

L'animation et le soutien : des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie / Luce Brossard, Arthur Marsolais, Réginald Grégoire, Marielle Ferland, Paul Francoeur. -- [Vie pédagogique, No 91, nov.-déc. 1994](#), p. 15-38.

Dossier: situation passée et actuelle de l'animation pédagogique au Québec; regard sur la formation continue des enseignants aux Etats-Unis; comptes rendus de diverses tables rondes réunissant des enseignants du primaire et du secondaire, des directeurs d'école, des conseillers pédagogiques et des directeurs de services pédagogiques; points de vue de formateurs et de consultants.

Centre(s) d'intérêt: * Éducation

Type(s) d'informations: * Illustration, photo

Sujet(s): * [Pédagogie - Québec \(Province\)](#) * [Animation pédagogique - Québec \(Province\)](#) * [Commissions scolaires - Québec \(Province\)](#) * [Enseignants - Formation continue - Etats-Unis](#) * [Enseignants - Formation continue - Québec \(Province\)](#) * [Directeurs d'école - Québec \(Province\)](#) * [Conseillers pédagogiques - Québec \(Province\)](#).

Ce texte vous est fourni avec l'autorisation de l'éditeur. Toute reproduction doit se conformer à la législation en vigueur dans le domaine du droit d'auteur. [Services documentaires multimedia]

DOSSIER

L'animation et le soutien: des fonctions essentielles au renouvellement de la pédagogie

Les enseignants et les enseignantes avec lesquels nous avons eu l'occasion de discuter pour la préparation de divers dossiers sont unanimes: il est de plus en plus difficile de capter l'attention des élèves, de susciter leur intérêt pour les apprentissages scolaires et de les mener à la réussite. Les causes évoquées sont de tous ordres. Bon nombre d'entre elles ne dépendent pas de l'école, mais il y en a quelques-unes sur lesquelles l'école a le pouvoir d'agir. La pédagogie est de celles-là.

Le renouvellement de la pratique pédagogique émerge en effet comme un facteur essentiel de la réussite des élèves. Nous avons déjà mis cela en lumière dans certains dossiers que nous avons publiés dans des numéros précédents de la revue, notamment dans les dossiers consacrés à l'aide aux élèves en difficulté au primaire et à la pédagogie au secondaire [<note 1>](#). Cependant, le renouvellement souhaité est largement tributaire de l'animation qu'on fera auprès des enseignants et des enseignantes et du soutien qu'on leur apportera, animation et soutien qui prennent souvent la voie du perfectionnement et de la formation continue.

Au moment où l'on parle de décentralisation des pouvoirs, de responsabilisation des écoles, de professionnalisation des enseignants et des enseignantes, et où l'on s'interroge sur l'utilité de certains services ainsi que sur l'efficacité de nos pratiques pédagogiques, il convient d'examiner où se situe le leadership pédagogique, de voir comment s'effectuent l'animation et le soutien pédagogiques, de repérer les besoins en cette matière et d'explorer diverses façons d'y répondre. Pour cela, il nous a paru évident qu'il fallait interroger les personnes qui sont dans l'action, celles qui ont besoin de soutien et celles qui en donnent. C'est pourquoi le présent dossier est essentiellement constitué de tables rondes et d'entrevues. Toutes les tables rondes ont été animées par Paul Francoeur et moi. Nous avons ensuite rédigé chacun notre partie. Les entrevues individuelles ont été effectuées par une

seule personne.

Commençons, par les principaux acteurs, ceux et celles qui sont dans l'école. Nous avons tenu une table ronde avec des enseignants et des enseignantes du secondaire et une autre avec des enseignants et des enseignantes du primaire. Ils nous ont décrit leurs modes de ressourcement actuels et nous ont fait part de leurs besoins ainsi que de leurs préférences en ce qui concerne l'animation et le soutien pédagogiques.

Ensuite nous avons réuni des directeurs et des directrices d'école qui nous ont expliqué comment ils conçoivent leur rôle, de quelle façon ils l'assument actuellement et comment ils entendent l'évolution de l'animation et du soutien pédagogiques dans les prochaines années.

Puis, ce fut le tour des conseillers et des conseillères pédagogiques de venir présenter leur point de vue. Ils ont précisé en quoi leur action se distingue de celle des autres agents d'éducation et montré quelle contribution ils peuvent apporter pour stimuler et soutenir le renouvellement de la pratique pédagogique.

Ont suivi les directeurs et les directrices des services éducatifs. Ils se sont exprimés sur la nécessité de maintenir les services éducatifs et ont précisé l'orientation qu'ils ont donnée ou entendent donner à leur unité.

Pour terminer, nous avons rencontré des personnes-ressources extérieures aux structures scolaires, mais qui interviennent fréquemment dans le milieu à titre de conférenciers, d'animateurs ou de formateurs. Elles nous ont confié leur perception de la situation actuelle, du rôle qu'elles peuvent jouer et des conditions favorables au développement pédagogique.

Nous avons jugé bon de faire précéder le point de vue des divers partenaires d'un rappel des grandes avenues empruntées pour l'animation pédagogique depuis la création du ministère de l'Éducation, rappel effectué par Arthur Marsolais, et d'un survol de ce qui se fait chez nos voisins du Sud en matière d'animation et de perfectionnement. Ce survol a été effectué par Réginald Grégoire.

L'objectif que nous visions dans le présent dossier étant essentiellement de bien cerner les réalités de l'animation et du soutien pédagogiques et de dégager à la fois les besoins reconnus et les façons les plus riches d'y répondre, nous ne pourrions conclure ce dossier qu'en mentionnant quelques divergences dans les propos de nos interlocuteurs, qui doivent être résolues, ainsi que quelques convergences sur lesquelles il faudra miser pour mettre en place les modes les plus favorables au renouvellement de la pratique pédagogique dans les écoles québécoises.

Nous espérons que le présent dossier inspirera la réflexion en cours sur la redéfinition des rôles et la redistribution des ressources en ce qui a trait à l'animation et au soutien pédagogiques, réflexion née de la nécessité de permettre à un plus grand nombre d'élèves de faire des apprentissages de qualité mais aussi, reconnaissons-le, de la diminution substantielle des ressources dans le domaine public.

Luce Brossard

[<Note 1>](#). «L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage», *Vie pédagogique*, no 85, septembre-octobre 1993, p. 15 à 42.

«Faire apprendre au secondaire», *Vie pédagogique*, no 90, septembre-octobre 1994, p. 17 à 40.

[début de la page 16 du texte original]

L'animation pédagogique:

quelques grandes avenues, pour mémoire

par Arthur Marsolais [<note *>](#)

Il est certes opportun d'affronter à nouveau et d'actualiser la grande question de l'animation pédagogique, inséparable de celle du rôle concret de conseiller ou de conseillère pédagogique. Il serait cependant malheureux, ici comme ailleurs, de faire d'abord table rase en quelque sorte des expériences des dernières décennies. Elles ont eu leurs forces et leurs faiblesses. Il est sans doute trop tôt pour les examiner en toute rigueur historique, mais il reste utile d'en raviver le souvenir.

Les trois dernières décennies, en effet, ont vu émerger quelques figures typiques en matière d'animation pédagogique. Le rappel de ces figures, qui constituent des avenues possibles, diversement attrayantes, permet en particulier de saisir l'effet de diverses conjonctures sur la variation des façons de faire et des rôles assumés. Cela ne peut pas ne pas inviter aux discernements les plus lucides de la conjoncture présente.

J'évoquerai ici quelques grandes formes récentes de structuration de l'animation pédagogique à partir de deux perspectives: d'abord celle des sources d'impulsion et d'inspiration, puis celle de la diversité des modes d'action.

Sources d'impulsion: du centralisme au polycentrisme

La première décennie de la réforme de l'éducation découlant du rapport Parent a été caractérisée par une forte impulsion centrale, venant du ministère de l'Éducation, en matière d'animation pédagogique. Il y avait, d'une part, un large consensus sur le souhaitable: échapper aux pratiques de bourrage de crâne, inventer et adopter une pédagogie active et coopérative, faire de l'école un milieu de vie. Il y avait, d'autre part, une situation de changement dans l'organisation du système qui invitait à un développement rapide, propice à un esprit de pionniers, et à une mobilisation largement partagée, sans oublier une abondance de ressources qui fait peu problème.

Si l'on cherche, donc, comment trois grandes sources possibles d'impulsion de l'animation pédagogique s'équilibraient entre elles, l'expérience en classe et dans les écoles, le progrès de la recherche et son rayonnement dans et par les universités, et, enfin, le leadership du Ministère, la période de 1965 à 1975 fut certes une sorte d'âge d'or de l'animation pédagogique soutenue et orientée par le ministère de l'Éducation. Par la mission des projets expérimentaux, ce dernier poussait d'ailleurs son action jusqu'à la formation continue d'enseignants et d'enseignantes soucieux de transformer en profondeur leur pratique. Les équipes des SEMEA (Stages d'entraînement aux méthodes d'éducation actives) institutionnalisèrent les courants pédagogiques propagés. La revue *L'école coopérative* s'en faisait constamment l'écho. A la même époque, les universités prenaient brusquement la relève des écoles normales en formation des enseignants et des enseignantes et jouaient encore relativement peu un rôle de sources autonomes d'impulsion et d'orientation de l'animation pédagogique. Rien n'est plus significatif du grand engagement du Ministère dans l'animation pédagogique à cette époque que l'engagement d'agents de développement pédagogique (ADP) dans tous les domaines, qui parcouraient le réseau pour diffuser la meilleure pratique et en suivre l'évolution ou l'émergence.

Par rapport à la première époque, les années depuis la parution du *Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire* jusque vers 1984, témoignent d'un rééquilibrage majeur. Par l'idée de projet éducatif de l'établissement, se propage le courant d'un recentrage sur l'école et ses besoins comme source d'impulsion de l'animation pédagogique. C'est aussi l'époque où l'on prend de plus en plus conscience que la conviction et le talent pédagogiques individuels, le charisme même, ne suffisent pas à renouveler un réseau et qu'il faut un relais officiel, une volonté collective, une démarche suivie et organisée... D'une certaine façon, l'impulsion du Ministère en matière d'animation pédagogique

subsiste, mais exige de plus en plus des spécialistes et gravite beaucoup autour des programmes d'études fraîchement révisés. Parallèlement, les conseillers et conseillères pédagogiques de commissions scolaires diversifient leurs modes d'action et sont sollicités comme des facilitateurs généralistes et polyvalents.

Le rayonnement des universités et de leurs équipes en pédagogie, en didactique, etc., prend-il un essor important pendant ce temps? Sous toutes réserves d'analyses plus approfondies, on peut croire que le rattrapage d'une scolarisation «à unités capitalisables» à laquelle les pousse très fermement le mode de rémunération des enseignantes et des enseignants, accapare encore trop les universités pour qu'elles s'engagent à fond dans une forme moins rigide et plus participative de formation continue étroitement liée à l'animation pédagogique.

Qu'en est-il de la situation actuelle par rapport aux conjonctures passées? Il s'est établi un polycentrisme indiscutable. Il s'est opéré un rapprochement incontestable entre «les demandes du terrain» et les axes d'intervention d'équipes universitaires: informatique scolaire, résistance aux abandons scolaires, application soignée des approches métacognitives, perspectives d'interdisciplinarité et d'intégration des matières...

Cependant, dans le passage de la conviction à l'action où campent l'animation et le conseil pédagogiques, les sources d'impulsion sont devenues tout à fait multipolaires. Pensons, par exemple, aux actions soutenues dans le réseau scolaire en matière d'élèves en difficulté d'apprentissage et d'adaptation, en matière de prise en considération de la diversité linguistique, ethnique et culturelle, en matière d'approches renouvelées de la formation professionnelle au secondaire. Il y a coexistence de sources d'impulsion, parfois accordées, parfois non. Dans le domaine scolaire comme ailleurs, la figure du dynamisme et du développement devient celle du maillage, de la mise en réseaux et non plus celle de la pyramide hiérarchique.

La palette des modes d'action

Il faut évoquer les acquis pour en tirer parti, sans les dévaloriser et sans en camoufler les dilemmes et les paradoxes. Sur ce chapitre, évoquer divers modes d'action qui ont caractérisé des phases de l'évolution de l'animation pédagogique au cours des dernières décennies ne peut qu'éclairer le présent. Il n'est pas inutile, par exemple, d'examiner quatre modes d'action à partir de la typologie du «leader», du «facilitateur», de «l'expert» et, enfin, du rôle de soutien.

Entendons ici par «leader» celui ou celle qui, dans le tout qui va de la conviction à l'action, agit particulièrement sur le pôle de la conviction. A ce titre, le «leader» inspire et persuade. Il mobilise et motive. Donc, une figure de l'animation pédagogique qui met en relief la communication, la parole, l'engagement. Ce mode d'animation se trouve peut-être particulièrement privilégié dans une conjoncture de consensus et de mobilisation affichée, comme celle qui a suivi le lancement d'une grande réforme de l'éducation dans le sillage du rapport Parent.

D'une certaine façon, le rôle de «facilitateur» représente le pôle opposé. Alors que le «leader» inspirant se concentre sur le fond en postulant que la pratique suivra, on peut en effet se concentrer sur «le processus» plutôt que sur le contenu. Jouer un rôle de facilitateur, c'est servir d'agent de changement sensible à la concrétisation, à l'application des idées initiales, à la mise en oeuvre, patiente et habile, sinon rusée, des changements voulus. L'animateur inspirateur, tout comme le facilitateur,

[début de la page 17 du texte original]

cherche le consentement de ses partenaires, mais par des voies bien différentes. On peut considérer que l'immense effort d'apprivoisement de l'idée de projet éducatif de l'école a nécessité, et continue d'appeler, des talents d'articulation de processus de changement qui sont bien dans les cordes du

facilitateur.

Un troisième mode d'action se trouve largement mis en oeuvre, celui de l'expert et du spécialiste, qui débouche volontiers sur des stratégies de multiplicateurs bien situés. Ici, l'on retrouve au premier plan la fonction de communication et d'intermédiaire du conseiller pédagogique dans un ensemble de réseaux multipolaires. Cependant, le rôle d'expert comprend une limite congénitale: le risque d'abus des spécialistes qui déresponsabilisent, et par là même, risquent de déprofessionnaliser l'exercice même de l'enseignement. C'est pourquoi, par rapport à l'image verticale de l'expert qui «apporte d'en haut» les consignes, l'image de rôle qui relève plutôt du soutien prend de plus en plus de consistance.

Le conseiller et la conseillère pédagogiques qui jouent leur rôle sous le signe du soutien aux équipes scolaires et aux enseignants et enseignantes ont une relation bilatérale avec leurs interlocuteurs. Ils ne cessent pas de porter des convictions, de servir d'intermédiaire avec les lieux de recherche et les experts. Cependant, ils sentent émerger une demande, les lignes de force de dynamismes collectifs auxquels ils adaptent et soumettent, pour ainsi dire, leur travail. Le soutien au renouvellement et au développement pédagogiques constitue peut-être une forme de rôle moins charismatique, moins neutre ou moins savant que les autres. Cependant, c'est un rôle qui s'exerce et dans l'émergence de convictions initiales et dans l'instrumentation de processus de changement efficaces, et même dans la mise en oeuvre de moyens concrets nécessaires pour aller jusqu'à la mise en application large et durable des changements souhaités.

Revivifier en consolidant?

S'il faut revivifier la problématique de l'animation pédagogique, il faut parier non pas sur une mentalité qui consisterait à faire «table rase», mais sur la capacité d'assumer et de décanter l'expérience acquise. Il y a sans doute aussi, à l'horizon, une convergence prometteuse entre formation continue et animation pédagogique. Les effectifs enseignants actuels ne se trouvent plus dans une perspective de perfectionnement par le rattrapage en ce qui concerne la formation universitaire, comme c'était le cas au début des années 70. Cela laisse augurer l'élargissement et la consolidation de types de ressourcement et de formation continue beaucoup plus étroitement liés aux champs de préoccupation actuels des conseillers et des conseillères pédagogiques.

D'une certaine façon, les «teachers' centers», ou centres d'enseignants dont on a beaucoup parlé et rêvé au cours des années 70, comme lieux de mise en commun d'une expérience pédagogique analysée et réfléchie, étaient utopiques du fait de l'extrême incitation systémique à «la course aux unités», en matière de perfectionnement, et de l'accaparement conséquent des ressources. A l'heure où les employeurs de tous les domaines se voient conviés à investir davantage dans la formation continue et le développement des ressources humaines, on peut espérer une réorientation des vastes ressources de perfectionnement allouées jusqu'ici au rattrapage en matière de scolarisation. Ce serait sans doute une façon de rendre les chercheurs et formateurs universitaires beaucoup plus à même de féconder couramment l'animation pédagogique et d'en devenir un allié de taille.

[<Note *>](#) Arthur Marsolais est agent de recherche au Conseil supérieur de l'Éducation.

Un renouvellement pédagogique soutenu par la formation continue: des pratiques américaines

par Réginald Grégoire et Marielle Ferland [<note *>](#)

Qu'est-ce qui existe, aux États-Unis, pour la formation continue des enseignants et des enseignantes?

Telle est la question générale qui est à l'origine du présent article. Une fois décortiquée, cette question peut prendre l'allure suivante:

- De quel *genre d'activités* disposent les enseignantes et enseignants américains pour assurer un renouvellement continu de leur formation professionnelle?

- Qu'est-ce qui *caractérise*, dans leur ensemble, ces activités? Ainsi, quelle est leur ampleur? Qui en sont les responsables? Sur quels thèmes portent-elles? Selon quelle pédagogie les accomplit-on?

Les enseignants et enseignantes en cause sont d'abord ceux du primaire et du secondaire mais, étant donné le fort courant selon lequel on considère comme faisant partie d'un même groupe les enfants de quatre ou cinq ans à huit ans environ, le champ qu'englobent les activités mentionnées sera donc, à l'occasion, un peu plus large. Quant aux activités de formation professionnelle continue qui nous intéressent ici, ce sont essentiellement celles qui se présentent clairement comme une démarche d'apprentissage ou de changement - et que l'on peut donc désigner et décrire comme telles -, et non celles, également dignes d'attention par ailleurs, qui, à toutes fins utiles, se confondent avec l'exercice de l'enseignement, au jour le jour, dans une classe ou dans une école.

L'exploration effectuée en vue de la rédaction du présent article révèle que les activités offertes, au sens retenu dans le paragraphe précédent, sont particulièrement nombreuses, visent à répondre à une gamme étendue de besoins, d'attentes et de situations et revêtent des formes très diverses. Au cours de l'effort accompli pour saisir avec plus de précision la nature et les traits dominants de ce foisonnement, ce sont finalement quatre genres d'activités qui se sont peu à peu imposés à l'attention, soit des plans individuels, des échanges d'idées à l'intérieur d'équipes ou de réseaux, des réunions ou des stages de formation et des programmes d'études universitaires. Voici donc une brève description de chacune de ces catégories d'activités, mais sans oublier que ces activités se recoupent de maintes façons et, souvent, se complètent les unes les autres. C'est le cas notamment pour les plans individuels. Tout en ayant une identité propre, ces plans peuvent avoir un prolongement dans des activités appartenant à l'un ou à l'autre des trois autres genres, ou même aux trois.

1. Des plans individuels

Une synthèse marquante des résultats de la recherche sur la formation continue des enseignants et des enseignantes, qui retient cinq «modèles», situe en tout premier lieu celui du perfectionnement guidé par un plan individuel (voir Sparks and Loucks-Horsley [<note 1>](#)). C'est bien d'un *plan* dont il s'agit et

[début de la page 18 du texte original]

ment d'intentions ou de résolutions, si bonnes soient-elles. Un plan, en l'occurrence, c'est, au minimum, un objectif d'apprentissage, un choix d'activités adéquat pour assurer l'atteinte de cet objectif et la détermination d'une démarche qui établit une relation présumée féconde entre ces activités et cet objectif. Un tel plan est individuel en ce sens que c'est la personne elle-même qui, quel que soit le soutien qui lui est apporté en cours de route, en décide le contenu, en dirige, à son rythme, la réalisation et en évalue les résultats.

Un plan de ce genre, avant d'être considéré comme définitif, est souvent discuté avec au moins une autre personne et mis par écrit. Son déroulement effectif est aussi, assez fréquemment, supervisé par une autre personne. Il en est ainsi, par exemple, dans certaines écoles ou même dans certains districts scolaires, où l'évaluation des enseignants a d'abord une fonction éducative. Dans ces cas en effet, la rétroaction de l'évaluateur ou de l'évaluatrice est habituellement suivie d'un engagement précis, de la part de l'enseignante ou de l'enseignant évalué, de travailler à l'amélioration des aspects jugés les moins satisfaisants. Dans d'autres endroits, des enseignants peuvent, à la suite de la présentation d'un plan individuel jugé pertinent, recevoir un soutien spécial ou, même, une petite subvention. Il arrive

également que l'autre personne chargée d'agir en quelque sorte comme aiguillon soit un ou une collègue ayant plus d'expérience ou possédant aussi son plan individuel.

L'une des conditions déterminantes de la réussite d'une telle voie de formation continue est la présence de ressources substantielles et variées. Or, on constate que, quels que soient les thèmes ou les centres d'intérêt professionnel d'un enseignant ou d'une enseignante, ses chances sont bonnes de trouver ces ressources.

Ainsi, parmi les *périodiques* qui visent à l'atteindre et à répondre à son besoin de formation, il peut compter sur des revues comme *Young Children*, *Educational Leadership* et *Phi Delta Kappan*, les magazines *Vocational Education Journal* et *Teacher* et les publications syndicales *NEA Today* (par la *National Education Association*) et *American Educator* (par l'*American Federation of Teachers*). Toutes ces publications, chacune selon son esprit et dans une perspective qui lui est propre, présentent des expériences concrètes, des opinions variées et des résultats d'études, d'enquêtes ou d'autres recherches, diffusent des dossiers thématiques et des analyses critiques, font connaître des personnalités du monde de l'éducation et de nouveaux courants d'idées, informent sur la législation, les livres récemment parus, les nouvelles ressources didactiques, les activités de perfectionnement auxquelles on peut s'inscrire, etc. De plus, la plupart des associations professionnelles spécialisées dans une matière scolaire ou une branche professionnelle d'enseignement, ainsi que de nombreux centres, associations ou groupes que l'on peut associer à une orientation pédagogique ou à une idée particulières (les écoles Montessori ou la technologie en éducation, par exemple), possèdent une revue, un bulletin ou une autre publication qui, dans un champ plus restreint, remplit une fonction similaire d'information et de réflexion.

Le catalogue des publications d'associations comme l'*Association for Supervision and Curriculum Development* (ASCD), la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC) et l'*American Vocational Association* (AVA), des deux grands syndicats déjà nommés, d'organismes sans but lucratif comme la Société Audubon et Phi Delta Kappa et de firmes de consultation, sans compter celui de nombreux éditeurs, mentionne des centaines de *brochures* et de *petits volumes* consacrés aux thèmes les plus divers: développement de la mémoire chez les élèves, approches pédagogiques (générales ou dans une matière précise), utilisation en classe de la littérature pour les jeunes, vue synthétique des résultats de la recherche sur la coopération entre élèves à des fins d'apprentissage, motivation, utilisation de jeux ou de l'informatique en classe, etc.

Aussi, sur les plans local et régional, un grand nombre d'organismes et d'associations, entre autres parmi les unités affiliées aux associations et organismes mentionnés ci-dessus, produisent des *guides* et d'*autres documents* qui ont directement pour but de servir à la formation continue des enseignants. Des éditeurs, mais aussi des firmes de consultations et des associations, diffusent également des *volumes* qui cherchent à répondre à des attentes plus précises. L'enseignant ou l'enseignante dont le plan individuel prévoit une compréhension synthétique d'un sujet ou d'un domaine pourra même, dans beaucoup de cas, trouver rapidement de ce côté de quoi alimenter sa curiosité. En effet, depuis quelques années, les vastes synthèses, souvent remarquables et presque toujours utiles, abondent.

L'écrit n'est que l'un des langages à travers lesquels s'effectue, aux États-Unis, la formation continue des enseignants. La *radio*, et surtout, la *télévision éducatives* diffusent des émissions à leur intention. La plupart des associations et des organismes déjà signalés, ainsi que d'autres, produisent aussi, régulièrement, des *audiocassettes* et des *vidéocassettes* et, depuis peu, des *vidéodisques* destinés particulièrement à la formation continue des enseignants. On trouve des documents de ce genre autant sur les styles d'apprentissage et l'intégration des matières que sur la prise de décision décentralisée dans les écoles et la planification de l'enseignement en fonction de la maîtrise des apprentissages par les élèves. Les *réseaux informatiques et télématiques*, tels le réseau ATLAS, de la NAEYC et le *School Renewal Network*, de la NEA, qui donnent d'ores et déjà accès à de nombreuses sources documentaires, constituent également des ressources de plus en plus utilisées.

Signalons enfin qu'il existe *maintes variantes* des ressources déjà mentionnées (l'étude individuelle se combinant avec une expérience en classe et l'écrit avec l'audiovisuel, par exemple), mais aussi un bon nombre d'*autres ressources*: conférences, cours universitaires de perfectionnement, etc.

2. Des échanges d'idées à l'intérieur d'équipes et de réseaux

Réduit à l'essentiel, ce genre d'activités consiste dans l'échange d'idées et le soutien structurés entre collègues. Cependant, sous cette brève définition, se déploient, d'une équipe ou d'un réseau à l'autre, des réalités extrêmement diverses; il en est ainsi concernant le but des échanges d'idées, la composition des équipes ou des réseaux, les sujets dont on discute, les méthodes de travail que l'on utilise et plusieurs autres points. L'échange d'idées peut revêtir les traits de l'étude et le soutien ceux d'une action poursuivie en commun et les collègues peuvent comprendre du personnel de direction, ou autre, d'une école ou d'un district scolaire, mais aussi des parents ou des personnes représentant une entreprise ou un organisme qui ne fait pas partie du système scolaire.

C'est ainsi que, *dans plusieurs équipes*, l'échange d'idées est avant tout centré sur des situations courantes à l'intérieur de la classe ou de l'école ou sur des problèmes qui se sont posés avec les élèves. On met en commun ses perceptions sur ces situations et ces problèmes et on s'éclaire les uns les autres sur la meilleure façon de les affronter. Toutefois, la perspective demeure empirique et individuelle. Dans une équipe, chaque membre peut modifier sa vision de la réalité et élargir ses capacités d'intervention, mais il ne le fait, pour l'essentiel, qu'à partir de l'opinion de ses collègues et il continue d'agir seul.

Dans *d'autres équipes*, par ailleurs, on met d'abord l'accent sur l'élaboration ou la mise en oeuvre en commun de projets innovateurs. Depuis une dizaine d'années, ces équipes se sont multipliées rapidement. Plusieurs États et des districts scolaires de tous les coins du pays, par les politiques qu'ils ont adoptées, la NEA avec ses laboratoires centrés sur l'apprentissage et quelques autres programmes, l'AFT avec ses initiatives de promotion de l'innovation et divers autres organismes et associations, par leur option en faveur d'une rénovation en profondeur du système scolaire, ont largement contribué à leur développement. Au Kentucky, où une réforme radicale du système scolaire a été entreprise, ces équipes sont même devenues relativement courantes. Au sein de ces équipes, la solidarité dans l'action est rendue visible de maintes façons.

[début de la page 19 du texte original]

Ce n'est pas seulement la planification et la mise en oeuvre de projets que l'on effectue ensemble, parfois avec l'aide de consultants ou de consultantes externes, mais aussi l'enseignement lui-même que l'on prépare et donne à plusieurs. On se préoccupe aussi de l'efficacité de cet enseignement et, dans ce contexte, on agit mutuellement, par exemple, comme observateur critique de l'enseignement, en classe même, d'un ou d'une collègue. D'une manière générale, on est tourné vers l'action, mais celle-ci demeure imprégnée d'une préoccupation de recherche.

Dans *d'autres équipes encore*, c'est, en fait, l'étude qui occupe la première place: on approfondit une théorie, un courant, une stratégie pédagogique, une méthode, une discipline ou l'enseignement d'une matière. Sur ce dernier point surtout, des groupes réunissent des enseignants et des enseignantes de diverses écoles, tant primaires que secondaires, ainsi que, ici et là, d'établissements d'enseignement supérieur. Malgré l'importance que ces équipes accordent à une compréhension proprement intellectuelle d'un sujet, il convient de signaler que l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage demeure habituellement la visée centrale.

On ne peut enseigner sans lire. C'est dans le sillage d'un programme national qui a mis ce principe en relief que l'on a, ces dernières années, en Virginie mais aussi dans plusieurs autres États, vu se

former *des équipes* d'enseignants et d'enseignantes qui se rencontrent environ une fois par mois *pour discuter sur leurs lectures*. Celles-ci portent principalement sur des livres centrés sur des préoccupations d'ordre professionnel ou destinés aux jeunes.

Dans le renouvellement en cours des idées et des structures, la formation continue qui se fait par l'entremise du travail d'équipe *prend bien d'autres directions*. En conclusion, en voici une qui est en plein développement: elle consiste à constituer, à l'école, et de plus en plus souvent en collaboration avec une faculté d'éducation, une ou plusieurs équipes composées d'enseignants et d'enseignantes expérimentés ayant la responsabilité d'accueillir et d'accompagner pendant au moins une année les jeunes enseignants ou enseignantes qui commencent leur carrière dans cette école. Avec quelques adaptations, on fait de même pour tout nouvel arrivant ou toute nouvelle arrivante, quelle que soit la durée de son expérience dans une autre école. L'effort accompli en ces occasions pour, d'un côté, expliquer des façons de faire et communiquer une culture propre à l'établissement et, de l'autre, comprendre ces façons de faire et cette culture est jugé bénéfique pour les deux parties.

A l'intérieur de la NAEYC, il existe plus de 20 réseaux reconnus et, à l'intérieur de l'ASCD, près de 50. Le nombre de personnes appartenant à ces regroupements varie de quelques dizaines à plusieurs centaines. Bon nombre d'entre eux publient régulièrement un bulletin et tiennent chaque année une session de travail pour leurs membres. Ces réseaux nationaux, qui ont beaucoup de pareils, sont, en un sens, des exemples de centaines d'autres qui sont constitués à l'échelle régionale ou locale. Les uns font corps avec les équipes dont il a été question précédemment ou trouvent dans ces équipes un écho important à leurs préoccupations, tandis que d'autres réunissent seulement des personnes qui sont intéressées à approfondir un sujet.

3. Des réunions ou des stages de formation

Ces réunions, connues sous des appellations très variées (atelier, laboratoire, «institut», etc.), durent habituellement de un à cinq jours. Elles ont lieu aussi bien durant l'été que durant l'année scolaire. Elles sont parfois organisées en série, autour d'un thème unificateur; entre chaque réunion, les participants et participantes sont alors invités à faire des lectures, des recherches ou des travaux pratiques portant sur des sujets particuliers. Les congrès, tant régionaux que nationaux, que tiennent régulièrement la plupart des associations professionnelles sont aussi des réunions où la formation des membres occupe une large place. Certaines de ces réunions donnent droit à l'obtention d'unités, soit «de formation continue», soit pour des programmes universitaires reconnus.

Toutes les associations déjà mentionnées et de nombreuses autres, des fondations, des universités, des centres de recherche, la plupart des États, un grand nombre de districts scolaires, des sociétés privées spécialisées en éducation des entreprises, et des associations d'entreprises proposent aux enseignants de telles réunions de formation. C'est par centaines que l'on compte celles qui sont organisées chaque année par des organismes nationaux ou qui sont ouvertes à des enseignants de tout le pays. Dans les États, les régions et les districts scolaires, leur nombre est encore plus élevé. Rares sont les États qui ne possèdent pas ou ne soutiennent pas financièrement, dans une université ou en collaboration avec un district scolaire important, au moins un centre de formation continue pour le personnel scolaire. Certains de ces centres occupent un édifice spécialement aménagé et fonctionnent pratiquement toute l'année, cinq ou six jours par semaine. Au moins un organisme national, le *National Staff Development Council* (NSDC), ne s'intéresse qu'à la formation continue du personnel scolaire, principalement enseignant. Il publie une revue, édite des brochures et des volumes, produit des audiocassettes et des vidéocassettes, tient un congrès annuel et organise des sessions de formation qui s'adressent plus spécialement à des responsables ou à des animateurs ou animatrices de formation continue.

L'un des traits dominants de ces réunions de formation est qu'elles s'engagent à fournir, *à partir de résultats de recherche*, des voies et des moyens propres à améliorer tel ou tel aspect du système scolaire et, ultimement, l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage. On met donc l'accent sur

les applications concrètes. En conséquence, même si les présentations de type magistral demeurent courantes, on utilise habituellement une pédagogie qui fait place à l'intervention des participants et des participantes. La tendance est, en ce moment, à un accroissement de cette participation, de manière à assurer une meilleure jonction entre les besoins des participants et les orientations ou les applications proposées. La simulation de situations réelles est aussi fréquemment utilisée; dans certains cas, la formation se donne même avec de vrais élèves, réunis pour l'occasion.

Les thèmes abordés au cours des réunions sont aussi diversifiés que le sont les préoccupations des enseignants et les résultats de la recherche pouvant donner lieu à des applications dans le domaine de l'éducation. Ils touchent le développement de l'imagination et l'acquisition des habiletés métacognitives, la gestion de la classe et la prise en considération des diverses formes d'intelligence, les méthodes d'enseignement de la lecture et de la rédaction, le renouvellement de l'enseignement en économie familiale et en électronique, les relations entre les matières, les nouveaux modes d'évaluation des apprentissages, etc.

Lorsque la formation dure quelques semaines ou quelques mois, on parlera plutôt de stages. Plusieurs ont lieu durant l'été. D'autres consistent en une période de travail dans un centre de formation continue, une entreprise ou une association. La prise de conscience des besoins de formation, alliée à la créativité des responsables, multiplie les aménagements concrets. D'une manière générale, les thèmes sur lesquels ils portent sont probablement plus près de l'approfondissement d'une discipline ou d'un champ d'études (général ou professionnel) ou de leur enseignement que ceux des réunions dont il a été question précédemment.

4. Des programmes d'études universitaires

Par leur collaboration avec des écoles associées, la responsabilité qu'elles exercent à l'intérieur de centres de formation continue, les réunions de formation qu'elles organisent à l'intention d'enseignants et d'enseignantes, le soutien qu'elles apportent à de multiples activités de formation dont les districts scolaires et les associations assument la responsabilité, ainsi que par divers autres moyens, les universités participent déjà à la formation continue du corps enseignant. Cependant, leur apport principal à cette formation demeure la proposition de cours donnant

[début de la page 20 du texte original]

droit à des unités reconnues à l'intérieur de programmes d'études.

Ces programmes conduisent le plus souvent à des maîtrises, mais aussi à des doctorats, puisque plus de 50 p. 100 du personnel enseignant des écoles publiques possèdent déjà une maîtrise ou un diplôme équivalent. La demande relative à ces cours est déjà considérable depuis un certain nombre d'années, comme l'illustre le fait que, au printemps de 1986, 53 p. 100 des enseignants et des enseignantes des écoles publiques avaient, au cours des trois années précédentes, obtenu des unités reconnues par une université, mais cette demande pourrait croître au cours des prochaines années. La raison principale en est que la grande majorité des États ont maintenant remplacé le permis permanent d'enseignement par un permis périodiquement renouvelable (tous les dix ans au maximum, mais plutôt tous les cinq ans environ), que plusieurs d'entre eux ont créé des permis de divers niveaux et qu'ils ont lié ce renouvellement ou le passage d'un niveau à un autre à une obligation de formation continue. Une partie de cette formation peut, d'ordinaire, être acquise par des activités semblables à celles qui sont décrites dans le présent article - y compris dans des plans individuels -, mais un bon nombre de lois prévoient aussi l'obtention d'une maîtrise ou la réussite de cours sanctionnés par une université. Certaines universités se spécialisent même dans l'offre de cours adaptés aux besoins de formation continue des enseignants; il en est ainsi, par exemple, pour les universités à distance Nova et Walden.

Conclusion

Il est difficile de ne pas être frappé par l'extrême diversité et le caractère mouvant de ce qui existe aux États-Unis comme voies et activités de formation continue pour les enseignants et les enseignantes. Toutefois, il importe de prendre conscience que le champ couvert par les plans individuels, par les échanges d'idées à l'intérieur d'équipes et de réseaux, par les réunions et les stages de formation et par les programmes d'études universitaires dont il est question dans cet article ne rend compte que d'une portion de la réalité. Ces années-ci, plus particulièrement, un immense travail est en cours en relation avec deux autres leviers puissants de formation continue, soit l'organisation et le fonctionnement internes du système scolaire et la pratique même de l'enseignement. On cherche notamment, à la faveur d'une rénovation globale, à imprégner l'ensemble du système scolaire d'une culture éducative et, en accompagnant cette rénovation d'une révision en profondeur de la pratique de l'enseignement, à rendre celle-ci plus réfléchie et plus responsable.

[<Note *>](#) Réginald Grégoire est président de la firme de consultation Réginald Grégoire inc. et Marielle Ferland est pigiste.

[<Note 1>](#). Cette exploration a porté notamment sur divers numéros des publications périodiques mentionnées dans le présent article, ainsi que sur plusieurs autres documents émanant d'associations et d'organismes qui sont également identifiés. Comme autres sources, il convient de citer plus particulièrement:

- American Association of Colleges for Teacher Education. *Teacher Education Policy in the states. A 50-State Survey of Legislative and Administrative Actions*. 1994.
- Dennis Sparks and Susan Loucks-Horsley. «Models of Staff Development». Dans Robert W. Houston (ed.), John Sikula and Martin Haberman (ass. eds.). *Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators*, New York, Macmillan, 1990. P. 234-250.
- Betty E. Steffy. *The Kentucky Education Reform. Lessons for America*, Lancaster, Pennsylvania, Technomic Publishing, 1993. Chapitre X: «Professional Development», p. 229-255.
- *Education Week*, Washington, D.C, Editorial Projects in Education. Divers numéros.