



Développement professionnel et développement personnel dans le contexte de la formation continue

Louise Langdeau, Ph.D. et Claudia Danis, Ph.D.

Résumé

Cet article vise à dégager diverses formes d'impact sur la performance au travail que peut provoquer la prise en compte du développement personnel en formation professionnelle continue. Une analyse de résultats de recherches portant sur l'interrelation entre le développement personnel et le développement professionnel a été produite afin de rencontrer cet objectif. Les résultats de ces recherches ont été regroupés sous quatre grandes sections, soit la prise en compte de besoins personnels des professionnels en formation continue, la croissance personnelle des professionnels, la réflexion sur la pratique, le fonctionnement psychologique de l'individu inscrit dans une démarche de formation professionnelle continue. L'analyse des résultats est suivie de pistes de réflexion et d'implications pratiques pour les intervenants en formation professionnelle continue.

Introduction

La formation professionnelle continue, comme l'ont déjà constaté bon nombre de chercheurs et de praticiens, semble être en transition (Mott, 2000). Les mutations actuelles par rapport, entre autres, aux divers contextes sociaux, technologiques, économiques et culturels, ainsi que la production accélérée de nouvelles connaissances de plus en plus complexes requises dans l'exercice des professions, devraient entraîner indubitablement, de la part des responsables, des intervenants ainsi que des professionnels concernés, une révision et certaines modifications, autant en ce qui a trait aux contenus des programmes formels ou informels offerts qu'en ce qui a trait aux modalités utilisées pour faciliter les apprentissages des professionnels en exercice. Dans ce contexte, il semble que l'ensemble des professions pourraient ainsi bénéficier d'un tel renouveau au niveau de la formation offerte à leurs membres (Young, 1998; Zeph, 1991; Roberts, 1990).



La Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (Delors, 1996) abonde dans le même sens, proposant même d'élargir le concept de formation continue au-delà des exigences actuelles, certes, dans le but, d'une part, d'améliorer la performance professionnelle, mais également, d'autre part, dans le but de fournir aux professionnels l'occasion d'acquérir ou d'intégrer certaines habiletés personnelles (Delors). Les experts consultés considèrent même qu'il serait important, voire essentiel, que la formation professionnelle continue parvienne à faire coïncider le développement personnel avec le développement professionnel des individus (Delors). Ces derniers s'en trouveraient enrichis, non seulement par rapport à une meilleure performance dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles, mais également par rapport, entre autres, à l'exercice d'une plus grande autonomie, de prises de décisions plus efficaces ou d'une meilleure adaptation aux changements (Delors). S'ajoutent à cette liste, le développement d'habiletés personnelles en rapport, entre autres, avec la réflexivité, la flexibilité, la capacité de composer avec l'ambiguïté, la pensée créatrice, l'adaptabilité, la résolution de problèmes et l'automotivation, sans négliger, les habiletés interpersonnelles et les habiletés de communication aussi bien d'ordre général que d'ordre interculturel (Kerka, 1993).

Il convient donc, dans le contexte actuel de redéfinition de la formation professionnelle continue, que les intervenants de ce domaine s'intéressent particulièrement à ce lien supposé entre le développement personnel et le développement professionnel des individus inscrits dans une démarche de perfectionnement. Ainsi, plus particulièrement, le but du présent article est de dégager les diverses formes d'impact que certains facteurs du développement personnel peuvent produire sur le développement professionnel, dans le cadre de programmes de formation continue. À cet effet, une synthèse approfondie de recherches scientifiques ayant explicitement étudié le lien entre certains facteurs de développement personnel et de développement professionnel a été réalisée.

Résultats de l'analyse

La plupart des recherches analysées ont été réalisées principalement auprès d'éducateurs—enseignants des ordres préscolaire, primaire, secondaire, collégial ou universitaire et auprès de formateurs oeuvrant dans des milieux extrascolaires tels que les entreprises, les milieux communautaires et les milieux institutionnels autres que scolaires comme les hôpitaux ou encore les pénitenciers. Il semble cependant, dans le cadre d'une formation continue, que les résultats soient pertinents pour la plupart des autres professionnels, en particulier ceux qui oeuvrent dans des domaines où les relations interpersonnelles font partie intégrante de leurs interventions auprès de leurs clientèles respectives.

Il ne saurait être question de généraliser les résultats obtenus dans le cadre de cette analyse exploratoire qui cherche, avant tout, à faire ressortir les facteurs les plus porteurs de réflexions et d'implications pour une pratique de la formation continue soucieuse d'intégrer développement professionnel et développement personnel.

Les résultats se rapportant aux diverses formes d'impact de certains facteurs du développement personnel sur certains aspects du développement professionnel, sont présentés sous l'une ou l'autre des quatre sections suivantes qui traitent: (1) de la prise en compte de besoins personnels des professionnels en formation continue, (2) de la croissance personnelle des professionnels, (3) de la réflexion sur la pratique et (4) du fonctionnement psychologique de l'individu inscrit dans une démarche de formation professionnelle continue.

Formation professionnelle et prise en compte de besoins personnels des professionnels

L'émergence de nouvelles valeurs et de nouvelles perspectives dans le monde du travail, par rapport à la place à accorder aux professionnels en tant qu'individus activement impliqués dans la bonne marche de l'entreprise ou de l'organisation, aurait vraisemblablement contribué à faire en sorte que les employeurs accordent relativement plus d'importance aux besoins personnels de leurs employés. Une prise en considération de tels besoins particuliers, de la part des employeurs et de la part des responsables de la formation professionnelle continue, dans le contexte actuel du marché du travail, se justifie surtout par le fait que la performance professionnelle des employés s'en trouverait améliorée (Zeph, 1991).

Dans cette première section, seront présentés les résultats de l'analyse des recherches s'étant intéressées, dans le cadre de la formation professionnelle continue, à cette question de prise en compte des besoins personnels des professionnels. La notion de besoins a principalement été abordée, dans les recherches retenues, sous la forme d'exigences singulières exprimées par les individus en formation, ou sous la forme élargie d'un ensemble de besoins hiérarchisés.

Besoins particuliers des professionnels

La formation professionnelle continue s'est ouverte sur un horizon, jusque-là inédit, caractérisé par la reconnaissance de l'importance de prendre en considération les besoins personnels des professionnels inscrits dans une démarche de perfectionnement (Zeph, 1991). Une telle façon de procéder, de la part de divers responsables et intervenants de la formation, se justifierait, entre autres, ici encore, par l'impact escompté de la formation offerte sur un accroissement

de la performance professionnelle des employés formés dans cette optique (Zeph, 1991).

La forme d'impact la plus étudiée de cette mise en relation entre des besoins se rapportant au développement personnel des employés et une performance accrue dans l'exercice des fonctions professionnelles de ces derniers, se rapporte surtout à la motivation, tant extrinsèque qu'intrinsèque, des professionnels formés (Grzyb, Graham et Donaldson, 1998), en lien avec le rehaussement de la qualité de la pratique professionnelle en général (Nowlen, 1990).

Cependant, on retrouve certaines formes d'impact plus précises. Par exemple, les résultats de la recherche de Zeph (1991), menée auprès de formateurs d'adultes oeuvrant en milieu communautaire, ont montré que le fait de tenir compte des besoins, des intérêts ou des préférences des participants dans le choix des activités du programme de formation continue auquel ils étaient inscrits, semblait exercer un impact positif sur la qualité de leur performance au travail. Le chercheur identifie ici deux principales formes d'impact. La première forme consisterait en une plus grande ouverture à de nouvelles façons de penser, à des prises de risques plus adéquates et à un sentiment accru de compétence personnelle des professionnels ayant suivi ce type de formation. La deuxième forme d'impact, quant à elle, consisterait en une amélioration de la capacité de réflexion qui serait surtout caractérisée, chez ces professionnels, par une nouvelle compréhension de leur rôle professionnel et par un exercice plus efficace de ce rôle.

Divers niveaux de besoins des professionnels

Certains responsables ou intervenants oeuvrant en formation professionnelle continue pousseraient plus loin leur démarche de prise en compte des besoins particuliers, allant jusqu'à préconiser, dans leurs programmes, certaines approches globales visant à tenir compte de différents niveaux de besoins personnels de leurs clientèles. Ces approches de formation s'inspireraient alors, surtout, du modèle de hiérarchisation des besoins proposé par le psychologue Maslow dans sa formulation de la théorie de la motivation (Maslow, 1970 dans Bennett, 1991). Il s'agit ici de besoins interreliés, relatifs tout aussi bien à la physiologie, à la sécurité physique, à l'appartenance à un groupe, à l'estime de soi qu'à l'actualisation de soi de chaque professionnel en formation.

Les effets de programmes de formation professionnelle continue axés sur la satisfaction de certains besoins abordés selon de telles approches, sur la performance au travail d'enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire,

ont été étudiés par Bennett (1991). Selon les résultats de ce chercheur, la principale forme d'impact obtenu aurait consisté en une acquisition de connaissances et d'habiletés permettant à ces professionnels de prendre, personnellement, des décisions plus efficaces, dans le cadre de leur pratique éducative.

Croissance personnelle des professionnels

Certains programmes sont allés au-delà de la simple prise en compte de besoins personnels, en abordant la question du développement personnel des professionnels en formation continue dans une perspective de croissance personnelle de ces derniers.

Dans cette deuxième section, seront présentés les résultats de l'analyse des recherches s'étant intéressées à cette perspective de croissance personnelle. Cette dernière a tantôt pris l'aspect d'une prise en considération d'événements particuliers dans la vie personnelle, tantôt l'aspect d'une actualisation de soi telle que définie en psychologie humaniste, tantôt l'aspect d'un développement multidimensionnel des professionnels en formation.

Événements particuliers de la vie personnelle

Certains programmes de formation iraient jusqu'à tenir compte d'événements particuliers de la vie personnelle des professionnels qui s'accordent un temps de perfectionnement (Karpiak, 1991). Selon les divers intervenants qui préconisent une telle approche, le fait de tenir compte de certaines expériences de vie pouvant affecter profondément la personne, telles la maladie, le deuil, le divorce ou encore un long voyage, s'avère essentiel, puisque de telles expériences, en plus d'affecter fortement la vie personnelle des professionnels, auraient également des répercussions sur le fonctionnement de ces derniers au travail. Les résultats de la recherche conduite par Karpiak (1991) auprès de travailleurs sociaux, montrent que l'impact produit par certaines transformations de soi vécues au cours de la formation de ces derniers, se manifesterait surtout au niveau du sens qu'ils accorderont conséquemment à leur profession comme telle.

En plus de suggérer d'intégrer et de tenir compte des événements de vie des professionnels en formation, Karpiak (1991), dans sa formulation d'implications pour la pratique, va jusqu'à suggérer aux intervenants, d'introduire des situations qui, en elles-mêmes, seraient des « agents provocateurs de changement ». Ces situations qui interpellent les personnes pourraient correspondre à de nouveaux événements, à de nouvelles perspectives, ou encore, à de nouvelles informations susceptibles de provoquer un changement dans la vie des

professionnels en formation. Ici encore, le changement provoqué se manifesterait principalement au niveau du sens que chacun octroierait à l'exercice de sa profession.

Actualisation de soi

La reconnaissance d'une interaction entre le développement personnel et le développement professionnel amènerait certains intervenants à centrer leurs programmes sur le développement psychosocial global de chaque professionnel en formation. Dans cette optique, l'approche se veut holistique et la formation, enracinée dans des perspectives humanistes axées sur des notions telles que l'actualisation de soi de Maslow, le besoin de croissance d'Alderfer ou, encore, le besoin d'accomplissement de McClelland (Schuster, 1989).

Cette interrelation entre développement personnel et développement professionnel est même considérée, par certains chercheurs, comme étant de nature intrinsèque. Schuster (1989), en particulier, a étudié explicitement, chez des enseignants universitaires et collégiaux, la relation qu'il considère intrinsèque entre l'actualisation de soi de chacun des professionnels en formation et le développement professionnel de ces derniers. L'impact d'une certaine actualisation de soi des professionnels ayant suivi ce type de formation se serait avéré crucial, aussi bien pour le bien-être que pour l'efficacité au travail de ces derniers.

Développement multidimensionnel des professionnels

Certains programmes de formation continue rendraient possible, chez les individus qui s'y inscrivent, le développement de trois dimensions indissociables, formant un tout organique: une dimension professionnelle, une dimension sociale et une dimension personnelle (Bell et Gilbert, 1994). Entre autres, une étude menée sur trois ans, auprès d'enseignants, aurait permis de dégager, de l'ensemble du processus d'apprentissage vécu par ces derniers, une interaction dynamique entre une dimension professionnelle incluant des changements de concepts ou de croyances en rapport avec l'exercice de la profession, une dimension sociale incluant des améliorations concernant les relations établies avec les collègues et avec les clientèles dans le milieu de travail et une dimension personnelle incluant une meilleure expression des sentiments de chacun reliés au fait d'exercer une profession.

Un tel modèle multidimensionnel ne permet pas seulement de reconnaître l'existence d'un lien intrinsèque entre le développement personnel et le développement professionnel (Schuster, 1989). Il apporte, de plus, un éclairage nouveau sur la place centrale du développement personnel. La dimension personnelle constituerait, selon ce modèle, le fondement même de la dimension

professionnelle et aurait la préséance aussi bien sur la dimension professionnelle que sur la dimension sociale (Bell et Gilbert, 1994).

La formation professionnelle continue et la réflexion sur la pratique professionnelle

La prise en compte du développement personnel dans la formation continue aurait amené certains responsables et intervenants à accorder une place prépondérante à la réflexion de chaque professionnel par rapport à sa propre pratique.

Dans cette troisième section, seront présentés les résultats de l'analyse de recherches ayant traité de l'intégration de la réflexion sur la pratique ou ayant traité, d'une façon particulière, dans le cadre d'approches ou de modalités de formation se voulant axées sur le processus de réflexion, du rôle complémentaire que sont appelées à jouer les dimensions affective et cognitive de chaque professionnel.

Intégration de la réflexion sur la pratique professionnelle

Dans le cadre de la formation professionnelle continue, l'intégration de la réflexion sur la pratique semble avoir été principalement abordée par rapport à des propositions d'approches ou par rapport à des modalités particulières de formation correspondantes.

Approches de formation axées sur une réflexion

Certains intervenants en formation professionnelle continue semblent avoir été fortement influencés par les travaux de Schön (1983, 1987) qui accentue l'importance d'une démarche de réflexion que serait appelé à suivre tout professionnel par rapport à sa propre pratique afin d'en dégager un nouveau savoir. Schön va jusqu'à considérer ce type de savoir comme étant un construit élaboré sur les bases même de l'action du praticien. Ainsi, certaines approches de formation auraient attribué une importance particulière à l'acquisition d'habiletés de réflexion de la part des professionnels en formation.

Un certain impact de la réflexivité se ferait sentir tant sur le développement personnel que sur le développement professionnel. En effet, particulièrement prisée dans le cadre du perfectionnement des maîtres, vraisemblablement à cause, surtout, du contexte actuel de professionnalisation de l'enseignement, les approches de formation continue privilégiant l'utilisation de la réflexion sur la pratique professionnelle favoriseraient la prise en charge du praticien par lui-même, en tant que professionnel autonome, ce qui, éventuellement, pourrait même entraîner une transformation des pratiques professionnelles existantes (Boucher et L'Hostie, 1997).

Un autre impact associé à la valorisation de la réflexion, dans le cadre de programmes de formation continue, se rapporterait au fait que les professionnels seraient ainsi amenés à acquérir une « connaissance de soi dans l'action ». Ce type particulier de connaissance exercerait, à son tour, un impact direct sur le développement professionnel des individus en formation, surtout sous les formes suivantes : observation et compréhension accrue de leurs actions, objectivation des mécanismes sous-jacents à cette action et contrôle accru de leurs situations respectives, aussi bien personnelles que professionnelles. Les professionnels en viendraient ainsi à ajuster leurs comportements, leurs points de vue et leurs interventions en fonction de cette « connaissance de soi dans l'action » (Gauthier, 1997; Tardif, Lessard et Lahaye, 1991; Van Note Chism et Sanders, 1986).

De plus, le potentiel de développement professionnel inhérent aux approches de formation professionnelle continue qui intègrent la réflexion pourraient également enrichir les savoirs d'expérience des professionnels inscrits dans une démarche de formation. En effet, la réflexion pourrait même permettre à ces derniers de prendre un recul face à leurs actions et surtout de les amener à expliciter leur propre savoir, leur permettant ainsi, à partir de leur savoir d'expérience, de construire leurs propres modèles d'intervention professionnelle (Charlier, 1996).

Modalités de formation favorisant une réflexion sur la pratique

Étant donné l'influence d'approches de formation continue favorisant l'analyse réflexive des professionnels par rapport à leurs pratiques, certaines modalités de formation ont été mises en valeur d'une façon particulière, par les auteurs étudiés. Ces modalités sont nommément, le mentorat, l'utilisation du groupe de professionnels en formation et la tenue d'un journal professionnel.

Le mentorat met en rapport un professionnel en formation et un professionnel en exercice qui joue le rôle de formateur, tandis que l'utilisation du groupe de professionnels en formation met en relation les apprenants entre eux-mêmes. Finalement, le journal professionnel met l'individu en rapport avec lui-même et sa pratique. En touchant ainsi différents aspects impliqués dans un contexte de formation, de telles modalités pourraient agir d'une façon complémentaire et synergique.

Mentorat - Le mentorat constitue un type de relation professionnelle vécue sur les lieux du travail, entre un maître-mentor -professionnel expérimenté-, et son apprenti -professionnel moins expérimenté- qui se trouve en situation de formation. Grâce à cette modalité de formation, ce dernier peut bénéficier de l'expérience ainsi que des conseils avisés de son mentor (Roberts, 1990).

Bien que le mentorat semble surtout reconnu pour son apport en tant que support professionnel, cette modalité de formation continue peut s'avérer également un support au niveau du développement personnel des apprentis. Par exemple, Roberts (1990) qui s'est intéressé au type de relation entre le mentor et l'apprenti, a constaté que le mentorat apportait un support émotionnel à l'apprenti dans l'exercice de ses fonctions. Pour sa part, Leadly (1998), une bibliothécaire formatrice relatant sa propre expérience avec son mentor, a constaté que cette modalité de formation avait contribué à sa croissance personnelle, notamment au niveau d'une augmentation de la confiance en soi dans l'exercice de son rôle professionnel, ce qui, conséquemment, l'aurait, selon ses dires, rendue plus apte à accomplir ses fonctions professionnelles.

Utilisation du groupe de professionnels en formation - L'utilisation des individus constituant un groupe d'apprenants inscrits dans une démarche de formation professionnelle continue semble être reconnue comme étant un outil à privilégier afin de stimuler et d'augmenter la réflexion sur la pratique professionnelle de chacun. Cette utilisation du groupe prendrait différentes formes. Les deux principales formes que les auteurs étudiés font ressortir sont, d'une part, les discussions ou échanges entre les membres du groupe, et, d'autre part, les séminaires qui, à leur tour, incluent de nombreuses techniques complémentaires.

Les discussions ou échanges entre les membres d'un groupe de professionnels en formation continue produiraient un contexte de formation des plus propices au développement de la réflexion sur la pratique (Boucher et L'Hostie, 1997). Cette modalité permettrait surtout aux professionnels d'être exposés à une diversité de points de vue. De plus, les membres du groupe fournissant un nouvel éclairage, les apprenants pourraient ainsi davantage prendre en compte la complexité des situations professionnelles vécues dans leur pratique (Boucher et L'Hostie).

D'autre part, les séminaires permettraient de placer les professionnels en formation continue dans des situations éducatives qui favoriseraient une réflexion de qualité (Legault et Paré, 1995). La qualité de la réflexion serait alors surtout reliée au fait que les participants aient la possibilité d'exposer au groupe leur propre réflexion par rapport à des situations qu'ils ont vécues dans l'exercice de leurs fonctions professionnelles. Cette « présence au vécu » ferait ici appel autant à la dimension affective qu'à la dimension cognitive, dans la démarche de chaque membre du groupe (Legault et Paré). On propose, de plus, surtout afin d'interpeller l'affect des apprenants, d'enrichir la formation en utilisant diverses techniques complémentaires telles le jeu de rôles, la visualisation, l'écriture de dialogues, l'émergence de symboles, les arts visuel et

dramatique ou encore, l'élaboration de modèles et des grilles d'analyse. De telles techniques auraient comme principal effet de faire émerger et intégrer les significations personnelles profondes que les professionnels accordent à leur propre pratique.

Journal professionnel - La tenue d'un journal professionnel qui invite les individus en formation à consigner par écrit les expériences se rapportant à leur propre pratique professionnelle, semble s'avérer utile pour favoriser la réflexion. Cette modalité de formation, bien qu'elle permette de consigner les données objectives reliées à la pratique, permettrait, avant tout, d'accorder davantage de place aux données subjectives recueillies et notées par les professionnels, en invitant ces derniers à exprimer leurs propres perceptions et sentiments face aux expériences qu'ils ont vécues (Holly, 1989; Paré, 1987).

Les contributions pour le développement personnel des professionnels entraînés à l'utilisation d'un journal semblent multiples (Holly, 1989; Paré, 1987). En premier lieu, le fait d'exiger, de la part des personnes en formation, une certaine structuration des événements vécus, permettrait aux professionnels de donner un sens à ces événements et de se situer par rapport à ces derniers. En second lieu, la rédaction d'un journal permettrait également aux professionnels de situer leurs propres expériences personnelles dans des contextes social, économique ou politique plus larges, amenant ainsi ces professionnels à adopter des points de vue plus inclusifs. En dernier lieu, toujours selon ces mêmes auteurs, la tenue d'un journal favoriserait également une meilleure connaissance et compréhension de son propre fonctionnement intérieur. Dans ce sens, Paré va jusqu'à affirmer que le journal professionnel agirait comme un réflecteur du « monde intérieur » des professionnels en formation continue, puisque cette modalité supporterait les apprenants dans leur démarche de prise de conscience des théories implicites qui conditionnent, voire qui contrôlent leur pratique professionnelle.

Modèles de formation axée sur une analyse réflexive intégrant les dimensions cognitive et affective

Certaines approches éducatives qui cherchent à accorder une place prépondérante à la réflexion, ont accentué l'importance de reconnaître aussi bien le rôle que jouerait la dimension affective que le rôle que jouerait la dimension cognitive dans le processus réflexif des professionnels inscrits dans une démarche de formation professionnelle continue (Clandinin et Connelly, 1987). D'ailleurs, certains experts ont déjà déploré, à ce sujet, la place prépondérante accordée, jusqu'à ce jour, à la dimension cognitive, aux dépens de celle allouée à la dimension affective. Cette dernière, en effet, semble être demeurée relativement

inexploitée, voire rejetée, étant perçue par certains intervenants comme n'étant qu'accessoire (Clandinin et Connelly).

Un certain nombre d'intervenants et de chercheurs en sont venus à proposer que la réflexion, à l'intérieur d'une approche éducative de qualité, soit abordée autant en termes affectifs que cognitifs (Clandinin et Connelly, 1987). Legault et Paré (1995), par exemple, ont même élaboré un modèle de formation continue favorisant une analyse réflexive axée sur une prise en compte des dimensions autant affective que cognitive chez les individus professionnels en formation. L'application d'un tel modèle produirait, selon ces auteurs, de véritables changements dans la pratique des participants. L'approche sous-jacente part du postulat voulant que, pour être significatif, tout changement dans la pratique professionnelle doit découler d'une prise de conscience personnelle expliquant ses propres interventions professionnelles et voulant que de telles prises de conscience ne puissent être provoquées par le seul concours de la dimension cognitive (Paré, 1983, 1989).

Formation professionnelle centrée sur le fonctionnement psychologique de l'individu

Certaines approches se voulant axées sur le développement personnel des professionnels préconisent de centrer les contenus et les modalités de la formation continue sur le propre fonctionnement psychologique de chaque individu inscrit dans une telle démarche (Baillauquès, 1990), plutôt que sur des compétences et habiletés d'ordre purement professionnel.

Ainsi, dans cette quatrième et dernière section, seront présentés les résultats de l'analyse de recherches s'étant intéressées à des programmes centrés sur cet aspect d'ordre personnel que représente le propre fonctionnement psychologique de tout professionnel en formation continue. Enfin, seront présentés les résultats faisant ressortir l'importance primordiale d'une formation favorisant une meilleure connaissance de soi, dans un contexte professionnel relationnel.

Le fonctionnement psychologique de l'individu

Certains auteurs étudiés suggèrent que l'on accorde une attention particulière au propre fonctionnement psychologique des professionnels en formation, considérant qu'une telle connaissance peut exercer un impact direct non seulement sur leur développement personnel, mais aussi, et surtout peut-être, sur leur développement professionnel.

Les principales formes de développement personnel visées, dans le cadre d'une telle démarche, seraient, entre autres, une consolidation des régulations émotionnelles et des capacités cognitives de l'individu; une construction identitaire dans et par l'exercice de son rôle professionnel; une explicitation des perceptions que l'individu a de lui-même, ainsi que du sens qu'il confère à sa propre vie, aussi bien privée que professionnelle (Baillauquès, 1990). Contenus d'apprentissage et méthodes éducatives devraient, selon cet auteur, être adaptés en conséquence.

Baillauquès et Breuse (1993), suite à leur étude auprès d'éducateurs professionnels, soulignent le fait qu'une formation axée sur le fonctionnement psychologique des apprenants pourrait s'avérer particulièrement pertinente pour des professionnels qui traversent des périodes de vie critiques, pendant lesquelles ils seraient davantage vulnérables à l'épuisement professionnel, par exemple. Dans un tel contexte, ce type de formation ne serait pas seulement appelée à fournir une aide psychologique, mais serait également appelée à apporter un soutien approprié à ces professionnels qui se remettent en question, qui désirent progresser, ou encore, qui cherchent quelque réassurance au sein d'une dynamique de formation continue.

Connaissance de soi dans un contexte professionnel relationnel

Certains auteurs considèrent que, sans le développement personnel qui passe par une véritable connaissance de soi, les professionnels ne sauraient dépasser ou concilier certains aspects psychologiques d'eux-mêmes qui pourraient éventuellement nuire à leur efficacité dans l'exercice de leur profession (Hargreaves, 1998). Cette perspective semble, *a fortiori*, pertinente pour les professionnels oeuvrant dans des domaines où les relations interpersonnelles occupent une place prépondérante. En effet, la dynamique interrelationnelle qui caractérise l'exercice de certaines professions constituerait une problématique particulière et complexe qui devrait faire appel à une formation encore plus spécifiquement axée sur la connaissance de leur propre fonctionnement psychologique en tant qu'êtres humains. Bien que les auteurs analysés ici se soient surtout intéressés aux enseignants (Baillauquès et Breuse, 1993), ils conviennent que leurs réflexions puissent également s'avérer pertinentes pour diverses autres catégories de professions relationnelles, telles la gestion des relations humaines en entreprise, le travail social ou communautaire, la pratique infirmière, l'orientation scolaire et professionnelle, ou encore, la psychologie appliquée dans divers milieux.

Dans le cadre d'une formation professionnelle continue, la connaissance de soi ne se rapporte pas seulement aux connaissances directement reliées à la performance personnelle de l'individu en formation telle sa façon de parler,

d'écouter ou de se mouvoir dans son milieu de travail (Tamir, 1988 dans Durand, 1996). Elle se rapporte également, et peut-être davantage, aux valeurs et aux croyances qui guident ses actions, à ses propres attitudes, à ses défauts et à ses forces, voire à son type de personnalité (Tamir, 1988 dans Durand, 1996; Hamachek, 1999). En effet, tout comme enseigner, ne représente pas qu'une pratique d'ordre technique ou d'ordre cognitif, mais représente également un travail d'ordre émotionnel (Hargreaves, 1998; Tardif et Lessard, 1999), gérer, conseiller ou soigner une clientèle cible ne relèvent pas, non plus, que d'une pratique technique. Les émotions qui se retrouvent au cœur du travail d'enseignement se retrouveraient également dans différentes professions relationnelles. En fait, tout comme il est stipulé que les enseignants n'enseignent pas des contenus objectifs et neutres et que leur personnalité joue un rôle déterminant dans le fait de favoriser des apprentissages (Hamachek, 1999), la personnalité et les émotions des professionnels travaillant dans des contextes où les rapports interpersonnels avec leurs clients sont importants pourraient aussi influencer leur performance au travail.

Dans cette optique, la formation professionnelle continue ne devrait ignorer l'importance des dimensions socio-affectives qui influent sur la relation établie entre les professionnels et leurs clients respectifs, ni les engagements émotionnels qui alimentent et dirigent les actes professionnels qui sont posés par rapport à ces clients (Hargreaves, 1998).

Enfin, les auteurs étudiés considèrent qu'il est important que les professionnels qui retournent se former acquièrent les outils de connaissance de soi et de développement personnel qui leur faciliteront les meilleures interactions relationnelles professionnelles avec leur clientèle cible, de manière à optimiser leur efficacité professionnelle.

Conclusion

Diverses formes d'impact que peuvent exercer certains facteurs du développement personnel sur le développement professionnel comme tel ont été présentées dans le présent article. Ces formes d'impact, repérées dans les résultats de recherches scientifiques s'étant intéressées explicitement au lien entre ces deux types de développement, se sont avérées riches, complexes et capables de susciter des pistes de réflexion et d'intervention pertinentes dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Les résultats de la présente analyse ont été regroupés sous l'une ou l'autre de quatre sections, de façon à faire ressortir une certaine progression dans

l'importance que semblent avoir accordée responsables et intervenants à la place qu'est appelé à occuper le développement personnel dans les programmes de formation professionnelle continue étudiés. Sont d'abord présentés les résultats portant sur une simple prise en compte de besoins personnels des professionnels (section 1), suivis des résultats traitant d'une perspective plus globale de croissance personnelle de ces derniers (section 2). Sont ensuite présentés les résultats se rapportant au rôle que la réflexion personnelle serait appelée à jouer dans le processus de développement aussi bien personnel que professionnel (section 3) et, enfin, les résultats se rapportant à la centration de programmes entiers sur le fonctionnement psychologique des individus inscrits dans une démarche de formation professionnelle continue (section 4).

Prise en compte de besoins personnels des professionnels

Selon les résultats de l'analyse, la question de la prise en compte de besoins personnels des professionnels dans les programmes de formation fait référence soit à des besoins ou intérêts particuliers exprimés par les individus, soit à une hiérarchisation des besoins de ces derniers. Les principales formes d'impact sur le développement professionnel identifiées à ce sujet auraient surtout trait à la motivation reliée à une amélioration de la pratique professionnelle; à une plus grande efficacité des prises de décision; à un sentiment accru de compétence ou encore à l'exercice plus efficace du rôle professionnel.

Ces résultats suscitent deux principales réflexions. D'abord, on constate que la prise en compte de besoins personnels semble produire un impact valable sur la performance professionnelle. Ce choix paraît être celui qui exige le moins de modifications au niveau des programmes, puisqu'il s'agirait surtout de consulter et d'adapter les contenus et les modalités de la formation continue à certaines demandes personnelles des clients. Cependant, étant donné la nature subjective et variable des « besoins personnels », il conviendrait d'inviter responsables et intervenants à demeurer vigilants, afin d'éviter que de tels besoins, devenant une fin en soi, ne supplantent les considérations relatives au développement professionnel comme tel.

Croissance personnelle des professionnels

La perspective de croissance personnelle qui semble prévaloir dans certains résultats analysés prend soit l'aspect d'une prise en considération d'événements particuliers dans la vie personnelle des professionnels, l'aspect d'une actualisation de soi, ou encore, l'aspect d'un développement multidimensionnel des professionnels en formation continue. Les principales formes d'impact sur le développement professionnel identifiées auraient trait à un accroissement

du bien-être et de l'efficacité au travail, à une amélioration des relations interpersonnelles établies avec les collègues et les clientèles cibles et, surtout, à une modification du sens que les individus en formation accorderaient à l'exercice de leurs fonctions professionnelles, suite à certains changements qui seraient survenus chez ces derniers, au niveau de leurs croyances ou de leurs représentations.

Ces résultats reflètent l'influence prépondérante d'un courant humaniste dans certains milieux de formation professionnelle continue. Ce courant, rappelons-le, reconnaît que la personne est en constant processus d'actualisation de soi et qu'elle possède les ressources pour répondre à ses propres besoins. Évidemment, lorsqu'on intègre ces concepts dans des programmes de formation continue, il ne s'agit pas de transformer ces derniers en groupes de croissance personnelle, mais plutôt d'identifier et de mobiliser les forces et les potentiels des professionnels en relation avec l'exercice de leurs fonctions. Une telle approche de la formation repose sur une vision holistique du développement stipulant l'indissociabilité des dimensions personnelle, professionnelle et sociale tout en conférant la primauté à la dimension personnelle.

Étant donné que le développement professionnel s'appuierait sur le développement personnel, l'utilisation des événements de vie, de même que l'utilisation de situations qui serviraient d'agents provocateurs de changement, comporteraient un potentiel de formation fort intéressant. Néanmoins, de telles pratiques renfermeraient une possibilité d'intimider certains individus. Ces derniers pourraient, en effet, ressentir des peurs et des réticences, selon leur vécu et le degré de détachement qu'ils ont envers ces événements de vie. Par conséquent, les formateurs devraient démontrer une bonne capacité d'écoute et une grande sensibilité à l'égard de leurs clientèles cibles, afin d'identifier les appréhensions possibles, sans omettre l'importance de savoir comment traiter ces dernières.

De plus, les formateurs désireux de travailler avec ce type de matériel auraient avantage à faire eux-mêmes le point sur les principaux événements de leur propre vie et de développer des habiletés de facilitateur de processus personnels. Il convient également de souligner la nécessité de traiter les événements de vie en lien avec la performance professionnelle, plus particulièrement, avec le sens accordé au travail.

Réflexion sur la pratique professionnelle

Les résultats de l'analyse font ressortir l'importance du rôle que la réflexion sur sa propre pratique peut exercer chez le professionnel en formation. On y traite,

par rapport aux programmes et modalités de formation continue, de l'intégration d'un tel processus de réflexion dans la démarche de formation ainsi que, d'une façon particulière, du rôle complémentaire que joueraient, chez chaque apprenant, les dimensions affective et cognitive. Les principales formes d'impact sur le développement professionnel se rapportent surtout à une plus grande autonomie professionnelle pouvant même mener, dans certains cas, à une transformation de pratiques particulières; à une meilleure « connaissance de soi dans l'action », au moyen d'une explicitation du savoir d'expérience de chacun. La prise en compte des dimensions affective et cognitive aurait surtout permis certaines prises de conscience personnelles par rapport à l'exercice de fonctions professionnelles. De plus, certaines formes d'impact ont également été soulignées en rapport avec l'utilisation de modalités de formation privilégiées, soit le mentorat, l'utilisation du groupe de professionnels en formation et la tenue d'un journal professionnel.

Les résultats portant sur la pratique réflexive suscitent deux principales réflexions. D'abord, on constate que la forme d'impact produite par le processus de réflexion sur l'action pourrait provoquer, chez le professionnel en formation, de profondes prises de conscience, auxquelles pourraient se greffer des apprentissages complexes, intégrés et transférables. Ensuite, l'importance de faire appel, en tant qu'intervenants, autant à la dimension affective qu'à la dimension cognitive dans la démarche de réflexion chez les professionnels apprenants ne saurait être trop soulignée, ces deux dimensions constituant, en effet, un tout dynamique et inséparable, garant d'apprentissages réussis.

Fonctionnement psychologique de l'individu en formation continue

Les résultats se rapportant à la centration sur le fonctionnement psychologique des professionnels en formation continue, font ressortir, d'abord, l'importance d'accorder une attention particulière, au niveau des programmes et des modalités de formation, au propre fonctionnement psychologique de chaque professionnel et, plus particulièrement des professionnels oeuvrant dans un contexte relationnel. Les principales formes d'impact sur le développement professionnel identifiées dans les recherches étudiées, se rapporteraient principalement à une consolidation des régulations émotionnelles et des capacités cognitives de l'individu ainsi qu'à la construction identitaire de chaque professionnel. De plus, chez ceux qui oeuvrent en particulier dans des domaines où les relations interpersonnelles occupent une place centrale, les principales formes d'impact se rapporteraient, entre autres, à une connaissance accrue des valeurs et des croyances, des attitudes et de diverses dimensions socio-affectives qui influencent leur propre performance professionnelle dans le cadre de relations d'aide efficaces auprès de clientèles cibles spécifiques.

Ces résultats suscitent deux principales réflexions. Premièrement, on peut reconnaître qu'une connaissance plus poussée de son propre fonctionnement psychologique représente un aspect du développement personnel dont on ne peut sous-estimer la portée sur l'exercice de nombreuses fonctions professionnelles, et cela, principalement dans les professions relationnelles. En effet, la dynamique relationnelle qui est conditionnée par une multitude de variables, dont la personnalité même des individus qui entrent en interaction, pourrait s'avérer plus efficace, dans le cadre des interventions professionnelles mises en oeuvre par des professionnels pouvant s'appuyer sur une solide connaissance de soi et des mécanismes d'ordre psychologique qui sous-tendent leurs actions. Enfin, les responsables et les intervenants, même lorsqu'ils sont appelés, parfois, à travailler auprès de professionnels vivant d'importantes difficultés ou remises en question, devraient, par exemple, éviter de transformer leurs démarches de formation en des sessions de psychothérapie. Dans ce contexte, tout formateur pourrait plutôt recommander aux professionnels en formation vivant de tels problèmes d'ordre personnel, de suivre des activités complémentaires comportant principalement des visées thérapeutiques.

Bref, tenir compte du développement personnel dans les programmes de formation professionnelle continue exercerait un impact positif sur l'exercice des fonctions reliées à la profession. Cependant, la considération de différentes dimensions du développement personnel requerrait des compétences spécifiques de la part des formateurs. Ces dernières touchent, principalement, la capacité de traiter les dimensions du développement personnel en relation avec des objectifs de développement professionnel et la capacité de gérer des processus psychologiques.

Par ailleurs, il faudrait aussi considérer l'applicabilité des grands principes sous-jacents à la prise en considération du développement personnel dans la formation professionnelle. En effet, certaines contraintes institutionnelles et socio-économiques pourraient grandement restreindre la possibilité de changer les pratiques, à ce jour, dominantes. Par exemple, des groupes comportant de nombreux apprenants qui seraient propres à satisfaire des impératifs budgétaires, compromettraient sérieusement la possibilité d'élaborer des programmes de formation axés sur la personne. Ainsi, la confrontation des valeurs et idées relevées dans cette présente analyse avec des réalités concrètes et astreignantes, constituerait un intéressant objet pour la rédaction d'un autre article qui se voudrait, cette fois-là, plus critique des possibilités réelles d'application dans des contextes de formation actuels.

Références

- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*. Paris : P.U.F.
- Baillauquès, S. et Breuse, É. (1993). *La première classe*. Paris : E.S.F.
- Bell, B. et Gilbert, J. (1994). Teacher development as professional, personal, and social development. *Teaching and Teacher Education*, 10 (5), 483-497.
- Bennett, C.K. (1991). Staff development in light of Maslow's theory. *Journal of Staff Development*, 12 (4), 10-14.
- Boucher, L.-P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : P.U.Q.
- Butler, J. (1996). Professional development: Practice as text, reflection as process, and self as locus. *The Australian Journal of Education*, 40 (3), 265-283.
- Charlier, E. (1996). Former des enseignants-professionnels pour une formation continue articulée à la pratique. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (Éd.) : *Former des enseignants professionnels* (p. 97-117). Bruxelles: De Boeck et Larcier S.A.
- Clandinin, D.J. et Connelly, M.F. (1987). Teachers' personal knowledge : What counts as «personal» in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19 (6), 487-500.
- Delors, J. (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Unesco et Odile Jacob.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : P.U.F.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec : P.U.L.
- Grzyb, S.W., Graham, S.W. et Donaldson, J.F. (1998). Participation in education and training. The influence of preparation and organized roles. *Journal of Instructional Psychology*, 25 (1), 21-33.

- Hamachek, D. (1999). Effective teachers: What they do, How they do it, and the importance of self-knowledge. Dans R.P. Lipka et T.M. Brinthaupt (Éd.): *The Role of Self in Teacher Development* (p.189-224). Albany : State University of New York Press.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher*, 14 (8), 835-854.
- Holly, M. L. (1989). Reflective writing and the spirit of inquiry. *Cambridge Journal of Education*, 19 (1), 71-79.
- Karpiak, I.E. (1991). *Personal Transformation and Professional's Ways of Knowing*. Paper presented at the Pre-conference Professionals' Ways of Knowing and the Implications for CPE. Montréal : American Association for Adult and Continuing Education.
- Kerka, S. (1993). *Career education for a global economy*. Ohio : ERIC Digest.
- Leadley, S. (1998). Teaching meetings: Providing a forum for learning how to teach. *Reference Services Review*, 26 (3-4), 103-108.
- Legault, M. et Paré, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en éducation*, 2 (1), 123-164.
- Mott, V. W. (2000). The development of professional expertise in the workplace. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 86, 23-32.
- Nowlen, P. M. (1990). New expectations, new roles: A holistic approach to continuing education for the professions. Dans R.M. Cervero, et J.F. Azzaretto, et coll. (Éd.): *Visions for the Future of Continuing Professional Education* (p.15-23). Athens : University of Georgia.
- Paré, A. (1989). *Changement personnel et pratique pédagogique*. Conférence prononcée lors du VI^e colloque du GOELAND organisé conjointement par l'Association des écoles alternatives du Québec et le Département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal. (Inédit).
- Paré, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Le Centre d'intégration de la personne de Québec.

- Paré, A. (1983). L'acte d'enseigner : geste d'art, source de perfectionnement. *Prospectives*, 19 (4), 175-191.
- Roberts, K. M. (1990). Getting ahead in Voc Ed. *Vocational Education Journal*, 65, (4), 20-21 et 41-42.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the reflexive practitioner, towards a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco : Jossey Bass.
- Schön, D.A. (1983). *The reflexive practitioner*. New York : Basic Books.
- Schuster, J.H. (1989). The personal dimension : Faculty development. *Thought and Action*, 5 (1), 61-72.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : P.U.L.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 55-69.
- Van Note Chism, N. et Sanders, D.P. (1986). The place of practice-centered inquiry in a faculty development program. *To improve the academy*. Columbia : POD & NCSPD.
- Watson, J. (1988). One year course: The teachers' views. *British Journal of Special Education*, 15 (2), 79-82.
- Young, W.H. (1998). *Continuing professional education in transition. Visions for the professions and new strategies for lifelong learning*. Melbourne, Fl.: Krieger Publishing.
- Zeph, C. P. (1991). Career development for community adult educators: Interrelating personal and professional development. *Adult Education Quarterly*, 41 (4), 217-232.