

Actes du 19^e colloque de l'AQPC

RASSEMBLER NOS FORCES



10D 68

Modèle pour la construction d'un savoir professionnel :
vers un apprentissage intégré

Pierre BARBÈS



Association québécoise
de pédagogie collégiale

MODÈLE POUR LA CONSTRUCTION D'UN SAVOIR PROFESSIONNEL : VERS UN APPRENTISSAGE INTÉGRÉ¹

Pierre BARBÈS

Professeur en Techniques d'éducation spécialisée
Collège de Saint-Jérôme

Introduction

Cet atelier d'instrumentation propose un *modèle* pour favoriser l'enseignement et guider l'apprentissage dans la perspective de l'intégration théorie-pratique et de l'intégration des apprentissages. Ce modèle s'adresse aux élèves, aux professeurs, aux gestionnaires ; il cherche à nommer et situer les unes en regard des autres des réalités et opérations impliquées dans tout apprentissage, et particulièrement l'apprentissage d'une profession.

Ce modèle est l'aboutissement d'une recherche exploratoire (Barbès, 1996) conduite auprès de 198 élèves de trois programmes techniques du Cégep de Saint-Jérôme —Techniques d'éducation spécialisée : 124 (63%). Soins infirmiers : 42 (21%). Informatique : 32 (16%) —, sur leur conception des éléments favorables à l'intégration théorie-pratique. Cette recherche visait à identifier les appréciations des élèves relatives à l'intégration de la théorie et de la pratique dans leur formation et à condenser les données recueillies pour alimenter l'élaboration d'une approche pédagogique au regard de l'intégration théorie-pratique.

L'intégration théorie-pratique (ITP) peut à juste titre être considérée comme l'un des aspects principaux de l'apprentissage de l'élève en formation professionnelle. Une fois sur le marché du travail, le nouveau professionnel (femme ou homme) aura à utiliser des méthodes et techniques propres à son domaine, prendre des décisions impliquant la compréhension de la portée des gestes posés et leur justification autant à ses propres yeux qu'à ceux d'autrui. Pendant sa formation de trois ans, l'élève est continuellement placé devant des contenus théoriques, oraux ou écrits dont l'acquisition est considérée comme préparatoire à une pratique éventuelle en stage ou en laboratoire. Une conception courante voit la formation technique comme un ensemble d'allers et de retours entre l'acquisition de connaissances théoriques et des applications pratiques de tous ordres. Il en résulte un défi permanent pour les professeurs, celui de fournir un enseignement et un accompagnement des futurs techni-

ciens dans leur apprentissage de manière à ce que ces derniers puissent intégrer harmonieusement les dimensions théoriques et pratiques de leur formation dans et pour l'accomplissement des tâches du métier. C'est ce qu'on appelle communément l'intégration théorie-pratique. Les professeurs proposent pour cela aux élèves de nombreuses activités d'apprentissage susceptibles de favoriser cette intégration. Il pourrait sembler ici que nous nous situions dans une perspective applicationniste où l'on chercherait à favoriser l'application de connaissances dans une pratique.

On peut cependant adopter une autre perspective et se demander par exemple quelles opérations d'ordre cognitif, affectif et gestuel l'élève met-il en branle pour apprendre et intégrer théorie et pratique, ou encore par quelles activités les professeurs, superviseurs et accompagnateurs de stage favorisent-ils l'ITP chez l'élève ? Ces interrogations furent à la base de la recherche rapportée ici ; elles suggèrent déjà un cadre conceptuel différent, le constructivisme dans lequel la pratique constitue le lieu de la construction par l'élève de sa théorie. Il y a antériorité d'une pratique sur la théorie, du point de vue de ce qui se passe chez l'élève.

Après avoir exposé les grandes lignes de cette recherche, nous présenterons une proposition de modèle mis au point à partir des points de vue des élèves, comme une contribution à l'établissement de bases conceptuelles communes rendant compte de l'intégration théorie-pratique chez l'élève. Ce modèle inclut un certain nombre d'éléments susceptibles de favoriser l'intégration théorie-pratique en formation initiale. Nous terminerons par un regard sur les impacts de l'utilisation du modèle sur l'enseignement et l'apprentissage.

¹ Cette communication est une adaptation du texte paru dans Barbès (1998). Je suis reconnaissant à Gérard Potvin, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal et à Gilles Ratté, ex-professeur en psychologie au Cégep Lionel-Groulx pour leurs nombreuses suggestions et commentaires éclairants lors de la mise au point de ce modèle

1. Grandes lignes de la recherche sur l'intégration théorie-pratique chez les élèves

Le but de la recherche a été de recueillir et de condenser les conceptions et appréciations de l'ITP des élèves de trois programmes techniques, et les éléments qu'ils déclarent favorables à l'apprentissage et l'intégration. On a effectué pour cela trois rencontres de deux heures chacune avec des groupes de 2 à 6 élèves (26 sujets au total) des programmes de Soins infirmiers, Techniques d'éducation spécialisée et Informatique. Ces rencontres ont permis aux élèves (1) d'énumérer des éléments favorables à l'ITP (à l'aide de la technique du *groupe nominal*)², (2) d'explicitier en quoi les éléments prioritaires sont favorables à l'ITP et (3) quelle progression ils observent au cours de leur formation (les opérations 2 et 3 réalisées à l'aide de la technique de l'*entrevue clinique collective*). Le matériel recueilli a permis d'élaborer un questionnaire³ soumis à 201 élèves des mêmes programmes (et mêmes cohortes). L'analyse et la discussion des résultats⁴ des réponses des 198 sujets qui avaient complété le questionnaire ont été effectuées autour de deux pôles : les conceptions de l'ITP, et l'expérience de pratiques fécondes avec souhaits d'améliorations. Quant aux éléments particuliers à chaque programme, l'analyse et la discussion des résultats ont touché à la place des stages dans l'ITP, aux éléments favorables et souhaités, et à la progression dans l'ITP.

C'est autour des pôles théorie et pratique, qui leur avaient été suggérés par le chercheur dans les consignes amorçant les échanges en groupe, que s'est polarisée chez les élèves la conception de l'intégration théorie-pratique. Pour les élèves, théorie réfère aux informations, à la matière, au contenu, et pratique à leur action dans des laboratoires et des stages. En semblant se rallier à des conceptions courantes accordant à la théorie une antériorité sur la pratique, les élèves ont développé davantage les aspects concrets de leur fonctionnement face aux activités d'intégration dans leur apprentissage. Les conceptions de l'ITP des élèves s'expriment en termes de théorie d'abord, de pratique ensuite.

² Pour les techniques du groupe nominal, cf. Aubin (1979). Pour l'entrevue clinique collective, cf. Clark et Peterson (1986).

³ Pour son élaboration, une méthode empirique a été utilisée : insertion des énoncés prioritaires au groupe nominal, analyse des contenus des rencontres, identification de thèmes, rédaction des questions, mise au point de l'échelle de réponses (type Likert en 4 positions).

⁴ L'analyse a débuté par un recodage des réponses, et après une attention au degré d'accord, j'ai effectué un classement des énoncés par thèmes, procédé à un examen des caractéristiques et un examen de facteurs caractérisant les pourcentages de désaccord. Puis j'ai porté attention au lien logique entre les énoncés, les regroupements et effectué une recherche de sens et de significations. Enfin, par une analyse de corrélations (r de Pearson) entre éléments et regroupements d'éléments, j'ai élaboré des esquisses de schémas émergents.

Du côté *théorie* : l'apprentissage débute par la théorie (des signalements de tous ordres : informations, concept, consignes, etc.) et s'effectue à travers des activités personnelles de construction initiale du sens où l'enseignement concret, imagé et interactif est particulièrement apprécié. L'apprentissage s'effectue, selon les élèves, sur la base d'expériences personnelles antérieures, à l'aide d'exemples, d'illustrations, de schémas qui rendent la théorie concrète, dans des activités d'écoute de l'expérience des autres, de reformulation et d'explications en ses propres termes, en réponse à des questions, à l'intérieur d'interactions avec les professeurs ou des collègues. Les élèves soulignent ici jusqu'à quel point certains facteurs les influencent positivement, comme l'aisance du professeur avec sa matière, la cohérence entre les professeurs et les enseignements, le climat d'apprentissage, leur propre capacité de s'organiser dans le temps, de faire face à des émotions, la confiance en soi. D'autres facteurs les influencent négativement, comme la tendance du professeur à se préoccuper davantage de passer sa matière en faisant parfois du bourrage de crâne, l'anxiété en tant qu'elle empêche de comprendre et d'agir, l'impression d'être bousculé.

Du côté *pratique* : l'apprentissage théorique peut s'appliquer peu à peu dans une pratique que permettent les situations de laboratoire et de stage, où la théorie devient concrète et est, d'une certaine manière, « mise en action » à travers plusieurs opérations de pratique ; en laboratoire et en stage, les élèves se voient comme mettant en action la théorie reçue ; l'apprentissage s'effectue dans l'action, auprès du vrai monde, dans des situations concrètes, par des prises de conscience des expériences vécues, du cheminement réalisé, par rappel de sa théorie, par anticipation des situations à venir, par une recherche personnelle de ses réponses, par des auto-évaluations, des rédactions de bilans et de rapports.

Après avoir considéré de quel intérêt découle la question de l'ITP et avoir présenté succinctement les grandes lignes de cette recherche et ses résultats, regardons maintenant à quelle vision de l'ITP ont conduit ces constatations.

2. Proposition d'un modèle du développement du savoir professionnel sous l'angle de l'ITP

Dans la recherche d'une meilleure compréhension de l'ITP dans l'apprentissage, nous avons effectué une relecture des points de vue des élèves en nous inspirant d'écrits sur le développement du savoir professionnel : Gauthier (1993), Kolb (1984), Lave (1991), Mellouki, Tardif et Gauthier (1993), Perrenoud (1994), Potvin (1990), Schön (1987), St-Arnaud (1992). Le savoir professionnel est défini comme l'ensemble des connais-

sances approfondies — pertinentes à sa profession — acquises par un individu grâce à l'étude et à l'expérience de vie et de pratique pertinente⁵. Ce savoir peut être détaillé en savoirs de référence, savoir-connaître, savoir-faire et savoir-être (Potvin, 1990). Ainsi, à partir des dires des élèves sur les éléments qui favorisent l'ITP et en particulier sur la progression de leur intégration, nous avons regardé leur expérience de l'ITP à l'aide de la lunette d'une construction graduelle de leurs connaissances et de leur savoir professionnel.

Nous sommes ici dans le champ psychologique ou cognitif de la didactique (par rapport au champ épistémologique), celui qui s'applique à l'élève et son apprentissage, à savoir comment les élèves acquièrent, utilisent, s'approprient, se représentent les contenus (cf. Gauthier, 1997, 95). Même si le modèle concerne l'apprentissage, il a toutefois des impacts directs sur la dimension *épistémologique* de la didactique, qui implique une structuration adéquate des contenus disciplinaires par le professeur. Ces impacts se situent au niveau de l'accompagnement de l'élève dans son apprentissage par des interventions appropriées, c'est-à-dire ajustées au point où il est rendu.

Une partie du modèle proposé s'inspire de la psychologie cognitive en tant qu'il est préoccupé « par la compréhension des diverses stratégies d'enseignement susceptibles d'aider à la construction de la connaissance par l'élève » (Gauthier, 1997, 111). Ce modèle s'inspire aussi de l'approche interactionniste-subjectiviste, qui suppose que « l'individu est un être « à histoires », un être qui construit ses représentations du monde en interagissant avec autrui »..., qui construit le sens par l'acte d'appropriation du vécu, par l'interaction et par la réflexion (id., 117).

Ce qu'on appelle intégration théorie-pratique est donc vu ici comme un aspect du développement d'un savoir professionnel dans un contexte de formation⁶. Le terme *connaissances* est compris dans le sens du résultat d'un processus d'appropriation individuelle d'informations par interactions continues entre un sujet et un objet, dans un milieu socioculturel donné. Le *savoir* désignera la synthèse de l'ensemble des connaissances et expériences à l'intérieur d'une action conscientisée.

Modèle du développement d'un savoir professionnel

Pour nous, le *savoir professionnel* est le fruit d'un ensemble de processus d'apprentissage interreliés en continuelle mouvance et en recommencements, dans lesquels se présentent un premier aspect de *rencontre d'un discours* le plus souvent dans un contexte de cours théoriques, un second aspect de *pratique progressive guidée* dans une réalité extérieure à connotation professionnelle directe ou indirecte, et enfin un troisième aspect d'*élaboration de synthèses personnelles* à l'intérieur et à l'occasion d'un dialogue et d'interactions professionnelles. L'ITP constitue une dimension de ces processus. La figure ci-contre illustre cette description : le pôle inférieur gauche se veut un pôle *réception*, le pôle inférieur droit, un pôle *émission* ou action, et le pôle supérieur, un pôle *synthèse*. En explicitant brièvement le processus de chacun des trois pôles, nous tenterons de conserver cette même logique que présente un organisme dans sa croissance⁷.

À la suite de la description des phases de chaque processus, nous présentons sous la forme de comportements et opérations de l'élève et du professeur, des éléments susceptibles de favoriser l'apprentissage au savoir professionnel. Un élément favorable à telle phase peut évidemment l'être pour plusieurs, ce que met en évidence les quelques suggestions du tableau 4 se rapportant à l'ensemble de ces processus. La présentation de ces éléments utiles à l'intégration constitue une forme de *recommandations* aux élèves (pour mieux effectuer l'apprentissage/intégration), aux formateurs (pour un enseignement et un encadrement favorables à l'apprentissage/intégration), et à la maison d'enseignement et au milieu (pour faciliter l'encadrement des formateurs et l'apprentissage/intégration chez les élèves). Cette classification des éléments favorables apportés par les élèves est postérieure à la recherche.

⁵ Définition inspirée de celle de *savoir*, dans Legendre, Renald. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal, Larousse, p. 501.

⁶ Ce modèle est généralisable à des contextes différents, autres que celui de la formation initiale.

⁷ Par exemple, chez l'enfant dans sa croissance, on reconnaît une phase où il est presque exclusivement réception, puis l'enfant devient progressivement de plus en plus actif, pour intégrer peu à peu des acquis nouveaux en en faisant sa propre synthèse. Ces processus ne connaissent pas de coupures, ils s'appliquent à tous les niveaux de la croissance de l'organisme et ils sont comme emboîtés les uns dans les autres.

1- La rencontre d'un discours

La *rencontre d'un discours* se fait souvent en classe à travers les exposés d'un professeur et, aussi, dans des lectures, le travail personnel, des échanges professionnels, etc. À travers ce discours, l'élève rencontre souvent de *nouveaux langages*, ceux de la profession. Précisons que le professeur ne transmet⁸ pas sa théorie à l'élève, et ce dernier ne reçoit pas la théorie du professeur comme un contenant son contenu. Il présente à l'élève un contenu fait de mots, de concepts, d'éléments divers, de réseaux de concepts, d'illustrations, etc. qui servent à ce dernier pour construire sa propre théorie.

Cette rencontre présente trois phases :

- une phase d'*accueil* du contenu, par l'écoute, la lecture..., l'attitude réceptive et ouverte, la confiance en la personne et le doute sur le contenu ;
- une phase de *prise en charge* active du matériel reçu, par une réflexion, un exercice, un échange (souvent proposés par le professeur) ; l'élève répond, discute, prend à son compte ce qu'il peut du contenu ;
- et une phase d'*appropriation* du langage accueilli et pris en charge, par l'expression en ses propres termes des préfigurations débutantes de sa théorie.

Selon les connaissances et l'expérience antérieure de l'élève, le langage rencontré agit comme *évocateur* de réalités que l'élève connaît bien et nomme déjà ; ces réalités sont chez lui explicitées et partiellement ou complètement ancrées dans une expérience. Le langage agit aussi comme *confirmation* de connaissances déjà intégrées et d'un savoir acquis. Ce langage confirme l'élève dans une insertion et un partenariat professionnel et social débutant ou déjà avancé. L'aspect évocateur et confirmatoire du langage est d'autant plus fort que l'élève est avancé dans sa formation (comme en fin de 2^e année et en 3^e année de formation technique). Le langage rencontré agit aussi comme *révéléateur de réalités que vit l'élève* mais qu'il ne nomme pas beaucoup : ce sont des aspects organisés mais non encore explicités chez l'élève ; ce langage met en lumière des aspects d'une expérience personnelle antérieure ou actuelle, il permet de la nommer, de lui donner un sens, et il est en même temps éclairé par elle. Le langage rencontré agit possiblement comme *signalement du nouveau* : c'est un signalement pré-organisé, pré-explicité, pas encore ancré chez l'élève. Ces aspects du langage rencontré — évocation, confirmation, révélation, signalement — constituent des manières différentes dont chaque personne peut accueillir et prendre en charge le matériel reçu. Le tableau 1 présente des éléments favorables à ce processus.

⁸ Dans le domaine de l'enseignement apprentissage, il n'y a pas de *transmission* au sens propre, c'est-à-dire faire passer à d'autres un objet (information, connaissance...) sans modification de l'objet. Enseigner ne consiste pas à transmettre de l'information mais partager, communiquer de l'information (connaissances) et faire en sorte que l'élève se mette en activité d'apprendre quelque chose de cet objet communiqué. La connaissance partagée est nécessairement modifiée par l'élève pour qu'il puisse dire qu'il l'a « apprise ». C'est pourquoi la transmission n'est pas une activité d'enseignement ; on peut dire qu'en éducation, il n'y a transmission que dans un sens symbolique.

Tableau 1 Éléments favorables à la *rencontre d'un discours* dans le développement d'un savoir professionnel

Éléments de l'activité de l'élève	Éléments de l'activité des formateurs ⁹ et du milieu
Phase - Accrue	
<ul style="list-style-type: none"> • La disponibilité physique et psychologique. • L'écoute attentive. • Le questionnement intérieur sur le sens du discours entendu. • La recherche de réponses à ses questions. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • La présence d'exemples, d'illustrations, de vrais cas, les explications claires et détaillées, d'expériences personnelles du professeur. • Des démonstrations de techniques. • La présence d'objectifs clairs lors d'exposés du professeur. • L'absence de surcharge de matière et de surstimulation dans les exposés. • La disponibilité du professeur pour répondre aux questions. • La cohérence entre le discours et les gestes et attitudes du professeur. • Une information sur la place et la complémentarité de chacun des cours dans l'ensemble du programme. • ...
Phase - Prise en charge	
<ul style="list-style-type: none"> • L'obligation d'une étude personnelle de la matière, par lecture, réflexion, exercice écrit. • Le partage d'expériences entre collègues et le travail en équipe. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • La disponibilité d'une documentation suffisante (volumes, textes, ...). • ...
Phase - Appropriation	
<ul style="list-style-type: none"> • L'expression et l'articulation de son point de vue dans des travaux écrits, dans les discussions. • La relecture de ses notes, et leur annotation • La lecture de textes fournis en classe • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Exigence de production de travaux et de participation lors de situations d'échanges. • Résumé d'une séquence vue, lors d'un cours subséquent. • Proposition de mini-quiz sur des textes fournis. • ...

2- La pratique progressive et guidée

La *pratique progressive et guidée* dans une réalité extérieure à connotation professionnelle directe ou indirecte comporte une préfiguration - préparation de l'expérience, une conduite attentive de l'expérience et son évaluation ; elle est habituellement concomitante à la rencontre et l'appropriation de nouveaux langages, et constitue certainement le lieu nécessaire de maturation vers une synthèse personnelle de formation (là où l'ITP sera considérée suffisamment avancée).

Les trois phases de cette *pratique progressive et guidée* sont :

- une phase d'*observation* qui permet de prendre connaissance de la situation d'action, des acteurs, du contexte par observation, collecte d'information, questions, lecture de documents pertinents, rencontres, etc. ;
- une phase d'*initiative* de l'élève dans l'action extérieure en tant que futur professionnel en apprentissage. Cette phase d'expérience externe marque la prise en charge personnelle de l'action par l'élève ; cette prise en charge implique, à un moment ou

l'autre, l'établissement d'un diagnostic menant au pronostic, l'élaboration d'un plan d'intervention, la conduite et l'évaluation de l'intervention ;

- et une phase de *partage* de son expérience permettant à l'élève de rendre compte de ce qu'il fait, de ce qu'il apprend, en nommant, en racontant, en rédigeant, par exemple lors de réunions du personnel, dans un contexte de supervision professionnelle individuelle ou communautaire, à travers un rapport de laboratoire ou de stage, un journal de bord.

Tout au long de ces phases, l'élève est impliqué à la fois dans une action extérieure et dans une réflexion sur son action. Sa pratique progressive et guidée suscite chez lui l'*interrogation* sur la correspondance entre les préfigurations effectuées sur la base des langages rencontrés, et la pratique demandée et guidée. C'est à ce moment que l'élève s'interroge sur leur adéquation avec la pratique effectuée ; il cherche à reconnaître ses préfigurations des langages reçus dans le concret à vivre. Cette pratique suscite aussi l'*appréciation de la correspondance* entre les langages et une pratique issue de son expérience personnelle sur le terrain. C'est alors que l'élève se sent stimulé à faire des liens ; une situation problématique active les langages en leur donnant un sens possible ou

⁹ Le terme formateurs réfère au professeur, au superviseur, au tuteur, à l'équipe de professeurs, à l'accompagnateur ou parrain (marraine) du milieu de stage.

acceptable. Le vécu est vu comme faisant comprendre la théorie en élaboration, reconstruite avant, pendant et après l'action engagée. Cette reconstruction s'effectue par exemple lors d'un échange, lors de la réflexion préalable, concurrente ou consécutive à une rédaction, lors des auto-évaluations, lors de la recherche de réponses à des interrogations, à des questions. Elle suscite enfin *l'ancrage des représentations dans l'expérience*, par confirmation des représentations qui prennent un sens concret dans et par la pratique ; l'élève utilise plus spontanément ses représentations pour prévisualiser les opérations à faire, il comprend sa théorie sous un jour nouveau, il s'occupe de situations avec davantage de disponibilité et de confiance.

La pratique progressive, préparée, guidée et évaluée permet de passer d'une connaissance par représentations à une connaissance par expérience, de représentations par signalements à des représentations ancrées dans un vécu. C'est très probablement dans ce passage comme tel que le plus clair de l'intégration théorie-pratique se fait. Il n'est plus nécessaire de faire appel à la fonction supplétive de la théorie puisque l'élève a maintenant l'expérience de ce à quoi sa théorie le renvoie. Ceci constitue une phase cruciale de l'élaboration de sa propre théorie. À ce stade-ci, cependant, sa théorie n'a pas encore le raffinement que le troisième processus lui permettra d'atteindre. Des éléments favorables sont présentés au tableau 2.

Tableau 2 Éléments favorables à la *pratique progressive guidée* dans le développement d'un savoir professionnel

Éléments de l'activité de l'élève	Éléments de l'activité des formateurs et du milieu
Phase - Observation	
<ul style="list-style-type: none"> • Le contact avec du vrai monde dans un vrai milieu de travail, par des stages suffisamment longs et nombreux. • La perception réaliste de ses capacités et possibilités personnelles. • L'attention consciente aux personnes et aux événements. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • La présence de documents d'accompagnement précis et complets. • La concertation entre formateurs sur les objectifs de formation et harmonisation des attentes réciproques. • L'accueil organisé. • ...
Phase - Initiative	
<ul style="list-style-type: none"> • La possibilité de prendre des initiatives personnelles, de manifester de l'autonomie, dans le stage, le laboratoire. • Des pratiques en laboratoire organisées, supervisées, dans un environnement favorable (disponibilité des aménagements). • L'effort de compréhension du sens d'un geste ou d'une technique. • L'ouverture aux commentaires et l'accueil des rétroactions. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Les commentaires à l'élève sur ses forces et ses faiblesses, la rétroaction sur ses performances et le caractère chaleureux des rétroactions. • La disponibilité du matériel et de locaux suffisants pour les laboratoires et la possibilité d'une pratique régulière en labo. • Le soutien à l'élève dans la réalisation d'une technique et son activité de nommer une pratique avec les termes appropriés. • La valorisation et l'encouragement de l'expérience débutante des élèves en formation. • ...
Phase - Partage	
<ul style="list-style-type: none"> • L'expression de son opinion dans le groupe et la recherche et l'expression de ses propres réponses aux questions. • La perception du professeur comme un collaborateur plutôt qu'une autorité. • Les occasions de reformulation personnelle des signalements à travers les échanges entre collègues, les exposés aux collègues, les travaux écrits, etc. • Les auto-évaluations de sa pratique. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'apport de questions. • L'invitation explicite aux stagiaires à apprécier leurs conditions de stage, d'accompagnement, d'articulation des enseignements collège - milieu, milieu - collège. • L'échelonnement des dates de remise des travaux et un retour rapide des travaux corrigés. • Une évaluation formative des travaux écrits. • ...

3- L'élaboration de synthèses personnelles

L'élaboration de synthèses personnelles à l'occasion de dialogues et d'interactions professionnelles constitue un

dernier processus dans le développement d'un savoir professionnel ; ce processus s'effectue à l'intérieur d'une communauté de pratique, incluant une communauté de formation à la pratique (l'école professionnelle). Elle

permet à l'élève de se dire à lui-même — en le disant à d'autres — ce qu'il est en train d'apprendre et d'intégrer de sa théorie et de sa pratique. Il s'agit d'un mouvement de prise de distance, de récapitulation, d'organisation, de mise au point de son savoir ainsi que de communication et de discussion avec des pairs. Cette synthèse portera sur des représentations, sur des attitudes, sur des habiletés et éventuellement sur des processus.

Cette élaboration de synthèses comporte des éléments cognitifs, des situations de travail et une vue de la situation professionnelle dans son ensemble. Elle présente les phases suivantes :

- une phase *d'ouverture à la multiplicité* des expériences et des apports des autres et de soi-même. L'écoute de récits d'expériences de collègues (au sens large) lors de conférences, colloques, tables rondes, la lecture d'articles, etc. sont autant de manières et de lieux de mise en contact avec la multiplicité des facettes d'une pratique. Il s'agit là aussi de possibilités de généralisation d'une pratique professionnelle. L'élève effectue ses synthèses en passant par la prise de conscience et la reconstruction mentale de son expérience vécue. À l'aide des langages devenus représentations personnelles ancrées, l'élève prend conscience de plusieurs facettes de cette expérience, des liens entre ses expériences et celles d'autrui, du chemin

parcouru et du cheminement effectué, des processus suivis, etc. ;

- une phase de *verbalisation structurée* où l'élève exprime à sa manière, dans ses propres termes, son expérience et aussi celle des autres pour les comprendre dans sa propre perspective. Il utilise alors le vocabulaire et les modèles de sa profession. Ses verbalisations — orales ou écrites, figuratives ou non — se concrétisent dans les travaux de tout genre : dissertation, rapport de recherche, essai, œuvre d'art... L'élaboration de synthèses se poursuit, caractérisée ici par une *crystallisation mouvante* et une certaine *sédimentation* des reconstructions, fruit des représentations confirmées par l'expérience vécue et synthétisée ; les langages confirmés constituent les connaissances intégrées de l'élève, la base de son savoir en élaboration ;
- enfin une phase de *communication formelle* de son savoir par des exposés et discussions avec collègues de la profession, des publications, des présentations lors de colloques, etc.

Voici certains éléments favorables à ce processus (tableau 3).

Tableau 3 Éléments favorables à l'élaboration de synthèses dans le développement d'un savoir professionnel

Éléments de l'activité de l'élève	Éléments de l'activité des formateurs et du milieu
Phase - Ouverture à la multiplicité	
<ul style="list-style-type: none"> • Participation des stagiaires aux différentes réunions du personnel, aux comités. • Assistance à des conférences, colloques, tables rondes. • Lectures d'articles, volumes, etc. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • La mise sur pied de rencontres d'échanges entre élèves, et avec des professionnels de la profession, sur leur pratique, pour présentation de ce qu'ils ont reçu, compris, assimilé, expérimenté. • L'instauration d'une mentalité d'accueil et de respect des différences et la valorisation des différences d'opinion dans le milieu d'abord, ce qui sera vu et ressenti par l'élève comme une possibilité et un encouragement à penser par lui-même, à exprimer son point de vue, même et surtout divergent, à faire montre d'imagination et de créativité. • ...
Phase - Verbalisation structurée	
<ul style="list-style-type: none"> • Les rencontres régulières avec un professeur. • Des supervisions avec un accompagnateur et un superviseur de stage. • La rédaction de travaux longs, de bilans de stage, de synthèses de formation. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • L'instauration de lieux et moyens variés de discussion et rétroaction, entre professionnels en exercice (incluant la participation des professionnels en formation) sur leur pratique professionnelle. • La mise sur pied d'examens de synthèse. • ...
Phase - Communication formelle	
<ul style="list-style-type: none"> • Des exposés devant le groupe en ateliers. • La publication de textes. • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • Des invitations réciproques à des colloques, journées scientifiques, rencontres d'accompagnateurs de stage. • ...

Certains éléments liés principalement aux attitudes et aux capacités sont aussi suggérés par les élèves. Les voici regroupés pour l'ensemble des trois processus décrits.

Tableau 4 Éléments favorables à l'ensemble de ces trois processus dans le développement d'un savoir professionnel

Éléments de l'activité de l'élève	Éléments de l'activité des formateurs et du milieu
<i>Rencontre d'un discours / Pratique progressive guidée / Élaboration de synthèses</i>	
Attitudes / capacités : <ul style="list-style-type: none"> • Une maîtrise satisfaisante de ses émotions. • La confiance dans ses possibilités personnelles et professionnelles. • La conscience de l'obligation de l'adaptation continue aux situations nouvelles. • La capacité de profiter de ses erreurs pour progresser. • L'organisation suffisante de son temps. • ... 	Attitudes <ul style="list-style-type: none"> • La cohérence, la complémentarité et l'harmonie entre les professeurs sur le plan des contenus comme des méthodes d'enseignement. • La considération respectueuse de la part des professeurs. • Une articulation et une continuité des enseignements et des activités d'apprentissage d'une année à l'autre. • Le souci d'éviter l'étalement de son savoir d'expert ; réserver cela pour des colloques ! L'élève peut se sentir intimidé et recevoir le message qu'il n'est pas adéquat, qu'il n'en sait pas assez. • ...

Modèle du développement d'un savoir professionnel

C'est sur la base de son propre savoir que l'élève sera prêt à s'engager en tant que débutant dans une pratique professionnelle au cours de laquelle il poursuivra et accélérera le développement progressif de son savoir professionnel. Sa réflexion sur sa pratique le conduira à l'identification, l'enrichissement et la valorisation de son savoir professionnel dans des situations d'interaction et de dialogue professionnels de plus en plus variées (supervision, réflexion-dans-l'action assistée, table ronde, ...). Selon les moments de sa pratique, l'intégration de savoirs homologués, c'est-à-dire reconnus par la communauté de pratique concernée, se fera selon le même processus de rencontre et d'appropriation d'un nouveau langage, de pratique progressive — pas nécessairement guidée cette fois — et de mise au point de synthèses personnelles qui deviennent le savoir professionnel nouveau de la personne. Et ainsi de suite, dans l'interaction et le dialogue.

On arrive ainsi à une vue d'ensemble du modèle du développement d'un savoir professionnel. On y voit au centre le triangle de base explicité par les précisions apportées.

Nous avons défini plus haut le modèle du développement d'un savoir professionnel comme illustrant un « ensemble de processus d'apprentissage interreliés en continue mouvance et en recommencements ». Ce modèle cherche à rendre compte de phénomènes complexes, présentant plusieurs processus et plusieurs phases en

interaction. On aura constaté que l'isomorphisme est à la base du modèle : nous postulons que chaque processus présente la même structure dans chacune de ses phases que le modèle général. C'est dire que chaque processus est en résonance de pensée et d'action avec les autres. C'est un modèle caractérisé par une *isomorphie d'intérieurs emboîtés*. On aurait tort d'isoler et d'opposer telle phase à une autre ; il s'agirait plutôt de considérer chacune dans une perspective d'unité et de globalité, tout en acceptant que telle description ne dit pas tout, tout le temps de la réalité que l'on cherche à conceptualiser.

3. Impacts du modèle sur l'enseignement et l'apprentissage

Une collègue rencontrée dit : « Je donne ton modèle à mes étudiants, cela leur permet de se réconcilier avec la théorie ». Pourquoi pas ! Des élèves voient la théorie comme un supplice nécessaire, avant d'aller dans une action qui les motive. Théorie et pratique sont parfois (souvent ?) vus comme des réalités antinomiques. Ce qui est suggéré ici, c'est qu'il s'agit de réalités complémentaires et incontournables de l'apprentissage et de l'enseignement, qui ont chacune leur place... irremplaçable, pour la simple raison que l'humain est fait de pensée et d'action qu'il cherche à unifier. C'est un modèle qui postule l'identité entre *intégration et apprentissage*. Dans cette perspective, c'est toute la personne qui est engagée dans son apprentissage et elle intègre à mesure ce qu'elle « apprend » du fait que sa démarche engage différentes dimensions de son être dont pensée, affectivité, action extérieure.

Le modèle DSP a le mérite de proposer un langage unifié, qui peut devenir commun à des acteurs de l'éducation, et leur permettre de nommer et élaborer une culture éducative davantage consciente et probablement cohérente.

Comment le modèle proposé peut-il contribuer non seulement à enrichir l'apprentissage et l'enseignement, mais également toute la préoccupation reliée à « l'intégration des apprentissages » chez l'élève ? Nous examinons ce point selon un triple regard : celui de l'enseignement et de l'apprentissage comme tels (niveau cognitif), celui de la conscience de processus d'apprentissage (niveau métacognitif) et celui de la gestion de l'enseignement (niveau organisationnel).

Au plan de l'enseignement et de l'apprentissage comme tels : le modèle fournit à l'élève des indications pratiques pour s'engager dans chacun des processus et phases du DSP, il lui suggère des « comment faire »¹⁰ en regard des cours théoriques, de sa pratique, de ses travaux. Il établit clairement que l'élève est responsable du développement de son savoir professionnel (DSP), en l'invitant à : 1) s'ouvrir et se rendre disponibles pour accueillir la *théorie* reliée à son domaine par une écoute attentive, des lectures assidues, la consultation de textes, etc., 2) s'engager résolument dans les activités de pratique professionnelle qui lui sont rendues accessibles (labos et stages), 3) effectuer ses propres synthèses de formation — sur le plan des représentations, habiletés et attitudes — dans lesquelles il manifeste son intégration de la formation professionnelle poursuivie.

Le modèle fournit aux *formateurs* un cadre conceptuel pour articuler les enseignements de manière à *favoriser*¹¹ chez l'élève le DSP ; leurs tâches seraient les suivantes : 1) proposer aux élèves la théorie du domaine dans un langage organisé, cohérent, accessible, progressif ; 2) piloter [organiser et encadrer] tant à l'école que dans les milieux de stage, les expériences pratiques (laboratoires et stages) des futurs professionnels ; 3) guider et évaluer l'élaboration de leurs synthèses de formation.

Au plan de la conscience de processus d'apprentissage (niveau métacognitif) : du côté de l'élève, le modèle peut contribuer à enrichir et guider l'apprentissage puisqu'il fournit à l'élève un algorithme¹² qui situe clairement la place de chacun des grands éléments de sa formation (cours théoriques — labos et stages — travaux de tout genre) dans un ensemble cohérent. Du côté du professeur, le modèle peut contribuer à enrichir l'enseignement et toute forme d'accompagnement en suggérant une

image claire des processus d'apprentissage dans lesquels l'élève est engagé, en situant précisément en regard d'un processus et de ses phases les différentes stratégies d'enseignement habituellement utilisées dans le partage d'information (exposés), dans les laboratoires et stages et en regard des travaux.

Selon le type d'enseignement que l'on donne, il se peut qu'un pôle soit davantage concerné qu'un autre dans une action éducative :

- le *professeur* particulièrement chargé de communiquer des *contenus* tirera davantage profit du premier pôle « rencontre d'un discours ».
- le *superviseur* de stage (ou l'accompagnateur ou tuteur ou moniteur) chargé d'encadrer la démarche de l'élève sur le terrain (stage ou labo) s'inspirera davantage du pôle « pratique progressive guidée », tout en étant bien conscient de la place des discours rencontrés dans l'élaboration du savoir de son élève.
- le *professeur* responsable d'une démarche de synthèse (comme les cours de dernière session dans un programme technique) verra plus clairement et consciemment les dimensions d'activités de synthèse et leur importance.

Au plan de la gestion de l'enseignement : la proposition et la discussion de ce modèle du DSP est susceptible de contribuer à l'amélioration de l'enseignement et des conditions d'enseignement. Une première contribution concerne la terminologie reliée à l'intégration théorie-pratique. Il est suggéré d'abord de réserver le terme *intégration* pour désigner le processus et le résultat de l'apprentissage chez l'élève (tel que décrit ci-haut). Le DSP est une responsabilité des élèves. Il est suggéré ensuite d'utiliser le terme *articulation des enseignements* pour parler des activités des formateurs visant un arrimage des dimensions plus théoriques et des aspects pratiques de la formation. L'articulation des enseignements théoriques et pratiques est une responsabilité des formateurs. Ces activités des formateurs visent à *favoriser* chez l'élève le DSP. Dans ce contexte, la question de « l'intégration des apprentissages » ne se pose pas comme une opération séparée de l'apprentissage, mais elle en fait partie intégrante ; l'intégration se fait à mesure de l'apprentissage. Dans ce sens, se pourrait-il que « l'intégration des apprentissages » soit un problème d'enseignement et non d'apprentissage ?

L'école de formation de son côté devrait, entre autres au niveau de l'organisation et de la structure d'un programme, *faciliter* le DSP chez les élèves et l'encadrement par les formateurs, en aménageant les conditions (horaires, locaux) et les ressources nécessaires. Elle verrait

¹⁰ Rappelons que ces « comment faire » sont tirés des points de vue des élèves eux-mêmes.

¹¹ Favoriser signifie ici contribuer activement au développement ou au succès de quelqu'un ou quelque chose. Le terme faciliter est utilisé dans le sens d'aménager les ressources et l'environnement pour rendre plus facile ou moins difficile une tâche.

¹² « Séquence logique [...] des opérations appropriées et des cheminements nécessaires à la résolution d'un problème ou à la réalisation d'une tâche globale ». (Legendre, Dictionnaire actuel de l'éducation.)

aussi à se donner les outils explicites nécessaires à la création et au partage des langages communs.

Une autre contribution du modèle concerne des résultats potentiels reliés au partage d'un modèle unifié de la formation. Ces résultats touchent à : 1) une instauration progressive de conceptions communes du développement d'un savoir professionnel (incluant l'ITP), autant chez les professeurs, les parrains ou accompagnateurs de stage et moniteurs de labo, les élèves que dans les programmes ; 2) une qualification des pratiques d'enseignement et d'encadrement à travers les activités des formateurs favorables à l'intégration chez les élèves, activités organisées dans la perspective d'un modèle explicitement orienté vers l'ITP ; ce qui aurait entre autres pour effet de continuer de modifier une conception magique de l'enseignement en suggérant de déplacer l'accent des activités d'enseignement vers l'apprentissage intégré de l'élève (comme la mode des « compétences » suggère de le faire) ; 3) l'élaboration de perspectives de recherche et de collaboration nouvelles, pour une meilleure connaissance des processus de l'ITP dans le développement d'un savoir professionnel.

Conclusion

Notre recherche sur l'intégration théorie-pratique telle que vue par les élèves de trois programmes professionnels du cégep a conduit à proposer un modèle du développement d'un savoir professionnel (DSP) sous l'angle de l'intégration théorie-pratique (ITP). Le DSP a été décrit comme le fruit d'un ensemble de processus d'apprentissage interreliés en continuelle mouvance et en recommencements, dans lesquels se présentent un premier aspect de *rencontre et d'appropriation d'un nouveau langage* ; un second aspect de *pratique progressive guidée* dans une réalité extérieure à connotation professionnelle directe ou indirecte et, enfin, un troisième aspect de *élaboration de synthèses personnelles* à l'intérieur et à l'occasion de dialogues et d'interactions professionnelles. L'ITP constitue une dimension de ces processus. Nous avons énuméré de nombreux éléments déclarés favorables à l'ITP par les élèves du cégep, éléments susceptibles d'éclairer les actions des divers acteurs dans la formation. Nous avons également présenté ce qu'un tel modèle suggère comme conception des responsabilités complémentaires respectives des acteurs impliqués dans la formation collégiale, soit les élèves, les formateurs, et l'école.

Pour favoriser l'articulation entre cours et stages, théorie et pratique chez les futurs diplômés des collèges, pour faire de « l'intégration des apprentissages » une activité de tous les instants, il apparaît que l'existence éventuelle chez les formateurs d'une préoccupation d'unification de

leurs conceptions de l'intégration théorie-pratique sur la base d'un modèle du développement d'un savoir professionnel serait une condition féconde d'enrichissement des pratiques d'enseignement et d'encadrement. Ce modèle devient alors un outil de conscientisation et de qualification de l'enseignement et de l'apprentissage.

Références

- AUBIN, Gabriel. (1979). *La technique du groupe nominal appliquée à l'analyse locale des programmes de formation*. Montréal : Cadre.
- BARBÈS, Pierre. (1998). « Modèle pour la construction d'un savoir professionnel ». In *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire*. (Sous la direction de Colette Gervais, Céline Garant, Flore Gervais et Christophe Hopper). Éditions du CRP, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, pp. 13-32.
- BARBÈS, Pierre. (1996). *J'apprends quand je fais. L'intégration théorie-pratique chez les élèves : vers la construction d'un savoir professionnel*. Saint-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 274 p. + annexes. (Rapport de recherche subventionnée par le Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA) du ministère de l'Éducation du Québec.)
- CLARK, Christopher M. et Peterson, Penelope L. (1986). "Teachers' Thought Processes", in *Handbook of Research on Teaching*. A projet of The American Educational Research Association. Macmillan Publishing Co. ; Wittrock, Merlin C., éditeur, p. 255-296.
- GAUTHIER, Clermont. (1993). « La raison du pédagogue », in Mellouki, Gauthier et Tardif (1993). *Le savoir enseignant*. Montréal, Éditions Logiques.
- GAUTHIER, Clermont. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants* (et al.). Québec : Presses de l'Université Laval, 352 p. [Collection Formation et profession].
- KOLB, David A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall Inc. 256 p.
- LAVE, Jean. (1991). « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », in *Sociologie et sociétés*, 23 (1), printemps, 145-162.
- MELLOUKI, M'hammed, Maurice Tardif et Clermont Gauthier (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants : unité et diversité*. Montréal, Éditions Logiques, 235 p. [Collection : Théories et pratiques dans l'enseignement].
- PERRENOUD, Philippe. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris, Éditions L'Harmattan, 254 p. [Collection Savoir et formation].

POTVIN, Gérard (1990). « Savoir enseigner, savoir éduquer » in *Développer ses compétences. Actes du colloque 10^e anniversaire de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC- MESS)*, Juin. (Atelier 3.3).

SCHÖN, Donald A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, Jossey-Bass, 355 p.

ST-ARNAUD, Yves. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 111 p. [Collection INTERVENIR].