

« Quel arrimage entre la formation initiale et la formation continue pour soutenir le développement et l'autonomie professionnels? »

Webinaire offert par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE)

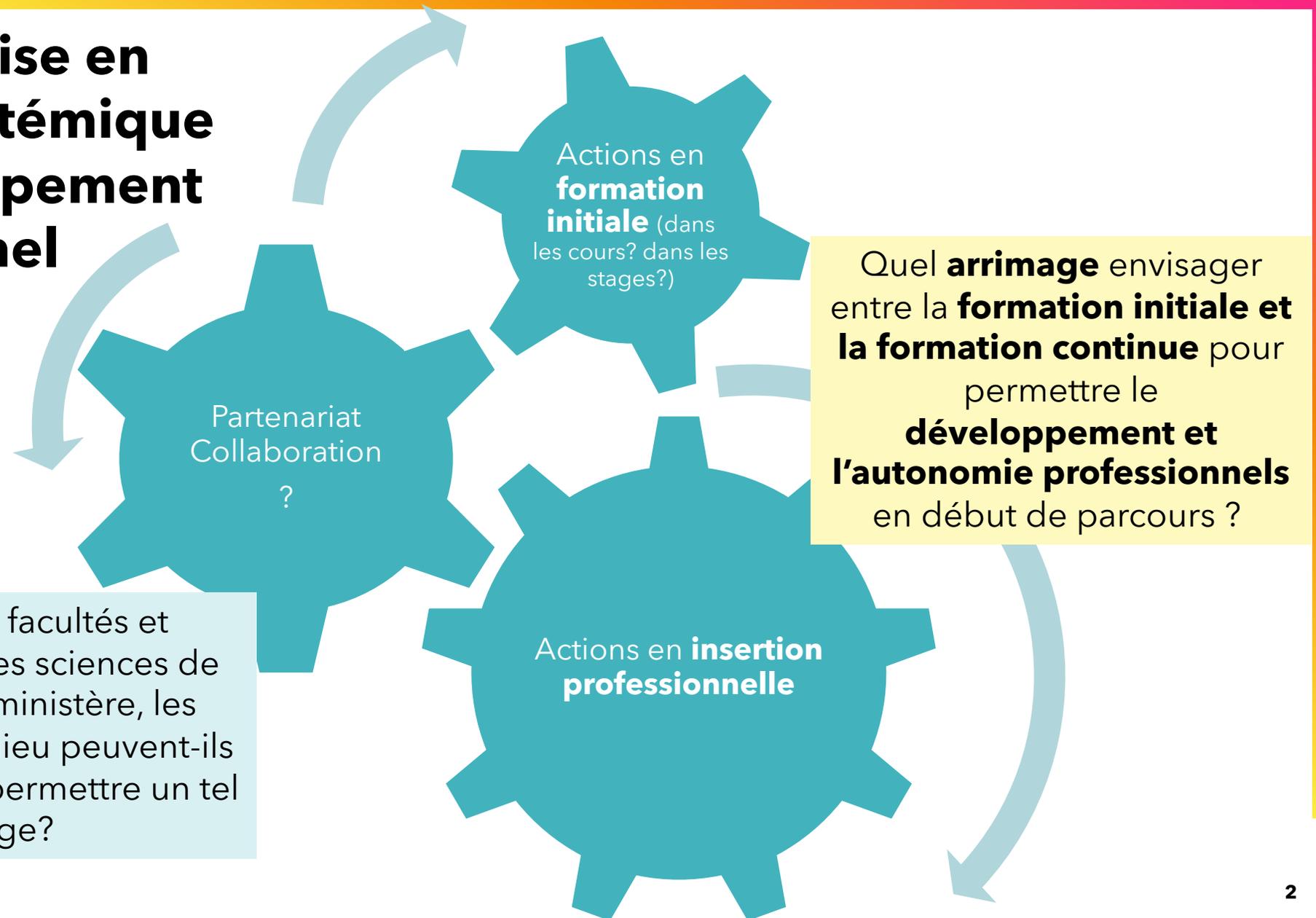
Mercredi 13 septembre 2023 - 12h-13h



Université 
de Montréal et du monde.

Isabelle Vivegnis, Ph.D.
Professeure adjointe, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal
Département de psychopédagogie et d'andragogie

Vers une prise en compte systémique du développement professionnel



Un projet
de
construction
continue

Le développement professionnel: « Une pièce en trois actes »

(Andrews, 2003; Mukamurera, 2014)

Formation initiale

- Acquisition de connaissances et développement de compétences professionnelles
- Acquisition d'un seuil d'entrée

Insertion professionnelle

- Survie - choc de la réalité
- Maîtrise progressive d'une pratique

Formation continue

- Maître → expert
- Contribution au progrès de l'école et de la profession

Construction des fondations de l'intervention pédagogique et de l'identité professionnelle.

Mise à jour, perfectionnement, innovation, partage, etc.

La formation initiale, « un projet inachevé »

« la **formation initiale** demeure, par définition, **un projet inachevé** : pour donner sa pleine mesure dans le développement des compétences, elle doit pouvoir **compter sur la formation continue** et le **développement professionnel continu** » (MEQ, 2020, p. 85).

Tableau 2: Niveaux d'acquisition des compétences à travers le développement professionnel continu

Les 13 compétences	FORMATION INITIALE À L'UNIVERSITÉ		FORMATION CONTINUE	
	Avant la formation	Au terme de la formation	Lors de l'insertion professionnelle	Au fil de la carrière enseignante
COMPÉTENCES FONDATRICES				
C1	○	●	●	■
C2	○	●	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 1: au cœur du travail fait avec et pour les élèves				
C3		●	●	■
C4		●	●	■
C5		●	●	■
C6		●	●	■
C7	○	○	●	■
C8		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 2: à la base du professionnalisme collaboratif				
C9		○	●	■
C10		○	●	■
CHAMP D'INTERVENTION 3: propre au professionnalisme enseignant				
C11		○	●	■
COMPÉTENCES TRANSVERSALES				
C12	○	●	●	■
C13	○	○	●	■

Légende

- Début de l'appropriation de la compétence
- Compétence en large partie maîtrisée
- ◐ Compétence en partie maîtrisée
- Compétence pleinement maîtrisée

L'activité de travail au cœur d'un développement professionnel durable

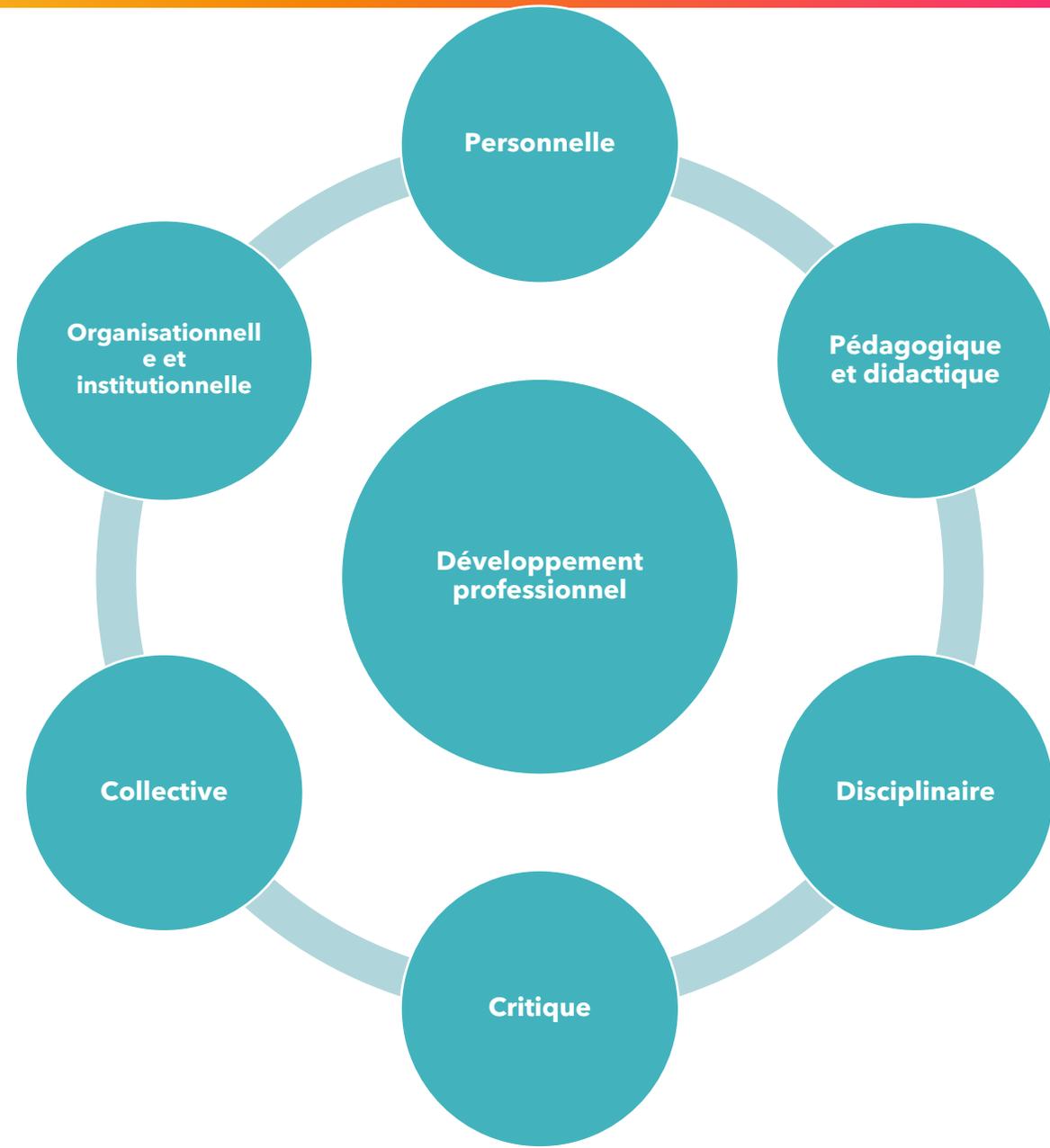
« la formation à elle seule ne peut pas et ne pourra jamais tout : bon nombre de compétences, par nature, ne peuvent efficacement s'acquérir que **dans et par l'exercice de l'activité de travail** et non avant et/ou à côté ; en outre, certaines compétences acquises en formation ont besoin d'être mises **durablement en pratique** pour être réellement maîtrisées »

(Bourgeois et Durand, 2012, p. 10 ; cités dans MEQ, 2020, p. 85).

Le développement professionnel : un processus multidimensionnel (Mukamurera, 2014)

« Un processus graduel d'acquisition et de transformation des compétences et des composantes identitaires » (Mukamurera, 2014, p. 12).

Il aboutit à l'enrichissement et à l'actualisation de la pratique, voire à son amélioration, et offre un degré nouveau d'intelligibilité de son travail en s'y sentant à l'aise (Mukamurera, 2014).



Le développement professionnel

(Donnay et Charlier, 2008)

« [Le développement professionnel est] un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses **interactions avec l'altérité**, et dans les **conditions qui le permettent**, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (p. 15).

L'autonomie professionnelle (Vivegnis, 2016)

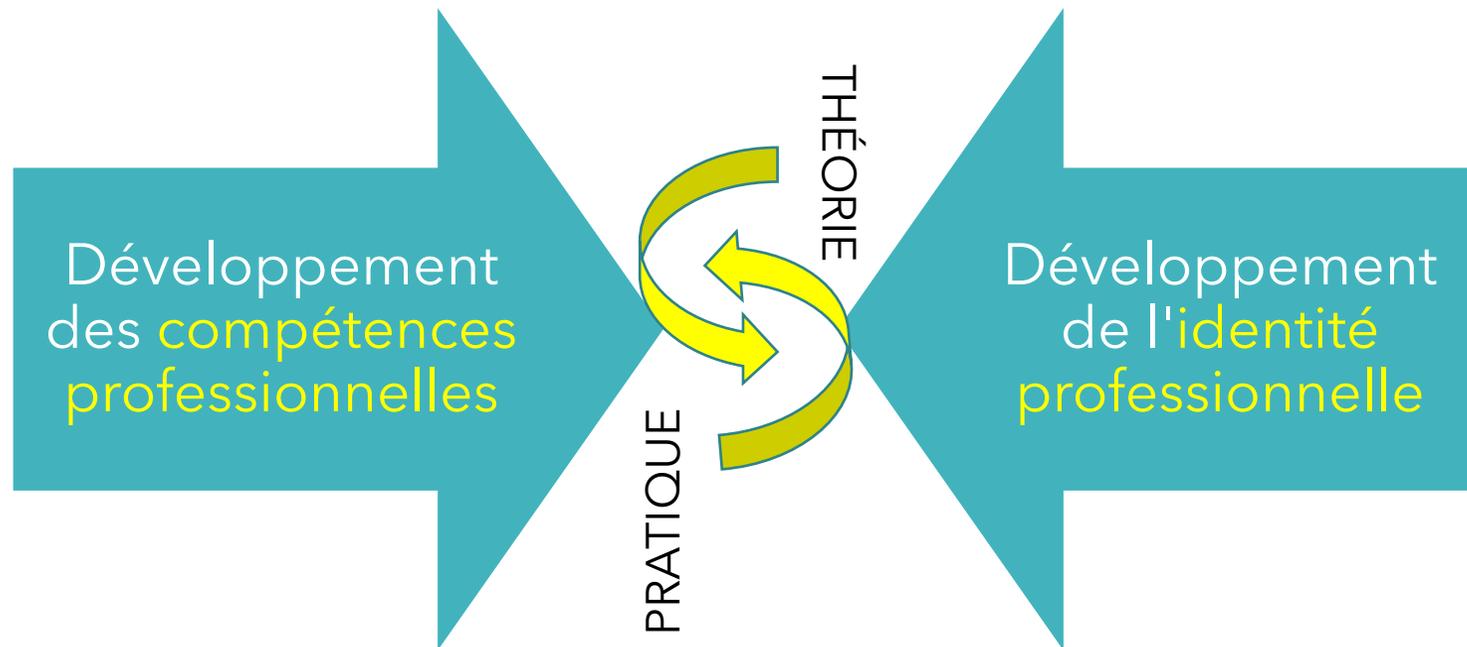
Capacité de définir son **action pédagogique** (choix, prise de décisions et d'initiatives) de manière **indépendante**, en **cohérence avec ses valeurs** et selon une **liberté** relative...

... tout en tenant compte des **normes et règles partagées** dans un environnement professionnel donné.

Elle suppose le recours à la **réflexivité**, au **jugement professionnel** et à certaines **ressources**, comme la **confiance en soi**.

Offre au professionnel de **prendre des décisions**, d'**orienter ses interventions pédagogiques** et d'**agir face aux nombreuses situations inédites** rencontrées dans son quotidien.

L'articulation théorie-pratique réfléchie pour bâtir le développement professionnel continu



Le développement professionnel

« Une pièce en 3 actes »
(Mukamurera, 2014)

Formation initiale

- Développement connaissances et CP
- Acquisition **seuil** entrée

Insertion professionnelle

- Survie - choc réalité
- **Maîtrise progressive** d'une pratique

Formation continue

- Maître → expert
- Contribution au progrès de l'école et de la profession

« Si j'avais ce cours-là aujourd'hui, je pourrais tellement transférer de choses dans ma pratique! » A. Côté.

Viser un développement professionnel continu

Dispositifs de **simulation** et de **réflexion collective**

Supervision des interventions auprès des **élèves à besoins particuliers**

Questionner le **rapport à l'École**

Journal de bord en stage

Observations dans le milieu scolaire

Actions en **formation initiale** (dans les cours? dans les stages?)

Formations ++

- Gestion de classe
- Diversité des élèves
- Inclusion
- Stratégies pédagogiques

Formation des formateurs

Partenariat Collaboration ?

Exposition à une **variété de milieux de stage**

Actions en **insertion professionnelle**

Évaluation et **documentation de la progression** du futur enseignant

Rapatrifier la pratique **dans les murs de l'institut de formation**

Séminaires d'intégration

Temps pour la **rétroaction** (EA - SUP)



« Nous sortons et nous avons rarement une classe à nous où il est possible d'appliquer la belle théorie vue à l'université, les principes de gestion de classe, le développement d'un lien d'attachement sécurisant, etc. »

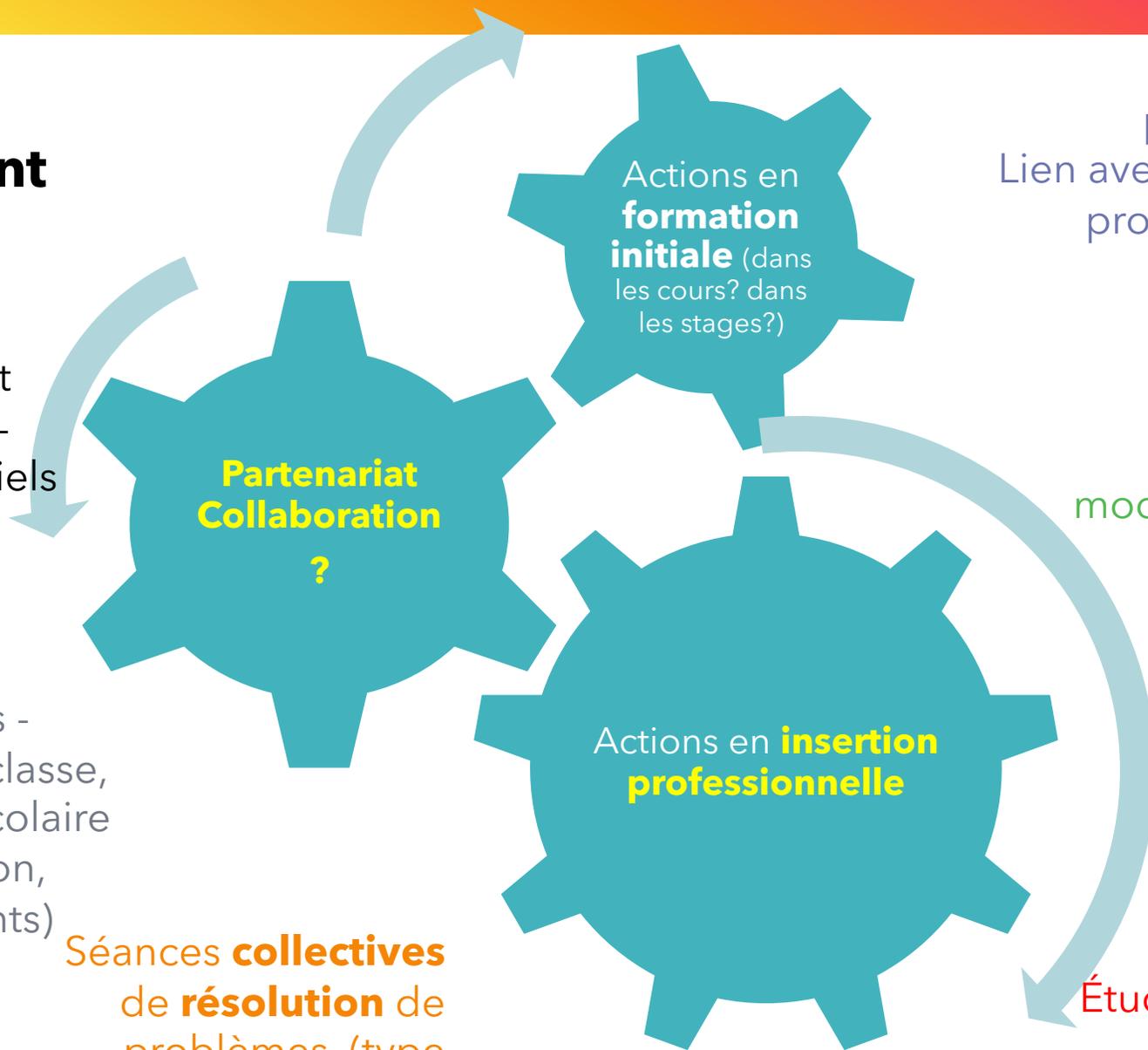
(PP, sta, ped, 128;
dans Dufour et al., 2019, p. 39).

Viser un développement professionnel continu

Journées rassemblant différents acteurs (CP-mentors-E) ; référentiels PDA-PFEQ

Journées thématiques - **contenu** (gestion de classe, évaluation, système scolaire québécois, planification, relation avec les parents)

Séances **collectives** de **résolution** de problèmes (type CODEV ou Troïka)



Modalités personnalisées

Lien avec les compétences professionnelles et les besoins de soutien particuliers

Poursuite de l'utilisation de modèles d'**analyse réflexive** de la pratique

Leadership des **directions**

Communautés d'apprentissage

Étude **collective** de leçons (*lesson studies*)

L'articulation théorie-pratique **réfléchie** pour bâtir le développement professionnel continu



La réflexivité « contribue à favoriser des actions plus délibérées et donc potentiellement plus efficaces. Elle permet aux (futurs) professeurs de rendre explicite leur cadre interprétatif personnel (...) de le vérifier et peut-être de l'optimiser et d'améliorer ainsi les fondements de leurs choix et de leurs actions professionnelles ».

(Kelchtermans, 2001, p. 48-49)

Merci de votre écoute!

Avez-vous des questions?

N'hésitez pas à m'écrire pour poursuivre la discussion:
isabelle.vivegnis@umontreal.ca

Université 
de Montréal et du monde.

Principales références

- + Andrews, I. (2003). Une pièce en trois actes : schéma d'une formation professionnelle continue. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (dir.), *Devenir enseignant. (Tome II) D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*. (p. 415-436). Les Éditions Logiques.
- + Boutet, M., Royer, S. et Gagné, L. (2016). Un cadre d'analyse de la gestion de classe favorisant la construction identitaire pour la réussite de l'insertion professionnelle. Dans C. Van Nieuwenhoven et M. Cividini (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant: Préparer et soutenir l'insertion professionnelle* (p. 207-221). Presses universitaires de Louvain.
- + Caron, J. et Portelance, L. (2017). Perceptions de stagiaires quant au soutien des deux formateurs a l'articulation entre théorie et pratique. *Formation et profession*, 25(1), 34-49. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2017.367>
- + Derobertmeasure, A. et Dehon, A. (2012). Développement de la réflexivité et décodage de l'action : questions de méthode. *Phronesis*, 1(2), 24–44. <https://doi.org/10.7202/1009058ar>
- + Donnay, J. et Charlier E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires.
- + Dufour, F., Portelance, L., Pellerin, G. et Boies, I. (2019). *La préparation à l'insertion dans la profession: regard d'enseignants débutants sur la formation initiale au Québec*. *Éducation et formation*, e-315. 29-45.
- + Gosselin M., Viau-Guay A. et Bourassa B. (2014), « Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16(3). DOI : [10.4000/pistes.4009](https://doi.org/10.4000/pistes.4009)
- + Kelchtermans, G. (2001). La formation des enseignants. L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et Formation: Le praticien réflexif. La diffusion d'un modèle de formation*, 36, 43-67.
- + Ministère de l'Éducation du Québec (2020). *Référentiel de compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competes_professionnelles_profession_enseignante.pdf?1606848024
- + Mukamurera, J. (2014). Le développement professionnel et la persévérance en enseignement: éclairage théorique et état des lieux. Dans L. Portelance, S. Martineau et J. Mukamurera (dir.), *Développement et persévérance professionnels dans l'enseignement. Oui, mais comment?*. (pp. 9-33). Presses de l'Université du Québec.
- + Tardif, M. (2020). Le rôle crucial des directions d'établissement dans la persévérance des nouveaux enseignants et enseignantes. Ce que nous apprend la recherche (CRIFPE), 1(2). <https://doi.org/10.18162/cqnalr.2020.1.2>
- + Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133–155. <https://doi.org/10.7202/012361ar>
- + Van Nieuwenhoven, C. et Cividini, M. (dir.), *Quand l'étudiant devient enseignant: Préparer et soutenir l'insertion professionnelle*. Presses universitaires de Louvain.
- + Vivegnis, I., Beaulieu, J., Leroux, M., Sakina, R., Vincent, F. et Boutonnet, V. (2022). Exploration des liens théorie-pratique établis par des stagiaires en enseignement dans des incidents critiques : vers une catégorisation des sources et des types de savoirs mobilisés. *Formation et profession*, 30(3), 1–21. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.720>
- + Vivegnis, I. (2016). *Les compétences et les postures d'accompagnateurs au regard du développement de l'autonomie et de l'émancipation professionnelles d'enseignants débutants : étude multicases* (thèse de doctorat non publiée), Université du Québec à Trois-Rivières, Québec.