon les finissants, la continuité de la formation représente un continuum de formation qui se poursuit tout au long de la carrière en enseignement. La formation initiale est considérée comme une étape sur ce continuum débouchant sur la formation continue.

#### 5.1.3.1 Continuité de la formation selon les sujets de 1998

Le troisième attribut de la FC met l'accent sur la continuité de la formation (N=72) pour les sujets (n=36) du sous-groupe 1998. Cette continuité de la formation est représentée par les six caractéristiques suivantes : a) la finalisation du baccalauréat et non des apprentissages, b) la continuité dans le développement professionnel, c) les élèves bénéficiaires de la formation continue, d) la formation continue exploitée dans un sens

large, e) la continuité dans la réalité de l'apprentissage et enfin, f) l'ouverture du système de formation québécois à de nouvelles perspectives de formation continue.

a) La finalisation du baccalauréat et non des apprentissages

Les sujets qui s'expriment sur cette caractéristique affirment que la fin de leur baccalauréat en enseignement au secondaire ne signifie pas la fin de leurs apprentissages. Ces finissants prennent conscience qu'ils ont encore beaucoup à apprendre et cela tout au long de leur carrière et même de leur vie, d'où la nécessité, selon eux, de s'engager dans une démarche de FC :

*La fin de mon baccalauréat ne signifie aucunement la fin de mon rôle d'apprenant. Je désire continuer à apprendre et à m'améliorer. J'espère que ce désir m'accapatera pendant longtemps (004.1.3.1).*

*Même si j'ai complété mon baccalauréat en enseignement au secondaire, cela ne signifie pas que mon apprentissage est terminé. Tout au long de ma vie, je devrais me tenir à jour et être ouverte aux nouvelles technologies. J'ai encore beaucoup de choses à apprendre et beaucoup de techniques à expérimenter, même si j'ai déjà fait un bout de chemin. C'est grâce à la formation continue que je pourrai m'enrichir davantage (034.1.5.23M).*

b) La continuité dans le développement professionnel

Pour ces mêmes sujets, la perspective de la continuité dans leur développement professionnel débute dès la formation initiale et se poursuit même au-delà de la formation continue :

*La perspective de la formation tout au long de la vie doit imprégner tant la formation initiale que la formation continue (011.2.5.7).*

*La formation continue signifie pour moi un perfectionnement continu. Il est important que la formation continue ait une notion de continuité (025.1.3.1).*

*On peut donc affirmer, avec une très faible marge d'erreurs, que la formation d'un maître ne se terminera jamais (042.2.5.4).*

c) Les élèves bénéficiaires de la formation continue

De ces sujets, certains mentionnent qu'il est essentiel d'adhérer à cette notion de continuité dans l'acquisition de leurs propres connaissances et ceci dans le but d'en faire bénéficier par la suite les élèves :

*Je crois qu'il est fondamental que tout professionnel exerce une continuité dans son acquisition de connaissances. Il est nécessaire que toute personne qui désire transmettre des connaissances récentes et actuelles, sache de quoi elle parle (039.1.4.1).*

d) La formation continue exploitée dans un sens large

Selon ces sujets, la FC exploitée dans un sens large va jusqu'à leur permettre d'assumer leurs responsabilités d'adulte dans la société québécoise :

*Même si la formation continue est utilisée dans un sens large, pour moi, elle doit me permettre de développer mes connaissances et mes capacités tout au long de ma vie afin d'assumer mes responsabilités d'adulte dans la société québécoise (059.1.4.1).*

e) La continuité dans la réalité de l'apprentissage

Ces finissants mentionnent que le fait de continuer à s'enrichir intellectuellement est primordial pour eux qui incitent fortement les élèves à apprendre, d'autant plus que cela leur permettra de ne pas oublier que faire des apprentissages peut être difficile :

*Continuer à s'enrichir mentalement est l'une des activités les plus importantes pour quelqu'un qui pousse les autres à apprendre. L'esprit est une faculté qui ne doit pas oublier combien il est difficile d'apprendre. Ainsi, l'esprit restera alerte et attentif aux difficultés des autres (016.1.4.3).*

f) L'ouverture du système de formation québécois à de nouvelles perspectives de formation continue

En terminant, ces sujets soulignent que le système de formation québécois doit s'ouvrir à de nouvelles perspectives dans le but de permettre cette continuité dans leur développement professionnel:



*Bien au contraire, un système de formation qui intègre cette perspective doit être ouvert et conçu de manière à nous permettre de poursuivre sans détour notre formation, d'effectuer des allers et retours et de progresser sans discontinuité (011.2.5.9).*

### **5.1.3.2 Continuité de la formation selon les sujets de 1999**

Les sujets (n=47) du sous-groupe 1999 identifient aussi comme troisième attribut la notion de la continuité dans la formation (N=91). Pour ces sujets, la continuité de la formation comprend les cinq caractéristiques suivantes : a) la finalisation du baccalauréat et non des apprentissages, b) la continuité dans le développement professionnel, c) les élèves bénéficiaires de la formation continue, d) le transfert de la formation continue aux élèves et e) la formation continue nécessaire au développement professionnel.

#### **a) La finalisation du baccalauréat et non des apprentissages**

Ces finissants prennent conscience, vers la fin de leur formation initiale, du fait qu'ils leur restent encore beaucoup d'apprentissages à acquérir et de compétences à améliorer. Ils spécifient, par ailleurs, qu'il est nécessaire de porter une attention particulière à la réflexion touchant la FC à cette étape de leur cheminement professionnelle :

*Je suis consciente qu'il me reste encore beaucoup de choses à apprendre et à découvrir sur l'enseignement. C'est pourquoi je trouve important au terme de cette réflexion de discuter de formation continue (120.1.5.1).*

*Finalement, comme c'est ma dernière année de formation initiale, il est nécessaire d'aborder le sujet de ma formation continue ainsi que mon futur plan de carrière (122.1.5.21M).*

#### **b) La continuité dans le développement professionnel**

Pour ces finissants, la FC n'est pas simplement une formation ponctuelle mais elle représente une formation continue c'est à dire sans rupture avec la formation initiale et tout au long de la carrière professionnelle :

*La formation continue n'est point ponctuelle, elle doit se faire dans un continuum. Elle nécessite une continuité dans le temps, c'est-à-dire, tout au long de la carrière (067.1.5.5).*

*En novice que je suis, je considère que je possède une formation initiale qui de par son titre même indique que j'ai la responsabilité de la cultiver, de l'enrichir et ce, à travers mes expériences, mes intérêts et les problèmes auxquels je serai confronté dans mon milieu de travail. Ainsi, ma formation continue débutera dès la fin de mon baccalauréat. En fait, elle fera l'objet d'une continuité non pas d'une rupture avec ma formation initiale (119.1.4.1).*

c) Les élèves bénéficiaires de la formation continue

Ces sujets mentionnent qu'ils désirent entreprendre une démarche de FC d'abord pour demeurer en constante amélioration, puis pour donner un enseignement de qualité et enfin pour que les élèves puissent en être aussi les bénéficiaires :

*Enfin, je désire poursuivre une formation continue afin d'être en constante amélioration (085.2.5.18M).*

*Ce qui est important selon moi en tant qu'enseignante est de garder notre curiosité intellectuelle, de vouloir en savoir plus et de faire toujours mieux. Peu importe le chemin par lequel nous passons pour atteindre l'objectif de la formation continue en enseignement, il faut constamment chercher à s'améliorer si l'on veut offrir un enseignement de qualité (108.1.5.10).*

*L'enseignant professionnel doit se faire un devoir de poursuivre sa formation tout au long de sa carrière. Cela fait partie intégrante du métier, car nous sommes des agents de diffusion. En bout de ligne, ce sont les élèves qui en profiteront (096.2.4.12).*

d) Le transfert de la formation continue aux élèves

Ces sujets prennent aussi conscience de leur mission, celle de développer chez les élèves le goût de l'apprentissage tout au long de la vie; soit le développement d'une culture de formation continue :

*De plus, il faut promouvoir cette formation continue dans notre enseignement, donc le goût constant d'apprendre (093.2.5.4).*

e) La formation continue nécessaire au développement professionnel

De ces sujets, certains affirment qu'ils ne peuvent pas encore préciser leur FC mais que cette dernière leur apparaît comme essentielle à leur développement professionnel en enseignement :

*Mon projet de formation continue n'est pas précis, cependant j'ai la conviction que ce moyen est essentiel pour l'amélioration de nos compétences professionnelles tout au long de notre carrière en éducation (068.1.4.23M).*

Nous présentons le quatrième attribut de la formation continue soit celui qui l'a met en lien avec les changements sociaux.

#### **5.1.4 Les changements sociaux**

Selon les finissants, les changements sociaux désignent aussi bien les mouvements de transformations qui caractérisent la société sur le plan démographique, économique et culturel que les diverses modifications apportées au système scolaire québécois telles que la réforme de l'éducation et la réforme du curriculum.

##### **5.1.4.1 Changements sociaux selon les sujets de 1998**

Le quatrième attribut de la FC est relatif aux changements sociaux (N=61) pour les sujets (n=33) du sous-groupe 1998. Ces changements sociaux sont représentés par les trois caractéristiques suivantes : a) le rehaussement de la profession enseignante, b) la position de la formation continue et c) les changements au niveau des technologies et des approches.

##### **a) Le rehaussement de la profession enseignante**

De ces sujets, certains mentionnent que la FC peut servir le rehaussement de la profession enseignante. Par exemple, c'est la FC qui leur permettra de s'adapter aux nouvelles réalités scolaires et sociales avec lesquelles ils devront composer tout au long de leur carrière :

*Considérant que les enseignants et les enseignantes sont des acteurs importants dans le développement des jeunes, le ministère de l'Éducation a présenté un projet portant sur le renouvellement et la valorisation de la fonction professorale. Dans ce projet s'inscrit la formation continue (003.1.3.1).*

*La formation continue est un renouvellement et une valorisation de la fonction enseignante. C'est un perfectionnement qui est bien intégré aux activités professionnelles, qui maintient un juste équilibre entre les matières à enseigner, les connaissances et les habiletés psychopédagogiques à posséder et les nouvelles réalités sociales à considérer (044.1.4.3).*

b) La position de la formation continue

Selon ces finissants, les réformes amènent un nouveau positionnement de leur future FC. Ceci principalement en ce qui a trait à la réforme de la formation initiale en enseignement, du ministère de l'Éducation, situant la FC dans le contexte de leur développement professionnel :

*Dans le cadre de la réforme amorcée par la ministre de l'Éducation, la formation continue tient une place particulièrement importante (054.2.4.1).*

*Avec la nouvelle réforme Inchauspé il faut instaurer dans le nouveau baccalauréat en enseignement, le goût à la formation continue. Par exemple, en offrant des cours hors programme qui puissent motiver les étudiants à poursuivre dans ces nouveaux champs (059.1.4.4).*

c) Les changements au niveau des technologies et des approches

Enfin, selon ces sujets, les changements sociaux apparaissent inévitables et amènent, par conséquent, des nouvelles utilisations des technologies et des approches diversifiées en enseignement qu'ils ont avantage à découvrir par l'entremise de la FC :

*J'ai utilisé l'exemple des nouvelles technologies afin de souligner l'importance de la formation continue mais ce n'est pas le seul exemple. Les réalités sociales changent, donc, les approches doivent aussi changer. C'est une autre raison qui fait en sorte que je considère la formation continue comme très importante (033.2.4.6).*

#### 5.1.4.2 Changements sociaux selon les sujets de 1999

Les sujets (n=34) du sous-groupe 1999 montrent également comme quatrième attribut de la FC les changements sociaux (N=71) liés à l'enseignement. Ces changements sociaux sont représentés par les trois caractéristiques suivantes : a) l'adaptation aux changements sociaux, b) l'évolution constante dans le domaine de l'éducation et c) les changements à venir dans la société et le monde de l'Éducation

##### a) L'adaptation aux changements sociaux

Ces finissants croient en l'importance de la FC car cette dernière peut contribuer à favoriser leur adaptation à tous les changements sociaux qui affectent le milieu de l'enseignement :

*Le monde et les temps changent. Depuis toujours et aujourd'hui plus que jamais, le concept de formation continue revêt une toute nouvelle importance (078.1.4.4).*

*Comme nous venons de traiter des changements dans la société d'aujourd'hui et de demain, il est primordial de croire fermement dans la formation continue (096.2.4.1).*

##### b) L'évolution constante dans le domaine de l'éducation

Selon ces sujets, les divers changements sociaux donnent à leur FC une grande importance. Enfin, toujours selon ces derniers, ces changements sociaux représentent l'évolution du domaine de l'éducation qui est touché, avant tout, par les nouvelles réalités de la société, ainsi que par les technologies de l'information et de la communication :

*L'évolution du système et des techniques en éducation est également un facteur de motivation à la formation continue (114.1.3.15).*

*La formation continue m'apparaît être un excellent moyen pour répondre aux nouvelles réalités de la société du deuxième millénaire (080.1.4.6).*

*À la veille du commencement d'un troisième millénaire, il y a une constante évolution rapide des nouvelles technologies de l'information et des communications, l'émergence de toute une panoplie de problèmes et enjeux sociaux ainsi que d'importants progrès dans le domaine des sciences cognitives. Ce sont, en effet, des aspects qui touchent*

*considérablement le domaine de l'enseignement et c'est vers ces niveaux-là que je voudrais diriger ma formation continue (111.2.3.2).*

c) Les changements à venir dans la société et le monde de l'Éducation

En terminant, ces mêmes sujets savent que la société et les sciences de l'éducation vont subir d'autres changements pendant leur carrière en enseignement d'où, encore une fois, l'importance de se servir de la FC :

*De plus, pendant ma carrière, la société sera appelée à changer et de nouvelles théories en sciences de l'éducation naîtront proposant de nouvelles méthodes et démarches qui seraient meilleures que celles qui sont aujourd'hui utilisées. Il ne faut donc pas ignorer la formation continue tant pour ses objectifs personnels que sociaux (110.1.3.2).*

Cette dernière caractéristique met fin à la présentation des quatre principaux attributs de la FC selon les résultats de l'analyse des données de notre recherche. Nous poursuivons maintenant avec l'attribut du développement des compétences associé à la FC.

### **5.1.5 Le développement des compétences**

Selon les finissants, le développement des compétences de base en enseignement signifie le fait de maintenir, d'actualiser ou d'augmenter les compétences particulières à l'enseignement au secondaire par la formation continue.

#### ***5.1.5.1 Développement des compétences selon les sujets de 1998***

Les sujets (n=19) du sous-groupe 1998 donnent comme cinquième attribut à la FC le développement des compétences (N=32). Le développement des compétences concerne les trois caractéristiques suivantes : a) le développement incessant des compétences en enseignement, b) l'apport de la formation continue comme complément à l'expérience en enseignement et, c) la pertinence et la richesse de s'engager dans la formation continue.

a) Le développement incessant des compétences en enseignement

Ces finissants prennent conscience que le développement de leurs compétences en enseignement passe inévitablement par une FC appropriée et ininterrompue :

*Je pense à l'attitude que nous devons avoir face à notre formation et au renouvellement de nos compétences par une formation continue adéquate et constante (015.2.4.2).*

*Ces connaissances qu'on a commencé à acquérir durant notre formation initiale, doivent être réactualisées et redéployées dans le nouveau contexte axé sur la formation continue (011.2.5.15).*

*La formation continue devient un instrument indispensable pour nous permettre d'être à jour et de perfectionner nos savoirs, d'accroître et de diversifier nos compétences (011.2.5.16).*

b) L'apport de la formation continue comme complément à l'expérience en enseignement

Certains de ces sujets affirment que l'expérience en enseignement acquise par eux-mêmes ne peut remplacer l'apport de la FC. Ces sujets mentionnent que plusieurs études montrent que la FC permet de demeurer compétent dans son domaine d'expertise :

*Les enseignants se disent trop souvent que l'expérience compense la formation continue. Mais les faits démontrent que la formation continue permet de rester compétent dans le domaine de l'enseignement. Je suis persuadé que le fait d'enseigner durant plusieurs années nous fait oublier les meilleures techniques d'enseignement (033.2.4.2).*

c) La pertinence et la richesse de s'engager dans la formation continue

Pour finir, certains de ces sujets mentionnent que la formation initiale reçue a fait d'eux de bons enseignants, toutefois, ils demeurent convaincus de la pertinence et de la richesse de s'engager dans la FC afin de donner suite au développement de leurs compétences :

*En conclusion, je crois que l'ensemble des apprentissages que j'ai pu réaliser a fait de moi une bonne enseignante. Cependant, j'effectuerai une formation continue qui agrémentera ceux-ci, et je l'espère, tout au long de ma carrière (020.1.5.15M).*

### 5.1.5.2 Développement des compétences selon les sujets de 1999

Selon les sujets (n=22) du sous-groupe 1999, le cinquième attribut de la FC est aussi le développement des compétences (N=36). Ici le développement des compétences se manifeste par les trois caractéristiques suivantes : a) l'acquisition et le développement des compétences professionnelles, b) les compétences professionnelles profitent aussi aux collègues et c) les compétences professionnelles dans les disciplines d'enseignement commandent une formation continue.

#### a) L'acquisition et le développement des compétences professionnelles

Selon ces finissants, vouloir augmenter et développer des compétences professionnelles entraîne comme conséquence d'opter pour la FC. Ces sujets affirment que la FC est indispensable à l'acquisition et au développement des compétences en enseignement :

*La formation continue n'est pas seulement importante, je dirais même quelle est essentielle pour que nous devenions vraiment des enseignants compétents (120.1.5.22).*

*En effet, le développement professionnel de tout enseignant implique impérativement un aspect de perfectionnement et de renouvellement des stratégies pédagogiques afin d'assurer une actualisation périodique de ses compétences. C'est du moins dans cette optique que j'entrevois ma propre formation continue (069.2.4.2).*

*En effet, par la formation continue, nous ne cherchons pas qu'à augmenter notre scolarisation mais bien à augmenter nos compétences (067.1.5.17).*

#### b) Les compétences professionnelles profitent aussi aux collègues

Ces sujets qui s'engagent dans la FC développent différentes compétences professionnelles et peuvent, par la suite, en faire profiter leurs collègues de travail par des échanges :

*La formation continue d'un enseignant bénéficiera aussi aux autres membres du corps professoral de l'école, car cet enseignant apportera à ses collègues de nouvelles stratégies pédagogiques, des nouvelles*



*interventions didactiques et les résultats des dernières recherches dans le domaine de l'éducation (071.2.5.4).*

- c) Les compétences professionnelles dans les disciplines d'enseignement commandent une formation continue

De ces sujets, certains mentionnent, qu'après le cheminement parcouru en formation initiale, ils possèdent des compétences professionnelles dans leurs disciplines d'enseignement et ils sont aptes à l'enseignement. Cependant ils conçoivent tout de même la pertinence de la FC puisque les domaines d'enseignement sont en constante évolution :

*Ainsi, même si la formation reçue nous permet de détenir la plupart des compétences de base chez un enseignant au secondaire, la formation continue s'impose afin de rester toujours à jour dans un domaine où les recherches constantes amènent plusieurs théories nouvelles (099.1.3.2).*

*Voici l'endroit où je suis rendu après ma formation initiale, je suis satisfaite de mon bagage, mais c'est avec une grande joie que je quitte les bancs d'école pour débiter ma formation continue (076.1.5.25M).*

*En ce qui concerne les matières d'enseignement, la biologie et la géographie dans mon cas, je crois que ma formation de base est très bien atteinte. Il y a toujours place à la mise à jour, mais pour le moment, je me sens compétente. Il est évident que la formation continue est de mise en ce qui les concerne, car ce sont des domaines qui évoluent constamment et à un rythme qui fait souvent peur. Je me considère toutefois présentement apte à enseigner ces matières (094.1.5.22M).*

Pour faire suite à cet attribut du développement des compétences, nous continuons avec celui du plan de carrière des finissants en lien avec la FC.

### **5.1.6 Le plan de carrière**

Selon les finissants, le plan de carrière concerne un cheminement constitué d'étapes qui présente une progression visée pour réaliser des projets d'avenir ou pour effectuer un changement souhaité dans leur orientation professionnelle.

### 5.1.6.1 Plan de carrière selon les sujets de 1998

Les sujets (n=16) du sous-groupe 1998 présentent le plan de carrière (N=26) comme sixième attribut de la FC. Le plan de carrière concerne les trois caractéristiques suivantes : a) un plan de formation continue en association étroite avec le plan de carrière, b) un plan de carrière lointain mais important dans la détermination de la formation continue et c) la difficulté de prévoir le plan de carrière et le plan de formation continue.

#### a) Un plan de formation continue en association étroite avec le plan de carrière

Selon ces sujets, le plan de FC et le plan de carrière sont étroitement associés, c'est-à-dire qu'ils dépendent l'un de l'autre :

*Je ne peux séparer ces deux éléments, car mon plan de carrière se confond avec mon plan de formation continue (012.2.3.1).*

#### b) Un plan de carrière lointain mais important dans la détermination de la formation continue

Pour certains de ces sujets le plan de carrière semble plutôt loin, pourtant ils conçoivent l'importance de déterminer assez rapidement la direction qu'ils désirent donner à leur FC :

*Cela semble bien loin dans mon cheminement de carrière, mais je dois penser maintenant à l'orientation que prendra mon travail d'enseignante. Déterminer tout de suite quel aspect de ma pratique je souhaite approfondir (032.1.3.10).*

#### c) La difficulté de prévoir le plan de carrière et le plan de formation continue

Pour finir, certains de ces sujets signifient leur difficulté de prévoir leur plan de FC et leur plan de carrière :

*Bien que j'aie plein d'idées en tête, il m'est très ardu présentement de tracer un plan de formation continue ou même un plan de carrière. J'ai la possibilité d'enseigner trois disciplines français, histoire, art dramatique et j'avoue que, si je devais choisir entre l'une des trois, je serais bien embêtée (060.1.3.1).*

### 5.1.6.2 Plan de carrière selon les sujets de 1999

Les sujets (n=19) du sous-groupe 1999 donne aussi le plan de carrière (N=38) comme sixième attribut de la FC. Selon ces sujets le plan de carrière est représenté par les trois caractéristiques suivantes : a) l'association de la formation continue au plan de carrière, b) l'option de carrière privilégiée à réaliser à l'aide de la formation continue et c) la difficulté d'anticiper une formation continue à plus long terme.

#### a) L'association de la formation continue au plan de carrière

Ces finissants tendent à se percevoir comme des professionnels et, dans ce sens, ils affirment qu'entrevoir la carrière suppose de façon implicite une FC appropriée. La FC leur permettra, d'une part, d'enrichir leur développement professionnel et personnel et, d'autre part, de concourir à l'avancement dans la carrière en éducation :

*De plus, je crois que nous devons, en tant qu'enseignant, nous considérer comme des professionnels. C'est pourquoi la formation continue représente pour moi un défi à relever au cours de ma carrière (104.2.3.17M).*

*Cependant, il est clair que mon plan de carrière comprend un désir de parfaire ma formation (099.1.3.8).*

*Bien que je convienne parfaitement de la nécessité de voir ma carrière dans une perspective de formation continue, encore faut-il que j'élabore un plan de la manière dont je prévois la mener (117.1.5.13).*

*Finalement, nous avons pu constater l'importance que la formation continue jouera dans ma future carrière d'enseignant. Elle me permettra à la fois de me perfectionner et de contribuer à mon avancement dans mon cheminement de carrière (095.2.5.36M).*

#### b) L'option de carrière privilégiée à réaliser à l'aide de la formation continue

De ces sujets, certains affichent déjà une option plus précise tant au plan de l'orientation de la carrière qu'au plan de la FC qui supporte cette décision. Ces sujets manifestent des intérêts particuliers comme, par exemple, devenir directeur d'établissement ou enseignant de niveau collégial ou encore accompagnateur de stagiaires :

*Dans un tout autre ordre d'idées, j'aimerais bien, un jour, continuer ma formation dans le but de devenir directrice (063.1.4.14).*

*J'aimerais peut être tenter ma chance dans l'enseignement collégial. C'est pourquoi je dois également considérer l'importance des expériences que j'aurai à vivre au cours des prochaines années dans la détermination concrète de ma formation continue (116.2.4.22).*

*De plus, je prévois peut-être me diriger vers l'enseignement collégial au bout de quelques années. J'ai de nombreux projets pour l'avenir pour lesquels la formation continue est essentielle telle l'accompagnement de stagiaires ou même la direction d'une école. Je n'ai pas encore arrêté mon choix, mais j'ai encore plusieurs années pour y penser ! (076.1.5.17).*

c) La difficulté d'anticiper une formation continue à plus long terme

Pour terminer, certains de ces sujets, quant à eux, se disent dans l'impossibilité d'anticiper à long terme leur FC :

*Il m'est difficile de tracer à l'avance mon cheminement professionnel. D'abord, rien ne me permet d'affirmer aujourd'hui que je passerai trente ans de ma vie à enseigner. En ce sens, comment prévoir à long terme ce qu'il en sera de ma formation continue (069.2.4.13).*

Cette dernière caractéristique en lien avec le plan de FC et le plan de carrière nous amène à poursuivre avec l'attribut des finalités de la FC.

### 5.1.7 Les finalités

Selon les finissants, les finalités présentent des énoncés de principe indiquant le but ou l'orientation générale de la formation continue.

#### 5.1.7.1 Finalités selon les sujets de 1998

Les sujets (n=10) du sous-groupe 1998 placent les finalités (N=21) comme septième attribut de la FC. Ces finalités comprennent les deux caractéristiques suivantes : a) l'objectif principal de la formation continue et b) le but de la formation continue.

a) L'objectif principal de la formation continue

Ces sujets soulignent leur objectif principal en FC, qu'ils souhaitent atteindre, soit celui d'enrichir leurs apprentissages en vue d'améliorer leur enseignement en milieu scolaire :

*La formation continue ne devrait pas avoir uniquement comme objectif la promotion socioprofessionnelle mais elle devrait compléter, ajuster et améliorer les apprentissages de base en regard des conditions concrètes de notre enseignement dans le milieu auquel nous sommes confrontés (059.1.4.2).*

b) Le but de la formation continue

Enfin, de ces sujets, certains pensent que le but de la FC vise d'abord la réussite des élèves et l'augmentation de meilleures interventions de leur part :

*Le but (de la formation continue) n'est-il pas avant tout d'apporter plus à l'élève et d'intervenir dans le milieu de façon plus éclairée et efficace ? (061.1.3.3).*

**5.1.7.2 Finalités selon les sujets de 1999**

Les sujets (n=18) du sous-groupe 1999 placent également les finalités (N=23) comme septième attribut de la FC. Ces finalités comprennent les deux caractéristiques suivantes : a) les buts de la formation continue et b) l'orientation gouvernementale en formation continue.

a) Les buts de la formation continue

Selon ces sujets, les buts de la FC visent, avant tout, l'adaptabilité des services éducatifs aux nouveaux défis de la société ainsi que leur amélioration de l'enseignement :

*Son but (à la formation continue) est de mieux adapter les services éducatifs aux défis d'une école et de son milieu (062.1.4.11).*

*Par conséquent, je crois sincèrement au bien fondé d'une formation continue puisque celle-ci aura pour but premier d'améliorer mon enseignement (080.1.4.14).*

Pour certains de ces sujets, le but de la FC concerne en premier lieu leur développement d'une culture générale :

*Pour l'enseignant, les différentes activités de formation continue ont toutes le même but accroître la culture de ce dernier et, comme pour l'expression formation continue, le concept de culture s'est aussi élargi (119.1.4.7).*

#### b) L'orientation gouvernementale en formation continue

En terminant, ces finissants comprennent l'orientation gouvernementale en FC et ils réalisent que cette dernière peut leur amener plusieurs avantages au niveau de leur pratique éducative :

*Ainsi, la formation continue est une orientation que le gouvernement s'est donnée en ce qui concerne les professionnels de l'enseignement. Les enseignants ne peuvent donc pas aller à l'encontre de cette orientation, surtout que ce sont eux qui en retireront les bénéfices dans leur pratique éducative (110.1.3.4).*

Après la présentation des caractéristiques de l'attribut des finalités nous continuons avec celles des responsabilités de l'État.

### 5.1.8 Les responsabilités de l'État

Selon les finissants, les responsabilités de l'État désignent le devoir et le pouvoir de cette instance gouvernementale de favoriser, soutenir et rendre possible l'accès à la formation continue pour le plus grand nombre d'enseignants.

#### 5.1.8.1 Responsabilités de l'État selon les sujets de 1998

Les sujets (n=13) du sous-groupe 1998 se représentent le huitième attribut de la FC par les responsabilités de l'État (N=15). Les responsabilités allouées à l'État se retrouvent sous les trois caractéristiques suivantes : a) l'encouragement et la valorisation de la formation continue, b) la participation à la formation continue soutenue par l'État et c) la gestion de la formation continue par l'État.

a) L'encouragement et la valorisation de la formation continue

Pour ces finissants la responsabilité de l'État par rapport à la FC, dans un contexte de changement de société, apparaît d'abord dans le fait d'encourager et de valoriser ce type de formation auprès d'eux :

*C'est pour cette raison (la société qui change) que je pense que la formation continue devrait être fortement encouragée auprès de tous les enseignants (014.1.3.19).*

b) La participation à la formation continue soutenue par l'État

Ces finissants s'attendent à ce que l'État leur fournisse les occasions, les moyens, les informations et le soutien pour participer à la FC dans leur milieu scolaire :

*On doit nous fournir les moyens et les occasions pour suivre cette formation (continue) (011.2.5.34).*

*Les commissions scolaires et la direction de l'école jouent à ce moment un rôle essentiel: elles doivent informer leur personnel de l'existence d'un tel projet (de formation continue) et les soutenir durant leur démarche (022.2.5.14).*

c) La gestion de la formation continue par l'État

Finalement, ces sujets reconnaissent que ce n'est pas simple pour l'État de gérer les équivalences de la FC particulièrement celles identifiées comme non-formelles et informelles, toutefois il apparaît primordial de trouver des solutions :

*Par contre, il est combien plus facile de sanctionner et d'évaluer les apprentissages personnels acquis par la formation académique et universitaire que de faire ressortir les bienfaits de la médiation ou du tai-chi. Je le reconnais, sans pour autant modifier ma position. Le MEQ n'aura qu'à trouver de meilleurs moyens d'évaluer et d'encourager la formation continue parascolaire. Cette tâche ne relève plus des enseignants (061.1.3.6).*

### 5.1.8.2 Responsabilités de l'État selon les sujets de 1999

Les sujets (n=9) du sous-groupe 1999 se représentent aussi le huitième attribut de la FC par les responsabilités de l'État (N=17). Les responsabilités de l'État touchent ici

les trois caractéristiques suivantes : a) l'obligation pour l'État de veiller à la formation continue, b) la décentralisation de la formation continue par l'État et c) la préoccupation du temps à accorder à la formation continue.

a) L'obligation pour l'État de veiller à la formation continue

Selon ces sujets, les responsabilités de l'État, dans le dossier de la FC, signifient d'abord de s'assurer de l'accessibilité et de la reconnaissance de cette formation. Ensuite, ils considèrent que les employeurs ont une obligation de veiller à la FC de leurs employés :

*Et je crois que la responsabilité de cette charge (formation continue, accessible et reconnue) devrait aller à l'État puisque selon moi l'employeur devrait s'assurer en partie de la mise à jour de ses employés (062.1.4.21).*

*En ce qui concerne les commissions scolaires, elles doivent mettre en œuvre des programmes, lors des journées pédagogiques, par exemple, qui feraient en sorte que chacun de ses enseignants puisse avoir accès aux programmes de formation continue dispensés par le MEQ. En fait, les enseignants sont engagés par la commission scolaire. Il est donc normal qu'en tant qu'employeur, la commission scolaire voit à la bonne formation de ses enseignants (100.2.3.8).*

b) La décentralisation de la formation continue par l'État

Ces sujets apprécient que la prise en charge de la FC se situe davantage à leur niveau et par la suite à celui des directions d'établissement. Selon eux, la décentralisation apparaît comme un signe de progrès dans le dossier de la FC :

*De plus, il est réjouissant de constater que la réponse à la question sur la prise en charge de cette tâche va dans le sens contraire à ce qu'il y avait auparavant, car ce sont les enseignants et les directions qui sont les premiers concernés en suivant l'ordre jusqu'au ministère, cela se nomme la décentralisation et, selon moi, elle est essentielle si nous voulons qu'il y ait une place pour l'opinion des gens au bas de l'échelle ! (072.2.4.8).*

c) La préoccupation du temps à accorder à la formation continue

Pour finir, certains de ces sujets sont préoccupés par la notion de temps; ils conçoivent difficilement avoir du temps pour de la FC une fois leur enseignement à



temps plein débuté. Sauf si cette formation est encouragée par la direction de l'établissement :

*Pour l'instant, j'ai encore du temps à accorder à ma formation, mais lorsque j'aurai un poste à temps plein, il sera peut-être un peu plus difficile de se libérer pour une séance de formation. C'est à ce niveau que (je) compte faire attention à ce point et tenter de trouver une école qui valorise la formation continue et aide les enseignants à s'impliquer à ce niveau (107.1.5.14).*

Enfin, pour faire suite à la présentation de ces quatre autres attributs de la FC nous abordons les deux derniers selon les résultats de cette recherche. Rappelons que ces derniers attributs présentent des écarts dans leurs résultats pour les sous-groupes de sujets. Les résultats concernant l'attribut de la tâche éducative sont plus élevés pour le sous-groupe 1998. Nous pensons que ce résultat est une influence de l'orientation professionnelle donnée au nouveau programme de formation initiale dès la première année de sa mise en application.

### **5.1.9 La tâche éducative**

Selon les finissants, la tâche éducative concerne l'ensemble des actions, telles que la pratique éducative réflexive, interactive, complexe et professionnelle, à entreprendre dans le cadre de la formation continue et ceci dans le but d'atteindre une plus grande réussite pour tous les élèves.

#### **5.1.9.1 Tâche éducative selon les sujets de 1998**

Le neuvième et avant dernier attribut de la FC se rapporte à la tâche éducative (N=53) pour les sujets (n=26) du sous-groupe 1998. La tâche éducative se précise sous les six caractéristiques suivantes : a) l'intégration de la formation continue à la tâche éducative, b) des avantages quand la formation continue profite aux élèves, c) des visées pédagogiques pour la formation continue, d) un temps d'intégration au nouveau milieu scolaire avant de débiter un processus de formation continue, e) la transmission de l'importance de la formation continue aux élèves et enfin, f) des manières d'agir pour guider les élèves.

a) L'intégration de la formation continue à la tâche éducative

Selon ces finissants, la FC prend une place importante et doit faire partie de leur tâche éducative, de plus, elle est primordiale pour eux qui désirent donner un enseignement de qualité aux élèves :

*À mes yeux la formation continue, c'est ce qui est de plus important dans la pratique enseignante (035.1.4.1).*

*Par contre, il ne faut pas rejeter ce qui se fait déjà mais il faut l'améliorer. Par souci d'offrir la meilleure formation possible aux jeunes, la formation continue devrait faire partie de la tâche d'un enseignant (033.2.4.4).*

*Tel que je le mentionne dans la fiche produite suite au séminaire sur la formation continue, cette dernière est essentielle pour tout praticien de l'enseignement qui veut offrir un bon service à ses élèves (012.2.3.7).*

b) Des avantages quand la formation continue profite aux élèves

Ces sujets mentionnent qu'ils sont avantagés de s'engager en FC surtout quand cette dernière profite aux élèves et ils soulignent que des procédés simples peuvent être utilisés pour faire de la FC :

*Quoi qu'il en soit, je crois qu'on gagne, en tant qu'enseignant, à verser dans la formation continue pourvu que cela puisse profiter aux élèves. Il ne faut pas croire non plus que le concept suppose le recours à des procédés sophistiqués (028.2.3.16).*

c) Des visées pédagogiques pour la formation continue

Certains de ces sujets précisent l'importance de se donner une FC pour des fins pédagogiques, entre autres, pour motiver davantage les élèves tant au niveau des disciplines scolaires que des approches pédagogiques :

*Un enseignant ne naît pas non plus parfait: il doit être conscient de l'existence de certaines habiletés pédagogiques à exploiter. En tant que future enseignante, je crois donc qu'il est important d'avoir une formation continue pour des fins pédagogiques (056.1.5.5).*

*Puisque la formation continue, telle que la conçoit le rapport Inchauspé, n'est pas synonyme de cours universitaires, j'ai l'intention de me tenir à*

*jour, tant du côté de mes disciplines, que du côté des nouvelles approches pédagogiques pour motiver les élèves (017.1.3.1).*

- d) Un temps d'intégration au nouveau milieu scolaire avant de débiter un processus de formation continue

Certains de ces sujets préfèrent s'intégrer à leur nouveau milieu d'enseignement et avoir la possibilité d'attendre avant d'entreprendre une démarche de FC :

*Toutefois, j'estime que l'on devrait laisser le temps aux nouveaux arrivés de faire leur place dans le milieu enseignant avant de s'engager dans le processus de la formation continue (003.1.3.17).*

- e) La transmission de l'importance de la formation continue aux élèves

Ces sujets précisent que la transmission de l'importance du concept de FC est essentielle pour que les élèves prennent davantage conscience de leur propre responsabilité par rapport à leur FC :

*D'où la nécessité pour l'enseignant de former les apprenants (élèves) en conséquence, de les préparer à l'idée qu'ils pourraient vraisemblablement être les principaux responsables de leur formation continue (028.2.3.6).*

- f) Des manières d'agir pour guider les élèves

Pour finir, certains de ces sujets se disent des guides ou des accompagnateurs pour les élèves et doivent donner l'exemple, entre autres, pour la FC et les technologies de l'information et de la communication :

*En plus de donner l'exemple en se perfectionnant dans un cycle de formation continue, je crois qu'on doit aussi donner l'exemple en intégrant des outils des nouvelles technologies de l'information et de la communication (031.2.5.10).*

#### **5.1.9.2 Tâche éducative selon les sujets de 1999**

Pour les sujets (n=14) du sous-groupe 1999, le neuvième attribut de la FC concerne également la tâche éducative (N=36). La tâche éducative est représentée ici par les quatre caractéristiques suivantes : a) la complexité de la tâche éducative, b) un

enseignement de qualité pour les élèves, c) une démarche réflexive quotidienne et d) le développement d'une attitude d'apprentissage continue chez les élèves.

a) La complexité de la tâche éducative

Pour certains de ces sujets, la complexité de leur tâche éducative ainsi que la composition des groupes d'élèves de plus en plus hétérogènes font que la FC représente un moyen efficace de s'adapter à ces transformations du milieu scolaire et, par conséquent, toujours selon eux, les élèves sont les premiers à bénéficier de leur FC:

*Dans une classe, nous sommes devant trente adolescents avec des caractères et des personnalités différentes, qui vont réagir de façon différente et qui vont apprendre de façon différente. Les enseignants doivent avoir l'esprit ouvert et être prêts à toutes éventualités et la formation continue est un bon moyen pour se préparer correctement (071.2.5.9).*

*Les apprenants (élèves) sont les premières personnes à profiter des bienfaits de la formation continue des maîtres (067.1.5.16).*

b) Un enseignement de qualité pour les élèves

Selon ces sujets, un futur enseignant qui se respecte doit nécessairement s'engager en FC pour donner aux élèves un enseignement de qualité. Ces sujets se doivent de demeurer à la fine pointe des informations pertinentes à l'amélioration de leur enseignement qui rendront leurs cours forts intéressants pour les élèves :

*S'il (l'enseignant) se respecte et croit en sa profession, il doit investir dans la formation continue pour offrir à ses élèves, le meilleur enseignement possible (066.1.3.11).*

*La formation continue est une nécessité, car elle permet à l'enseignant de donner des informations actualisées à ses élèves. De plus, elle permet à l'enseignant de varier ses stimuli et d'augmenter ses connaissances générales, ce qui rendra ses cours doublement intéressants, car il sera capable d'accrocher différentes notions nouvelles aux notions qu'il maîtrise déjà soit d'arriver à faire de l'interdisciplinarité (071.2.5.3).*

c) Une démarche réflexive quotidienne

Pour ces sujets effectuer une démarche réflexive dans et sur leur pratique d'enseignement apparaît comme une FC quotidienne et pertinente :

*La formation continue, c'est également la pratique réflexive. C'est tout le temps passé à revenir sur nos cours afin de les améliorer (082.1.4.9).*

*De plus, la formation pédagogique continue est la concrétisation de la pratique réflexive. Suite à notre formation universitaire, nous savons que la pratique réflexive en est une que l'enseignant soucieux et consciencieux fait de façon naturelle. Bien entendu, cet aspect de la formation continue implique un questionnement constant de sa méthode d'enseignement et de son efficacité (114.1.3.17).*

*Cette formation continue appliquée à la vie quotidienne, et accessible à tous, leur permettra une certaine liberté de choix dans leurs acquisitions, pensées morales et convictions politiques. Et fera d'eux (des enseignants) des citoyens des plus avertis et responsables (073.2.5.15).*

d) Le développement d'une attitude d'apprentissage continue chez les élèves

Selon certains de ces finissants, faire cheminer les élèves par rapport à la FC peut apporter à ces derniers la possibilité de développer une attitude d'apprentissage continue :

*Et qui sait, peut-être sera-t-il ainsi possible de transmettre aux élèves une attitude personnelle qui les ferait cheminer vers un apprentissage continu, qui leur permettrait d'acquérir de la curiosité ainsi qu'un esprit critique (070.1.5.14).*

Nous terminons cette présentation des attributs de la FC avec la culture de l'enseignant. Ce dernier attribut présente un résultat élevé pour le sous-groupe 1999. Au cours de cette dernière année de formation initiale, un accent particulier est mis sur la culture de l'enseignant par le ministère de l'Éducation et par les universitaires.

### 5.1.10 La culture de l'enseignant

Selon les finissants, la culture de l'enseignant désigne l'ensemble des connaissances acquises pour développer un haut niveau de culture générale et aussi le fait

de devenir un enseignant cultivé afin de favoriser le développement d'une culture de la formation continue pour lui-même ou pour ses élèves.

#### ***5.1.10.1 Culture de l'enseignant selon les sujets de 1998***

Le dixième et dernier attribut de la FC concerne la culture de l'enseignant (N=11) pour les sujets (n=8) du sous-groupe 1998. Cette culture de l'enseignant s'exprime surtout par les deux caractéristiques suivantes : a) la transformation en enseignant cultivé et b) le développement d'une culture de formation continue.

##### **a) La transformation en enseignant cultivé**

De ces sujets, certains soulignent leur ambition de devenir un enseignant cultivé c'est-à-dire un enseignant qui acquiert une connaissance générale dans différents domaines à l'aide de la FC :

*L'enseignant cultivé est, à mon avis, quelqu'un qui, par son vaste savoir, peut toucher à plusieurs domaines de connaissances, sans forcément les approfondir. C'est à mon avis, un premier pas vers une bonne formation continue, mais ce n'est pas tout (028.2.3.11).*

##### **b) Le développement d'une culture de formation continue**

Enfin, ces sujets abordent également l'importance de développer une culture de FC qui leur soit intrinsèque :

*Cette culture de formation continue doit nous habiter en tant qu'enseignant (005.1.3.6).*

#### ***5.1.10.2 Culture de l'enseignant selon les sujets de 1999***

Les sujets (n=15) du sous-groupe 1999 mentionnent aussi la culture de l'enseignant (N=40) comme dixième et dernière attribut de la FC. Ici la culture de l'enseignant possède les deux caractéristiques suivantes : a) la transformation en enseignant cultivé et b) une culture générale élargie.

a) La transformation en enseignant cultivé

Selon certains de ces sujets, la FC peut mener, avant tout, à devenir un enseignant cultivé :

*Mais la formation continue implique plusieurs dimensions: la première, selon moi serait une attitude, à savoir être une personne cultivée (062.1.4.4).*

Ces sujets désirent, à l'aide de la FC, devenir des enseignants cultivés qui sont au courant de l'actualité en éducation et dans le monde en général, qu'ils puissent faire des liens avec l'histoire ou la littérature pendant les cours qu'ils dispensent aux élèves :

*Tout d'abord, j'aimerais donner une dimension générale à ce projet de formation continue. Mon but est de devenir un enseignant cultivé, humaniste, c'est-à-dire qui est à la fois au courant de ce qui se passe dans le monde et dans l'éducation mais qui peut aussi à la fois faire des parallèles historiques, citer un passage d'une œuvre littéraire sur le vif, recommander tel ou tel livre en donnant son cours, etc. (112.2.3.1).*

b) Une culture générale élargie

Ces finissants se représentent la FC comme nécessaire pour arriver à développer, chez-eux, une acquisition constante de culture et une culture élargie c'est-à-dire d'acquérir des connaissances autres que disciplinaires dans le but d'enrichir leur enseignement auprès des élèves au secondaire :

*La première facette de la formation continue à considérer pour un enseignant est sans contredit sa constante acquisition de culture (064.2.4.1).*

*Tout d'abord, je crois que la formation continue est nécessaire à toute enseignante puisqu'elle se doit d'avoir une culture élargie, plus vaste que le champ disciplinaire auquel elle est associée afin d'optimiser la qualité de l'enseignement offert (102.1.3.4).*

La culture générale acquise par ces sujets sert, entre autres, à améliorer leur compréhension de l'évolution du monde, de leurs disciplines scolaires et de leurs élèves. La FC joue un rôle essentiel dans l'acquisition de cette culture générale :

*De plus, la formation continue doit servir ma culture générale. En effet, le monde est en évolution et les jeunes s'intéressent de plus en plus aux nouvelles technologies. Ma culture générale me permet de trouver des exemples plus près de la réalité de mes élèves, de comprendre l'évolution de ceux-ci, de ma matière et du monde (106.1.4.7).*

Selon ces sujets la FC peut être utilisée pour leur simple plaisir et pour développer leur culture et non uniquement pour répondre aux besoins de la profession enseignante :

*De plus, un enseignant peut se faire un projet de formation continue pour le plaisir et la culture et non seulement pour répondre aux besoins de sa profession (115.1.4.3).*

Cette dernière sous-catégorie termine la présentation des résultats des dix attributs de la FC. La partie suivante présente la deuxième catégorie issue du cadre de référence soit celle des besoins en FC des finissants en enseignement au secondaire.

## **5.2 CATÉGORIE 2 : LES BESOINS EN FORMATION CONTINUE**

Rappelons que les besoins en formation continue désignent, dans cette étude, l'état des sujets à qui il manque certaines conditions nécessaires à leur développement. Cet état se manifeste par l'écart entre la situation actuelle et la situation souhaitée. Les sujets expriment leurs besoins en formation continue en termes de désirs, d'intérêts et d'attentes. L'analyse des besoins exprimés par ces derniers se structure autour de trois axes de développement qui forment trois sous-catégories. La première concerne les besoins en développement organisationnel, la deuxième s'applique aux besoins en développement professionnel et enfin, la troisième porte sur les besoins en développement personnel.

Le tableau VIII présente une vue d'ensemble des résultats de la catégorie 2 «Les besoins en formation continue» par la distribution des unités de sens (N) identifiées pour chacune des sous-catégories de besoins et ceci pour les deux sous-groupes de sujets (n).

Ce tableau expose aussi, à titre indicatif, le nombre de sujets qui s'expriment une ou plusieurs fois dans chacune des sous-catégories. Rappelons que le corpus des données est un ensemble d'énoncés et non de finissants puisque chaque sujet peut toucher un ou



plusieurs besoins en formation continue. Les fréquences par catégories donnent ainsi le poids accordé par le sous-groupe de sujets aux sous-catégories des besoins en formation continue.

Dans la présentation de chacune de ces sous-catégories de besoins en FC, nous retrouvons des thèmes spécifiques qui sont abordés selon les résultats de la distribution des unités de sens relevée suite à l'analyse des données.

**Tableau IX**  
**Catégorie 2 : Besoins en formation continue,**  
**distribution des unités de sens dans les deux sous-groupes 1998 et 1999**

Catégorie et sous-catégories	Année 1998		Année 1999	
Besoins	Unités de sens N=169 %	% de sujets (n=61) dans chacune des sous catégories	Unités de sens N=226 %	% de sujets (n=61) dans chacune des sous catégories
(2.1) Développement organisationnel	13 7,6 %	8/61 13,1 %	17 7,5 %	12/61 19,6 %
(2.2) Développement professionnel	132 78,1 %	46/61 75,4 %	191 84,5 %	55/61 90,1 %
(2.3) Développement personnel	24 14,2 %	14/61 22,9 %	18 8,0 %	10/61 16,3 %

Les résultats obtenus, auprès des deux sous-groupes de sujets, montrent les trois points suivants :

Premièrement, nous observons que les besoins en FC se situent davantage dans la sous-catégorie 2.2) les besoins en développement professionnel qui reçoivent un très grand nombre des unités de sens avec 78,1 % et 84,5 % des besoins exprimés pour les deux sous-groupes de sujets.

Deuxièmement, nous remarquons que les besoins en FC se situent dans la sous-catégorie 2.3) les besoins en développement personnel qui reçoivent beaucoup moins

d'unités de sens avec 14,2 % et 8,0 % des besoins exprimés pour les deux sous-groupes de sujets.

Troisièmement, nous examinons que les besoins en FC se situent dans la sous-catégorie 2.1) les besoins en développement organisationnel qui reçoivent quelques unités de sens avec seulement 7,6 % et 7,5 % des besoins exprimés par les deux sous-groupes de sujets.

À la lumière de l'ensemble de ces résultats, nous avons choisi de présenter les besoins en formation continue des sujets de la recherche de la façon suivante : 5.2.1 Les besoins en développement professionnel, puisque ces derniers représentent le plus grand nombre d'unités de sens et de sujets, suivent 5.2.2 Les besoins en développement personnel et enfin nous terminons avec 5.2.3 Les besoins en développement organisationnel.

Nous débutons cette deuxième catégorie par la présentation des besoins en développement professionnel exprimés par les sujets de la recherche.

### **5.2.1 Les besoins en développement professionnel**

Les sujets se représentent leurs besoins en développement professionnel comme étant directement liés aux diverses compétences de base déjà acquises en formation initiale mais qui, selon eux, devraient faire l'objet d'une actualisation par l'entremise de la formation continue. Rappelons que les «besoins» sont exprimés en terme de souhaits, de désirs, d'intentions et d'attentes de la part des sujets, à l'égard de la formation continue, en vue de l'enrichissement de leurs compétences de base en enseignement.

#### ***5.2.1.1 Besoins en développement professionnel selon les sujets de 1998***

Les besoins de FC en développement professionnel (N=132), pour les sujets (n=46) du sous-groupe 1998, s'articulent autour de cinq thèmes qui émergent de l'analyse de leurs données. Ce sont les suivants : a) l'amélioration des connaissances et des savoirs, b) les technologies de l'information et de la communication, c) les lacunes des

composantes de leur formation initiale, d) l'interaction avec les élèves et e) la gestion de classe.

Les thèmes sont présentés dans cet ordre pour mieux rendre compte de la distribution des unités de sens relevée suite à l'analyse des données de ce sous-groupe de sujets. Ces finissants considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en premier lieu, l'amélioration des connaissances et des savoirs.

a) Amélioration des connaissances et des savoirs (N=38)

Selon ces finissants l'amélioration des connaissances et des savoirs consiste à entretenir, à améliorer et à approfondir leurs compétences de base en enseignement au secondaire. Ils se représentent l'amélioration des connaissances et des savoirs par les actions suivantes : approfondir les connaissances dans les disciplines d'enseignement, entretenir la passion pour les matières à enseigner, améliorer les savoirs didactiques, s'approprier le renouvellement des curriculums d'études et se spécialiser dans l'art de l'enseignement.

➤ Approfondir les connaissances dans les disciplines d'enseignement

L'approfondissement des connaissances dans les disciplines d'enseignement est, selon ces sujets, l'enrichissement et la mise à jour des matières scolaires dans lesquelles ces derniers ont suivi un programme de formation initiale à l'université :

*Ma formation continue consistera premièrement à m'ouvrir aux nouvelles perspectives qui peuvent se produire sur les (mes) disciplines à enseigner. Afin de contribuer à l'évolution des savoirs, il me semble donc important de faire des mises à jour continues dans mes deux disciplines (d'enseignement soit la biologie et la chimie) (056.1.5.6).*

➤ Entretenir la passion pour les matières à enseigner

Ces sujets soulignent leur désir d'entretenir une passion pour les matières à enseigner au secondaire qui consiste, selon eux, à conserver un vif intérêt pour leurs disciplines d'enseignement et tout ce qui est connexe :

*Enfin, je veux pouvoir nourrir ma passion pour la géographie et la langue anglaise (010.1.3.10).*

➤ Approfondir les connaissances en didactique

Ces sujets souhaitent approfondir leurs connaissances en didactique, propre aux éléments des situations pédagogiques, d'une discipline principale ou complémentaire étudiée en formation initiale :

*J'enseigne dans ma discipline principale soit le français, et je dispose d'une bonne formation de base qui me permet de le faire adéquatement. J'aimerais cependant approfondir mes connaissances en ce qui concerne la didactique (du français) (012.2.3.10).*

➤ S'approprier le renouvellement des curriculums d'études

Ces sujets expriment le souhait de parfaire leurs connaissances liées au renouvellement des curriculums d'études du secondaire qui touchent leurs disciplines d'enseignement principale et complémentaire :

*Toujours en lien avec ma formation disciplinaire (histoire et morale), en regard de la réforme du curriculum, j'aimerais bien acquérir les connaissances préalables qui pourraient m'être utiles pour piloter (me servir de guide) les nouveaux programmes du MEQ, après leur remaniement (015.2.4.9).*

Ces finissants désirent également posséder une maîtrise supplémentaire des contenus d'apprentissage tels que ces derniers sont précisés dans les différents programmes d'études spécifiques à leurs matières d'enseignement :

*De plus, pour améliorer mon enseignement (chimie et physique), j'ai l'intention d'approfondir mes connaissances sur les divers programmes de sciences au secondaire pour m'assurer que je donne bien tous les préalables (031.2.5.4).*

➤ Se spécialiser dans l'art de l'enseignement

Pour finir, certains de ces sujets désirent se spécialiser dans l'art de l'enseignement au secondaire qui consiste aussi à l'amélioration des méthodes d'animation de groupe et de créativité en enseignement :

*J'ai le goût de me perfectionner dans cet art qu'est l'enseignement au secondaire. Je veux me spécialiser au niveau de l'animation des groupes et de l'apport de la créativité en enseignement (055.2.5.14).*

Nous poursuivons cette présentation avec le second thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en deuxième lieu, les technologies de l'information et de la communication.

b) Technologies de l'information et de la communication (N=29)

Du point de vue de ces sujets, les besoins de FC en technologies de l'information et de la communication désignent, à la fois, la capacité d'intégrer les ordinateurs dans leurs pratiques éducatives et celle de les utiliser à des fins professionnelles. Il s'agit, par exemple, d'acquérir des connaissances sur les technologies, d'intégrer les technologies à l'enseignement, d'utiliser des outils technologiques, bien que, pour un sujet en particulier, il s'agisse plutôt de l'impossibilité de remplacer l'enseignant par la technologie.

➤ Acquérir des connaissances sur les technologies

Ces finissants constatent le développement incessant des technologies de l'information et de la communication et ils expriment le désir d'en apprendre continuellement dans ce domaine pour se tenir à jour :

*Bien sûr, je compte aussi me tenir au courant des nouveautés dans les nouvelles technologies de l'information et de la communication pour pouvoir être à jour tout au long de ma carrière (041.1.3.6).*

Ces sujets se disent ouverts à recevoir plus de formation pour parfaire leurs habiletés techniques en informatique parce qu'ils considèrent que l'évolution des technologies est rapide et constante :

*Un autre domaine dans lequel il m'intéresse de me perfectionner est l'informatique. En effet, cette matière m'intéresse beaucoup et de plus je crois qu'il est essentiel de se tenir à jour dans ce domaine en constante mutation (050.2.4.4).*

➤ Intégrer les technologies à l'enseignement

Ces sujets vont jusqu'à mentionner que l'emploi de l'ordinateur doit être davantage intégré aux apprentissages dans les matières d'enseignement telles que la biologie, les mathématiques, le français et la morale. Selon eux l'utilisation de l'ordinateur peut, dans un premier temps, servir au décloisonnement des matières scolaires :

*L'ordinateur devra être intégré aux apprentissages dans les autres matières, complémentaire avec les autres instruments didactiques atlas, manuel pour qu'il soit efficace. Le trop grand cloisonnement des matières constitue un problème. Alors, l'utilisation judicieuse de l'ordinateur pourrait aider à faire éclater le cadre actuel des programmes et à décloisonner l'enseignement (044.1.4.11).*

➤ Utiliser les outils technologiques

De ces sujets, certains précisent que la nécessité d'utiliser les technologies dans l'enseignement va jusqu'à la possibilité de concevoir des logiciels en guise de support pour leurs leçons et de travailler avec différents outils comme un projecteur d'image d'ordinateur :

*Par exemple, en ce qui me concerne, ma formation continue portera, entre autres, sur l'apprentissage des techniques m'habilitant à concevoir mes propres logiciels en guise de supports à mes leçons (028.2.3.14).*

*Par exemple, j'aimerais travailler en classe avec un projecteur d'image d'ordinateur qui sont beaucoup plus abordable de nos jours (009.2.3.10).*

➤ Impossibilité de remplacer l'enseignant par la technologie

En terminant, malgré toute l'importance accordée aux technologies, un sujet mentionne qu'il est impossible que l'enseignant soit un jour supplanté par l'ordinateur puisque la profession de l'enseignement en est une d'interactions humaines :

*D'autre part, je n'ai pas la crainte qu'un jour l'enseignant soit remplacé par l'ordinateur. En effet, le contact humain et la dimension affective sont trop importants à l'apprentissage pour qu'on les laisse de côté. Nous sommes encore très loin du jour où un ordinateur deviendra un «être» signifiant pour qui que se soit (024.2.4.16).*

Nous continuons maintenant avec le troisième thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en troisième lieu, les lacunes des composantes de leur formation initiale.

c) Lacunes des composantes de leur formation initiale (N=27)

Selon ces finissants, ces lacunes consistent, avant tout, à reconnaître des insuffisances et des manques que ces derniers ont eux-mêmes relevés dans les composantes de leur formation initiale et par la suite, de les satisfaire à l'aide de la FC. Les sujets expriment ces lacunes à l'égard de certaines composantes de leur formation initiale par les trois actions suivantes : reconnaître les lacunes, identifier les lacunes et combler les lacunes.

➤ Reconnaître les lacunes

Dans l'ensemble, la formation initiale reçue est jugée satisfaisante par ces sujets. Bien qu'ils reconnaissent par eux-mêmes que certaines de leurs compétences professionnelles en enseignement sont encore insuffisamment maîtrisées :

*Malgré cette excellente formation que j'ai reçue, j'ai l'impression que je ne sais pas tout par rapport à l'enseignement (055.2.5.6).*

➤ Identifier les lacunes

Pour certains de ces sujets, leurs lacunes dans les composantes de leur formation initiale vont apparaître et se préciser davantage au contact de la pratique en milieu scolaire et de l'expérience en enseignement et, par la suite, ils seront en mesure de mieux cibler la FC appropriée à répondre adéquatement à leurs propres besoins :

*Certes, je fais des projets, mais il me semble que je doive d'abord me jeter à l'eau (enseigner dans une école) pour ensuite savoir quels sont les éléments qui me font défaut. Je laisse donc la porte très grande ouverte en ce qui concerne ma formation continue (043.1.3.15).*

➤ Comblent les lacunes

Enfin, de ces sujets, certains considèrent que la FC sert essentiellement à combler les lacunes des composantes de leur formation initiale qu'ils ont eux-mêmes relevés :

*Car, je conçois personnellement que si l'on se donne la peine de verser dans (de s'engager dans) la formation continue, c'est parce qu'il y a un besoin, un manque qu'on voudrait combler (028.2.3.13).*

Nous présentons le quatrième thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en quatrième lieu, l'interaction avec les élèves.

d) Interaction avec les élèves (N=24)

Selon ces finissants, l'interaction avec les élèves signifie un lien de dépendance ou d'influence réciproque entre eux-mêmes et leurs élèves. Les actions relatives aux interactions avec les élèves qui ont été mentionnées par ces sujets se rapportent surtout aux suivantes : découvrir les besoins réciproques, atteindre un but, varier les approches et apprendre de la diversité culturelle des élèves du secondaire.

➤ Découvrir les besoins réciproques

Ces sujets affirment que le fait d'entrer en interaction avec les élèves leur permettra de découvrir leurs propres besoins de FC en développement professionnel :

*Et de définir mes besoins (en formation continue) par rapport aux élèves (008.1.3.20)*

➤ Atteindre un but

De ces sujets, certains précisent l'atteinte d'un but notamment en ce qui a trait à la poursuite des études. Ici le désir de FC sous-tend l'objectif de devenir un modèle pour les élèves en tant que source d'informations et de questionnements :

*En somme, j'aspire à continuer mes études, afin d'être pour mes élèves une source d'informations et de questionnement pour que ces derniers puissent à leur tour devenir des acteurs de cette société (030.2.4.10).*



➤ Varier les approches

Certains de ces sujets sont préoccupés davantage par la diversification de leurs approches pédagogiques et par l'utilisation de méthodes d'enseignement variées pour faire progresser tous les élèves du secondaire :

*Je veux trouver des approches différentes de faire travailler les élèves, pour les faire progresser (023.2.5.8).*

*Finalement, la plus grande qualité d'un enseignant est certainement le feu sacré quand on le possède, on veut tellement mener l'élève un peu plus haut qu'il ne l'était lorsqu'il est arrivé, qu'on trouve tous les moyens pour faciliter son apprentissage, pour rendre les cours intéressants, pour le stimuler (060.1.3.10).*

➤ Apprendre de la diversité culturelle des élèves du secondaire

Pour finir, certains de ces sujets désirent apprendre des élèves de d'autres ethnies en essayant de profiter de la diversité culturelle et des différentes particularités de ces derniers. Entre autre, l'établissement scolaire montréalais est un lieu où se trouve une richesse multiculturelle à exploiter en enseignement :

*Pendant notre formation (continue), on ne doit pas penser que la pluriethnicité scolaire constitue d'abord un problème, mais on doit apprendre à en tirer profit (011.2.5.22).*

Nous finalisons cette présentation avec le cinquième et dernier thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en dernier lieu, la gestion de classe.

e) Gestion de classe (N=14)

La gestion de classe est, pour ces finissants, la fonction qui consiste à orienter et à maintenir les élèves en contact avec les tâches d'apprentissage. Ici ces sujets se représentent la gestion de classe simplement dans le sens de son amélioration globale.

➤ Améliorer la gestion de classe

Ces sujets reconnaissent qu'ils se préoccupent de la gestion de classe et qu'ils désirent améliorer ces aspects par de la FC. Selon eux, le défi de la gestion de classe est davantage présent dans les premières années d'enseignement :

*Une autre facette que je voudrais améliorer et approfondir est la gestion de classe (042.2.5.12).*

*Pour ma part, j'ai l'intention d'orienter ma formation (continue) davantage sur l'aspect de la gestion de classe et des stratégies d'enseignement, dans les premières années de ma carrière. Ceci, puisque cet aspect est actuellement davantage au cœur de mes préoccupations de jeune enseignante (047.1.4.6).*

Nous abordons maintenant la présentation des besoins en FC des finissants du sous-groupe 1999. Ces derniers, se représentent, eux aussi, leurs besoins surtout en terme de développement professionnel.

### **5.2.1.2 Besoins en développement professionnel selon les sujets de 1999**

Les besoins en développement professionnel s'articulent autour des mêmes cinq thèmes que ceux du sous-groupe précédent. Toutefois nous remarquons un changement dans la distribution des unités de sens (N=191) accordée par les sujets (n=55) du sous-groupe 1999. Les thèmes sont présentés dans l'ordre suivant pour mieux rendre compte de cette distribution : a) les lacunes des composantes de leur formation initiale, b) l'amélioration des connaissances et des savoirs, c) l'interaction avec les élèves, d) les technologies de l'information et de la communication et pour finir, e) la gestion de classe.

Nous débutons cette présentation avec le premier thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en premier lieu, les lacunes des composantes de leur formation initiale.

#### **a) Lacunes des composantes de leur formation initiale (N=63)**

Plusieurs de ces finissants identifient les lacunes des composantes de leur formation en terme d'insuffisance qu'ils ont eux-mêmes relevés face aux différentes

composantes de leur formation initiale. Ces sujets expriment les lacunes des composantes de leur formation par les actions suivantes : reconnaître les lacunes, identifier les lacunes et combler les lacunes. De plus, nous retrouvons, de la part de certains de ces sujets, des opinions sur des lacunes des composantes de leur formation initiale.

➤ Reconnaître les lacunes

Ces sujets indiquent leur désir de poursuivre, au fil des années, leur développement au plan professionnel tant au niveau théorique que pratique :

*Je crois avoir toutes les compétences requises pour être un bon enseignant. Je l'ai déjà démontré lors de mes quatre stages. Cependant, je désire être un excellent professeur. Je devrais donc investir beaucoup d'énergie dans mon développement professionnel en me renouvelant constamment aux niveaux théoriques et pratiques (092.2.4.18M).*

Ces sujets manifestent leur intérêt de participer à une FC personnelle et collective pour acquérir une nouvelle vision de l'enseignement et éventuellement participer au système de décisions :

*Consciente aussi de la complexification de la tâche de l'enseignant suite aux changements profonds qu'a subis notre société depuis les trente dernières années tant au plan de la réorganisation du travail, que des valeurs et que du modèle familial, je compte bien participer à un programme de formation continue personnel mais aussi collectif dans un projet commun mis sur pied en commun par les collègues et la direction de l'établissement où j'œuvrerais (105.1.3.18M).*

➤ Identifier les lacunes

Ces sujets précisent qu'avant d'essayer de combler leurs lacunes, ils veulent, d'abord, prendre un certain temps pour acquérir de l'expérience en enseignement et se familiariser avec le système scolaire, le temps de prendre un recul et de faire une réelle évaluation de leurs propres besoins. C'est seulement, après avoir ciblé leurs lacunes qu'ils pourront effectuer un choix de FC plus éclairé :

*Tout d'abord, j'irai chercher l'élément qui est primordial, pour moi, d'obtenir, soit l'expérience. Ensuite, guidé par mes nouvelles découvertes, je pourrai choisir le mode de formation continue qui me*

*convient le mieux en fonction de mes lacunes ou de mes questions (099.1.3.22).*

En effet, ils considèrent que la FC commence dès le début de la carrière d'enseignant, parce que la tâche d'enseignement est non seulement énorme, mais difficile et truffée d'embûches et constitue en soi un apprentissage au quotidien. Ce qui justifie, selon eux, l'importance d'acquérir cette expérience en enseignement dans le milieu scolaire avant de songer à un choix de FC plus structuré :

*Je trouve qu'au début d'une carrière, la tâche d'un enseignant est énorme, car beaucoup de tâches ne sont pas encore devenues naturelles. Je dois penser à la gestion de classe, à la matière, aux méthodes de l'expliquer, à la correction, aux examens, à la récupération, etc. (098.1.5.11).*

*Je pense que le simple fait de découvrir ma profession est une sorte de formation continue. Je pense sincèrement que les débuts en enseignement sont un apprentissage quotidien. Il sera temps pour moi de penser à une forme plus officielle de formation quand je ne sentirai plus que j'apprends à chaque jour en enseignant (094.1.5.8).*

➤ **Comblers les lacunes**

Ces finissants mentionnent que certaines de leurs compétences disciplinaires, acquises pendant la formation initiale, sont inappropriés pour l'enseignement au secondaire :

*Tout au long de ma formation universitaire, j'ai réalisé que mon baccalauréat avait un manque au niveau de ma formation disciplinaire. En effet, les cours que j'ai eus en histoire et en géographie sont très loin de la matière traitée dans les programmes d'études du secondaire (115.1.4.7).*

Ils souhaitent que certaines de leurs compétences didactiques et de leurs compétences psychopédagogiques puissent être comblées par l'entremise de leur FC :

*Compte tenu des matières qui sont les miennes, culturellement chargées et à vocation multidisciplinaire, mon projet de formation continue passe inmanquablement par un enrichissement culturel et notionnel de la morale et de l'histoire au sens large; donc par un développement professionnel également autogéré et individualisé qui contribuera à*

*orienter le choix d'activités de formation qui sont davantage intégrées dans mes pratiques pédagogiques (074.2.4.9).*

➤ Opinions sur des lacunes

De ces sujets, certains ne veulent pas adopter l'attitude conservatrice des enseignants en exercice qui accueillent mal tous les changements. Ils désirent au contraire investir beaucoup d'énergie dans leur développement professionnel afin d'améliorer le monde de l'éducation :

*Je ne veux pas adopter l'attitude conservatrice des enseignants qui accueillent mal tous les changements. Je veux adapter mon enseignement aux conseils théoriques que des chercheurs spécialisés donneront afin d'améliorer le monde de l'éducation au Québec (099.1.3.19).*

Pour finir, certains de ces sujets déplorent le fait que le perfectionnement serve souvent à l'augmentation du salaire et non à l'amélioration de l'enseignement au quotidien. Ils expriment même une crainte à l'endroit de l'application réelle de la théorie dans le milieu scolaire :

*Ce que je déplore est que les enseignants vont souvent suivre un certificat pour monter simplement dans l'échelle salariale. Je considère que cela vient à l'encontre du professionnalisme d'un enseignant. Les cours de perfectionnement devraient non pas servir la paye, mais servir à améliorer l'enseignement de la personne (096.2.4.11).*

*La formation continue est un outil important pour les enseignants, car cela permet d'être conscient des nouveautés. Cependant, ma crainte concernant la (cette) formation est l'application réelle de la théorie dans le milieu pratique (096.2.4.10).*

Nous continuons avec le deuxième thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en deuxième lieu, l'amélioration des connaissances et des savoirs.

b) Amélioration des connaissances et des savoirs (N=58)

Pour ces sujets l'amélioration des connaissances et des savoirs signifie aussi entretenir, améliorer et approfondir leurs compétences de base en enseignement au secondaire. Ces derniers précisent également l'importance de continuer d'utiliser la

démarche réflexive pour améliorer leurs compétences de base en enseignement. Les principales actions auxquelles ils font référence sont : d'approfondir les connaissances dans les disciplines d'enseignement, d'entretenir la passion pour les matières à enseigner, d'approfondir les connaissances en didactique, de s'approprier le renouvellement du curriculum, de connaître la pédagogie et la psychopédagogie, d'utiliser la démarche réflexive et d'améliorer la communication verbale et non-verbale.

➤ Approfondir les connaissances dans les disciplines d'enseignement

Plusieurs de ces finissants se préoccupent de l'amélioration de leurs connaissances disciplinaires en enseignement et particulièrement dans des matières telles que : le français, la morale, la religion, l'histoire, la géographie, les mathématiques, l'économie et l'informatique :

*Afin d'arriver à planifier des activités toutes plus intéressantes les unes que les autres, j'en étais arrivé à la conclusion suivante, il faut à tout prix que je continue à parfaire mes connaissances tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui de mes disciplines (français et morale) (102.1.3.20M).*

*En plus de me perfectionner dans ma formation de base, (mathématiques et économie) il me semble qu'une culture plus élargie m'est nécessaire. En effet, comme j'ai été formée principalement en sciences, je n'ai pas eu la chance de prendre beaucoup de cours de formation générale (122.1.5.16).*

➤ Entretenir la passion pour les matières à enseigner

Ces sujets précisent que le choix de leur discipline principale est en lien avec la passion qu'ils ont pour cette discipline. Ces sujets mentionnent aussi que pour actualiser leurs compétences, tout au long de la carrière, ils doivent être sensibles à leurs propres intérêts :

*Ma discipline principale est la biologie. Ce n'est pas pour rien que j'ai choisi cette matière, c'est parce qu'elle me passionne. En 45 crédits, je n'ai pas eu suffisamment le temps d'en découvrir toutes les facettes (122.1.5.7).*

*Ainsi, pour que l'actualisation de mes compétences me tienne à cœur, tout au long de ma carrière, je devrai axer mon perfectionnement sur des*

*champs de la profession qui m'intéressent plus particulièrement (069.2.4.4).*

➤ Approfondir les connaissances en didactique

De ces sujets, certains se préoccupent davantage des besoins d'amélioration de leurs savoirs didactiques en enseignement :

*Mais tout d'abord, par rapport à l'enseignement, je vais bien sûr chercher à me perfectionner au niveau de mes savoirs didactiques (066.1.3.18).*

*Les cours de didactique à l'université m'ont beaucoup intéressée, et j'aimerais bien en connaître encore plus à ce sujet. J'ai déjà plusieurs idées au niveau de la didactique, lorsque j'enseigne (118.1.5.9).*

➤ S'approprier le renouvellement des curriculums d'études

Ces sujets désirent également faire l'apprentissage des nouveaux programmes ministériels qui concernent leurs matières spécifiques d'enseignement tant la principale que la complémentaire :

*Je ferai un apprentissage accru des nouveaux programmes ministériels de mes deux matières (mathématiques et informatique) (074.2.4.22).*

➤ Connaître la pédagogie et la psychopédagogie

Ces sujets se représentent la FC comme devant leur permettre d'augmenter leurs connaissances en pédagogie et aussi en psychopédagogie surtout dans le sens de connaître des nouvelles techniques d'enseignement :

*J'aimerais également agrandir (augmenter) mes connaissances en pédagogie afin d'exploiter davantage de moyens pour faire apprendre aux (les) jeunes (091.1.5.17).*

*Selon moi, un enseignant n'est pas tenu d'exercer de nouvelles techniques d'enseignement dans sa classe, mais il doit quand même savoir de quoi il s'agit (067.1.5.9).*

➤ Utiliser la démarche réflexive

De ces sujets, certains précisent que la poursuite de la démarche de réflexion sur leur pratique éducative, apprise en formation initiale, sera utilisée dans le cadre de leur FC dans le but d'améliorer leur enseignement :

*La formation continue exige que les enseignants poursuivent leur réflexion sur leurs acquis et leur identité en tant qu'éducateurs afin de s'améliorer et c'est ce que j'ai l'intention de faire. Je veux réfléchir sur mes actions afin de me perfectionner (121.1.5.14M).*

*En second lieu, je dois réserver une place importante à la pratique réflexive dans mon plan de formation continue. Pour moi, cette technique de réflexion me permet de mettre en relation les différentes facettes des événements à l'étude tout en me permettant une meilleure intégration des savoirs théoriques et des apprentissages réalisés (116.2.4.13).*

➤ Améliorer la communication verbale et non verbale

Certains de ces sujets se préoccupent de leurs connaissances en communication, tant verbale que non verbale :

*Je veux approfondir mes connaissances de la communication, tant verbale que non verbale. Mais plus spécifiquement non verbale (065.2.4.9).*

Pour terminer, certains de ces sujets expriment le désir d'améliorer leurs niveaux de maîtrise de l'anglais langue seconde comme matière d'enseignement :

*En ce qui concerne le niveau de maîtrise de la langue d'enseignement, enfin, j'aimerais améliorer mon niveau d'anglais parlé. À court terme, le seul moyen pour améliorer cet aspect de mon enseignement est de prendre le temps de bien prononcer les mots. À long terme, je pourrais certainement bénéficier de cours de conversations de niveaux avancés (104.2.3.12).*

Nous présentons le troisième thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de formation continue en développement professionnel concernent, en troisième lieu, l'interaction avec les élèves.



c) Interaction avec les élèves (N=41)

Selon ces sujets, l'interaction avec les élèves signifierait aussi un lien de dépendance ou d'influence réciproque entre leur FC et les élèves. Ces sujets se représentent l'interaction avec les élèves sous les actions suivantes : découvrir les besoins réciproques, établir un rapport de respect mutuel, connaître les élèves, répondre aux attentes des élèves, intégrer la fonction d'enseignant et questionner les élèves.

➤ Découvrir les besoins réciproques

Ces sujets soulignent aussi l'importance d'adapter leur enseignement et d'identifier leurs propres besoins de FC en développement professionnel en rapport étroit avec les besoins des élèves :

*En tant qu'enseignant, je dois alors me préoccuper de mes élèves en me souciant de mon propre développement professionnel continue (116.2.4.7).*

➤ Établir un rapport de respect mutuel

De ces finissants, plusieurs mentionnent l'importance des relations humaines en enseignement et du respect mutuel entre les élèves et entre eux-mêmes et leurs élèves :

*Dans le futur j'ai l'intention avant tout d'être une enseignante compétente qui respecte ses élèves. Je souhaite de tout mon cœur que ce respect sera réciproque. Je sais qu'il est très difficile à gagner, mais j'ai de la patience et je crois que j'y arriverai en croyant au potentiel de ces jeunes et en écoutant ce qu'ils ont à dire de façon honnête (094.1.5.17).*

➤ Connaître les élèves

Ces sujets portent une attention particulière au fait de connaître davantage les élèves, leurs divers intérêts, leurs conditions de vie et les problèmes sociaux qui les touchent :

*D'ailleurs, j'ai déjà le goût de me renseigner sur certaines réalités des jeunes que nous avons vues à l'université mais trop en surface : suicide, drogue et alcool, anorexie et boulimie, violence, racisme (121.1.5.6).*

Certains de ces sujets veulent travailler à l'amélioration du développement intégral de l'élève et non seulement au niveau des apprentissages scolaires :

*Je sais, au niveau de ma formation continue, que je veux développer les aspects de la formation qui permettront un développement maximum des jeunes dont j'aurai la responsabilité. Je suis consciente du fait que je veux travailler au niveau du développement intégral de la personne et non seulement au niveau des apprentissages de base (101.1.3.16M).*

➤ Répondre aux attentes des élèves

Ces sujets souhaitent être mieux outillés pour répondre aux attentes de tous les élèves, notamment ceux qui sont en difficultés d'apprentissage :

*À court terme, j'espère approfondir une autre compétence celle de l'enseignement à des élèves en difficultés d'apprentissage (110.1.3.12).*

➤ Intégrer la fonction d'enseignant

De ces sujets, certains inscrivent l'intégration de leur fonction ou de leur rôle d'enseignant dans le cadre de la FC, c'est-à-dire celui de devenir une personne ressource auprès des élèves, celui de faire aimer l'école et les matières scolaires aux élèves ou celui de former les élèves à une culture générale multidimensionnelle :

*Un enseignant est aussi une personne ressource pour le jeune en développement et c'est pourquoi j'aimerais orienter ma formation continue dans cette perspective (067.1.5.34).*

*Un autre de mes défis, et on peut même l'appeler rêve, serait de faire aimer l'école aux élèves peu importe le moyen (094.1.5.14).*

*Pour ce qui est de mes défis futurs, je ne pense surtout pas révolutionner le monde de l'enseignement. Je suis plutôt du genre conformiste. Je tiens à mes idées, mais je m'arrange pour qu'elles se situent dans les limites du possible et du raisonnable. Le plus grand défi que je me fixe pour ma carrière est de faire aimer ma matière, la biologie ou la géographie, aux jeunes. Je suis réaliste et je sais que c'est impossible de tous les atteindre, mais si je réussis à transmettre ma passion à au moins la moitié de mes élèves, je serai au paradis (094.1.5.13).*

*Je crois qu'il est essentiel de former des jeunes possédant une culture générale multidimensionnelle et je souhaite contribuer au rehaussement de celle-ci chez mes jeunes concitoyens (074.2.4.29M).*

➤ Questionner les élèves

En terminant, certains de ces sujets mentionnent leur intention de questionner les élèves sur leur propre pratique d'enseignement et, par la suite, de tenir compte de ces commentaires pour apporter différentes améliorations à leur enseignement :

*La perception qu'ont les élèves de notre façon d'être et de faire les choses est un véritable miroir de nos réalisations, excellentes ou désastreuses selon le cas. C'est dans cette optique que je me propose d'effectuer, à quelques moments durant l'année, un sondage demandant à mes étudiants de discuter sur la qualité de mon travail, et de proposer différentes voies de solutions aux problèmes rencontrés (073.2.5.9).*

Nous poursuivons cette présentation avec le quatrième thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en quatrième lieu, les technologies de l'information et des communications.

d) Technologies de l'information et des communications (N=23)

Ces sujets précisent que les technologies de l'information et des communications sont essentielles à apprendre et à intégrer dans l'enseignement. Ils ajoutent que les technologies peuvent développer leur créativité et qu'ils désirent produire du matériel. Ces sujets se représentent les technologies de l'information et des communications par les actions suivantes : acquérir des connaissances sur les technologies, intégrer les technologies à l'enseignement, développer la créativité grâce aux technologies et produire du matériel didactique informatisé.

➤ Acquérir des connaissances sur les technologies

De ces sujets, certains soulignent que les technologies de l'information et de la communication sont de plus en plus présentes en éducation. De ce fait, ils perçoivent la FC comme devant leur permettre d'être à la fine pointe du progrès de ces technologies :

*D'autre part, je compte me tenir à jour dans les développements incessants des nouvelles technologies de l'information (074.2.4.18).*

*Je vais m'engager dans ma formation continue à développer des compétences, à acquérir des savoirs dans le domaine des NTIC parce*

*qu'elles vont occuper une place de premier plan dans le domaine de l'éducation (111.2.3.9).*

➤ Intégrer les technologies à l'enseignement

Ces finissants désirent mieux connaître les technologies de l'information et des communications, s'y adapter et les utiliser à l'intérieur de leurs cours disciplinaires, comme, par exemple, les mathématiques et l'anglais langue seconde au secondaire :

*Les nouvelles technologies d'information et de communication sont de plus en plus présentes en éducation et je veux prendre le temps de les connaître davantage pour pouvoir les intégrer dans mes cours au secondaire (118.1.5.5).*

*Ainsi, je veux me familiariser avec différents logiciels que je pourrai, par la suite, intégrer dans mes cours pour expliquer différentes notions mathématiques. Il y a déjà l'avènement de la fameuse calculatrice à affichage graphique qui prend de plus en plus d'ampleur dans les classes de mathématiques (091.1.5.19).*

*Comme professeur d'anglais langue seconde, la connaissance des nouvelles technologies est nécessaire puisqu'elle constitue un contact important avec la langue anglaise. Il nous appartient donc d'utiliser les nouvelles technologies comme prétexte et moyen d'apprentissage. Toutefois, pour y parvenir, il faut connaître ces technologies (114.1.3.21).*

➤ Développer la créativité

Un seul des sujets précise qu'il éprouve un grand intérêt pour les technologies de l'information et des communications parce qu'elles lui font utiliser son pouvoir de création, d'invention et aussi l'aspect artistique de sa personnalité :

*Plusieurs raisons m'amènent à vouloir me perfectionner dans ce domaine. Dans un premier temps, j'éprouve un grand intérêt pour les NTIC. De plus, elles permettent la créativité et par conséquent le dépassement. Elles amènent aussi le développement du côté artistique qui sommeille en nous. Lorsque l'on doit sélectionner les bonnes couleurs, choisir des sons et une musique appropriée, inventer des scénarios qui vont permettre d'attirer l'attention des étudiants, on se sent créatif (097.2.4.6).*

➤ Produire du matériel didactique informatisé

Enfin, pour certains de ces sujets les besoins en technologies s'expriment plutôt par leur intérêt à produire du matériel didactique informatisé qu'il utiliserait dans les matières à enseigner :

*Je veux enfin mentionner un projet spécifique que j'entrevois pour l'avenir et qui constitue pour moi un projet de formation continue. Ici, je prévois exploiter mon talent en didactique et le marier avec des nouvelles connaissances que je désire acquérir et parfaire dans le domaine des technologies de l'information afin de produire du matériel didactique informatisé en histoire et ou en sciences morales (119.1.4.12).*

Nous terminons avec le cinquième et dernier thème. Ces sujets considèrent que leurs besoins de FC en développement professionnel concernent, en dernier lieu, le thème de la gestion de classe tout comme les sujets du sous-groupe précédent.

e) Gestion de classe (N=6)

Pour ces sujets, la gestion de classe est plutôt une préoccupation qui se manifeste davantage par l'appropriation d'un sentiment d'aisance et de confiance dans la maîtrise de la gestion de classe. Ces sujets se représentent la gestion de classe par les actions suivantes : améliorer la gestion de classe et développer un modèle de gestion de classe.

➤ Améliorer la gestion de classe

Ces finissants reconnaissent qu'ils doivent améliorer leur gestion de classe par une meilleure identification des procédures, des règles et des conséquences du non-respect pour les élèves et en plus, par des techniques efficaces pour les élèves perturbateurs :

*D'un autre côté, j'ai réalisé à travers mes différents stages que je devais améliorer ma gestion de classe, c'est-à-dire définir davantage mes procédures et mes règles ainsi que mes conséquences ; sans oublier de mettre au point des techniques efficaces afin d'assurer un bon suivi auprès des élèves dérangeants (115.1.4.12).*

➤ Développer un modèle de contrôle

Pour finir, un sujet souligne son intention de développer un modèle de contrôle de la classe en harmonie avec le projet pédagogique de l'école et le respect mutuel des élèves et de l'enseignant :

*Forte du statut d'enseignante reconnue que me confèrent l'obtention de mon diplôme de Bachelière en enseignement au secondaire et mon brevet d'enseignement, je vais travailler à développer un modèle de contrôle de classe qui est en accord avec le projet pédagogique de l'école où j'enseignerai et qui reposera sur le respect mutuel des acteurs qui composent une classe (105.1.3.4).*

La présentation de ce dernier thème met fin à la sous-catégorie des besoins en développement professionnel. Nous poursuivons avec la deuxième sous-catégorie soit celle des besoins en développement personnel. Pour les sujets de la recherche, les besoins en FC s'expriment aussi en terme de développement personnel.

## 5.2.2 Les besoins en développement personnel

Les sujets se représentent leurs besoins en développement personnel, à l'égard de la formation continue, par l'enrichissement des diverses facettes de leur personnalité dans le sens de ce qui la concerne en tant que personne, de ce qui lui appartient en propre et de ses attitudes qui manifestent une disposition à l'égard de quelque chose. Rappelons que les «besoins» sont les souhaits, les désirs, les intentions et les attentes des sujets à l'égard de la formation continue en vue ici de l'enrichissement des diverses facettes de leur propre personnalité.

### 5.2.2.1 Besoins en développement personnel selon les sujets de 1998

Les sujets (n=14) du sous-groupe 1998 expriment leurs besoins de formation continue en développement personnel (N=24) autour de quatre thèmes qui émergent de l'analyse des données de ces derniers. Ces thèmes sont les suivants : a) la connaissance de soi, b) l'ouverture sur le monde, c) l'apprentissage des langues étrangères et d) la dimension culturelle et sociale.

Nous commençons avec le premier thème qui concerne la connaissance de soi.

a) Connaissance de soi (N=9)

Ces finissants expriment le désir de développer, par l'entremise de la FC, certaines attitudes liées à la connaissance de soi. Il s'agit, entre autres, de développer des attitudes comme celles de la patience et de l'ouverture d'esprit à l'égard de leurs élèves, d'une pensée plus critique, de la confiance en soi, du déploiement de la croissance personnelle et de l'enrichissement des habiletés relationnelles et organisationnelles :

*La patience et l'ouverture d'esprit doivent être des qualités de l'enseignant. Il faut prendre le temps de les écouter (les élèves) et de les comprendre (les élèves). Je crois que c'est le côté humain du métier d'enseignant que je préfère (034.1.5.16).*

*En fait, mes professeurs ont réussi ce que mon professeur de didactique de l'histoire préconise: ils ont su développer mon esprit critique, m'ouvrir les yeux sur le monde, me faire débattre des idées. Ils ont su réveiller mon appétit intellectuel (021.1.3.2).*

*Je dois avouer que j'ai beaucoup évolué depuis quelques années. En effet, ce que je voulais améliorer au niveau personnel était d'augmenter ma confiance en moi. Je savais que j'étais capable de faire une bonne gestion de classe et ce, au niveau non verbal, mais il fallait que j'aie l'audace de prendre la parole devant le groupe et de m'exprimer en tant que la personne qui gère les apprentissages et le climat de classe. Ça été difficile. J'avais peur de blesser un élève en lui parlant trop fort (026.1.3.1).*

*Pour ce qui est de ma croissance personnelle, j'ai un fils qui m'aide à grandir et à suivre cette clientèle scolaire. J'essaie de grandir avec les jeunes afin de mieux les comprendre. J'ai gardé ce cœur de jeunesse pour cette population jeune et mon fils va m'aider à le conserver jeune (059.1.4.13).*

*Sur une base très personnelle, nous pouvons, à mon avis, étendre nos connaissances et compétences par de petits faits et gestes tels que: élargir notre culture générale, nous enrichir d'habiletés relationnelles notamment une attitude d'accueil, de tolérance, de communication et d'ouverture d'esprit, la maîtrise de nos disciplines telle que décrite ci-haut, détailler notre connaissance de l'histoire de la profession, accroître sa capacité de fonctionnement autonome, son esprit critique et sa capacité de réflexion sur sa pratique (042.2.5.15).*

*J'ai pu ainsi vérifier mes habiletés d'organisatrice et expérimenter une idée de projet (008.1.3.26).*

Nous continuons avec le deuxième thème qui aborde l'ouverture sur le monde.

b) Ouverture sur le monde (N=7)

De ces sujets, certains voient la FC, surtout comme, devant favoriser chez-eux une ouverture sur le monde. Cette ouverture se réalise par le biais de rencontres avec des personnes de cultures différentes, par l'acquisition d'informations sur les questions d'actualité nationale et internationale ainsi que, par la connaissance de systèmes éducatifs de d'autres pays :

*J'aime rencontrer les gens qui utilisent la langue (anglaise) (010.1.3.12).*

*Par contre, cela ne nous empêchait pas d'échanger sur des points chauds de l'actualité nationale et internationale. Mon intérêt pour les relations internationales et les bulletins de nouvelles m'ont permis de répondre avec assurance aux questions qui m'étaient posées relativement à la crise irakienne, au conflit israélo-arabe et à l'excision des femmes en Afrique (028.2.3.20).*

*Ici et là, je me renseigne sur leurs fonctionnements (systèmes éducatifs) dans différents pays (comme) le Japon (et aussi) l'Amérique Latine pour laquelle j'ai toujours eu un très grand attrait depuis mon enfance (008.1.3.16).*

Nous poursuivons avec le troisième thème qui regarde l'apprentissage des langues étrangères.

c) Apprentissage des langues étrangères (N=5)

Certains de ces sujets voient la FC comme l'occasion de satisfaire leur désir d'apprendre des langues étrangères telles que l'espagnol et l'allemand. Un sujet exprime même son désir de faire l'apprentissage du langage signé :

*Dans cette veine, je voudrais aussi suivre des cours d'allemand et d'espagnol pour parfaire ma connaissance de ces langues (043.1.3.9).*

*De plus, je me suis toujours dit que si j'avais un jour un élève sourd dans ma classe, je saurais faire la traduction moi-même. Ainsi, je serai inscrite*



*au Centre de la Communauté Sourde du Montréal Métropolitain. Le cours de langage signé s'inscrit dans ce que j'appelle ma formation pour le plaisir, c'est-à-dire les cours que j'aurais envie de suivre peu importe que je sois professeure ou pas (043.1.3.8).*

Nous terminons avec le quatrième et dernier thème soit celui de la dimension culturelle et sociale.

d) Dimension culturelle et sociale (N=3)

D'une façon plus large, certains de ces sujets voient la FC comme l'occasion de développer l'ensemble de leurs connaissances tant sur le plan social en général que sur l'aspect culturel :

*Enfin, dans un quatrième temps, je désire parfaire mes connaissances générales et culturelles (040.1.3.7).*

Enfin, un sujet voit la FC comme l'occasion de satisfaire son intérêt croissant pour la discipline de l'histoire qui est reliée au domaine des sciences humaines :

*Depuis quelques années, j'ai développé un intérêt prononcé pour cette matière (histoire). Étudier l'histoire comblerait donc un de mes désirs et augmenterait ma culture personnelle (004.1.3.7).*

Nous abordons maintenant les besoins en développement personnel des sujets du sous-groupe 1999.

#### **5.2.2.2 Besoins en développement personnel selon les sujets de 1999**

Les besoins en développement personnel (N=18) manifestés par les sujets (n=10) du sous-groupe 1999 peuvent être regroupés également autour de trois thèmes : a) les projets personnels, b) l'apprentissage des langues étrangères et c) la dimension culturelle et sociale. Il est à remarquer que deux de ces trois thèmes se retrouvent parmi les besoins de développement personnel évoqués par les sujets du sous-groupe 1998, il s'agit de l'apprentissage des langues étrangères et de la dimension culturelle et sociale.

Nous débutons avec le premier thème qui est celui des projets personnels.

## a) Projets personnels (N=10)

Ces finissants exposent leurs besoins en développement personnel par des projets personnels de natures diverses selon leurs préférences et leurs priorités. Ils désirent commencer à laisser une place plus grande aux projets personnels touchant leur vie privée. Ils souhaitent obtenir une tâche d'enseignement allégée et veulent prendre une année de ressourcement pour faire du bénévolat dans des organismes particuliers :

*Ma formation initiale se termine dans quelques jours et j'envisage sérieusement mon entrée sur le marché du travail dès septembre. Lorsque j'étais au début de mon baccalauréat, je souhaitais poursuivre ma formation en m'inscrivant à la maîtrise. Aujourd'hui je ne pense plus de cette façon. Premièrement, je suis rendue à une étape de ma vie où je dois m'arrêter, où j'ai envie de former (fonder) une famille et de travailler pour avoir des projets personnels plus grands. La poursuite de mes études à ce moment-ci voudrait dire que j'accepterais de tout retarder pour me consacrer au perfectionnement de mes compétences, et ce n'est pas le cas (108.1.5.5).*

*Ensuite, à moyen terme, j'aimerais obtenir un 4/5 de tâche avec le salaire équivalent, de sorte à bénéficier de plus de temps pour enseigner adéquatement. Gagner moins d'argent m'importe peu par rapport à la qualité de vie qu'un tel ajustement me procurerait (065.2.4.11).*

*De plus, au bout de cinq ans, cela me permettrait de prendre une année pour me ressourcer et travailler, une partie de l'année, pour un orphelinat auprès duquel je me suis engagé (065.2.4.12).*

Nous continuons avec le deuxième thème soit celui de l'apprentissage des langues étrangères.

## b) Apprentissage des langues étrangères (N=4)

Ces sujets voient la FC comme devant leur permettre de satisfaire leurs intérêts personnels pour l'apprentissage des langues étrangères, tel que le sujet qui désire faire l'apprentissage de plusieurs langues comme l'allemand, le russe, l'espagnol et l'italien :

*Premièrement, j'aimerais parfaire mes connaissances de la langue allemande. J'ai acquis une base grâce à des cours suivis au Cégep mais ils étaient insuffisants. Cependant, j'ai adoré l'expérience de*

*l'apprentissage d'une troisième langue et j'aimerais commencer par celle-ci (l'allemand) (081.2.3.8).*

*Mes projets ne s'arrêtent pas là. Je veux aussi apprendre le russe pour éventuellement aller travailler en Russie comme professeur d'anglais (081.2.3.9).*

*Enfin, pour ce qui est des projets d'ouverture sur le monde, j'aimerais aussi apprendre l'espagnol et l'italien. J'ai toujours été attiré par les langues et celles-ci ne devraient pas être trop difficiles à apprendre puisqu'elles sont, tout comme le français des langues de souches latines. Peut-être pourrais-je arriver à trouver un emploi de professeur de langues par la suite, si je fais suivre son cours à tous ces projets, qui sait ? (081.2.3.12).*

Nous finalisons avec le troisième et dernier thème qui concerne la dimension culturelle et sociale.

c) Dimension culturelle et sociale (N=4)

Ces sujets manifestent le souhait de développer une culture générale au-delà de leur domaine spécifique d'enseignement. Ils veulent satisfaire leurs intérêts par l'entremise de la FC, soit par un intérêt marqué pour l'acquisition de connaissance minimale et utile dans plusieurs domaines, soit par un goût particulier pour l'administration :

*Tout au contraire, je juge qu'une formation (ne) peut-être excellente qu'en ayant des connaissances minimales et utiles sur (dans) plusieurs domaines donnés (067.1.5.36).*

*Un autre domaine qui me stimule grandement et dans lequel j'ai l'intention de me perfectionner plus tard est celui de l'administration (097.2.4.9).*

Enfin, bien que ce soit dans le domaine de leur discipline d'enseignement, certains de ces sujets expriment le souhait d'élargir leur connaissance au-delà des curriculums d'études dans le sens d'embrasser l'ensemble du domaine. Ceci dans le but d'avoir une culture personnelle de la discipline. Deux sujets notent des besoins personnels dans une de leurs disciplines d'enseignement soit l'histoire, les mathématiques et l'économie. Ces disciplines d'enseignement s'appliquent aux sciences humaines et aux mathématiques et sciences :

*Même si je crois connaître beaucoup l'histoire, j'ai réalisé que cette goutte de connaissances baignait dans un océan d'ignorance. Mes principales connaissances se situent au niveau du monde occidental, et j'aimerais en savoir plus sur l'histoire africaine ou asiatique, par exemple. J'aimerais donc, en apprendre le plus possible pour en faire profiter mes futurs élèves, mais aussi dans un dessein d'approfondissement de ma culture personnelle (081.2.3.7).*

*De plus, les connaissances que je pourrai acquérir en l'une ou l'autre de ces disciplines (mathématique et économie) auront pour effet de me donner confiance en moi et de vouloir en gratifier mes élèves (122.1.5.6).*

Nous abordons maintenant la dernière sous-catégorie des besoins en FC. Puisque les besoins en FC, des sujets de la recherche, s'expriment également en terme de développement organisationnel.

### **5.2.3 Les besoins en développement organisationnel**

Les sujets se représentent leurs besoins en développement organisationnel comme un désir d'acquérir des connaissances se rapportant au cadre spécifique de l'enseignement secondaire pour lequel ils sont destinés et ceci, dans une perspective de transformation du système éducatif. L'analyse des données révèle que pour les deux sous-groupes de sujets les besoins de développement organisationnel concernent deux ordres différents, soit le désir ou le souhait des sujets de s'impliquer au niveau des diverses activités de l'école et les attentes de ces derniers à l'égard de l'établissement d'enseignement.

Nous débutons les besoins en développement organisationnel (N=13) pour les sujets (n=8) du sous-groupe 1998. Ces besoins concernent d'abord leurs implications dans l'établissement d'enseignement secondaire qui est immédiatement suivi par les attentes à l'égard de l'établissement d'enseignement secondaire.

#### **5.2.3.1 Besoins en développement organisationnel selon les sujets de 1998**

##### **a) Implication dans l'établissement d'enseignement secondaire (N=7)**

Cette implication se manifeste surtout dans l'intention, de ces finissants, de participer à des projets scolaires et à des activités parascolaires auprès des élèves :

*Je crois qu'il est important, au sein d'une école, que les jeunes puissent se divertir à travers les activités de l'école et je trouve qu'il est important de s'impliquer à ce niveau (034.1.5.10).*

Un sujet exprime son intention de travailler à la collaboration entre les enseignants dans son milieu scolaire parce qu'il déplore l'individualisme chez les enseignants :

*Habituellement, je crois que les professeurs sont plutôt individualistes. J'ai l'intention de faire mon possible pour changer cela. Je sais que ça peut fonctionner si c'est appliqué correctement, je l'ai vu. Ce sont les élèves qui en sortent gagnants (023.2.5.18).*

b) Attentes à l'égard de l'établissement d'enseignement secondaire (N=6)

Pour ces sujets, les besoins en développement organisationnel sont davantage des attentes à l'égard de l'établissement d'enseignement secondaire. Selon eux, les écoles doivent entreprendre une démarche pour connaître les différents besoins des enseignants en exercice dans le but de mettre sur pied un plan de FC qui serait pris en charge par l'équipe-école :

*Pour y arriver, la première étape à franchir serait d'entreprendre une démarche en vue de connaître les besoins du personnel enseignant à cet égard (formation continue) (001.1.3.7).*

*Ainsi, l'équipe-école devra désormais se charger de connaître les besoins des professeurs et éventuellement les amener à développer, renouveler ou adapter leur bagage de connaissances (003.1.3.3).*

Ces sujets mentionnent, entre autres, le souhait que soient améliorés les échanges des enseignants entre les écoles afin de favoriser la communication et la confrontation :

*Mais aussi (qu'il y ait des échanges) entre les écoles pour favoriser la communication et la confrontation avec des situations de la vie réelle (008.1.3.24).*

Un sujet souligne son intérêt pour le développement de projets novateurs sur Internet :

*Déjà plusieurs écoles ont commencé des projets novateurs sur Internet (001.1.3.12).*

De ces sujets, certains relient leurs futures activités de FC aux opportunités qui seront offertes par la commission scolaire :

*Par exemple, le genre d'activités de formation (continue) pourrait différer (pour le sujet) selon les opportunités offertes par la commission scolaire (013.2.4.12).*

Nous continuons avec les besoins en développement organisationnel (N=17) pour les sujets (n=12) du sous-groupe 1999.

### **5.2.3.2 Besoins en développement organisationnel selon les sujets de 1999**

#### **a) Implication dans l'établissement d'enseignement secondaire (N=14)**

Plusieurs de ces sujets mentionnent leurs souhaits de participer à la vie de l'école et de s'impliquer dans les diverses activités parascolaires auprès des élèves. Ils présentent cette participation et cette implication comme un projet de FC et un moyen de conserver l'intérêt des élèves pour l'école :

*En tant qu'enseignante, l'implication fera donc partie de mon projet de formation continue. En participant à la vie de l'école, l'intégration se fait beaucoup plus facilement. Et de plus, cela permet de développer une autre dimension de la relation avec les élèves. Pour être bien dans un milieu de travail, des activités connexes aux cours sont nécessaires (082.1.4.13).*

*J'ai l'intention de m'impliquer dans des activités qui font en sorte que les élèves gardent un lien intéressant avec l'école. Souvent, plusieurs élèves décrocheraient si ce n'était pas d'une activité parascolaire quelconque, improvisation, théâtre, voyage, musique, sport, etc. (094.1.5.15).*

Ces sujets mentionnent, entre autres, leurs désirs de se retrouver davantage dans les sphères du pouvoir comme membre actif, par exemple, du conseil d'établissement, des comités ou du mouvement syndical :

*M'impliquer dans un comité ou être nommée au conseil d'établissement m'apparaît comme un élément de formation continue puisque mon implication me donne des informations qui devraient éclairer mon enseignement et préciser son orientation. C'est un choix individuel mais qui bénéficie de l'apport d'une collectivité d'intervenants tel les parents,*

*un représentant de la communauté d'affaires locale, la direction de l'école, etc. (105.1.3.10).*

*Il me faudra donc lorsque je serai enseignant dans une école secondaire m'intéresser et en apprendre d'avantage sur les rouages du mouvement syndical. Il s'agit d'une compétence qui n'est pas directement liée à l'enseignement et à l'apprentissage des étudiants, mais qu'il me faudra tout de même maîtriser (097.2.4.15M).*

De ces sujets, certains désirent plutôt participer à l'inauguration ou à la mise à jour du site «Web» de l'école :

*Le cours de NTIC, nous a grandement préparé à ces évolutions rapides des communications. Pour ma part, je suis prête à proposer à ma future école de participer à l'inauguration d'un site «Web» si cette dernière n'en possède pas déjà un. Dans le cas contraire, j'aimerais bien participer à la mise à jour du site (084.1.3.15).*

De ces sujets, certains désirent participer à l'organisation de rencontres de discussion entre les collègues de l'école :

*D'autre part, je compte améliorer ma gestion de classe en organisant à l'intérieur de l'école des rencontres de discussions sur les différentes visions de la gestion de classe à l'aide d'une personne ressource sur le sujet (115.1.4.16).*

b) Attentes à l'égard de l'établissement d'enseignement secondaire (N=3)

Ces sujets s'attendent à ce que les activités de FC s'élaborent dans le cadre de l'équipe-école et que des activités de FC soient élaborées par leurs pairs :

*L'équipe-école doit débiter cette initiative en déterminant des besoins de formation ainsi que par l'élaboration d'activités de formation continue par le personnel enseignant au moment des journées pédagogiques (092.2.4.7).*

Un sujet considère que l'entraide est importante et a de la valeur dans une équipe-école tant au niveau des échanges des diverses expériences des enseignants qu'au niveau de l'utilisation avantageuse du matériel didactique de ces derniers :

*Pour ma part, je crois que l'entraide doit exister au sein d'une équipe-école, aussi bien au niveau des échanges d'expérience que de matériel didactique (115.1.4.15).*

Seulement un des sujets soulève une critique négative des formations offertes, aux enseignants en exercice, en technologie de l'information et de la communication dans les milieux scolaires :

*Quoique je reconnaisse les utilités pédagogiques des nouvelles technologies, je crois que la formation (continue) offerte actuellement aux enseignants (en exercice) ne correspond pas aux besoins réels du système (scolaire) (114.1.3.22).*

Nous terminons cette présentation des données avec la troisième catégorie découlant du cadre de référence, soit celle des modes de la FC selon les sujets de la recherche.

### **5.3 CATÉGORIE 3 : LES MODES DE LA FORMATION CONTINUE**

Rappelons que les modes désignent des manières de fonctionner ou des modalités de formation qui serviront à accomplir des actions de formation continue par les finissants de la recherche. Ces formes particulières peuvent être utilisées de manières individuelles ou collectives. Cette dernière catégorie comprend les quatre sous-catégories suivantes : 1) l'éducation structurée formelle, 2) l'éducation structurée non formelle, 3) l'apprentissage informel et 4) l'apprentissage fortuit.

Le tableau IX présente l'ensemble des résultats de la catégorie 3 «Les modes de la formation continue» et les sous-catégories correspondantes avec la fréquence des unités de sens dans les deux sous-groupes soit celui de 1998 et celui de 1999. Il présente également à titre indicatif le nombre de sujets qui s'expriment une ou plusieurs fois dans chacune des sous-catégories. Rappelons que le corpus des données est un ensemble d'énoncés et non de finissants puisque chaque finissant peut vouloir utiliser un ou plusieurs modes de formation continue. Les fréquences par catégories donnent ainsi le poids accordé par le sous-groupe de sujets aux sous-catégories des modes de la formation continue.



**Tableau X**  
**Catégorie 3 : Modes de la formation continue,**  
**fréquence des unités de sens dans les deux sous-groupes 1998 et 1999**

Catégorie et sous-catégories	Année 1998		Année 1999	
Modes	Unités de sens N=204 %	% de sujets (n=61) dans chacune des sous-catégories	Unités de sens N=269 %	% de sujets (n=61) dans chacune des sous- catégories
(3.1) Formelle	42 20,5 %	27/61 44,2 %	61 22,6 %	32/61 52,4 %
(3.2) Non formelle	99 48,5 %	44/61 72,1 %	131 48,6 %	48/61 78,6 %
(3.3) Informel	63 30,8 %	34/61 55,7 %	77 28,6 %	35/61 57,3 %
(3.4) Fortuit	0,0 % 0,0 %	0,0 % 0,0 %	0,0 % 0,0 %	0,0 % 0,0 %

Les résultats obtenus, auprès des deux sous-groupes de sujets, montrent les quatre points suivants :

Premièrement, nous observons que les sujets des deux sous-groupes dégagent assez clairement une forte préférence pour le mode de FC de la sous-catégorie 3.2) l'éducation structurée non-formelle avec 48,5 % et 48,6 % des unités de sens. Les résultats des deux sous-groupes sont pratiquement identiques.

Deuxièmement, nous remarquons que les sujets des deux sous-groupes favorisent par la suite le mode de FC de la sous-catégorie 3.3) l'apprentissage informel avec 30,8 % et 28,6 % des unités de sens. Les résultats des deux sous-groupes sont assez similaires avec toutefois des pourcentages inférieurs à la première sous-catégorie soit celle de l'éducation structurée non-formelle.

Troisièmement, nous constatons que les sujets des deux sous-groupes choisissent comme mode de FC la sous-catégorie 3.1) l'éducation structurée formelle avec 20,5% et 22,6 % des unités de sens. Ici les résultats des deux sous-groupes sont encore assez similaires.

Quatrièmement, nous rendons compte que les sujets des deux sous-groupes ne manifestent en aucune façon le mode de la FC de la sous-catégorie 3.4) l'apprentissage fortuit avec des résultats de 0 % dans les deux sous-groupes soit celui de 1998 et celui de 1999.

À la lumière de l'ensemble de ces résultats, nous avons choisi de présenter les modes de la FC des sujets de la recherche de la façon suivante : 5.3.1 L'éducation structurée non-formelle, 5.3.2 L'apprentissage informel, 5.3.3 L'éducation structurée formelle et pour terminer 5.3.4 L'apprentissage fortuit.

Nous débutons la présentation de la troisième et dernière catégorie avec la sous-catégorie des modes de l'éducation structurée non-formelle.

### **5.3.1 Les modes de l'éducation structurée non-formelle**

Les sujets de la recherche favorisent davantage le mode de l'éducation structurée non-formelle. Ces derniers se représentent l'éducation structurée non-formelle comme le mode qui rassemble des activités éducatives de groupe qui sont structurées et organisées en dehors du système formel d'éducation et qui ne se situent pas dans le cadre d'études supérieures graduées.

#### ***5.3.1.1 Éducation structurée non-formelle selon les sujets de 1998***

L'éducation structurée non-formelle (N=99) s'articule autour de huit modalités qui émergent de l'analyse des données des finissants (n=44) du sous-groupe 1998. Ici ces modes sont présentés dans l'ordre qui suit pour mieux rendre compte de la distribution des unités de sens observée chez les sujets du sous-groupe 1998. Ces modalités sont les suivantes : a) la participation à des cours ponctuels ou d'appoints, b) la collaboration avec des enseignants experts ou novices, c) la formation sur des thèmes qui préoccupent ou

affectent les jeunes, d) la participation aux colloques, congrès, conférences et réunions, e) les activités offertes par les commissions scolaires, f) l'accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire, g) l'adhésion à une association professionnelle et pour terminer, h) la supervision de stagiaires à l'université.

La première modalité non-formelle que nous présentons concerne les cours ponctuels ou d'appoints.

a) Participation à des cours ponctuels ou d'appoints (N=31)

De ces finissants, plusieurs veulent s'inscrire et suivre quelques cours ponctuels ou d'appoints dans leurs domaines d'enseignement ou dans d'autres domaines pour lesquelles ils ont un intérêt particulier et ceci soit dans le cadre de la FC à l'université ou auprès de divers organismes. Ces cours ponctuels ou d'appoints vont permettre de répondre à leurs différents besoins sans toutefois mener à l'obtention d'un diplôme. Ces sujets désirent suivre des cours de formation disciplinaire comme, par exemple, en anglais langue seconde ou en chimie et physique :

*Avec raison, je planifie de suivre des cours sur les nouvelles approches d'enseignement des langues secondes (010.1.3.4).*

*Mon premier pas vers une formation continue sera de prendre des cours d'appoint en chimie et physique, car ces deux matières seront, elles, aussi intégrées aux sciences et technologies (052.1.5.5).*

D'autres de ces sujets préfèrent des cours dans des domaines connexes à l'éducation par exemple en orthopédagogie et en psychologie :

*J'aimerais également acquérir des compétences supplémentaires pour venir en aide aux élèves en difficultés d'apprentissage et de comportement. Pour ce faire, je projette suivre quelques cours en orthopédagogie et en psychologie (036.1.4.5).*

Et certains de ces sujets envisagent de suivre des cours simplement pour élargir leurs connaissances ou pour combler certaines de leurs faiblesses :

*En ce qui me concerne, j'entends bien continuer à étudier par le biais de cours offerts ou par des cours que je choisirai moi-même, soit pour*

*élargir mes horizons ou pour combler les faiblesses de ma formation (054.2.4.7).*

La deuxième modalité non-formelle exige une collaboration avec des enseignants experts ou novices.

b) Collaboration avec des enseignants experts ou novices (N=20)

De ces finissants, plusieurs se disent très intéressés à travailler en collaboration étroite avec d'autres collègues qu'ils soient novices ou experts. Ces sujets souhaitent favoriser des moments d'échange, de dialogue et de discussion entre collègues et aussi leur demander des conseils :

*Essayer d'avoir des occasions de partager ses expériences avec d'autres nouveaux enseignants (011.2.5.27).*

*Cependant, je peux également faire de la formation continue par le biais de mes collègues. En effet, le simple fait d'inviter un collègue dans ma classe pour qu'il m'observe peut m'aider. Il pourra me suggérer des améliorations et me remettre en question (024.2.4.8).*

Ces sujets mentionnent l'importance du travail d'équipe en enseignement par la formation entre collègues et le rôle des agents multiplicateurs :

*De plus, comme l'enseignement est un travail d'équipe, je suis en faveur que la transmission des savoirs s'effectue via une rotation de professeurs parrains ou tuteurs qui vont chercher l'information et la diffusent à leurs pairs à l'intérieur de l'école (015.2.4.21).*

La troisième modalité non-formelle s'applique à la formation sur des thèmes particuliers.

c) Formation sur des thèmes qui préoccupent ou affectent les jeunes (n=16)

De ces sujets, plusieurs désirent aller chercher de plus amples informations concernant les différents thèmes qui préoccupent ou affectent les jeunes. Ces thèmes sont d'abord liés aux aspects sociaux comme le suicide, la violence et la toxicomanie. Pour eux, mieux connaître ces thèmes leur permettra d'établir une meilleure relation et de parfaire leurs interventions auprès des élèves :

*En effet, j'ai constaté que même si les enseignants vieillissent, les jeunes qu'ils ont devant eux ont toujours le même âge. C'est pourquoi dans mon choix de formation continue, j'aimerais suivre des séances de formation sur des sujets qui préoccupent les jeunes comme le suicide, la violence, les relations adultes enfants (045.1.4.11).*

*Un autre sujet qui me tient à cœur et avec lequel j'ai dû travailler, c'est la toxicomanie chez les jeunes. À plusieurs reprises, je me suis sentie dépourvue face à ce véritable fléau, c'est pourquoi j'aimerais parfaire mes interventions auprès de jeunes (qui sont) aux prises avec un problème de consommation de drogues. Ici encore, plusieurs organismes pourraient me fournir une formation adéquate dans ce domaine (045.1.4.17).*

La quatrième modalité non-formelle se réfère aux activités tels que les colloques, les congrès, les conférences et les réunions.

d) Participation aux colloques, congrès, conférences et réunions (N=10)

De ces sujets, certains envisagent de participer à des colloques, des congrès, des conférences et des réunions concernant leurs champs d'expertise. Selon eux, ces activités leur apportent des informations nouvelles, elles sont pertinentes et nécessaires à leur FC :

*J'ai aussi l'intention d'assister à des colloques et certaines réunions d'associations, surtout en ce qui a trait à mon champ d'enseignement (009.2.3.14).*

*On peut y arriver de nombreuses façons (à la formation continue) sans nécessairement fréquenter l'université. Des conférences et des congrès sont parfois réalisés dans le but de nous informer sur les différentes modifications et divers progrès dans notre discipline. Les réunions pédagogiques et les discussions avec d'autres professeurs permettent aussi de se tenir à jour (022.2.5.11).*

La cinquième modalité non-formelle se rapporte aux activités données par les commissions scolaires.

e) Activités offertes par les commissions scolaires (N=8)

Ces finissants précisent que les activités offertes pendant certaines journées pédagogiques peuvent leur donner une FC adéquate. Ces activités de type conférence ou atelier sont enrichissantes selon eux :

*D'autre part, j'entends profiter des perfectionnements qui s'offriront à moi par le biais des commissions scolaires. Ces activités me semblent faciles d'accès et près des besoins des enseignants (043.1.3.13).*

La sixième modalité non-formelle porte sur l'accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire.

f) Accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire (N=7)

De ces finissants, certains expriment déjà leurs intérêts de recevoir et d'accompagner des stagiaires en formation pratique dans le milieu scolaire, après avoir acquis l'expérience nécessaire, dans le but d'aider à leur tour des étudiants à s'insérer dans la profession enseignante et d'enrichir leur propre pratique professionnelle :

*Ce que j'aimerais par-dessus tout, c'est de pouvoir recevoir des stagiaires. En plus de suivre des cours sur les nouvelles approches d'enseignement, les stagiaires apporteront un nouveau souffle à mon enseignement (010.1.3.7).*

La septième modalité non-formelle est relative à l'adhésion à une association professionnelle.

g) Adhésion à une association professionnelle (N=6)

Ces sujets sont intéressés à devenir membre d'une association qui regroupe des enseignants du même domaine d'enseignement qu'eux. Par exemple la Société pour l'enseignement de l'anglais au Québec (SPEAK), le Teaching English as a Second Language (TESL), le Centre d'information pour les nouvelles religions (CINR) et le Groupe des responsables des mathématiques au secondaire (GRMS) :

*En ce qui concerne ma formation continue, je m'intéresse beaucoup aux mathématiques. Je fais déjà partie du Groupe des Responsables en*

*Mathématique au Secondaire (GRMS). Je lis leur revue attentivement, et je me sens intéressée par leurs sessions de perfectionnement qui ont lieu chaque année dans différentes régions de la province (037.1.5.8).*

Un sujet veut faire partie de l'équipe d'enseignants du réseau téléphonique provinciale *Allô prof* :

*En plus de ces voyages formateurs, j'aimerais aussi faire partie de l'équipe d'enseignants qui forment le réseau téléphonique provincial d'Allô prof. C'est un réseau qui, par un numéro de téléphone, offre aux élèves qui ont de la difficulté à réaliser leurs devoirs, de pouvoir rejoindre un enseignant compétent qui saura les aider (015.2.4.18).*

La huitième et dernière modalité non-formelle touche la supervision de stagiaires à l'université.

#### h) Supervision de stagiaires à l'université (N=1)

Pour finir, un sujet s'intéresse particulièrement à la supervision de stagiaires à l'université et souhaite participer à la formation initiale avec d'autres spécialistes :

*J'aimerais aussi superviser des stagiaires pour leurs donner de bons conseils. J'ai le goût de côtoyer d'autres spécialistes qui veulent en connaître davantage. Je veux cependant le faire à temps partiel car je ne veux pas rater cette opportunité de rentrer sur le marché du travail. Je veux être sur le terrain avec les jeunes (055.2.5.15).*

Nous présentons maintenant l'éducation structurée non-formelle pour les sujets du sous-groupe 1999.

#### **5.3.1.2 Éducation structurée non-formelle selon les sujets de 1999**

L'éducation structurée non-formelle (N=131) pour les finissants (n=48) du sous-groupe 1999 s'articulent autour de sept modalités qui émergent de l'analyse des données de ces derniers. Ces modes sont présentés dans l'ordre suivant pour mieux rendre compte de la distribution des unités de sens observée chez les sujets du sous-groupe 1999. Ces modalités sont les suivantes : a) la collaboration avec des enseignants experts ou novices, b) la participation à des cours ponctuels ou d'appoints, c) la participation aux colloques, congrès et conférences, d) les activités offertes par les commissions scolaires, e)

l'accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire, f) la participation à l'élaboration de matériels didactiques et finalement, g) l'adhésion à une association professionnelle.

La première modalité non-formelle exige une collaboration avec des enseignants experts ou novices.

a) Collaboration avec des enseignants experts ou novices (N=42)

De ces finissants, plusieurs mentionnent que la collaboration avec d'autres enseignants experts ou novices représente un apport précieux à la FC. Les sujets reconnaissent l'expertise des collègues expérimentés et désirent en bénéficier car ces derniers peuvent leur donner un support moral et technique, de la rétroaction et des conseils judicieux. En ce qui a trait aux enseignants novices, ils sont perçus comme des partenaires :

*Pour cela, je devrai chercher beaucoup de rétroaction, d'appui et de conseils de la part de mon équipe d'enseignants. Je considère les enseignants d'expérience comme des références pouvant m'apporter beaucoup, et les enseignants débutants comme des partenaires avec lesquels je peux échanger sur mes expériences. J'ai d'ailleurs vécu cette réalité en stage et je compte bien continuer dans ce sens à l'école où j'enseignerai. Voilà une dimension de la formation continue qu'il ne faut pas oublier (076.1.5.14).*

*Les enseignants d'expérience ont une expertise sur laquelle il faut miser et investir (067.1.5.29).*

*Une autre source de formation, en début de carrière, est sans contredit l'équipe d'enseignants d'expérience que j'aurai à côtoyer. En effet, quoi de mieux que l'expérience pratique pour m'aider à traverser des moments difficiles ou des situations de crises, pour partager des petits trucs ou du matériel pédagogique. Les livres ont alimenté ma formation depuis quatre ans, alors pourquoi ne pas varier les sources et utiliser les ressources humaines mises à ma disposition (102.1.3.12).*

Pour ces sujets, ce travail de collaboration et d'équipe entre enseignants dénote, entre autres, un moyen d'améliorer la pratique d'enseignement, de favoriser l'entraide et la concertation :

*Finalement, j'entrevois cette formation continue dans une perspective de travail d'équipe avec les autres enseignants de mon école (117.1.5.23).*



*Je ne peux pas concevoir un enseignant qui agirait en solitaire sans tenir compte de l'expérience de ses collègues. Bien sûr, ce partage d'idées demande une grande ouverture d'esprit, mais c'est là une prémisse pour se définir comme un professionnel de l'enseignement (090.2.5.5).*

Selon ces sujets, cette collaboration permet de réaliser des échanges et des discussions enrichissantes entre collègues :

*Toutefois, la formation continue peut revêtir d'autres formes. Le travail en équipe ou les discussions entre collègues de travail est une forme de formation continue puisque l'on peut apprendre par ceux-ci (095.2.5.5).*

Ces sujets sont intéressés par la formation entre collègues, ils veulent donner de la formation à leurs pairs et recevoir des formations de ces derniers :

*Pour ma part, j'ai l'intention de privilégier grandement la formation entre collègues. Je pourrai certainement donner de précieuses informations sur des nouvelles méthodes à des professeurs qui enseignent depuis un bon bout déjà; j'espère que, de leur côté, ils pourront me donner de leur vieux trucs qui fonctionnent bien, en plus des activités pouvant faciliter la planification de mes cours (084.1.3.4).*

Ces sujets mentionnent l'importance du support des collègues d'expérience lors de leur insertion professionnelle pour minimiser leur stress en partageant leurs difficultés avec ces mentors :

*Enfin, l'implantation de mentors demeure, selon moi, une formule gagnante. Je considère le mentor non pas comme un simple superviseur mais plutôt comme quelqu'un qui donnera au nouveau professeur des stratégies d'insertion et d'enseignement. De plus, il permet au débutant de dédramatiser ses angoisses des premiers temps (084.1.3.7).*

La deuxième modalité non-formelle concerne les cours ponctuels ou d'appoints.

#### b) Participation à des cours ponctuels ou d'appoints (N=28)

De ces finissants, plusieurs envisagent de participer à des cours ponctuels ou d'appoints puisque ces derniers apparaissent comme un moyen efficace de répondre à leurs propres besoins en FC. Ces cours sont dispensés à l'université ou dans des organismes privés ou communautaires et concernent, entre autres, les disciplines d'enseignement, le retour au latin, la psychologie et la pédagogie, puis l'informatique :

*Je crois que des cours dans nos matières de base (dans mon cas mathématiques et biologie) à l'Université seront nécessaires pour nous réactualiser et nous recycler (092.2.4.6).*

*Pour atteindre mon objectif d'enseignant cultivé, je commencerais d'abord par reprendre des cours de latin de niveau universitaire, et ce dans le but de construire un cours pour les élèves du secondaire. Je crois qu'il serait important de remettre cette matière dans le curriculum, au pire à titre d'option (112.2.3.3).*

*J'ai également l'intention, une fois après avoir acquis un peu plus d'expériences dans l'enseignement, (de) retourner sur les bancs d'école. En effet, j'aimerais en savoir davantage sur la psychologie et la pédagogie. Je voudrais donc suivre des cours qui me permettraient d'en savoir plus dans le domaine de la psychologie et des comportements humains, notamment chez les adolescents (091.1.5.16).*

*De plus, j'entrevois d'ici quelques mois, si le temps me le permet, de suivre des cours d'informatique dans une école spécialisée. J'entrevois une explosion de l'utilisation des ordinateurs dans les écoles, alors je me dois de me mettre au courant de ce qui se fait actuellement. Si j'attends trop longtemps avant de m'y mettre, le chemin à parcourir sera plus difficile et plus long à faire (098.1.5.9).*

Certains de ces sujets veulent suivre des cours de formation assistée dans d'autres domaines comme celui des arts visuels ou de la diction :

*En ce sens, (la formation assistée que) je voudrais suivre (concerne) des cours de dessins, de peintures, de photographies, etc. (115.1.4.19).*

*Un bon contrôle de classe passe aussi par une élocution dynamique de la part de l'animateur. Je travaillerai à donner plus de nuances à ma voix et à m'inscrire s'il le faut à un cours de pose de voix (105.1.3.8).*

La troisième modalité non-formelle se réfère aux activités tels que les colloques, les congrès et les conférences.

c) Participation aux colloques, congrès et conférences (N=20)

De ces finissants, plusieurs sont favorables à une participation aux colloques, aux congrès et aux conférences. Ces divers événements correspondent à un ressourcement ou un renouvellement des connaissances liées à l'enseignement et ils permettent de fraterniser et d'échanger avec d'autres enseignants :

*Deuxièmement, j'ai l'intention de participer aux nombreux colloques et congrès afin de pouvoir échanger sur l'enseignement. Ce type de formation continue est autant enrichissant au niveau des connaissances didactiques que pédagogiques. Il permet de découvrir de nouvelles méthodes d'enseignement et des stratégies pédagogiques efficaces. D'après mon expérience, la diversité et la pertinence des thématiques dans les colloques sont suffisamment complètes pour considérer l'événement comme de la formation (108.1.5.9).*

*Bref, je crois qu'il est primordial et conseillé d'assister à des conférences et à des colloques traitant de sujets reliés à l'éducation, car les enseignants doivent être bien outillés pour résoudre plusieurs problèmes (071.2.5.8).*

La quatrième modalité non-formelle se rapporte aux activités données par les commissions scolaires.

d) Activités offertes par les commissions scolaires (N=17)

De ces finissants, certains préfèrent délaissé les cours ponctuels ou d'appoints de l'université pour participer essentiellement aux activités suscitées par le MEQ et offertes par les commissions scolaires ou les établissements d'enseignement :

*Je ne crois pas retourner à l'université bientôt car j'ai trop hâte d'avoir mes groupes à moi. Mais rien ne m'empêchera d'enrichir mes connaissances en assistant à des cours de perfectionnement offert par le gouvernement, l'école ou encore la commission scolaire (121.1.5.5).*

Ces sujets restent toutefois critiques face aux activités de formation qui leur seront offertes car ils demandent qu'elles soient pertinentes et applicables à leur réalité d'enseignement pour arriver à exercer un véritable changement dans leur façon d'enseigner :

*Pour ce qui est des différents séminaires et cours d'appoint qui me seront offerts dans un futur rapproché, j'entends en étudier la pertinence et leur applicabilité à ma situation professionnelle avec beaucoup de soin. Car ce partage d'idées à la fois théoriques et pratiques est souvent le point de départ d'une réflexion personnelle qui mène à un véritable changement dans la façon d'enseigner (073.2.5.13).*

Les formations qui intéressent particulièrement ces sujets concernent l'utilisation de l'informatique et l'amélioration de la gestion de classe :

*Aussi, je sais que dans les écoles de nombreux perfectionnements offerts aux enseignants permettent d'intégrer la pédagogie à l'utilisation de l'informatique. Je compte m'y inscrire dès que j'en aurai l'occasion. Je veux également découvrir de nouveaux cd-roms éducatifs dans le domaine de l'histoire et de la morale (074.2.4.20).*

*De même, si des ateliers sur la gestion de classe sont offerts, je vais y participer. Je considère qu'une bonne gestion de classe améliorera la relation éducative que j'ai avec mes élèves, la qualité de mon enseignement et la qualité de l'apprentissage de mes élèves (106.1.4.16).*

Certains de ces sujets se retrouvent plus ou moins en mesure d'identifier les formations qu'ils désirent entreprendre mais ils soulignent leur intérêt de participer aux ateliers de formation lors des journées pédagogiques :

*Il est par contre difficile de prévoir à long terme ce que sera mon implication en formation continue. Évidemment, il y aura toujours les journées pédagogiques où je pourrai suivre des ateliers de formation mais au-delà de cela, tout reste très hypothétique (069.2.4.12).*

La cinquième modalité non-formelle porte sur l'accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire.

e) Accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire (N=11)

Pour ces sujets, l'accueil et l'accompagnement d'un stagiaire permettent une FC, donnent l'occasion d'épauler une recrue en enseignement et de privilégier de nouveaux défis professionnels :

*L'accompagnement d'un stagiaire est un autre exemple pertinent de formation continue. En effet, même si l'enseignant formateur s'engage dans une aide importante pour la relève, il n'en demeure pas moins que ce dernier puisse être porté à réfléchir sur sa démarche pédagogique. De plus, l'accompagnement d'un stagiaire peut permettre à l'enseignant formateur d'actualiser certaines théories et pratiques ou carrément d'en apprendre (095.2.5.7).*

Pour certains de ces sujets accueillir et accompagner un stagiaire signifient garder le contact avec les pratiques de formation universitaire, permettre des échanges multiples, transmettre l'expérience acquise et se renouveler dans sa pratique éducative :

*Par ailleurs, une autre bonne façon de garder un lien avec les théories universitaires est de prendre en charge un stagiaire. Celui-ci apporte un nouveau point de vue aux méthodes d'enseignement. Plus tard dans ma carrière, j'ai l'intention de recevoir un stagiaire. Il sera intéressant de partager nos différents points de vue sur l'éducation et cela permettra de briser une routine qui risque de s'installer après plusieurs années d'enseignement (085.2.5.9).*

Un des sujets mentionne qu'il désire participer activement à la formation des stagiaires soit comme enseignant associé en milieu scolaire ou comme superviseur de stage à l'université :

*Finalemment, j'ai la ferme intention de participer activement à la formation de stagiaires, que ce soit comme enseignant formateur ou comme superviseur : c'est une façon détournée de porter un regard sur sa propre pratique professionnelle que je considère très intéressante (103.2.5.29).*

La sixième modalité non-formelle concerne la participation à l'élaboration de matériels didactiques.

f) Participation à l'élaboration de matériels didactiques (N=10)

Certains de ces sujets souhaitent participer à l'élaboration de nouveaux matériels didactiques qui prendront soit la forme de livres, de jeux, de logiciels ou de manuels d'exercices pour les élèves :

*L'enseignement de l'anglais à besoin d'experts didacticiens afin de mener à terme des projets d'envergure tels la rédaction de manuels pour élèves, par exemple. C'est, précisément un aspect de ma jeune carrière que j'aimerais éventuellement exploiter (104.2.3.5).*

La septième et dernière modalité non-formelle est relative à l'adhésion à une association professionnelle.

g) Adhésion à une association professionnelle (N=3)

Certains de ces sujets mentionnent leur intérêt de devenir membre d'une association professionnelle de leur choix comme, par exemple, le Groupe des

responsables en mathématiques au secondaire (GRMS), la Société pour l'enseignement de l'anglais au Québec (SPEAQ) et l'Association mathématique du Québec (AMQ) :

*D'abord, la participation à une association professionnelle : l'AMQ (Association mathématique du Québec) qui regroupe des enseignants de mathématiques de tous horizons, du primaire à l'universitaire (103.2.5.22).*

Cette dernière modalité finalise la présentation de l'éducation structurée non-formelle. Nous abordons maintenant les modes de l'apprentissage informel pour les sujets de la recherche.

### **5.3.2. Les modes de l'apprentissage informel**

Les sujets de la recherche favorisent aussi le mode d'apprentissage informel. Ces derniers se représentent l'apprentissage informel comme le mode qui rassemble des activités éducatives individuelles et intentionnelles mais non organisées et non structurées. L'apprentissage informel signifie, selon les sujets, l'utilisation personnelle et volontaire de moyens variés pour se donner une formation continue.

#### **5.3.2.1 Apprentissage informel selon les sujets de 1998**

L'apprentissage informel (N=63) s'articulent autour de cinq modalités qui émergent de l'analyse des données des finissants (n=34) du sous-groupe 1998. Ces modalités sont les suivantes : a) la lecture personnelle, b) l'abonnement à des revues, c) les voyages, d) la pratique réflexive et e) l'auto-apprentissage.

La première modalité informelle s'applique à la lecture personnelle.

#### **a) Lecture personnelle (N=29)**

La lecture personnelle, selon plusieurs de ces finissants, est un moyen qui contribue à se bâtir une culture générale, à développer une expertise en éducation et à améliorer certaines facettes de l'enseignement. La lecture permet de se renseigner sur les nouveautés dans les différents domaines d'enseignement et ceci peut, par la suite, être utilisé dans le cadre des cours au secondaire :

*L'enseignant qui désire améliorer certaines facettes de son enseignement peut le faire en lisant sur le sujet en question. Cela est une bonne chose puisque j'adore la lecture (009.2.3.13).*

Selon certains de ces sujets, la lecture personnelle est un moyen qu'ils doivent utiliser régulièrement; il faut prendre le temps de lire pour ainsi s'adonner à une FC livresque :

*Je crois que la formation continue se fait également par la lecture d'articles de revue spécialisés ou de livre, ce que je me fais un devoir de faire régulièrement (007.1.4.8).*

*Les lectures personnelles et les rencontres font aussi partie, d'une façon plus informelle, de mon projet de formation continue (061.1.3.10).*

Les lectures les plus fréquemment mentionnées par ces finissants concernent, par exemple, l'éducation en général, les disciplines à enseigner, les vecteurs de la gestion de classe, l'enseignement coopératif et l'enseignement stratégique :

*J'ai l'intention également de faire de nombreuses lectures sur l'enseignement coopératif et stratégique (004.1.3.13).*

La deuxième modalité informelle concerne l'abonnement à des revues.

#### b) Abonnement à des revues (N=12)

Ces sujets manifestent qu'être abonné à une ou des revues ou encore avoir l'intention de s'abonner à des revues spécifiques représentent, pour eux, une FC. Les types de revues qu'ils mentionnent se réfèrent autant à la pédagogie qu'aux différents domaines disciplinaires, tels que Vie pédagogique, Québec Français, Sociologie et société théologiques, Science et Vie, Géo et Épopée en Amérique. Ces sujets considèrent pertinentes les informations qu'ils retrouvent à l'intérieur de ces revues spécialisées :

*On peut dire qu'une personne qui est abonnée à une revue scientifique qui fait part des nouvelles découvertes dans un domaine qui lui est pertinent, fait de la formation continue. Les écoles devraient encourager cette formation (058.1.4.16).*

Ces finissants soulignent également que des revues sont disponibles dans la salle du personnel des écoles et qu'il est facile de les consulter :

*Une des formations continues qu'un enseignant peut avoir à la portée de la main est sans doute l'inscription à diverses revues pédagogiques. Ces revues sont même souvent disponibles dans les salles de repos des enseignants, sans être abonnés personnellement. Ces revues sont un atout majeur à celui qui voudra bien les parcourir (020.1.5.4).*

La troisième modalité informelle porte sur les voyages.

c) Voyages (N=8)

De ces sujets, certains voient plutôt les voyages comme un moyen de se donner une FC. Les voyages permettent d'améliorer la connaissance du monde et des enjeux sociaux et, toujours selon eux, ces derniers sont un excellent moyen d'enrichissement de leurs domaines d'expertises :

*En effet, pour moi les voyages ont une aussi grande importance que la formation continue puisqu'ils enrichissent la culture et les connaissances de ceux qui les accomplissent. De plus, ils aident à accroître la compréhension de la réalité des autres et du même coup, augmentent la tolérance, l'ouverture aux autres, le respect et l'altérité (015.2.4.15).*

La quatrième modalité informelle exige une pratique réflexive.

d) Pratique réflexive (N=7)

De ces sujets, certains favorisent l'utilisation de la pratique réflexive dans le cadre de leur FC. La pratique réflexive apparaît comme un moyen efficace de se former par sa propre expérience et ainsi de demeurer actuel et en mouvement :

*Pour moi, la pratique réflexive est un gage de meilleurs résultats. Réfléchir sur ses difficultés et ses bons coups permet de comprendre où la difficulté se trouve afin de ne jamais cesser de tendre vers l'idée que l'on a de ce qu'est un bon enseignant (047.1.4.8).*

La cinquième et dernière modalité informelle se rapporte à l'auto-apprentissage.

e) Auto-apprentissage (N=7)

Certains de ces sujets abordent la FC par l'auto-apprentissage dans le sens d'être une personne autodidacte. Ces sujets précisent que l'utilisation de ce moyen est efficace



lors de situations conflictuelles ou encore pour combler des lacunes au niveau des connaissances acquises dans leur discipline complémentaire :

*De plus, puisque ma formation au niveau de ma matière complémentaire est minimale, je compte faire beaucoup d'auto-apprentissage. D'ailleurs, c'est ce que j'ai dû faire lors de mon troisième stage puisque j'enseignais la Grèce antique, une matière que je n'avais pas étudiée depuis le secondaire II (019.1.3.8).*

Nous poursuivons avec l'apprentissage informel pour les sujets du sous-groupe 1999.

### **5.3.2.2 Apprentissage informel selon les sujets de 1999**

L'apprentissage informel (N=77) pour les finissants (n=35) du sous-groupe 1999 s'articulent autour de cinq modalités qui émergent de l'analyse de leurs données. Ces modalités sont les suivantes : a) la lecture personnelle, b) l'abonnement à des revues, c) la pratique réflexive d) l'autoformation et e) l'utilisation de l'Internet.

La première modalité informelle s'applique également à la lecture personnelle

#### **a) Lecture personnelle (N=40)**

Selon plusieurs de ces sujets, la lecture personnelle représente un moyen de faire de nouveaux apprentissages, d'établir des liens entre les matières et d'améliorer leurs connaissances sur les thèmes qui les intéressent. Ce moyen est perçu comme essentiel et faisant partie intégrante de la FC :

*Je perçois donc la lecture de ces différents types d'ouvrages comme essentielle et comme partie intégrante de mon projet de formation continue. Ces lectures, et d'autres qui s'ajouteront au fur et à mesure des développements pédagogiques et des conceptions de l'étude et des perspectives changeantes de l'histoire et de l'éthique, contribueront à l'enrichissement de ma formation (074.2.4.17).*

*Il est important de lire, non seulement dans notre matière, mais s'informer sur d'autres domaines connexes (082.1.4.5).*

La lecture personnelle apparaît aussi comme un moyen d'élargir la culture générale de ces finissants :

*Ma forte préoccupation à l'égard du rehaussement du niveau culturel des jeunes québécois sera sans doute servie par des ouvrages spécialisés traitant des moyens à privilégier pour passer le plus efficacement possible les données culturelles liées à mes deux matières (mathématiques et informatique) (074.2.4.15).*

La deuxième modalité informelle concerne aussi l'abonnement à des revues.

b) Abonnement à des revues (N=13)

Certains de ces finissants précisent être déjà abonnés à des revues spécialisées et mentionnent leur intérêt de prendre des abonnements particuliers. L'abonnement à des revues permet, selon eux, d'actualiser constamment leurs connaissances en utilisant des sources de renseignements pertinents. Les revues mentionnées par ces derniers sont : *l'Actualité, Québec Sciences, Science et Vie, Traces, Envol, Vie Pédagogique et Québec Français* :

*Ensuite, en ce qui concerne le plan de formation que je me propose de suivre, je compte m'abonner à des revues telles Vie pédagogique pour la dimension pédagogique ou Québec Français pour la dimension disciplinaire, de façon à renouveler sans cesse mes connaissances (102.1.3.10).*

Certains de ces sujets vont puiser des exemples actuels dans les revues pour illustrer leurs explications afin de susciter l'intérêt chez les élèves :

*Je suis présentement abonnée à l'Actualité et mon copain à Québec Sciences. Ce sont deux revues qui m'intéressent beaucoup parce qu'elles me permettent de me détendre, mais aussi parce qu'elles me permettent souvent de trouver des exemples actuels pour illustrer certaines de mes explications (106.1.4.11).*

La troisième modalité informelle exige une pratique réflexive.

c) Pratique réflexive (N=10)

La pratique réflexive désigne un moyen de FC pour certains de ces finissants qui désirent poursuivre la démarche réflexive acquise pendant la formation initiale :

*Ainsi, en utilisant la démarche réflexive, je fais un examen critique de mes expériences dans le but d'en retirer de nouveaux niveaux de compréhension capables de guider mes actions futures. Ainsi, c'est en réfléchissant sur nos actions que nous les comprenons mieux et que nous sommes en mesure de voir ce qui va et ce qui ne va pas. De là, il nous est davantage possible de bâtir un nouveau savoir à partir de notre expérience (091.1.5.10).*

En étant utilisée régulièrement, par ces sujets, la démarche de réflexion sur sa pratique représente un moyen de FC efficace:

*Une simple démarche de réflexion sur sa pratique peut constituer une formation continue si elle est pratiquée de façon régulière (095.2.5.8).*

La quatrième modalité informelle est relative à l'autoformation.

d) Autoformation (N=8)

L'autoformation est vue comme l'action de se former et certains de ces sujets mentionnent leur intention de l'utiliser comme moyen de FC. Ce moyen va permettre d'améliorer leur performance sur les plans professionnel et personnel :

*En résumé, toutes les petites actions qui me permettront d'acquérir de nouveaux savoirs sont de l'autoformation. Voilà une bonne occasion de démontrer ma capacité à être autodidacte (117.1.5.20).*

La cinquième et dernière modalité informelle porte sur l'utilisation de l'Internet.

e) Utilisation de l'Internet (N=6)

De ces sujets, certains découvrent que l'exploration sur Internet offre une source de renseignements intéressants et utiles pour l'enseignement :

*Je désire me brancher sur Internet et explorer plus en profondeur les nombreuses ressources qui me sont offertes par l'autoroute de l'information (074.2.4.19).*

Cette dernière modalité termine la présentation de l'apprentissage informel. Nous continuons avec les modes de l'éducation structurée formelle pour les sujets de la recherche.

### 5.3.3 Les modes de l'éducation structurée formelle

Les sujets de la recherche favorisent aussi l'éducation structurée formelle qui concerne l'éducation institutionnalisée, c'est-à-dire une éducation ayant le caractère officiel d'une institution, une éducation graduée, menant à l'obtention de titres officiels ou de diplômes d'études.

#### 5.3.3.1 Éducation structurée formelle selon les sujets de 1998

L'éducation structurée formelle (N=42) signifie pour les sujets (n=27) du sous-groupe 1998 l'intention d'acquérir des diplômes d'études de premier, deuxième ou même troisième cycle universitaire. Pour certains de ces sujets l'éducation structurée formelle s'exprime par le non-recours au cours universitaire. Cette éducation formelle est représentée selon l'ordre suivant : a) la maîtrise, b) le diplôme d'études supérieures, c) le certificat, d) le non recours au cours universitaire, e) le majeur en mathématiques et enfin, f) le doctorat.

##### a) Maîtrise (M.A. ou M.Ed.) (N=21)

De ces finissants, plusieurs précisent que leurs études de maîtrise se feront à temps partiel, tout en enseignant au secondaire, tandis que d'autres préfèrent attendre quelques années avant d'entreprendre une maîtrise. Certains domaines attirent davantage l'attention de ces sujets, par exemple : la didactique, l'histoire, l'art dramatique, la littérature française, la littérature anglaise, la recherche opérationnelle, la technologie éducationnelle, l'administration scolaire, la psychopédagogie, l'éducation option générale et enfin la didactique de la géographie :

*J'aimerais enseigner au niveau secondaire durant quelques années tout en poursuivant ma formation universitaire. J'aspire à faire une maîtrise en éducation. Je crois qu'il s'agit d'un domaine en plein essor et je désire contribuer aux nouvelles recherches en ce domaine (048.1.3.1).*

*Enfinement, à long terme je vais peut-être compléter une maîtrise en didactique de la géographie pour parfaire mes interventions au niveau didactique en classe. Toutefois pour l'instant, je vais me fixer des projets à court terme, ce qui me semble plus réalisable et motivant présentement (045.1.4.18).*

Dès la fin de la formation initiale, deux sujets ont effectué une demande d'admission à la maîtrise en éducation à l'Université de Montréal, le premier en éducation option générale et le second en didactique de la littérature :

*C'est pourquoi j'ai déposé ma demande d'admission à la maîtrise. Quel domaine ai-je choisi? Celui de la didactique, bien sûr! Plus particulièrement celui de la didactique de la littérature (021.1.3.5).*

b) Diplôme d'études supérieures spécialisés (D.E.S.S.) (N=8)

De ces sujets, certains parlent de l'obtention d'un diplôme d'études supérieures mais leur choix définitif n'est pas encore fixé :

*J'espère donc entreprendre à temps partiel, dans quelques années, un diplôme de deuxième cycle en histoire. Peut-être sera-t-il lié aux technologies de l'information et des communications ou peut-être à l'enseignement. Mon choix n'est pas encore fixé exactement (007.1.4.4).*

De ces sujets, certains identifient les domaines qui les intéressent particulièrement ce sont, par exemple, la didactique, l'histoire, l'administration, la comptabilité, les sciences de l'environnement et enfin l'histoire et la citoyenneté :

*Je veux donc souligner que dès septembre j'entreprendrai un programme de deuxième cycle sur l'histoire et la citoyenneté qui est offert par l'université de Sherbrooke par l'intermédiaire de l'Internet (016.1.4.4).*

c) Certificat (un an) (N=6)

L'obtention d'un certificat d'études supérieures semble constituer un centre d'intérêt pour ces sujets dans le cadre de leur FC. En effet, l'éducation structurée formelle concerne, pour ces sujets, l'obtention d'un certificat d'études supérieures. Si certains de ces sujets parlent de leur intention d'aller chercher un certificat sans toutefois en préciser le domaine, d'autres finissants spécifient leur domaine d'intérêt. Ils désirent, par exemple, entreprendre un certificat en intervention auprès des jeunes, en intervention psycho-éducative, en informatique programmation et finalement en chimie et en physique :

*J'aimerais bien aller me chercher un certificat (004.1.3.5).*

*Plus tard, j'aimerais faire des certificats en chimie et en physique afin de pouvoir enseigner tous les domaines de la science et utiliser ces connaissances afin de rendre plus concrets l'utilité des mathématiques (051.1.5.11).*

d) Non-recours au cours universitaire (N=5)

Certains de ces sujets ne désirent pas continuer leur FC en utilisant l'éducation structurée formelle :

*J'ai été tellement saturé par les études, je me suis promis de ne plus y retourner. Donc, ma formation continue ne se fera pas par un certificat, une maîtrise ou un doctorat. Du moins pas à court ou moyen terme (009.2.3.6).*

e) Majeur en mathématiques (deux ans) (N=1)

Un sujet veut plutôt poursuivre ses études universitaires pour arriver à terminer un majeure en mathématiques déjà amorcées :

*Finalement, en ce qui a trait à mes études universitaires, j'aimerais terminer ma majeure en mathématiques (051.1.5.9).*

f) Doctorat (Ph.D.) (N=1)

Pour finir, un seul de ces sujets mentionne son intention de poursuivre ses études jusqu'au doctorat :

*Éventuellement entreprendre un doctorat (013.2.4.22).*

Nous poursuivons avec l'éducation structurée formelle pour les sujets du sous-groupe 1999.

### **5.3.3.2 Éducation structurée formelle selon les sujets de 1999**

Selon les sujets (n=32) du sous-groupe 1999, l'éducation structurée formelle (N=61) a pour but l'obtention de diplômes d'études de premier, deuxième ou même troisième cycle universitaire. Pour certains de ces sujets l'éducation structurée formelle s'exprime aussi par le non-recours au cours universitaire. Cette éducation formelle est représentée selon l'ordre suivant : a) la maîtrise, b) le diplôme d'études supérieures, c) le

non-recours au cours universitaire d) le certificat, e) le doctorat et enfin, f) le baccalauréat spécialisé.

a) Maîtrise (Études graduées) (N=32)

De ces sujets, plusieurs manifestent le désir d'entreprendre des études, à temps partiel, au niveau de la maîtrise. Les différentes maîtrises ciblées par ces sujets sont, par exemple : l'éducation, l'administration scolaire, la didactique des mathématiques, la didactique du français, la littérature, la théologie, l'histoire et les sciences de l'orientation. Ces sujets évoquent différentes raisons qui les poussent à vouloir débiter ces études, par exemple : suivre des cours plus perfectionnés, confronter les expériences en milieu scolaire avec les nouveaux cadres théoriques, inclure la maîtrise dans son plan de carrière et enfin arriver à répondre à des questions qui restent en suspens :

*Toutefois, certaines grandes questions demeurent dans mon esprit et c'est peut-être par le biais d'une maîtrise que j'arriverai à y répondre (099.1.3.15).*

Quatre de ces sujets ont déjà effectué une demande d'admission pour la maîtrise en sciences de l'éducation, en technologie éducationnelle et enfin en technologies de l'information et de la communication :

*J'ai d'ailleurs déjà déposé une demande pour la maîtrise en NTIC à l'Université de Montréal. À ma grande joie, j'ai été accepté. J'entreprendrai donc à l'automne prochain ces nouvelles études à temps partiel, tout en enseignant (097.2.4.8).*

b) Diplôme d'études supérieures spécialisées (D.E.S.S.) (N=10)

De ces sujets, certains pensent débiter des études supérieures dans quelques années tandis que d'autres ont déjà fait leur inscription pour ce type d'études. Ces sujets semblent être motivés par la recherche. D'autres sujets évoquent la possibilité que ces études leur ouvrent des portes et qu'elles développent des stratégies relationnelles. Ces sujets situent leurs choix, par exemple, en didactique des langues secondes et en éducation option psychopédagogie :

*Ma première initiative en ce sens fut de m'inscrire au Diplôme d'études supérieures spécialisé en éducation, option psychopédagogie. Ce programme, qui ouvre la porte à la maîtrise en éducation, est principalement axé sur la pratique professionnelle. Ainsi, mon passage au marché du travail se fera déjà en regard d'une formation continue (069.2.4.5).*

c) Non-recours au cours universitaire (N=7)

Certains de ces sujets indiquent ne pas vouloir poursuivre leur FC en utilisant l'éducation structurée formelle :

*Je l'ai indiqué en introduction, ce texte fait en quelque sorte le bilan de mes années en formation initiale des maîtres. J'ai derrière moi dix-sept ans de scolarité. Dix-sept années à étudier, à suivre des cours et à être évalué. J'estime que pour l'instant, la coupe est pleine en ce qui à trait aux cours (113.1.4.1).*

d) Certificat (équivalent de 30 crédits) (N=5)

L'éducation structurée formelle concerne, pour certains de ces sujets, l'obtention d'un certificat. La poursuite de ces études varie dans le temps, pour ces sujets, elle arrive immédiatement après l'obtention du baccalauréat, pour d'autres, après quelques années d'expérience en enseignement. Les certificats mentionnés par eux touchent, par exemple : la créativité, la gestion des ressources humaines, la pastorale, la didactique et la littérature jeunesse :

*La société québécoise valorise beaucoup sa culture et sa langue. La lecture d'œuvres littéraires me paraît le moyen privilégié pour cette valorisation. Je sais aussi qu'il existe un certificat universitaire en littérature jeunesse et je souhaiterais aller suivre ce cours afin de mieux conseiller les élèves dans le choix des livres (110.1.3.9).*

e) Doctorat (Études graduées) (N=4)

Trois sujets mentionnent la possibilité d'entreprendre un jour des études doctorales :

*Si la maîtrise va bien et que je me sens capable d'aller plus loin, j'aimerais peut-être, et c'est seulement une autre possibilité, faire mon*



*doctorat en éducation et ou gestion afin de pouvoir enseigner dans une université au sein de la faculté des sciences de l'éducation (081.2.3.16).*

f) Baccalauréat spécialisé (B.Sc.) (N=3)

En terminant, un sujet précise qu'il désire terminer, à temps partiel, des études déjà entreprises soit un baccalauréat en biologie. Certains de ces sujets mentionnent leur intention de poursuivre des études pour obtenir un deuxième baccalauréat, par exemple : en information scolaire et professionnelle, en linguistique ou études françaises et en informatique :

*Un second projet sera de poursuivre une formation universitaire en informatique, probablement avec comme objectif un baccalauréat spécialisé. Cette formation aurait deux avantages : d'abord, une connaissance de pointe qui aurait un impact dans l'enseignement de l'informatique ; ensuite, conjointement avec ma formation d'enseignant en mathématiques, un meilleur bagage théorique pour créer des logiciels aux applications pédagogiques (103.2.5.25).*

Ce dernier diplôme finalise la présentation de l'éducation structurée formelle. Nous abordons maintenant la dernière sous-catégorie soit l'apprentissage fortuit.

#### **5.3.4 Les modes de l'apprentissage fortuit**

La dernière sous-catégorie «L'apprentissage fortuit» est défini dans le sens d'un apprentissage non intentionnel, qui se produit de manière involontaire, à tout moment et dans tous les contextes.

Les deux sous-groupes de sujets de la recherche n'ont pas exprimé d'apprentissage fortuit à l'intérieur des données écrites recueillies pour la recherche, du moins pas dans le sens énoncé dans la littérature scientifique.

Dans ce chapitre, nous avons présenté et analysé les données de chacune des catégories découlant du cadre de référence : l'identification des attributs de la formation continue, l'analyse des besoins en formation continue et la description des modes de formation continue. Cette analyse a été réalisée en fonction de chacun des sous-groupes de sujets de 1998 et de 1999.

La présentation des résultats en distinguant les cohortes 1998 et 1999 n'a pas mis en évidence des distinctions fortes entre les deux groupes dans leur manière de se représenter la formation continue. Les représentations offrent un ensemble de propositions riches et nuancées qui suggèrent une réflexion sur une réalité qui attend les futurs enseignants. La richesse du contenu des énoncés laisse entrevoir que les futurs enseignants sont en général conscients que la formation initiale est une étape qui s'inscrit dans un long processus de développement professionnel.

L'interprétation proposée dans le dernier chapitre s'appuie à une synthèse réunissant les principaux résultats provenant des deux groupes réunis.

**CHAPITRE 6**  
**SYNTHÈSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS**  
**CONCLUSION**

Le sixième et dernier chapitre présente la synthèse et l'interprétation des résultats en relation avec notre question de recherche : Quelles sont les représentations explicitées par des finissants et des finissantes en formation initiale des maîtres au secondaire à l'égard de leur future formation continue ?

L'originalité de la présente recherche repose, d'une part, sur la jonction formation initiale et formation continue dans un contexte de renouvellement des programmes de formation initiale en enseignement qui affiche une perspective de développement professionnel continu et, d'autre part, sur le fait que nous avons utilisé des productions écrites de finissants au B.Ed. enseignement secondaire dans lesquelles ils réfléchissent sur eux-mêmes et sur leur propre formation continue. Par ailleurs, notre principale préoccupation est de mettre en lumière les représentations de ces finissants concernant leur future formation continue. Il s'agit d'aborder l'analyse des représentations des finissants (sous les formes diverses de connaissances, opinions, croyances, attentes et attitudes) par l'étude de leurs écrits sur cette réalité qui les concerne et ceci dans un contexte de recherches qui appuient de plus en plus l'hypothèse que les représentations influencent l'action.

La présentation utilisée pour la synthèse et l'interprétation des résultats s'articule autour des trois objectifs spécifiques poursuivis. Le premier objectif aborde les représentations des sujets concernant les attributs de la FC, alors que le deuxième examine les représentations des sujets concernant leurs propres besoins de FC en développement professionnel, personnel et organisationnel. Enfin, le dernier objectif traite des représentations des sujets concernant les modes de FC dans lesquels ils voudront s'engager à court, moyen ou long terme.

Au chapitre précédent, nous avons effectué une présentation et une analyse des résultats des deux sous-groupes de sujets séparément. Cette procédure d'analyse n'a finalement pas confirmé les anticipations de différences marquées exprimées au chapitre de la méthodologie dans la section *4.1 Position épistémologique privilégiée*. Nous avons probablement surestimé l'effet déstabilisateur généralement perçu lors de l'implantation d'un nouveau programme comme, par exemple, la modification apportée à certains des

cours lors de la seconde année ou tout autre ajustement en réponse aux demandes des étudiants. C'est la raison pour laquelle, nous avons pris la décision de considérer les contenus de l'ensemble des finissants, sans distinguer les groupes, pour ce chapitre de synthèse et d'interprétation. Dans ce sixième chapitre, nous réalisons donc une synthèse qui vise à faire ressortir les représentations, résultant de l'analyse des métatextes de l'ensemble des sujets (n=122).

La synthèse met, en lumière, pour chacune des dimensions, attributs, besoins et modes les représentations centrales, celles qui, en quelque sorte constituent le noyau dur des représentations explicitées. Elles regroupent les idées les plus largement partagées par les finissants.

Autour de ce noyau dur, gravitent des représentations dites périphériques, soient celles qui bien qu'étant moins largement partagées, gardent une importance réelle notamment par la diversité des contenus qui marquent une ouverture à des réalités professionnelles, parfois oubliées, comme «la culture» de l'enseignant, par exemple.

## **6.1 LES REPRÉSENTATIONS DES SUJETS CONCERNANT LES ATTRIBUTS DE LA FORMATION CONTINUE**

Afin de tenter de répondre au premier objectif de cette recherche concernant les représentations des caractéristiques attribuées à la FC, les résultats spécifiques qui suivent ont été mis en exergue.

### **6.1.1 Les représentations centrales des attributs de la FC autour de la reconnaissance professionnelle**

Le tableau XI permet de lire quels sont les contenus des représentations centrales de l'ensemble des finissants (n=122) concernant les principaux attributs (N=749) de la formation continue sur la totalité des énoncés de cette catégorie (N=1097). Dans ce tableau, les attributs sont présentés selon les unités de sens qui reviennent du plus au moins souvent. Nous débutons avec les quatre attributs dominants, soit : la professionnalisation de l'enseignement, la responsabilisation de l'enseignant, la continuité de la formation et les changements sociaux.

**Tableau XI**  
**Attributs de la FC : les représentations centrales autour de la reconnaissance professionnelle**

Attributs de la FC (N=1097, unités de sens)	Représentations
La professionnalisation de l'enseignement (N=232)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le développement d'une conscience, d'une éthique et d'une identité professionnelles</li> <li>• Le professionnalisme et les exigences rehaussées de la profession enseignante</li> <li>• L'ajustement aux changements de programme et l'acquisition de compétences spécifiques</li> <li>• La performance, le succès et l'accroissement des possibilités de travail en enseignement</li> <li>• La valorisation et la reconnaissance de la profession enseignante</li> <li>• L'obligation d'une FC</li> <li>• Le développement d'une culture de FC</li> <li>• L'évaluation des efforts en FC</li> </ul>
La responsabilisation de l'enseignant (N=222)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La responsabilité indéniable à l'égard de la FC</li> <li>• Le développement de l'autonomie</li> <li>• Des enseignants modèles pour les élèves</li> <li>• La responsabilité enseignante valorisée par les directions d'établissement</li> <li>• Une responsabilité individuelle, envers les collègues et les élèves, une responsabilité collective</li> <li>• Une responsabilité par rapport à l'actualisation et l'augmentation des connaissances et des compétences en enseignement</li> <li>• La responsabilité nécessite un budget limité</li> <li>• La sensibilisation à la responsabilité en FC</li> <li>• La responsabilité des autres intervenants en éducation</li> <li>• L'engagement dans un processus de FC</li> <li>• La responsabilité de l'insertion professionnelle en premier lieu</li> </ul>
La continuité de la formation (N=163)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La finalisation du baccalauréat et non des apprentissages</li> <li>• La continuité dans le développement professionnel et la réalité de l'apprentissage</li> <li>• Les élèves bénéficiaires de la FC</li> <li>• L'ouverture du système de formation québécois à de nouvelles perspectives de FC</li> <li>• La FC exploité dans un sens large et nécessaire au développement professionnel</li> </ul>
Les changements sociaux (N=132)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le rehaussement de la profession enseignante</li> <li>• La nouvelle position de la FC</li> <li>• L'adaptation aux changements sociaux et au niveau des technologies et des approches</li> </ul>

Les représentations de ces principaux attributs de la FC donnent des résultats particulièrement probants avec des contenus variés. Ils situent l'emphase autour de l'importance de la reconnaissance professionnelle de l'enseignement. Pour le premier d'entre eux, en l'occurrence la professionnalisation de l'enseignement (N=232), les représentations sont largement teintées par le contexte de la professionnalisation des programmes de formation initiale en enseignement.

Les contenus de ces représentations conduisent d'abord à la reconnaissance émergente du développement d'une conscience, d'une éthique et même d'une identité professionnelles lors du processus de socialisation vécu pendant la formation initiale. Cette nouvelle conscience professionnelle amène à concevoir la FC comme essentielle et même obligatoire pour garantir l'adaptation et l'ajustement aux nouvelles réalités tant scolaires que sociales (CSE, 1995).

Dans ce sens, la nécessité d'entreprendre une démarche de FC qui permettra de maintenir ou d'acquérir des compétences spécifiques et par la suite, d'arriver à développer une culture de formation continue chez les futurs enseignants est fortement partagée. L'intérêt prononcé pour la future FC et son utilité par rapport à l'amélioration des pratiques d'enseignement et même du rendement de l'établissement d'enseignement vont dans le même sens que les résultats obtenus par Boies (1993), Bouffard (1992), Kershaw (1995) et Seferoglu (1996). Leurs études précisent que les enseignants en exercice manifestent un intérêt pour la FC et qu'ils sont convaincus de son utilité. L'engagement dans une démarche de FC permettrait aussi d'être plus performants et d'avoir plus de succès auprès des élèves et même d'élargir les possibilités d'emploi en enseignement. Les énoncés des sujets soulignent, entre autres, l'éventualité de devoir accepter un contrat dans une discipline pour laquelle ils n'ont pas été formés à l'université ou encore de consentir à un engagement tardif soit quelques jours avant la rentrée scolaire.

De plus, ces contenus dévoilent une forte tendance chez les sujets à se considérer comme des professionnels qui vont exercer une profession exigeante. À cet égard, bien que ne pouvant s'appuyer sur des explications théoriques, ce dernier résultat suppose que

le discours tenu par les finissants est en lien avec l'esprit des programmes renouvelés de formation initiale en enseignement au secondaire qui sont résolument envisagés dans la perspective d'une formation à caractère professionnel (MEQ, 2001, 1999, 1992b).

En résumé, il semble donc que les exigences de plus en plus grandes liées à l'enseignement favorisent une démarche de FC mieux adaptée. Ainsi, il n'est pas étonnant que l'idée d'un plus grand engagement en FC arrive par donner à la profession enseignante la valorisation et la reconnaissance tant attendues et soulignées par différents auteurs tels Bourdoncle (1993), Bourgeois (1991a), ministère de l'Éducation du Québec (1994) et Raymond *et al.* (1995). Il apparaît aussi prioritaire de trouver des moyens d'effectuer une vérification des actions de FC entreprises et ceci dans le but principal de maintenir un niveau élevé de professionnalisme en enseignement. Ce résultat rejoint les propos du COFPE (2000) concernant l'évaluation des activités de FC puisqu'il convient de créer des outils pour soutenir les enseignants dans leur démarche de FC, tant pour faire le point sur leurs acquis que pour définir leurs besoins et pour planifier la formation à plus long terme.

Quant au second attribut, la responsabilisation de l'enseignant (N=222). Les contenus de ces représentations comprennent tout d'abord la responsabilité indéniable par rapport à la FC qui s'actualise par une plus grande autonomie professionnelle et une implication individuelle. Ce résultat corrobore ceux des études de Berthelot (1991) et Laurin *et al.* (1999) qui confirment que les enseignants en exercice sont favorables à une plus grande prise en charge de leur propre FC. Ces derniers précisent que leur engagement nécessite une liberté, une confiance et un certain pouvoir quant à leurs choix et que ces derniers ne doivent pas leur être imposés. Aucun des énoncés ne fait apparaître un questionnement sur la possibilité des effets négatifs que pourrait occasionner le caractère obligatoire de la FC. Pourtant, il est pertinent de se demander si la FC à la même valeur et surtout, la même portée lorsqu'elle se produit sous l'effet d'une contrainte que lorsqu'elle est réalisée librement et volontairement.

De plus, les représentations suggèrent l'idée que l'enseignant engagé en FC serve de modèle à ses élèves et exerce ainsi une influence positive sur eux. La FC demeure



principalement une responsabilité individuelle mais elle se manifeste aussi par une responsabilité envers les collègues et envers la collectivité en tant qu'équipe-école. Toutefois, cette responsabilité individuelle n'enlève aucunement la responsabilité des autres intervenants dans le dossier de la FC des personnels de l'éducation comme le MEQ et les commissions scolaires notamment. Par ailleurs, il semble, selon les répondants, que les directions d'établissement valorisent davantage la prise en charge et l'engagement en FC. Ce résultat appuie les orientations du MEQ (1999) selon lesquelles il revient, au chef d'établissement avec son équipe-école, le soin d'établir le diagnostic des besoins en formation des enseignants, d'établir un plan de FC et de le mettre en œuvre. Cependant, cette responsabilité met également l'accent sur l'étape de l'insertion professionnelle dans un milieu scolaire et par la suite, sur l'actualisation de la responsabilité à l'égard de la FC.

Pour le troisième attribut, la continuité de la formation (N=163) les représentations de la FC sont exprimées dans un sens large et faisant partie intégrante de la formation. D'un côté, la perspective de la continuité dans le développement professionnel semble réellement indispensable, de l'autre concevoir la formation initiale comme un moment dans le développement professionnel est maintenant une idée largement acquise. Ce résultat soutient les propos de plusieurs auteurs (Bourdoncle, 1991; Carbonneau, 1993; Louis *et al.*, 1995; Perrenoud, 1993). Les représentations tissent un lien fort intéressant entre cet aspect de la continuité dans la formation et celui du développement d'une culture de formation continue. Ce dernier résultat vient appuyer le discours officiel du MEQ (1997) qui exige du système de formation québécois une ouverture à de nouvelles perspectives de FC et renforce celui du COFPE (2000) qui recommande au MEQ, entre autres, de trouver et réserver du temps pour la FC du personnel enseignant à l'intérieur de l'organisation du travail et d'assurer un suivi individualisé de la démarche de FC du personnel enseignant.

Enfin, les représentations du rapport entre la FC et les changements sociaux (N=132) s'expriment principalement par l'idée que la FC peut servir à revaloriser la profession enseignante dans la société, puisqu'elle permet une adaptation accrue à tous les changements sociaux possibles, notamment à ceux qui surviennent dans le domaine

de l'éducation. Ces changements sociaux sont inévitables, comme les nouvelles technologiques de l'information et de la communication et les nouvelles approches pédagogiques qui doivent être intégrées davantage en enseignement par l'entremise de la FC. Ces résultats rejoignent le discours du CSE (1991) et encore une fois celui du MEQ (1997).

En conclusion, les finissants en enseignement voient leur future FC comme nécessaire à la reconnaissance sociale de la profession et par le fait même, de l'enseignant professionnel. L'enseignement apparaît comme une profession et ils s'identifient à des professionnels. Les finissants se disent les premiers responsables de leur FC et ils considèrent que les changements sociaux incessants les amènent obligatoirement à prendre cet engagement tout au long de leur carrière. En terminant, les finissants sont conscients de l'importance de poursuivre leur développement professionnel, pour eux-mêmes et pour une meilleure réussite de leurs élèves.

#### **6.1.2 Les représentations périphériques des attributs de la FC autour de la tâche éducative**

Les représentations des attributs moins largement partagées de la FC apportent des nuances à l'égard de la connaissance et de l'opinion de cette dernière chez l'ensemble des sujets.

Le tableau XII présente les divers contenus des représentations périphériques de l'ensemble des finissants ( $n=122$ ) concernant les attributs moins largement partagés ( $N=348$ ) de la FC sur la totalité des énoncés de cette catégorie ( $N=1097$ ). Dans ce tableau, les attributs sont aussi présentés selon les unités de sens qui reviennent du plus au moins souvent. Il comprend les six attributs suivants : la tâche éducative, le développement des compétences, le plan de carrière, la culture de l'enseignant, les finalités et finalement, les responsabilités de l'État.

**Tableau XII**  
**Attributs de la FC : les représentations périphériques autour de la tâche éducative**

<b>Attributs de la FC (N=1097, unités de sens)</b>	<b>Représentations</b>
La tâche éducative (N=89)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'intégration de la FC à la tâche éducative</li> <li>• Des avantages quand la FC profite aux élèves</li> <li>• Des visées pédagogiques pour la FC</li> <li>• Un temps d'intégration au nouveau milieu scolaire avant de débiter un processus de FC</li> <li>• La transmission de l'importance de la FC aux élèves</li> <li>• Des manières d'agir pour guider les élèves</li> <li>• La complexité de la tâche éducative</li> <li>• Un enseignement de qualité pour les élèves</li> <li>• Une démarche réflexive quotidienne</li> <li>• Le développement d'une attitude d'apprentissage continue chez les élèves</li> </ul>
Le développement des compétences (N=68)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le développement incessant des compétences en enseignement</li> <li>• L'apport de la FC comme complément à l'expérience en enseignement</li> <li>• La pertinence et la richesse de s'engager dans la FC</li> <li>• L'acquisition et le développement des compétences professionnelles</li> <li>• Les compétences professionnelles profitent aussi aux collègues</li> <li>• Les compétences professionnelles dans les disciplines d'enseignement commandent une FC</li> </ul>
Le plan de carrière (N=64)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un plan de FC en association étroite avec le plan de carrière</li> <li>• Un plan de carrière lointain mais important dans la détermination de la FC</li> <li>• La difficulté de prévoir le plan de carrière et le plan de FC</li> <li>• L'option de carrière privilégiée à réaliser à l'aide de la FC</li> </ul>
La culture de l'enseignant (N=51)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La transformation en enseignant cultivé</li> <li>• Le développement d'une culture de FC</li> </ul>
Les finalités (N=44)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'objectif principal de la FC</li> <li>• Les buts de la FC</li> <li>• L'orientation gouvernementale en FC</li> </ul>
Les responsabilités de l'État (N=32)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'encouragement et la valorisation de la FC</li> <li>• La participation à la FC soutenue par l'État</li> <li>• La gestion de la FC par l'État</li> <li>• La décentralisation de la FC par l'État</li> <li>• La préoccupation du temps à accorder à la FC</li> </ul>

Les représentations des autres attributs de la FC sont particulièrement marquées par la complexité de la tâche éducative (N=89). Les contenus des représentations favorisent d'abord, l'engagement dans une démarche de FC pour arriver à donner un enseignement de qualité et par la suite, l'utilisation quotidienne d'une démarche réflexive dans et sur les pratiques d'enseignement. L'intégration de la FC à cette tâche permettrait des visées plus pédagogiques pour motiver davantage les élèves en mettant un accent sur l'amélioration des disciplines et des approches pédagogiques.

Dans le même ordre d'idées, il apparaît avantageux que la FC profite également à l'hétérogénéité des élèves et permettent de développer des attitudes positives à l'égard du savoir en général. Selon les croyances, les élèves ont tendance à modeler leurs comportements sur ceux de leurs enseignants et l'apprentissage par modelage serait un phénomène naturel qui se produit souvent en enseignement. De ce point de vue, la FC permet de rester en contact avec l'effort, qu'exige l'acte d'apprendre, afin de soutenir celui des élèves, car ces derniers peuvent bénéficier de la FC entreprise par leurs enseignants et ainsi développer le goût de l'apprentissage tout au long de la vie.

L'attribut suivant met en lumière des représentations qui établissent un lien très étroit entre la FC et le développement des compétences en enseignement (N=68). Enfin, comme nous l'avons vu, la pertinence et la richesse de l'engagement en FC permettront de poursuivre le développement des compétences, déjà bien amorcé en formation initiale. Les finissants prennent conscience, en quelque sorte, que leurs savoirs sont provisoires et que l'expérience acquise en enseignement ne peut remplacer l'apport d'une démarche de FC. Ce résultat va dans le même sens que Brousseau et Laurin (1997) qui affirment que cette prise de conscience est un premier pas vers une prise en charge de la FC et vers l'amélioration des compétences du personnel enseignant en tant que corps professionnel. C'est donc dire que ces compétences professionnelles profitent aussi aux collègues de travail grâce aux échanges et aux collaborations entre enseignants.

Le plan de carrière (N=64) établit un rapport étroit avec le plan de FC en illustrant le principe des vases communicants qui s'influencent réciproquement. Ce résultat nous laisse voir que dès la fin de la formation initiale, il est possible d'anticiper un plan de

carrière par l'entremise de la FC. Les différentes options de carrière à réaliser sont, par exemple, de devenir directeur d'établissement d'enseignement ou accompagnateur de stagiaires. Toutefois, entrevoir un plan de FC et de carrière, pendant la formation initiale, peut être difficile mais il demeure tout de même important de l'anticiper un tant soit peu dans une démarche de développement professionnel continu.

En ce qui concerne les attributs de la culture de l'enseignant (N=51), les finalités (N=44) et les responsabilités de l'État (N=32), les représentations en lien avec la culture sont marquées par l'ambition de devenir, un jour, un enseignant cultivé qui acquiert avec le temps une connaissance générale dans différents domaines et qui utilise ses diverses informations pour enrichir les cours donnés aux élèves. Les suivantes indiquent le principal but de la FC qui consiste à améliorer les interventions et l'enseignement et par le fait même la réussite éducative des élèves. Enfin les représentations, concernant les responsabilités de l'État, reconnaissent son obligation de rendre accessible la FC à tout le personnel enseignant. À cet égard, les directions d'établissement jouent un rôle important dans l'encouragement et la valorisation de cette formation au sein des équipes-écoles. Ce résultat appuie le discours du MEQ (1997b) qui soutient l'apport de la direction dans les processus de FC.

En conclusion, nous constatons que la FC est nécessaire à la réussite de la tâche éducative et que le développement des compétences n'est possible que si l'enseignant s'engage dans des actions concrètes qu'il juge utiles à ce développement. Cependant, bien qu'au moment d'entrevoir l'entrée dans la profession, la définition d'un plan de carrière ne soit pas une priorité, pour les finissants, il demeure intéressant de découvrir l'existence d'un lien entre leurs choix de FC et certains objectifs de carrière. Enfin, comme nous l'avons vu, malgré la responsabilité évidente des finissants à l'égard de leur future FC, l'État conserve un rôle important dans ce dossier.

## 6.2 LES REPRÉSENTATIONS DES SUJETS CONCERNANT LES BESOINS EN FORMATION CONTINUE

Le deuxième objectif de cette recherche concerne l'identification des besoins en FC. Pour l'ensemble des sujets, ces besoins sont examinés en rapport avec leur développement professionnel, personnel et organisationnel.

### 6.2.1 Les représentations centrales des besoins en FC autour du développement professionnel

Le tableau XIII indique les contenus des représentations les plus fortement marquées pour les besoins en développement professionnel (N=323) dans l'ensemble des énoncés de la catégorie (N=395) et cela pour tous les finissants (n=122). Dans ce tableau, les thèmes sont présentés selon les unités de sens qui reviennent du plus au moins souvent. Ces représentations se retrouvent sous cinq thèmes : l'amélioration des connaissances et des savoirs, les lacunes dans certaines composantes de la formation initiale, l'interaction avec les élèves, les technologies de l'information et de la communication et la gestion de classe.

**Tableau XIII**  
**Besoins en FC : les représentations centrales autour du développement professionnel**

Besoins en FC (N=395, unités de sens)	Représentations
Le développement professionnel (N=323)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'amélioration des connaissances et des savoirs (N=96)</li> <li>• Les lacunes des composantes de leur formation initiale (N=90)</li> <li>• L'interaction avec les élèves (N=65)</li> <li>• Les technologies de l'information et de la communication (N=52)</li> <li>• La gestion de classe (N=20)</li> </ul>

Les représentations des besoins de FC en développement professionnel sont fortement marquées par le thème de l'amélioration des connaissances et des savoirs (N=96) tant au niveau disciplinaire, que didactique et curriculaire et ceci dans les diverses disciplines d'enseignement. Notons de plus que le désir d'entretenir la passion pour les matières à enseigner est aussi très présent. Ces résultats nous semblent peu surprenants puisque les étudiants en enseignement au secondaire sont traditionnellement reconnus pour leur passion relative aux disciplines d'enseignement, tant la principale que la complémentaire. Une étude récente de Montgomery, C., Legault, F., Gauthier, C. et Bujold, N. (1999) corrobore ce résultat que les étudiants au BES favorisent tout ce qui est lié aux savoirs. Les principaux motifs qui appuient ce thème sont, en premier, le désir de devenir un bon enseignant et même un excellent enseignant et en second, le souci d'intéresser les élèves à la matière qui les passionne. D'autres besoins apparaissent comme par exemple, mieux connaître la pédagogie et la psychopédagogie, améliorer la communication verbale et non-verbale et continuer d'utiliser la démarche réflexive sur la pratique éducative selon le modèle acquis en formation initiale (Schön, 1983, 1994; St-Arnaud, 1992). La lecture de ce résultat nous apparaît très intéressante parce qu'il montre une forte tendance chez les futurs enseignants à vouloir développer leur professionnalité, tel que mentionné par Baluteau (1995) et Lang (1999), dans la mobilisation de savoirs professionnels spécifiques pour leur développement professionnel continu.

Ces représentations sont aussi fortement marquées par le thème associé à l'identification des lacunes des composantes de la formation initiale (N=90). Globalement, la formation initiale reçue est jugée satisfaisante et les finissants se disent capables et prêts à enseigner. Néanmoins, de toutes les compétences professionnelles à acquérir pendant la formation universitaire certaines sont insuffisamment maîtrisées d'où, encore une fois, l'importance de poursuivre le développement de ces dernières par un engagement dans une démarche de FC. Notons enfin que les besoins de FC peuvent aussi se préciser après diverses expériences d'enseignement qui, par la suite, permettront d'identifier des lacunes.

En ce qui concerne les autres thèmes comme les interactions avec les élèves (N=65), les technologies de l'information et de la communication (N=52) et la gestion de

classe (N=20), les représentations réfèrent à la possibilité de découvrir, avec le temps, de nouveaux besoins professionnels liés à ces thèmes. Le résultat du premier thème supporte l'idée d'un lien étroit entre la préoccupation de satisfaire les différents besoins des élèves tout en obtenant une satisfaction personnelle. D'autres résultats expriment la possibilité d'apprendre de la diversité culturelle des groupes d'élèves au secondaire et enfin, d'utiliser le questionnement auprès d'eux afin d'évaluer les enseignements donnés. Ces résultats amènent l'idée, selon laquelle, l'interaction avec les élèves influence grandement la démarche de FC favorisée par la suite. Le résultat du thème suivant montre que chez les finissants, il existe encore des besoins à combler dans ce domaine et que les progrès technologiques semblent particulièrement lents dans les milieux scolaires. Pour finir, le résultat du dernier thème nous semble particulièrement surprenant puisque la littérature dans le domaine de la gestion de classe précise l'importance accordée à cet aspect et les besoins qui y sont liés chez les enseignants en début de carrière. Par ailleurs, la lecture des résultats suggère que les finissants envisagent favorablement l'innovation en enseignement en l'associant à la FC.

En conclusion, les finissants en enseignement sont conscients d'avoir des besoins de FC en développement professionnel qui sont d'ailleurs représentés de façon prioritaire et importante. Ce résultat nous permet de signaler en premier lieu que les sujets sont en pré-insertion professionnelle durant cette 4<sup>e</sup> et dernière année de formation initiale. Soulignons que pour le MEQ (1994) les stages constituent un point d'ancrage essentiel dans le cheminement professionnel des futurs enseignants en leur permettant de s'intégrer progressivement à la profession. Donc la réalisation du stage intensif en milieu scolaire, d'une durée entre 2 et 4 mois, permet aux finissants d'actualiser certaines de leurs compétences professionnelles acquises et de cibler celles qui doivent être travaillées davantage dans leur développement professionnel continu. Cette situation d'apprentissage, au cœur de la formation professionnelle initiale, contribue de façon importante au processus de socialisation vécu par les sujets. En deuxième lieu, les activités universitaires comme des séminaires d'intégration ou de synthèse permettent aux finissants de réfléchir ensemble sur différents concepts dont celui de la FC et de mieux comprendre leur expérience singulière. Par la suite, ils sont plus en mesure d'identifier des besoins de FC. Il est réellement souhaitable de permettre aux finissants de



réfléchir sur leurs propres besoins en FC puisque ces exercices de réflexion en cours et à la fin de leur formation initiale, les préparent à situer leurs besoins dans un contexte de développement professionnel continu.

Dans notre recherche, l'ordre dans lequel apparaissent les besoins en formation continue des futurs enseignants diffère de celui des enseignants en exercice. En effet, un sondage du COFPE (2000) place les domaines de formation jugés prioritaires comme suit : les nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'implantation des programmes, les approches pédagogiques et l'approfondissement des connaissances disciplinaires. Ce résultat s'explique en partie par l'importance du contexte immédiat vécu par des professionnels qui ne sont pas au même niveau d'expérience et qui sont soumis à des pressions différentes, notamment celles provoquées par des changements de curriculum. Notre résultat corrobore celui de Cartier (1998) qui montre que les besoins de FC sont forts différents selon que les enseignants se situent au début, au milieu ou à la fin de leur carrière en enseignement.

### **6.2.2 Les représentations périphériques des besoins en FC autour du développement personnel et organisationnel**

Les besoins de FC en développement personnel (N=42) et organisationnel (N=30) nous permettent de nuancer les représentations de l'ensemble des finissants (n=122) à l'égard de leur future FC.

Le tableau XIV illustre le contenu des représentations de ces deux types de besoins (N=72) sur la totalité des énoncés de cette catégorie (N=395). Ils sont aussi représentés par des thèmes, pour le premier : les projets personnels, l'apprentissage des langues étrangères, la connaissance de soi, la dimension culturelle et sociale et pour finir, l'ouverture sur le monde. Ces thèmes sont fort différents selon les souhaits, les désirs, les intentions et les attentes des finissants. Finalement, pour le dernier, les représentations sont présentées sous deux aspects, celui de l'implication dans l'établissement d'enseignement secondaire et celui des attentes vis-à-vis l'établissement d'enseignement.

**Tableau XIV**  
**Besoins en FC : les représentations périphériques autour du développement personnel et organisationnel**

Besoins en FC (N=395, unités de sens)	Représentations
Le développement personnel (N=42)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les projets personnels (N=10)</li> <li>• L'apprentissage des langues étrangères (N=9)</li> <li>• La connaissance de soi (N=9)</li> <li>• La dimension culturelle et sociale (N=7)</li> <li>• L'ouverture sur le monde (N=7)</li> </ul>
Le développement organisationnel (N=30)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'implication dans l'établissement d'enseignement secondaire (N=21)</li> <li>• Les attentes à l'égard de l'établissement d'enseignement secondaire (N=9)</li> </ul>

En ce qui concerne, les contenus des représentations des besoins de FC en développement personnel, ils sont mis en lien avec l'enseignement, les élèves ou le futur enseignant, lui-même. Les thèmes qui sont mentionnés par les sujets demeurent des sources de motivation qui les incitent à s'engager dans une démarche de FC. Ces résultats appuient, encore une fois, l'importance de respecter davantage un suivi individualisé dans la démarche de FC des sujets pour mieux répondre à leurs besoins personnels (COFPE, 2000; MEQ, 1997).

Même si ces besoins de FC en développement personnel touchent des thèmes hétérogènes, ils se rejoignent dans la perspective d'améliorer la qualité de la pratique professionnelle, suggérant ainsi une interdépendance entre le développement personnel et le développement professionnel. Ces choix de thèmes plus individuels ont certainement un impact sur l'avancement professionnel des finissants puisque l'enseignant est d'abord une personne. Il nous semble tout naturel de relier directement le développement personnel, même s'il est vu sous différents angles, avec le développement professionnel puisque ces besoins se retrouvent dans le contexte d'un développement professionnel continu. Les résultats obtenus lors d'une enquête effectuée par Laurin *et al.* (1999) indiquent, en plus, qu'il est essentiel de tenir compte des besoins individuels des

enseignants en lien avec l'étape de leur carrière et de leurs besoins organisationnels associés à ceux de l'équipe-école.

Quant aux besoins en développement organisationnel, les représentations portent davantage sur la participation et l'implication dans l'école secondaire plutôt que sur des attentes à l'égard de l'établissement d'enseignement. Les futurs enseignants sont conscients de l'importance de s'impliquer et de s'intégrer dans leur école, par l'entremise de projets scolaires particuliers, d'activités parascolaires et aussi par la collaboration entre collègues. Cette implication dans le milieu scolaire leur apparaît essentielle pour leur propre bien-être et celui des élèves.

En conclusion, nous constatons que les résultats concernant les besoins en développement organisationnel des finissants ne font jamais référence à l'insertion professionnelle. Cette absence de besoin exprimé à l'égard de leur insertion professionnelle, pourtant à proximité, nous questionne : Comment se fait-il que ces finissants n'expriment aucun besoin ni aucune attente liés à l'établissement d'enseignement ou à l'État concernant le soutien à leur insertion professionnelle ? Est-ce que le fait d'obtenir le brevet d'enseignement à la fin de la formation initiale influence cette absence de préoccupations et d'attentes à l'égard de l'institution scolaire ? Ou encore croient-ils que l'encadrement fourni au dernier stage se continuera tout naturellement lorsqu'ils seront en emploi?

### **6.3 LES REPRÉSENTATIONS DES SUJETS CONCERNANT LES MODES DE FORMATION CONTINUE**

Le troisième et dernier objectif de la recherche concerne les représentations à l'égard des modes de FC que les sujets ont l'intention de privilégier et d'utiliser lorsqu'ils seront en fonction dans les milieux scolaires. Ces modes ont été regroupés sous trois modalités : l'éducation structurée non-formelle, l'apprentissage informel et l'éducation structurée formelle. Rappelons que la quatrième modalité l'apprentissage fortuit n'est jamais mentionnée dans les métatextes des sujets de la recherche.

### 6.3.1 Les représentations centrales des modes de FC autour des activités non-formelles

Le tableau XV indique, dans les modes de FC (N=473), que les contenus des représentations les plus fortement marquées touchent l'éducation structurée non-formelle (N=230) apparaissant comme des activités prioritaires à privilégier en FC pour l'ensemble des sujets (n=122) de la recherche. Ce résultat est particulièrement probant puisqu'il confirme l'importance d'accorder un intérêt particulier à ces modalités non-formelles dans les démarches de FC des futurs enseignants.

**Tableau XV**  
**Modes de la FC : les représentations centrales autour des activités non formelles**

Modes de la FC (N=473)	Représentations
<b>L'éducation structurée non-formelle (N=230)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La collaboration avec des enseignants experts ou novices (N=62)</li> <li>• La participation à des cours ponctuels ou d'appoints (N=59)</li> <li>• La participation aux colloques, congrès, conférences et réunions (N=30)</li> <li>• Les activités offertes par les commissions scolaires (N=25)</li> <li>• L'accompagnement d'un stagiaire en milieu scolaire (N=18)</li> <li>• La formation sur des thèmes qui préoccupent ou affectent les jeunes (N=16)</li> <li>• La participation à l'élaboration de matériels didactiques (N=10)</li> <li>• L'adhésion à une association professionnelle (N=9)</li> <li>• La supervision d'un stagiaire à l'université (N=1)</li> </ul>

La modalité non-formelle de FC à privilégier davantage est la collaboration et les échanges avec des enseignants experts ou novices (N=62). Ce résultat nous indique que le travail d'équipe prendra beaucoup d'ampleur et d'importance pour les finissants lorsqu'ils se retrouveront en milieu scolaire. Selon Boucher et l'Hostie (1997) les échanges entre les membres d'un groupe stimuleraient la réflexion et la diversité des points de vue et apporteraient un éclairage nouveau à la situation, tandis qu'un enseignant qui travaille en solitaire reste plutôt fermé à son propre point de vue. La nature de ces

résultats peut s'expliquer, selon nous, par le partenariat et le travail de collaboration entre collègues qui émergent des expériences de stages prolongés en milieu scolaire pendant la formation initiale. Il faut également souligner que les formateurs universitaires favorisent le travail d'équipe durant cette formation. Comme le souligne Baluteau (1995) la notion d'équipe prend dans ce nouveau contexte de formation une place prépondérante.

Nous notons ensuite que les représentations sont favorables à la participation à des cours ponctuels ou d'appoints (N=59). L'intérêt de suivre certains cours avec le statut d'étudiant libre ou d'auditeur est présent afin de répondre aux différents besoins mais sans intention d'obtenir des crédits d'études graduées de l'université.

La participation aux colloques, congrès, conférences et réunions (N=30) ressort comme une des modalités favorisées. L'intérêt porte, entre autres, sur des thèmes qui préoccupent ou affectent les clientèles scolaires, par exemple, ceux touchant le suicide, la toxicomanie et la violence. Ce résultat corrobore aussi ceux des études de Berthelot (1991), Laurin *et al.* (1999) et le COFPE (2000) qui soulignaient également la popularité de ces diverses activités de formation.

Les activités offertes par les commissions scolaires (N=25) ont aussi une place de choix. Cependant la rentabilité des journées pédagogiques devrait être supérieure à ce que les finissants ont observé dans les établissements d'enseignement. Ce résultat est également confirmé par le COFPE (2000) qui recommande au MEQ de consacrer un nombre plus important de journées pédagogiques à la FC de type organisationnel et collectif et aussi de définir collégialement la nature précise et l'utilisation des journées pédagogiques réservées à la FC de type collectif.

L'intérêt de participer, éventuellement, à l'accompagnement de stagiaires en milieu scolaire (N=18) nous informe du désir de devenir enseignant associé et de contribuer ainsi d'une façon significative au renouvellement de la profession. La présence de la formation pratique en formation initiale exige la collaboration accrue des enseignants en exercice à la formation de la relève en enseignement (tel que le demande le MEQ, 1994). Des finissants paraissent sensibilisés à cette réalité à laquelle ils ont été confrontés, au cours des quatre années de leur baccalauréat. Ils ont vécu la difficulté du

placement mais nous pouvons aussi penser qu'ils relient leur éventuelle contribution à la formation initiale à leur désir d'être partis prenante de la professionnalisation.

Enfin, les quatre dernières modalités non-formelles identifiées dans cette recherche concernent la formation sur des thèmes qui préoccupent ou affectent les jeunes (N=16), la participation à l'élaboration de matériels didactiques (N=10), l'adhésion à une association professionnelle (N=9) et pour finir, la supervision d'un stagiaire à l'université (N=1).

En conclusion, les résultats des modalités de FC qui seront privilégiés par les finissants à court, moyen ou long terme indiquent une préférence pour les modalités non-formelles. Les activités prioritaires de formation non-formelle sont de collaborer étroitement avec des collègues experts ou novices et de suivre des cours ponctuels ou d'appoints dans le but de répondre à leurs besoins spécifiques. Les sujets soulignent leur intérêt de participer à des colloques, congrès, conférences et réunions. D'autres activités comme celles de favoriser dans leur milieu une meilleure utilisation des journées pédagogiques et aussi de recevoir des formations données par les pairs sont mentionnées.

### **6.3.2 Les représentations périphériques des modes de FC autour des activités informelles et formelles**

Les modalités de FC moins largement partagées apportent des nuances aux représentations des finissants à l'égard de leur future FC. Les modalités informelles apparaissent comme des moyens pertinents et efficaces à utiliser dans des démarches de FC.

En dernier lieu, nous retrouvons les modalités formelles qui ne sont cependant pas complètement abandonnées, au contraire, les sujets les choisissent comme des moyens intéressants de poursuivre leur FC.

Le tableau XVI indique les contenus des représentations de l'apprentissage informel (N=140) et de l'éducation structurée formelle (N=103) sur l'ensemble des énoncés de cette catégorie (N=473) pour tous les sujets (n=122) de la recherche.

**Tableau XVI**  
**Modes de la FC : les représentations périphériques autour des activités informelles et formelles**

Modes de la FC (N=473, unités de sens)	Représentations
<b>L'apprentissage informel (N=140)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La lecture personnelle (N=69)</li> <li>• L'abonnement à des revues (N=25)</li> <li>• La pratique réflexive (N=17)</li> <li>• Voyage (N=8)</li> <li>• Autoformation (N=8)</li> <li>• Auto-apprentissage (N=7)</li> <li>• Utilisation de l'Internet (N=6)</li> </ul>
<b>L'éducation structurée formelle (N=103)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Un diplôme de maîtrise (N=53)</li> <li>• Un diplôme de D.E.S.S. (N=18)</li> <li>• Non-recours au cours universitaire (N=12)</li> <li>• Un certificat (N=11)</li> <li>• Un diplôme de doctorat (N=5)</li> <li>• Bacc. Spécialisé (N=3)</li> <li>• Majeur en math (N=1)</li> </ul>

En ce qui concerne les modalités informelles, les contenus des représentations les identifient comme des moyens pertinents et efficaces à utiliser dans des démarches de FC. Ils ciblent majoritairement l'utilisation des lectures personnelles (N=69) dans le cadre de leur future FC. Cette modalité concernant la lecture touche pratiquement tous les domaines d'expertise possible qui soulèvent l'intérêt des sujets. Ce résultat nous semble particulièrement surprenant puisque, dans le discours des formateurs de maîtres, les finissants sont souvent perçus comme des gens qui lisent peu. Cependant, le résultat de notre étude montre une tendance vers l'augmentation des intentions de lecture chez les futurs enseignants.

Deux autres modalités informelles sont soulignées. Il s'agit d'abord de l'abonnement à des revues (N=25) spécialisées en éducation qui explorent

l'enseignement des disciplines ou la pédagogie, et ensuite de l'utilisation de la pratique réflexive (N=17) qui est perçue comme une modalité efficace de FC.

Pour ce qui est des autres modalités informelles, les représentations soulignent les intentions d'effectuer des voyages (N=8) à l'étranger pour développer des connaissances générales, l'utilisation du modèle d'autoformation (N=8) qui touche davantage des activités de formation intégrées aux pratiques pédagogiques, l'intérêt marqué pour l'auto-apprentissage (N=7) permettant d'être davantage autodidacte dans sa propre FC et aussi une meilleure utilisation de l'Internet (N=6) dans les cours et auprès des élèves.

En ce qui concerne les modalités formelles, bien qu'elles ne soient pas complètement abandonnées, elles restent un des moyens intéressants de poursuite de FC mais finalement assez peu prisées pour les finissants. Les intentions de s'engager dans une éducation structurée formelle et d'obtenir des diplômes de maîtrises (N=53) sont un peu plus favorisés. Ce résultat apparaît plutôt normal puisque après avoir obtenu un diplôme de premier cycle universitaire, le défi de poursuivre des études de deuxième cycle devient une possibilité intéressante mais sans un attrait prononcé. Cependant les autres diplômes convoités sont ceux des études supérieures (D.E.S.S.) (N=18), des certificats (N=11) et même, des doctorats (N=5) et pour terminer, des baccalauréats spécialisés (N=3) et un majeur en mathématiques (N=1). Toutefois, des représentations établissent aussi le non-recours à la formule des cours universitaires (N=12) pour la FC. La principale raison décrite est la considération d'avoir suffisamment utilisé cette éducation structurée formelle. Ce motif nous semble insuffisant toutefois pour expliquer le peu d'attrait qu'exercent les études avancées de futurs professionnels voués à une profession attachée notamment à la formation intellectuelle des jeunes. Par exemple, que seulement quelques finissants en enseignement aspirent à réussir, un jour, un doctorat et cela à la fin de leurs études initiales à de quoi interroger les facultés des sciences de l'éducation, les universités et les employeurs.

En conclusion, les activités prioritaires de l'apprentissage informel sont de consacrer du temps à des lectures personnelles sur divers domaines touchant l'enseignement, de s'abonner à des revues spécialisées pour demeurer à la fine pointe des



informations, d'utiliser la pratique réflexive au quotidien pour améliorer leur enseignement. Pour finir, les activités prioritaires de l'éducation structurée formelle sont d'acquérir un certificat ou d'obtenir un diplôme d'études comme une maîtrise, un D.E.S.S. et même un doctorat, mais ces choix sont fort peu partagés.

Ces résultats favorisant davantage les modalités non-formelles et informelles que les formelles vont dans le sens que ceux de l'étude du COFPE (2000) qui soutiennent qu'aujourd'hui, la FC a moins souvent pour objet l'augmentation de la scolarité et prend donc des formes autres que celles de cours reconnus en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'un module crédité. Rappelons, en terminant, que la formation initiale en enseignement est d'une durée de quatre ans et que les enseignants débutants ont donc 17 années de scolarité reconnue dès le début de leur carrière.

## **CONCLUSION**

En résumé, notre recherche s'est intéressée à la réalité de la formation continue vue par des futurs enseignants formés dans le contexte du renouvellement des programmes de formation initiale en enseignement au secondaire. Le but de cette recherche était de dégager les représentations à l'égard de la formation continue future des finissantes et des finissants de la formation initiale des maîtres en enseignement au secondaire de l'Université de Montréal. Les représentations ont été explicitées grâce à une analyse de contenu des données invoquées issues d'une production universitaire qui a mis en relief trois dimensions du concept que les sujets ont traitées en dévoilant les caractéristiques attribuées à la formation continue, les besoins en formation continue et les modalités de formation continue.

La revue des écrits nous a permis de mieux comprendre la situation de la formation continue chez les enseignants en exercice et en formation. Notre intérêt a porté sur les représentations des futurs enseignants à l'égard du concept même de formation continue, de la place de cette dernière dans leur développement professionnel, de leur professionnalité et de leur compétence réflexive en formation initiale et continue. Le cadre de référence qui en découle comprend trois dimensions : 1) les attributs de la

formation continue, 2) les besoins en formation continue et 3) les modes de la formation continue.

Les sujets de la recherche sont des finissants du baccalauréat en éducation (B.Ed.), en enseignement au secondaire de l'Université de Montréal, un programme renouvelé d'une durée de quatre ans, soit les premiers diplômés des années 1998 et 1999. Ces 122 sujets volontaires ont autorisé l'analyse de leur métatexte inclus dans leur portfolio de fin de formation. La méthode d'analyse de contenu a été effectuée en respectant les règles méthodologiques appropriées et le traitement des données, quant à lui, a fait l'objet d'une validation auprès de deux juges.

Les principaux résultats de cette recherche se rapportent aux points suivants.

Les résultats concernant les attributs de la formation continue font ressortir les représentations apparaissant comme centrales pour les sujets de la recherche. C'est ces représentations s'expriment par la reconnaissance professionnelle et abordent l'actualisation du discours des finissants à l'égard de la professionnalisation de l'enseignement dans un contexte de formation initiale professionnalisante. Elles confirment la responsabilité première de l'enseignant à l'endroit de sa propre FC et montrent que la continuité de la formation est perçue dans le sens d'un développement professionnel continu et finalement, elles indiquent que les changements sociaux exigent une adaptation constante de la part des futurs enseignants et que la démarche de formation continue favorise cette adaptation.

Les résultats montrent que les représentations à l'égard des besoins en développement professionnel sont les plus priorisés par les finissants. Parmi ces besoins le plus souvent cités par les sujets, nous retrouvons l'amélioration de leurs connaissances et de leurs savoirs disciplinaires, didactiques et curriculaires dans leurs disciplines d'enseignement et l'identification des lacunes des composantes de leur formation initiale dans le but de les combler par une formation continue. Suivent les besoins en développement personnel qui concernent des thèmes hétérogènes et pour finir, les besoins en développement organisationnel qui soulignent le besoin d'implication des futurs enseignants dans leurs milieux scolaires respectifs.

Les résultats des représentations des modalités de formation continue privilégiés par les finissants à court, moyen et long terme se retrouvent d'abord dans des activités d'éducation structurée non-formelle comme par exemple, collaborer avec des collègues experts ou novices, suivre des cours ponctuels ou d'appoints dans le but de répondre à un de leurs besoins spécifiques et participer à des colloques, congrès, conférences et réunions. Les activités d'apprentissage informel touchent particulièrement les lectures personnelles. Par ailleurs, les activités d'éducation structurée formelle qui sont envisagées visent surtout l'obtention d'un diplôme universitaire de deuxième cycle.

### **Limites et retombées de la recherche**

Notre recherche, qualitative et exploratoire, s'est limitée à étudier les représentations des finissants en enseignement au secondaire à l'égard de leur future formation continue, sans examiner, par ailleurs, les actions concrètes entreprises par ces derniers pour réaliser leur démarche de formation continue en début de carrière. Trois autres limites concernant l'échantillon, les métatextes et le contexte spécifique de la recherche ont été soulignées dans le chapitre 4 au point 4.7 *Limites de la recherche*.

Quant aux retombées de cette recherche, nous estimons que cette dernière ouvre la voie à des perspectives de recherches reliées au développement professionnel continu des futurs enseignants. Nous pensons à des études visant l'application de la démarche méthodologique à d'autres groupes d'étudiants finissants en formation initiale des maîtres. Toutefois, cette étude permet un regard sur la pensée des formés envers une réalité négligée dans les formations universitaires antérieures en enseignement. Nous pouvons constater que la formation à caractère professionnel dont ces sujets ont bénéficié a ouvert la porte à une réflexion sur la formation continue en enseignement. C'est du moins ce que les sujets de la recherche affirment. Par ce fait, l'étude réalise une observation intéressante se rapportant à l'évaluation de programme, sur un aspect spécifique, celui de la formation continue.

Nous espérons des retombées auprès des formateurs de maîtres qui œuvrent dans les activités du *Dossier Professionnel* et dans d'autres activités connexes au B.Ed. en

enseignement au secondaire et également auprès des futurs employeurs des étudiantes et étudiants finissants en enseignement.

Nous identifions même une retombée de nature théorique. Il s'agit de l'élaboration d'un cadre de référence qui a mené à la mise au point d'une grille d'analyse plus complète pour comprendre la réalité de la formation continue des enseignants.

Notre étude renseigne sur l'importance à accorder à une activité de synthèse et d'intégration en formation initiale des maîtres professionnalisante et renforce la nécessité d'entreprendre d'autres études qui touchent une pédagogie universitaire adaptée aux formations professionnelles.

### **Pistes de recherche**

Notre recherche sur les représentations de la formation continue auprès de finissants en enseignement au secondaire a permis de mettre en lumière différentes pistes à considérer pour des études, éventuelles, dans le domaine de la jonction formation initiale et formation continue.

Il nous apparaît intéressant de poursuivre une recherche qui aurait pour but d'examiner la réalisation concrète des modalités de formation continue des enseignants, lors de leurs premières années d'enseignement donc pendant leur période d'insertion professionnelle. Dans la réalité des milieux scolaires, les modalités de formation continue utilisées par les nouveaux enseignants sont-elles majoritairement et réellement liées à des activités de type non-formel et informel? Voilà une première question intéressante à poser dans l'actuel contexte.

Il nous semble que pour favoriser davantage, chez les futurs enseignants, l'intention de développer une culture de formation continue, il faudrait progresser dans le sens d'une ouverture vers de nouvelles perspectives et méthodes d'investigation leur permettant d'évaluer leur propre formation continue. Les finissants qui se disent favorables à l'évaluation de leur FC manifestent leurs intérêts pour l'utilisation de différentes modalités selon leurs besoins. Il nous apparaît judicieux, à ce moment-ci, d'entreprendre une étude réalisant une analyse de différents modèles d'évaluation de

formation continue entreprise par des enseignants débutants. D'où l'importance de relever le défi de la reconnaissance des acquis, de cette formation continue non-formelle et informelle, qui est revendiquée par les futurs enseignants. De plus il est tout aussi important de développer un processus de reconnaissance des acquis extrascolaires à l'aide, par exemple, d'un référentiel contenant des indicateurs de progrès qui guideront l'évaluation de la formation continue des enseignants débutants par eux-mêmes et par d'autres instances.

Le discours actuel suppose que les enseignants qui s'engagent en formation continue favorisent la réussite éducative de leurs élèves. Il serait alors très pertinent d'étudier, auprès des élèves au deuxième cycle du secondaire, les retombées de la formation continue de leurs enseignants en rapport avec leur réussite scolaire. Nous pourrions, de même, étudier la notion de culture de formation continue que les élèves sont à développer à l'école en vue de leur propre vie professionnelle.

Une autre étude, qui nous semble appropriée, pourrait faire l'analyse plus rigoureuse des effets provoqués par les différents dispositifs et méthodes de formation continue utilisés par les nouveaux enseignants. Par exemple, une étude sur les représentations, réalisée auprès des enseignants débutants, pourrait examiner les effets des journées pédagogiques sur leur développement d'une culture de formation continue. Étant donné la faveur des finissants pour la formation par les collègues, l'étude pourrait explorer aussi les effets des transformations théoriques et pratiques chez les enseignants débutants qui auraient suivi ces formations données par leurs pairs.

En terminant, nous croyons que les deux institutions, universitaire et scolaire ont un défi à relever : celui de construire une véritable culture de la formation continue. D'une part, l'Université devra renforcer son intérêt pour la formation continue pendant la formation initiale et d'autre part, les milieux professionnels devront actualiser et soutenir l'engagement des enseignants dans un processus de formation continue tout au long de leur carrière.

## RÉFÉRENCES

- ABRIC, J.C. (1994). Les représentations sociales : aspects théoriques. In J.C. Abric (dir.), *Pratiques sociales et représentations*. (p. 11-35). Paris : Presses Universitaires de France.
- ALTET, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants. Analyse de pratiques et situations pédagogiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ASSEMBLÉE NATIONALE. (1997). *Loi sur l'instruction publique*. LRQ. (modifications). Québec : Éditeur officiel du Québec.
- ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION (1992). *La problématique actuelle de la formation initiale des enseignantes et des enseignants*. Rapport du comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres. Montréal : ADEREQ.
- BALUTEAU, F. (1995). Une approche de la construction politique de la formation continue. L'évolution du statut de l'enseignement depuis la création des MAFPEN. Toulouse. *Cahiers Binet Simon*, France : Érès, p. 77-96.
- BARDIN, L. (1996). *L'analyse de contenu*. 8<sup>e</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France.
- BEAUCHESNE, A., AUBERTIN, M., AUBRY, S., BEAULIEU, M., DOUILLARD, J., HAMEL, J., LALONDE, D., LÉVESQUE, H. et ROBICHAUD, N. (1998). Accompagner un stagiaire : une occasion de développement professionnel. *Vie pédagogique*, 106, p. 48-51.
- BÉGIN, M. et CAPLAN, G.L. (1994). *Pour l'amour d'apprendre*. Une version abrégée. Ontario : Commission royale sur l'éducation.
- BERGER, G. (1988). Formation introuvable pour profession impossible. *Éducation permanente*, 96, p. 73-79.

- BERTHELOT, M. (1991). *Enseigner, qu'en disent les profs ?* Rapport d'une recherche auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial. Québec : CSE.
- BISAILLON, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), p. 225-232.
- BOIES, C. (1993). *Évolution du perfectionnement des enseignantes et des enseignants en régions éloignées et isolées de 1970 à 1985*. Ottawa : Université du Québec à Rimouski.
- BONBOIR, A. (1983). Formation continue des enseignants, introduction au problème. *Les sciences de l'éducation*, 3-4, p. 27-41.
- BOUCHER, L.P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOUFFARD, J. (1992). *La formation continue des enseignants et des enseignantes du primaire : revue de la littérature, modélisation et sondage*. Mémoire de maîtrise inédit. Université Laval.
- BOULET, M. et VANISCOTTE, F. (1989). L'efficacité de la formation continue des enseignants et des chefs d'établissements scolaires. *Recherche et formation*, 5 (5), p. 152-153.
- BOURDONCLE, R. (1993). La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, p. 83-119.
- BOURDONCLE, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, p. 73-91.
- BOURDONCLE, R. et MATHEY-PIERRE, C. (1995). Autour du mot «professionnalité». *Recherche et formation*, 19, p. 137-148.



- BOURGEOIS, E. (1991a). La formation continue des enseignants et la crise de l'enseignement. *Recherche en éducation. Théorie et pratique*, 6, p. 25-30.
- BOURGEOIS, E. (1991b). Connaissances, représentations et discours : Un cadre conceptuel pour l'évaluation des effets de formation. *Pédagogies*, 3, p. 63-78.
- BROUSSEAU, M. et LAURIN, P. (1997). La prise en charge de la formation continue par les enseignantes et les enseignants est-elle possible ? *Vie pédagogique*, 105, p. 45-48.
- CARBONNEAU, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), p. 33-57.
- CARTIER, R. (1998). *Relations entre l'âge du personnel enseignant au préscolaire, primaire et secondaire au Québec et leur engagement dans des activités de formation continue*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Trois-Rivières.
- CHARLIER, E. (1989). *Planifier un cours c'est prendre des décisions*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CLARK, C.M. et PETERSON, P.L. (1986). Teachers' Thought Processes. In M.C. Wittrock (dir), *3th. Handbook of Research on Teaching*. (p. 255-296). New York : Macmillan.
- COMMISSION CANADIENNE POUR L'UNESCO. (1980). *Recommandations sur le développement de l'éducation des adultes*. Canada.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION 1995-1996 (1996a). *Exposé de la situation*. Gouvernement du Québec : Ministère de l'Éducation.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION 1995-1996 (1996b). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission. Gouvernement du Québec, MEQ.

COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (CAPFE) (1993). *Énoncé des politiques d'agrément des programmes de formation à l'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*. Québec : MEQ.

COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE) (1997). *Avis à la ministre de l'Éducation sur la formation continue du personnel enseignant*. Québec : MEQ.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. (1995). *Vers la maîtrise du changement en éducation. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation, 1994-1995*. Québec : MEQ.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION.(1991). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec : Publications du Québec.

COUILLARD, R. (1995). Formation continue : une définition pratique. *Revue trimestrielle de l'éducation*. Statistique Canada, 81-003. 2 (1) au cat., p. 47-57.

COURTOIS, B., MATHEY-PIERRE, C., PORTELLI, P. ET WITTORSKI, R., (1996), Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In J.M. Barbier, F. Breton et J.J. Boru (dir.) *Situations de travail et formation*. (p. 165-201). France : L'Harmattan.

CROIZIER, M. (1995). Et s'il fallait penser la formation en terme de zone proximale de développement professionnel ? *Cahiers Binet Simon*. France : Érès, p. 23-32.

DELORS, J. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : Éditions UNESCO et Odile Jacob.

- DEMAILLY, L. (1991). Modèles de formation continue des enseignants et rapport aux savoirs professionnels. *Recherche et formation*, 10, p. 23-35.
- DENIS, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DESJARDINS, J. (2000). *Analyse critique du champ conceptuel de la formation réflexive*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- DESROSIERS, P. (1997). La formation continue des enseignants par la recherche : illustration et adaptation à la réalité québécoise. In M. Tardif et H. Ziarko (dir.) *Continuités et ruptures dans la formation des maîtres au Québec* (p. 157-177). Québec : Presses de l'Université Laval.
- DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, Collection Pédagogies.
- DEWEY, J. (1933). *How We Think : A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to The Educative Process*. Lexington, MA, DC : Heath and Company.
- DONNAY, J. et CHARLIER, E. (1990). *Comprendre des situations de formation. Formation de formateurs à l'analyse*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DUCROS, P. (1990). Une problématique des équipes pédagogiques en rapport avec les processus de l'innovation scolaire, la démarche de projet et les changements de paradigme de la formation continue des enseignants et des formateurs. *Ateliers Lyonnais de Pédagogie*, 40, p. 9-11.
- DUTHY, G. (1995). Évaluer l'efficacité de la formation continue des enseignants des écoles : mission impossible et tâche prioritaire. *Cahiers Binet Simon*, Tome I France : Érès. 642, p. 51-66.
- ELBAZ, F. (1981). The Teacher's «practical knowledge» : Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11, p. 43-71.

FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, A.-R., LOPES, H., PETROVSKI, A.V., RAHNEMA, M. et WARD, FC. (1972). *Apprendre à être*. Commission internationale sur le développement de l'éducation. Paris : Fayard-Unesco.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1997). *Orientations de la formation continue du personnel enseignant*. Avis de la CEQ en réponse à la consultation du MEQ.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DE COMMISSIONS SCOLAIRES (1993). *La formation pratique et l'insertion professionnelle des enseignantes et enseignants*. Québec.

FONTAINE, S. (1997). *Représentations sous-jacentes à l'enseignement de professeurs oeuvrant dans une école d'ingénierie*. Thèse de doctorat. Montréal. Université de Montréal.

FORTIN, M.F. (1996). *Le processus de la recherche de la conception à la réalisation*. Québec : Décarie.

FORTIN, M.F., TAGGART, M.E., KEROUAC, S. et NORMAND, S. (1988). *Introduction à la recherche*. Montréal : Décarie éditeur inc.

FULLAN, M.G. (1990). Staff Development, Innovation, and Institutional Development. In B. Joyce (dir.), *Changing School Culture Through Staff Development* (p. 3-25). Yearbook of the Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.

FULLAN, M. et CONNELLY, F.M. (1987). *Teacher Education in Ontario : Current Practice and Options for the Future*. Toronto. Ontario Ministry of Education. Ministry of Colleges and Universities.

FULLAN, M. et HARGREAVES, A. (1992). Teacher Development and Educational Change. In M. Fullan et A. Hargreaves (dir.). *Teacher Development and Educational Change* (p. 1-9). London : The Falmer Press.

- GARNIER, C. (2000). Étude de l'action éducative à travers les représentations sociales : apports réciproques. In C. Garnier et M.L. Rouquette (dir.) *Représentations sociales et éducation*. (p.27-52). Montréal : Éditions Nouvelles.
- GARNIER, C et ROUQUETTE, M.L. (dir.) (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève, rôles institutionnels et représentations*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GIORDAN, A. et DE VECCHI, G. (1987). *Les origines du savoir : des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- HARGREAVES, D.H. (1994). The New Professionalism : The Synthesis of Professional and Institutional Development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (4), p. 423-438.
- HOLMES GROUP. (1986). *Tomorrow's Teacher : A Report of the Holmes Group*. East Lansing. Michigan : The Holmes Group.
- HRIMECH, M. (1996). L'apprentissage informel voie royale de l'autoformation. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29 (1-2), p. 217-239.
- HUBERMAN, A. M. et MILES, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.
- JEAN, M. (1982). *Commission d'étude sur la formation des adultes*. Montréal : Ministère des Communications.
- JODELET, D. (1984). Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*. (p. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.
- KAGAN, D.M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27 (1), p. 65-90.

- KERSHAW, A. (1995). *Teachers Assessment of the Agenda and the Organization of Staff Development Programs as Suggested in Current Research*. Rapport de recherche (ERIC : Service de reproduction de documents ED379210).
- LACROSAZ, M.C. (1991). La formation continue des instituteurs et les stages décentralisés. *Cahiers Binet Simon*. France : Érés. 3, p. 21-32.
- LANDRY, R. (1997). L'analyse de contenu. In Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. 2<sup>e</sup> édition. (p. 329-356). Sillery, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LANG, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : Presses Universitaires de France.
- LAURIN, P., LAVOIE, L., PARENT, G., ROYER, C., CARTIER, R., TOUSSAINT, P. et RHÉAUME, D. (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire*. Rapport d'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignants québécois. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.
- LEBUISS, P. (1993). Partenaires dans la recherche : formation continue et transformation des pratiques éducatives. *L'université et le milieu scolaire : partenaires en formation des maîtres*. Actes du troisième colloque de l'AQUFOM. Montréal : Université McGill, p. 39-44.
- L'ÉCUYER, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Guérin éditeur.
- LE PAILLEUR, M. (1996). La formation continue du personnel scolaire : voie de l'avenir. *Vie pédagogique*, 100, p. 47-49.

- LESSARD, C. (1991a). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. In C. Lessard, M. Perron et W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. (p. 15-40). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- LESSARD, C. (1991b). Les conditions d'une nouvelle professionnalité dans l'enseignement. *Vie pédagogique*, 71, p. 18-23.
- LESSARD, C. et BRASSARD, A. (1997). Le changement en éducation : promesses et réalités. Une perspective nord-américaine. *Le changement en éducation : place et rôle de l'observatoire européen des innovations en éducation et en formation*. Séminaire de St Jean D'Angely, 9 et 10 janvier, MAFFPEN : Académie de Rouen.
- LÉVESQUE, M. (1997). *Guide pédagogique du Dossier Professionnel*. 5<sup>e</sup> partie. Cours PED 4005 A B C. Inédit. CFIM. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. p. 14-17.
- LÉVESQUE, M. et BOISVERT, E. (2001). *Portfolio et formation à l'enseignement. Théorie et pratique*. Québec : Les Éditions Logiques.
- LÉVESQUE, M., DIALLO, P. D. ET CORREA MOLINA, E. (1998, paru en 1999). Le dossier professionnel en formation initiale des enseignants : une innovation en pédagogie universitaire. *Res Academica*. 16 (1 et 2), p. 113-131.
- LOUIS, R., JUTRAS, F., HENSLER, H. ET BEAUCHESNE, A. (1995). Un programme de formation axé sur les compétences professionnelles peut-il tenir ces promesses ? In C. Garant, F. Lacourse. et M. Scholer (dir), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 195-208). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) Sherbrooke : CRP.
- MARQUERON, P. (1995). Interroger la formation continue : esquisse de quelques voies. *Cahiers Binet Simon*. Tome I. France : Érès. 642, p. 7-21.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). *Vers une politique de la formation continue*. Document de consultation. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997a). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997b). *Rapport d'évaluation des activités de perfectionnement du personnel enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Orientations de la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Document de consultation. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1995). *La formation continue du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire et de la formation professionnelle : des orientations*. Document de travail. Québec : Publication du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992a). *Faire l'école aujourd'hui et demain: un défi de maître: Renouveau et valorisation de la profession*. Québec : Gouvernement du Québec.



- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1992b). *La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984) *Un projet d'éducation permanente. Énoncé d'orientation et Plan d'action en éducation des adultes*. Montréal : Gouvernement du Québec.
- MONTGOMERY, C., LEGAULT, F., GAUTHIER, C. ET BUJOLD, N. (1999, paru en 2000). Conceptions du bon enseignant, motifs du choix de carrière et sentiment d'efficacité des étudiantes et des étudiants inscrits à l'enseignement au secondaire. *Res Academica*. 17, (1-2), p.95-124.
- MOSCOVICI, S. (1961, -1976). *La psychanalyse, son image et son public*, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> éditions. Paris : Presses Universitaires de France.
- MUCHIELLI, R. (1988). *L'analyse de contenu des documents et des communications. Connaissance du problème*. 6<sup>e</sup> édition. Paris : ESF.
- MUNBY, H. (1983). *A Qualitative Study of Teachers' Beliefs and Principles*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Montréal.
- NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION. (1983). *A Nation at Risk : The Imperative for Educational Reform*. Washington. DC.US Government Printing Office.
- NAULT, T. (1993). *Étude exploratoire de l'insertion professionnelle des enseignants débutants au niveau secondaire*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.
- OLSON, J.K. (1981). Teacher influence in the classroom. *Instructional Science*, 10, p. 259-275.
- OUELLET, F. (1998). Le perfectionnement par les pairs : une démarche de formation continue réussie. *Vie pédagogique*, 107, p. 18-20.

- PAJARES, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research : Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), p. 307-332.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. et PERRENOUD, P. (1996). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- PAQUETTE, C. (1995). *La formation continue du personnel scolaire*. Document de travail. Direction régionale de la Montérégie. Ministère de l'Éducation. Mission 95 : esquisse no 8.
- PARENT, G., CORRIVEAU, L., SAVOIE-ZAJC, L., DOLBEC, A., CARTIER, R., TOUSSAINT, P., LAURIN, P. et BONNEAU, G.A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel*, (p. 119-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), p. 59-76.
- PERRON, M., LESSARD, C. et BÉLANGER, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : Tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'Éducation*. XIX (1), p. 5-32.
- PISAR, S. (1983). *La ressource humaine*. Paris : Lattès.
- PIOT, T. (1997). Émergence de l'enseignant-professionnel : articulation du pôle cognitif et du pôle affectif des représentations dans la construction de la professionnalité enseignante. *Cahiers du Centre de recherches en éducation de l'université de Nantes*. Gionol de documentation pédagogique des Pays de la Loire, p. 93-102.
- POUCHAIN-AVRIL, C. (1995). Formation continue des enseignants du second degré et assignations identitaires. *Les sciences de l'éducation*, 5, p. 75-95.
- RAYMOND, D. OUELLET, H. NAULT, T. ET GOSSELIN, M. (1995). Clarifier son choix professionnel dans l'école: les premiers pas de l'insertion professionnelle. In

- C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (p. 117-137). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM) Sherbrooke : CRP.
- RANJARD, P. (1992). Enseignement et formation. *Recherche et formation*, 11, p. 107-127.
- SALLABERRY, J.C. (1997). Représentation et articulation individuel-collectif. *SPIRALE, Revue de recherches en éducation*, H.S. 2, p. 77-92.
- SALLABERRY, J.C. (1996). *Dynamique des représentations dans la formation*. France, Québec : L'Harmattan.
- SAVOIE-ZAJC, L. et DOLBEC, A. (1997). Implantation d'une culture de formation continue. Une formation pour les directeurs et directrices d'école. In L.P. Boucher et M. L'Hostie (dir.), *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. (p. 87-102). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SEFEROGLU, S.S. (1996). *Exploring Elementary School Teachers' Perceptions of Professional Development : The Turkish Case*. Conférence présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association. New-York. (ERIC : Service de reproduction de document ED397024).
- SCHÖN, D. A. (1983, 1994). *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York : Basic Books Inc. Traduction de J. Heynemand et D. Gagnon, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- TADLAOUI, A. (1991). *Étude des représentations sociales de l'innovation pédagogique chez les formateurs de maîtres marocains*. Thèse de doctorat. Montréal. Université de Montréal.

- UNESCO (1979). *Terminologie de l'éducation des adultes*. Paris : Organisation des Nations Unies.
- VAN DER MAREN, J.M. (1999). *Analyse et interprétation des données qualitatives*. Cours ETA6512. Inédit. Montréal. Université de Montréal.
- VAN DER MAREN, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2<sup>e</sup> édition. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- VAN DER MAREN, J.M. (1989). Conception et pratiques de l'analyse de contenu : le point de vue de l'éducation. In G. Painchaud et M. Anadon, (éd.) Actes du colloque de l'Association pour la recherche qualitative tenu à l'Université de Moncton le 11 mai 1988. (p. 151-184). *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*.
- ZEICHNER, K. (1996). Teachers as Reflective Practitioners and the Democratization of School Reform. In K. Zeichner, S. Melnick et M. L. Gomez (dir.), *Currents of Reform in Preservice Teacher Education*. (p. 199-214). New York : Teachers College Press.

**ANNEXE A**  
**LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE**

## LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE

*Document du MEQ (1992)*

*La formation à l'enseignement secondaire général. Orientations et compétences attendues*

### **3. Les compétences complémentaires**

#### ***3.3 La formation professionnelle continue***

Les enseignants et les enseignantes travaillent dans une organisation scolaire complexe qui ne cesse d'évoluer. Tout au long de leur carrière, ils devront mettre à jour leurs connaissances et améliorer l'ensemble de leurs compétences. Il importe, dès lors, que leur formation initiale s'inscrive dans une perspective de formation continue, de manière qu'ils soient en mesure de s'ajuster constamment aux réalités changeantes de leur milieu professionnel. En outre, ils forment un groupe professionnel, et il importe qu'ils en connaissent les origines et l'histoire et qu'ils puissent contribuer à son évolution. Le fait de s'identifier à la profession constitue, en effet, la base d'un engagement et d'un dynamisme personnels indispensables.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne la formation professionnelle continue sont les suivantes :

- capacité d'analyse et de réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire;
- capacité de clarifier ses propres valeurs pédagogiques, de réfléchir sur ses pratiques éducatives et de les améliorer;
- habileté à maintenir ou à améliorer ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiées;
- capacité de participer aux efforts d'innovation pédagogique et à la réalisation de recherches dans le milieu d'enseignement, et de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative;
- connaissance de l'histoire de la profession et capacité de s'identifier à celle-ci.

**ANNEXE B**  
**ATELIER 4**  
**THÈME : PROFESSION ENSEIGNANTE ET FORMATION**  
**CONTINUE**

## Atelier 4

### Thème : Profession enseignante et formation continue

Source : Lévesque, M. (1997). *Guide pédagogique du Dossier Professionnel*. 5<sup>e</sup> partie. CFIM. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal. p. 14-17.

#### OBJECTIFS

- Réfléchir au concept de formation continue dans le développement professionnel des enseignantes ou enseignants
- Revenir sur sa formation initiale et identifier les dimensions qui devront s'inscrire, à court ou moyen terme, dans une démarche de formation continue.

#### LECTURES OBLIGATOIRES

MEQ (1996). *Orientations de la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Gouvernement du Québec. 17 pages.

#### CONTENU

La formation continue est intimement liée au processus de professionnalisation de l'enseignement. Pour bien préparer cet atelier, une lecture est jugée obligatoire. Il s'agit du document actuellement soumis à la consultation par le MEQ. On y exprime le souhait qu'une culture de formation continue se développe chez les enseignantes ou enseignants pour eux-mêmes, mais aussi, pour créer cette culture chez les jeunes qu'ils forment.

Pour guider la lecture du document en consultation (attention, il ne s'agit pas encore de la politique officielle), voici une série de questions auxquelles vous pourriez tenter de répondre sur une fiche préliminaire que vous raffinerez pour la production attendue.



**Questions :**

- 1) Quelles est la définition de «formation continue» véhiculée par le document?
- 2) Cette définition correspond-elle à votre conception?
- 3) Quels sont les arguments des auteurs pour qu'une politique de formation continue semble nécessaire à la profession enseignante?
- 4) Existe-t-il, selon vous, des conditions à respecter pour qu'une telle politique s'installe?
- 5) Comment réagissez-vous au contenu du document de consultation en regard de votre situation personnelle et professionnelle?
- 6) Avez-vous d'autres questions?

**Démarche :**

Nous proposons deux parties pour cet atelier 4.

**1<sup>e</sup> partie : LA FORMATION CONTINUE est-elle un mythe ou une nécessité?**

Le groupe travaille en équipe de coopération, et à partir du travail personnel déjà effectué (la fiche préliminaire de réponses aux questions), il tente de cerner le concept de «formation continue» qui paraît être souhaité pour l'avenir de la profession.

**2<sup>e</sup> partie :**

- L'animatrice ou l'animateur aide le groupe à dégager une vision commune du contexte objectif du document ministériel.
- Elle ou il suscite et anime une discussion sur les conséquences anticipées d'une politique de formation continue pour les futures enseignantes et futurs enseignants qui forment le groupe.

### **PRODUCTION ATTENDUE**

Le contenu de l'atelier 4 est propre à la 4<sup>e</sup> année du DP. La formation continue étant liée au plan de développement personnel et professionnel, elle constitue un sujet de réflexion obligée pour le métatexte.

Aussi comme production attendue, le DP final devra consacrer une section à la dimension «formation continue».

Vous choisissez le titre qui vous convient le mieux pour exprimer cette réalité et vous préparez votre plan de formation continue qui sera intégré à votre métatexte.

Nous vous proposons de réaliser une ou deux fiches préliminaires à verser à votre portfolio dès la lecture du document en consultation et de certains documents de réaction qui sont actuellement disponibles.

**ANNEXE C**

**B.Ed. SECONDAIRE : DOSSIER PROFESSIONNEL**

**B.Ed. secondaire : Dossier Professionnel**

Aux : Étudiantes et étudiants en formation des Maîtres

Date : Le 30 mars 1998

Objet : Demande d'autorisation

Le dossier professionnel est une activité nouvelle en formation universitaire. Pour aider à comprendre le processus de développement professionnel des enseignant(e)s en formation initiale, j'autorise l'analyse de mon méta-texte pour des fins de recherche seulement. Il est entendu que l'utilisation doit être faite dans le respect des règles de l'éthique de l'Université de Montréal.

Nous tenons à vous assurer de l'anonymat complet dans le traitement des données.

**Merci de comprendre l'importance de la recherche sur les enseignant(e)s.**

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Disciplines : \_\_\_\_\_

Est-ce que vous permettez l'analyse de votre dossier professionnel ?

Oui

Non

Signature : \_\_\_\_\_

Marcienne Lévesque, professeur  
Coordonnatrice du DP