

**Recension des écrits sur le  
développement professionnel en  
enseignement**

**Fiches de lecture**

**Présentées par :**

**Anne-Catherine Vallerand  
Et  
Stéphane Martineau**

**LABORATOIRE D'ANALYSE DU DÉVELOPPEMENT ET  
DE L'INSERTION PROFESSIONNELS EN  
ENSEIGNEMENT  
(LADIPE)**

**Université du Québec à Trois-Rivières**

**Mars 2011**

## Table des matières

Liste des références pour chacune des fiches .....	3
Fiche de lecture 1 .....	7
Fiche de lecture 2 .....	11
Fiche de lecture 3 .....	15
Fiche de lecture 4 .....	17
Fiche de lecture 5 .....	19
Fiche de lecture 6 .....	23
Fiche de lecture 7 .....	26
Fiche de lecture 8 .....	29
Fiche de lecture 9 .....	38
Fiche de lecture 10 .....	41
Fiche de lecture 11 .....	43
Fiche de lecture 12 .....	48
Fiche de lecture 13 .....	93
Fiche de lecture 14 .....	95
Fiche de lecture 15 .....	113
Fiche de lecture 16 .....	118
Fiche de lecture 17 .....	128
Fiche de lecture 18 .....	135
Fiche de lecture 19 .....	139
Fiche de lecture 20 .....	146
Fiche de lecture 21 .....	148
Fiche de lecture 22 .....	150
Fiche de lecture 23 .....	154
Fiche de lecture 24 .....	155
Fiche de lecture 25 .....	157
Fiche de lecture 26 .....	160
Fiche de lecture 27 .....	162
Fiche de lecture 28 .....	164
Fiche de lecture 29 .....	172
Fiche de lecture 30 .....	177
Fiche de lecture 31 .....	180
Fiche de lecture 32 .....	182
Fiche de lecture 33 .....	188
Fiche de lecture 34 .....	194
Fiche de lecture 35 .....	199
Fiche de lecture 36 .....	203
Fiche de lecture 37 .....	210
Fiche de lecture 38 .....	216

## Liste des références pour chacune des fiches

### Fiche de lecture 1 :

Alvarado Prada, L., E. (2001). The School as a Whole in the Continuing Education of Teachers. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 85-99).

### Fiche de lecture 2 :

Berry, B., Daughtrey, A. et Wieder, A. (2010). *Preparing to Lead an Effective Classroom : The Role of Teacher Training and Professional Development Programs*. January 2010, Hillsborough, NC : Center for Teaching Quality.

### Fiche de lecture 3 :

Bidjang, S. G. (2010). Le modèle de Gusky : un modèle d'évaluation de l'impact de la formation continue des enseignants sur les apprentissages des élèves. *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), été 2010, pp. 30-31.

### Fiche de lecture 4 :

Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue, *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), été 2010, pp. 34-36.

### Fiche de lecture 5 :

Boucher, L. P. et Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 55-70).

### Fiche de lecture 6 :

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

### Fiche de lecture 7 :

Butcher, J. (2000). Mentoring in professional development: the English and Welsh experience. In Moon, B, Butcher, J. et Bird, E. (eds.) *Leading Professional Development in Education* (p. 97-106).

### Fiche de lecture 8 :

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

### Fiche de lecture 9 :

Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. In Amyot, D. et Hamel, C. (dir.). *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana*, Éditions MultiMondes (p. 8-20).

### **Fiche de lecture 10 :**

Castonguay, M. et Gauthier, C. (2010). Formation continue et réussite scolaire : quelles stratégies favoriser, *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), été 2010, pp. 32-33.

### **Fiche de lecture 11 :**

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*, Rapport de recherche DEA en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.

### **Fiche de lecture 12 :**

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

### **Fiche de lecture 13 :**

Deudelin, C., Richer, J., & Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 169-185.

### **Fiche de lecture 14 :**

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

### **Fiche de lecture 15 :**

Frost, J. A., Akmal, T. T., et Kingrey, J. U. (2010). Planning teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration, *Professional Development in Education*, 36(4). 581-595.

### **Fiche de lecture 16 :**

Gallucci, C., DeVogt Van Lare, M., Yoon, I. H., et Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning, *American Educational Research Journal*, 47 (4), p. 919-963. Repéré à : <http://aer.sagepub.com/content/47/4/919>

### **Fiche de lecture 17 :**

Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony : Building a professional development community among teacher educator, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.

### **Fiche de lecture 18 :**

Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development : A Checklist*, Department of Teacher Education, Bradley University.

### **Fiche de lecture 19 :**

Kuijpers, J.M., Houtveen, A.A. M., et Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching, *Teaching and Teacher education*, 26, 1687-1694.

### **Fiche de lecture 20 :**

Lanéelle, X. (2010). Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France, *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 95-104.

### **Fiche de lecture 21 :**

Linn, G. B., Gill, P., Sherman, R., Vaughn, V. et Mixon, J. (2010). Evaluating the long-term impact of professional development, *Professional Development in Education*, 36(4), 679-682.

### **Fiche de lecture 22 :**

Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 151-164).

### **Fiche de lecture 23 :**

Marcel, J.-F. (2009). Introduction : Investir l'objet « Développement professionnel » par l'entrée « indicateurs », *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 157-160.

### **Fiche de lecture 24 :**

Marcel, J.-F. (2006, mai). Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant. Communication présentée au 7<sup>e</sup> colloque européen sur l'auto-formation : Faciliter les apprentissages autonomes, ENFA, Auzeville.

### **Fiche de lecture 25 :**

Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 161-176.

### **Fiche de lecture 26 :**

Mensah, F. M. (2010). Toward the mark of empowering policies in elementary school science programs and teacher professional development, *Cultural Studies of Science Education*, 5, 977-983.

### **Fiche de lecture 27 :**

Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement professionnel. Étude exploratoire dans l'activité de distribution postale. *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 193-207.

### **Fiche de lecture 28 :**

Opfer, V. D., et Pedder, D. (2010). Access to Continuous Professional Development by teachers in England, *Curriculum Journal*, 21(4), 453-471.

### **Fiche de lecture 29 :**

Pedder, D., Opfer, V. D., McCormick, R. et Storey, A. (2010). Schools and Continuing Professional Development in England- State of the Nation'research study : policy context, aims and design, *The Curriculum Journal*, 21(4), p. 365-394.

**Fiche de lecture 30 :**

Péladeau, I. (2010). Le développement professionnel, pierre d'assise pour le développement de l'école en milieu défavorisé. *Vie Pédagogie*, 155, 24-26.

**Fiche de lecture 31 :**

Raymond, D. (2001). Nouveaux espaces de développement professionnel et institutionnels : des terrains accidentés. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 5-15). Sherbrooke : Éditions du CRP.

**Fiche de lecture 32 :**

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career : Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

**Fiche de lecture 33 :**

Rodriguez, A., J. (2010). Exposing the impact of opp(reg)ressive policies on teacher development and on student learning, *Cultural Studies of Science Education*, 5, 923-940.

**Fiche de lecture 34 :**

Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction : teachers learn in the context of classroom-level curriculum development, *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620.

**Fiche de lecture 35 :**

Stumpf, A. et Sonntag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 177-191.

**Fiche de lecture 36 :**

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. et Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development, *Teaching and Teacher Education*, 27, 85-94.

**Fiche de lecture 37 :**

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

**Fiche de lecture 38 :**

Zuiker, S. et Ang, D. (2011). Virtual environments and the ongoing work of becoming a Singapore teacher, *Internet and Higher Education*, 14, 34-43.

## Fiche de lecture 1

### Référence :

Alvarado Prada, L., E. (2001). The School as a Whole in the Continuing Education of Teachers. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 85-99).

### Définition du concept de développement professionnel :

L'éducation continue est ici perçue comme un processus qui contribue à améliorer la vie des individus, à clarifier leurs pensées et leur réflexion personnelle sur ce qu'ils font et à agir en tant que citoyens engagés dans un processus de transformation sociale. Dans le cadre de cette recherche, le contenu de l'éducation continue se base principalement sur les expériences vécues par les acteurs en éducation et cette éducation doit prendre place au sein de l'école où les enseignants travaillent.

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est associé au savoir professionnel des enseignants :

Alvarado Prada souligne que le savoir des enseignants est multiple. Dans le cadre de cette recherche, il en relève trois types : le savoir des formateurs d'enseignants (ceux qui donnent des cours), le savoir des enseignants étudiants (ceux qui reçoivent des cours) et le savoir construit par les membres des deux groupes lorsqu'ils entrent en interaction lors des cours. Il ajoute que chaque individu construit son savoir à travers les expériences vécues et que les enseignants construisent donc leur savoir professionnel par le biais de leur pratique quotidienne et des différentes expériences auxquelles ils sont soumis.

### Cadre théorique du développement professionnel :

La formation continue offerte en milieu universitaire est souvent trop morcelée et cette formation ne prend pas assez en compte la complexité sociale. *«In the statistics of a globalized world, qualification is often understood (quantitatively) as efficacy, or efficiency of the educational worker, thus disregarding the professional teacher as a human being who is situated in a local school culture. Consequently, the programs and activities which materialise from the policies (such as continuing education) end up being vertical actions (discontinuous), with little consideration of the real interests and needs of teachers.»* (p. 98).

Les critiques émises par les enseignants concernant la formation continue reçue jusqu'à maintenant indiquaient notamment que :

- Les cours reçus étaient trop courts et sans continuité entre eux (activités isolées);
- Les cours s'avéraient parfois trop théoriques et avaient peu de liens avec la pratique quotidienne;
- Les cours ne prenaient pas en compte les besoins et les intérêts des enseignants (thèmes choisis par les chercheurs ou le personnel universitaire);
- Les cours ne prenaient pas en considération le contexte culturel et politique en cours;
- Les cours ne permettaient pas de se forger une opinion critique (idées imposées);

- Les cours étaient parfois offerts dans des endroits situés loin de l'école où les enseignants travaillent (difficulté de s'y rendre, implique d'avoir beaucoup de temps et de dépenser de l'argent).
- Les cours ne prenaient pas en compte la réalité de l'école et les différents contextes particuliers qu'on peut y rencontrer;
- La relation entre les universités et les enseignants est fragile (critique envers les universités qui ne préparent pas suffisamment les enseignants pour la réalité de l'école et critique envers les écoles qui ne préparent pas suffisamment les élèves pour les études supérieures...).
- Certaines pratiques administratives misent sur la quantité plutôt que sur la qualité en ce qui concerne la formation continue. En effet, au cours des dernières années, l'offre de formation continue s'est multipliée au sein de différentes institutions telles que les universités et les associations professionnelles, mais ce n'est pas toujours un gage de qualité.

### **Description de la recherche :**

Alvarado Prada présente un projet de recherche-action portant sur la formation continue, le In-Service Continuing education of Teachers (ISCET). Ce projet, d'une durée de deux ans, fait partie du Programme d'Éducation Continue lancé par le secrétariat de l'éducation à Sao Paulo, au Brésil et commandité par le PNUD en 1997-1998. Il a été mené auprès d'enseignants du primaire et du secondaire de six écoles de Sao Paulo. Au total, le projet a impliqué 234 enseignants, directeurs, coordonateurs, membres de l'équipe pédagogique ou autres membres du personnel, ainsi qu'une centaine d'élèves.

Le projet visait à répondre à un besoin des enseignants, puisque la formation continue offerte en milieu universitaire est souvent fragmentaire et que cette formation ne prend pas suffisamment en considération la complexité sociale. Alvarado Prada visait donc à instaurer une approche plus contextualisée de la formation continue, permettant de prendre en considération le savoir professionnel construit par les enseignants au fil de leurs expériences. Cette formation diffère de celle offerte habituellement au sein des universités puisqu'elle prend place directement à l'école où les enseignants travaillent et qu'elle implique tout le personnel travaillant à l'école. Ainsi, puisque l'école est perçue comme un tout, le projet ISCE'T s'adresse à la fois aux enseignants et aux directions, mais également aux autres membres du personnel scolaire : concierges, cuisiniers, superviseurs, élèves, secrétaires, membres de l'association de parents, etc.

En outre, dans le cadre de cette recherche participative, les enseignants agissent à titre de sujets et en ce sens, ils partent de leurs propres expériences et ils ont un pouvoir décisif quant au choix des thèmes, au déroulement de la recherche et aux approches méthodologiques employées.

L'école est ici perçue dans son ensemble, comme une institution, un tout, une totalité, avec son identité propre et où se déroulent des relations complexes. Afin de mieux comprendre ces relations et ainsi de se développer professionnellement, les enseignants doivent étudier les événements et problèmes quotidiens rencontrés dans la pratique et dans le milieu scolaire. Ainsi, les enseignants parviennent à construire leurs méthodes en tant que professionnels de

l'éducation et à développer leurs pratiques à la fois en tant qu'individus et que membres d'un groupe au sein de l'école et de la société.

Le projet ICSET possède deux dimensions (ou phases) : la transformation du contexte institutionnel ou environnement de travail et la transformation à la fois des conceptions et de la pratique de l'enseignement.

### Éléments méthodologiques :

Les principaux outils qui ont été employés dans cette recherche sont : l'élaboration et le partage de récits de vie ainsi que l'étude de textes scientifiques. Ainsi, les enseignants étaient appelés à partager leur savoir personnel, à s'appropriier le savoir universel (savoir systématisé et publiés dans des livres ou articles scientifiques), à participer collectivement à la construction et à la reconstruction de nouveaux savoirs, à identifier différentes alternatives afin de solutionner les problèmes collectifs et individuels et à faire appel à leur conscience critique. Les enseignants ont également conçu différents documents, notamment des textes sur différents sujets et des outils de cueillette d'informations.

Pour débiter le projet ICSET, les enseignants devaient répondre à la question « Qui suis-je? ». Puis, ils ont discuté quant aux problèmes principaux rencontrés au sein de l'école et ont établi des priorités collectives quant aux thèmes à étudier.

Tout au long du projet, les participants décidaient eux-mêmes des dates des rencontres (rencontres de quatre heures prévues chaque deux semaines). Les objectifs de ces rencontres étaient :

- stimuler l'autonomie individuelle tout en travaillant collectivement;
- améliorer l'estime de soi des participants;
- améliorer les relations entre les enseignants;
- améliorer la relation entre les enseignants et le savoir requis pour enseigner;
- créer un espace pour étudier, dialoguer et échanger sur les expériences vécues;
- analyser les politiques éducationnelles en général et celles concernant la qualification des enseignants en particulier;
- améliorer la conscience critique en relation au savoir universel ainsi qu'au savoir que les enseignants construisent eux-mêmes au cours de la pratique quotidienne;
- offrir un espace pour la réflexion et pour l'expression du savoir des enseignants;
- orienter les enseignants sans leur offrir de recettes toutes faites;
- stimuler les enseignants à mettre en place des alternatives aux situations de formation continue rencontrées jusqu'à maintenant.

Plusieurs sujets ont été abordés dans le cadre des rencontres : l'évaluation, les contenus d'apprentissages, la compréhension de différentes activités d'enseignement, l'autonomie, la motivation des élèves et de l'enseignant, la satisfaction des élèves, la qualification des enseignants, la communauté et les parents, le savoir, les méthodes de recherche et d'enseignement, le travail collectif, etc.

Dans certaines écoles, les élèves et/ou les parents ont également été consultés (comment ils perçoivent l'école, les enseignants, l'enseignement en général, etc.). Des textes ont été ensuite produits pour décrire les informations recueillies.

### **Résultats :**

Ce projet a eu des répercussions à la fois au niveau pédagogique, politique, administratif, académique et affectif. Au niveau pédagogique, ce projet a notamment permis aux participants de vivre une expérience quant aux méthodologies du travail d'équipe et d'apporter des applications didactiques quant à certaines disciplines, à l'évaluation, à la relations entre l'enseignant, l'élève et le savoirs, etc. Au niveau politique, il a permis d'effectuer une évaluation et une réflexion critique quant au contexte politique local, national et international en place. Au niveau administratif, il a entre autres permis des débats quant à l'organisation scolaire. Au niveau académique, il a permis un échange des expériences, la production des différents rapports écrits suite aux différentes rencontres et la systématisation des données récoltées au cours de la recherche. Enfin, au niveau affectif, le projet a permis la construction de relations supportantes, l'amélioration de l'estime de soi, le partage et la reconnaissance des expériences professionnelles et l'amélioration des différentes formes de communication au sein de l'école.

## Fiche de lecture 2

### Référence :

Berry, B., Daughtrey, A. et Wieder, A. (2010). *Preparing to Lead an Effective Classroom : The Role of Teacher Training and Professional Development Programs*. January 2010, Hillsborough, NC : Center for Teaching Quality.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Une formation initiale de qualité permet de favoriser la rétention et l'efficacité des nouveaux enseignants (Boyd et al., 2008; Cochran-Smith et Zeichner, 2005; Hill, 2007 et Stigler et Hiebert, 2009).

Dans le passé, la formation initiale, de même que les programmes de développement professionnel étaient basés sur un programme unique, pareil pour tous. Désormais, on tente de tenir compte des différences quant au savoir et aux compétences chez les enseignants afin de partir de là où ils sont rendus.

### Éléments méthodologiques :

Le *Teacher Network study*, appuyé par la *Ford Foundation*, a effectué un sondage national auprès de 1210 enseignants leaders afin de mieux comprendre comment la participation à un réseau d'enseignants et la collaboration qui en découle permettent de supporter et de favoriser la rétention des enseignants ainsi que d'améliorer leur efficacité, en milieu scolaire urbain défavorisé et multiethnique (*high-needs urban school*). 29 participants au réseau ont également été interviewés.

### Résultats :

La préparation à l'enseignement (formation initiale) pour favoriser l'efficacité enseignante :

1. Selon certains enseignants, les stratégies de recrutement et le curriculum de la formation initiale ne sont pas suffisamment alignés avec les besoins et le contexte des écoles et des districts locaux. Ainsi, on ne prend pas suffisamment compte des besoins en termes de personnel et il faudrait faire en sorte que les enseignants sélectionnés puissent correspondre davantage à la culture du milieu en place et de l'école dans laquelle ils vont enseigner (en particulier lorsqu'ils se préparent à travailler dans des écoles en milieu défavorisé ou multiethnique). Afin de mieux préparer ces enseignants, le curriculum de la formation initiale devrait aborder les points suivants : compétences culturelles pour travailler efficacement avec les élèves et les parents, compétences pour travailler avec des élèves qui apprennent l'anglais ou qui ont des besoins spéciaux, stratégies pour travailler avec la communauté, etc.

2) Selon les enseignants interrogés, des expériences cliniques fréquentes et significatives sont une composante essentielle d'une préparation professionnelle de qualité. Ces expériences pratiques permettent aux enseignants d'être mieux préparés quant aux réalités de l'école et de la classe ainsi que de faire des liens entre la théorie apprise et le contexte pratique d'enseignement. Certains enseignants soulignent d'ailleurs que les stages d'enseignements ne

sont pas suffisamment longs et signifiants pour permettre de bien préparer les enseignants à pratiquer dans des écoles à haut-besoins.

*« A 2008 examination of evidence on teacher education by the National Bureau of Economic Research (Boyd et al. 2008) found that teachers with more extensive clinical training – such as a full-year internship-prior to becoming teachers of record produced greater student achievement gains than peers with less clinically-focused preparation »*

Selon cette étude de Boyd et al. (2008), afin d'être le plus efficace possible, la préparation clinique à l'enseignement doit inclure :

- Un stage bien supervisé et suffisamment long, dans un contexte se rapprochant de celui dans lequel le novice va travailler lors de sa première année d'enseignement.
- Des opportunités de s'engager dans les pratiques actuelles qu'impliquent l'enseignement.
- L'opportunité d'étudier et d'évaluer le curriculum local.
- Une évaluation qui prend en compte la recherche ou le portfolio du candidat afin de porter un jugement sommatif sur ses compétences professionnelles.

3) Le programme de formation des enseignants ne peut être condensé (ou accéléré) sans sacrifier l'efficacité. Ainsi, rien ne vaut l'expérience et l'entraînement pour être bien préparé au rôle d'enseignant. En ce sens, que ce soit pour la formation initiale traditionnelle à l'université ou encore pour d'autres voies d'accès alternatives à la profession, ce qui importe pour que la formation soit efficace, c'est la qualité et la durée de la préparation offerte, la compréhension que cette formation permet d'apporter quant à la réalité scolaire ainsi que l'expérience clinique qu'elle offre.

Le développement professionnel pour favoriser l'efficacité enseignante :

La plupart des études indiquent une corrélation positive entre les mesures de développement professionnel portant sur un sujet spécifique et l'amélioration de la réussite des élèves. Par exemple, lorsque les enseignants participent à des dialogues structurés quant à la résolution des problèmes vécus en classe et à l'analyse du travail des élèves, ils sont davantage susceptibles d'apporter des changements dans leur pratique et ainsi d'améliorer la réussite scolaire des élèves (Cohen et Hill, 2001). De même, Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson et Orphanos (2009) stipulent que le développement professionnel qui utilise une méthodologie rigoureuse et qui est suffisamment important en termes de profondeur et de durée (entre 30 à 100 heures, réparties entre six mois à un an) est le plus susceptible d'influencer positivement la réussite des élèves.

4. Les enseignants interrogés valorisent les expériences de développement professionnel collaboratif, telle que la participation à une recherche-action ou à un réseau d'enseignants, en indiquant que ce sont les expériences d'apprentissage qui ont le plus renforcé leur efficacité en tant qu'enseignants.

Cette affirmation correspond à ce qu'indiquent les recherches à ce sujet, c'est-à-dire que les expériences de développement professionnel collaboratif permettent la création de relations de soutien et d'entraide entre les collègues, ce qui favorise la croissance professionnelle des

enseignants. Selon un des enseignants participants au Teachers Network, la rencontre avec les collègues permet de partager des compétences et des stratégies d'enseignement, mais également de fournir une évaluation formative par les pairs quant au travail réalisé en classe. D'autres participants soulignent l'utilité de la recherche-action, qui permet d'effectuer différents apprentissages ayant un impact positif sur l'efficacité enseignante et le désir de demeurer dans la profession. Enfin, certains participants soulignent l'importance de poursuivre le développement professionnel, qui ne doit pas se terminer une fois la formation initiale réussie.

5. Selon les enseignants interrogés, les expériences de développement professionnel les plus utiles sont menées par les enseignants eux-mêmes et elles offrent un certain suivi. Les enseignants ont nommés différentes mesures de développement (conférences professionnelles, réseaux d'enseignants, programmes de mentorat) mais certains facteurs communs les unissent :

- Elles sont menées par les enseignants, en fonction des besoins individuels ou de groupes selon les sujets et les élèves auxquels ils enseignent. En effet, les enseignants qui ont davantage de latitude quant aux décisions concernant leur développement professionnel sont en général davantage satisfaits et ils rapportent davantage d'effets bénéfiques quant aux mesures adoptées (Berry, Daughtrey et Wieder, 2009; Berry, Montgomery, Barraza Lyons et Daughtrey, 2009).
- La participation est continue (idéalement une journée ou plus consécutive).

6. Les opportunités d'apprentissage auprès des pairs, telles que le mentorat, offrent un support critique et contribuent à la fois à l'efficacité des enseignants et à leur rétention (en particulier chez les nouveaux enseignants). Ainsi, les relations mentoriales, qu'elles soient formelles ou informelles, favorisent le développement professionnel des enseignants et les aident à poser un regard critique sur leurs pratiques. Lorsqu'il n'y a pas suffisamment d'enseignants expérimentés pouvant aider leurs collègues au sein d'une école, il peut alors être particulièrement utile pour l'enseignant d'accéder à une communauté professionnelle plus large telle que le Teachers Network community. Par ailleurs, tout en reconnaissant leur utilité, certains enseignants critiquent les programmes formels de mentorat, en stipulant qu'ils sont trop axés sur la paperasse à remplir et sur le temps à passer avec le mentor, plutôt que sur la qualité des échanges.

Suite à cette recherche, Berry, Daughtrey et Wieder émettent différentes recommandations pour favoriser l'apprentissage professionnel chez les enseignants :

1. Assurer un programme de formation (traditionnel ou alternatif) de haute qualité et offrant une préparation clinique intensive (sur le terrain).
2. Les programmes de formation doivent être enlignés sur les besoins des écoles et des districts dans lesquels les futurs enseignants vont exercer (notamment : préparer les étudiants à enseigner dans des écoles à haut-besoins).
3. La formation professionnelle doit préparer les enseignants à faire face aux nombreux changements qu'ils vont vivre dans leur carrière (changements de niveau, d'école, de matière, etc.)
4. Lorsque les enseignants ont davantage de latitude quant à leur développement professionnel, ils sont davantage susceptibles d'apprécier leurs expériences et

- d'apporter des changements dans leurs pratiques. Ainsi, les enseignants devraient être impliqués en ce qui concerne la sélection et le déroulement de leur développement professionnel.
5. Les réseaux professionnels d'enseignants offre une opportunité supplémentaire de développement professionnel, que ce soit dans le cadre de programmes formels ou de relations informelles entre collègues.

**Références citées dans cette fiche :**

Berry, B., Daughtrey, A. et Wieder, A. (2009, december). Teaching effectiveness and the conditions that matters most in high-needs schools : A policy Brief. Hillsborough, NC. : Center for Teaching Quality.

Berry, B., Montgomery, D., Barrazza Lyons, K. et Daughtrey, A. (2009, August). The California Science Project Teacher Retention Initiative : Baseline through year 2 report, Hillsborough, NC. : Center for Teaching Quality.

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. et Wyckoff, J. (2008, September). Teacher preparation and student achievement. NBER Working Paper W14314. National Bureau of Economic Research. Repéré à : <http://ssrn.com/abstract=1264576>.

Cochran-Smith, M. et Zeichner, K. (2005). Studying teacher education : The report of the AERA panel on research and teacher education. Washington, DC, American Educational Research Association.

Cohen, D. K. et Hill, H., C. (2001). Learning Policy. New Haven, CT: Yale University Press.

Hill, H.C. (2007, spring). Learning in the teaching workforce. *The future of Children*, 17(1), 111-128.

Stigler, J. et Hiebert, J. (2009, november). Closing the teaching gap. *Phi Delta Kappan*, 91(3), 32-37.

Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). Professional Learning in the Learning Profession : A status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad, Dallas, TX, National Staff Development Council.

## Fiche de lecture 3

### Référence :

Bidjang, S. G. (2010). Le modèle de Gusky : un modèle d'évaluation de l'impact de la formation continue des enseignants sur les apprentissages des élèves. *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), été 2010, pp. 30-31.

### Résumé :

Dans cet article, Bidjang présente le modèle de Gusky, un modèle pour évaluer le développement professionnel des enseignants. Selon ce modèle, si la formation professionnelle est réussie, elle doit avoir un impact positif sur la réussite scolaire des élèves.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Bidjang souligne que, même si on reconnaît l'importance d'évaluer l'impact des formations continues, cette évaluation se limite trop souvent aux perceptions des enseignants quant à la formation reçue. Pour connaître l'impact réel de la formation sur la réussite scolaire et les apprentissages des élèves, de même que sur les pratiques pédagogiques des enseignants, il s'avère toutefois nécessaire d'effectuer une collecte de données tout au long du processus de formation, tel que le préconise le modèle de Gusky (2000).

Le modèle d'évaluation et de planification du développement professionnel de Gusky s'établit en 5 niveaux :

Niveau 1 : La réaction des enseignants à la formation reçue.

À ce niveau, on évalue comment les enseignants ont réagi à la fin de la formation, c'est-à-dire leur perception quant à : l'appréciation de la formation, leur satisfaction générale, l'utilité du contenu de la formation, la compétence du formateur, etc. La majorité des activités de formation limitent l'évaluation à cette étape, qui est souvent réalisée sous forme de questionnaire.

Niveau 2 : L'apprentissage des enseignants lors de la formation.

On cherche alors à savoir si les enseignants ont appris lors de la formation et qu'est-ce qu'ils ont appris. On utilise ici des outils tels que les démonstrations, les simulations, les réflexions des participants, le portfolio, etc.

Niveau 3 : Le soutien organisationnel à la suite de la formation.

On analyse alors si les ressources nécessaires ont été disponibles afin de mettre en place les nouvelles connaissances et habiletés apprises lors de la formation et si les difficultés rencontrées ont pu être résolues rapidement et efficacement. Ainsi, le modèle de Gusky met également l'accent sur l'importance du soutien organisationnel à offrir aux enseignants afin qu'ils puissent appliquer ce qu'ils ont appris lors de la formation.

Niveau 4 : L'utilisation en classe par les enseignants de nouvelles connaissances et habiletés apprises.

Il s'agit ici d'évaluer le transfert des connaissances et habiletés apprises en contexte de classe, dans le cadre de leur pratique.

Les outils de collecte des données qui peuvent être utilisés sont : entretien, enregistrements vidéo ou audio, observations, portfolios des enseignants, etc.

Niveau 5 : Les résultats : apprentissages des élèves en lien avec les savoirs et stratégies apprises dans la formation.

On cherche à évaluer si les nouvelles compétences et habiletés pédagogiques mises en place permettent de faire progresser l'apprentissage des élèves. Ce point est très important car trop souvent négligé actuellement.

L'enseignant peut auto-évaluer l'impact de la formation continue, en se demandant quel en a été l'impact quant à la performance des élèves, l'impact émotionnel ou social ou encore l'impact quant au taux d'absence en classe.

Enfin, Bidjang souligne qu'on peut utiliser le modèle de Gusky pour planifier la formation continue à offrir aux enseignants. Il faudra alors inverser le modèle, c'est-à-dire partir du niveau 5, en se questionnant d'abord sur les résultats d'apprentissage que l'on souhaite produire chez les élèves et les stratégies pédagogiques à développer pour permettre leur réussite (niveau 4). On se questionnerait ensuite sur le soutien organisationnel nécessaire pour l'implantation de telles stratégies (niveau 3), sur les savoirs et habiletés à développer chez les enseignants (niveau 2) et enfin sur la manière de donner aux enseignants la possibilité de développer ces savoirs et habiletés (niveau 1).

*« La planification d'une formation continue exige que l'on prenne d'abord en compte ce qui est attendu des élèves, et que l'on arrime ces attentes aux comportements et aux connaissances à faire acquérir chez les enseignants. » (p. 31)*

### **Références citées dans cette fiche :**

Gusky, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Californie. Corwin Press, Inc.

## Fiche de lecture 4

### Référence :

Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue, *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), été 2010, pp. 34-36.

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Afin de parvenir à répondre aux demandes sociétales d'amélioration de la réussite scolaire des élèves, il s'avère essentiel que les formations continues offertes aux enseignants soient plus efficaces et plus intensives que par le passé, pour permettre de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants et ainsi d'avoir un impact sur l'apprentissage des élèves.

Au Québec, le perfectionnement professionnel des enseignants est perçu comme une responsabilité et un devoir professionnel (MEQ, LIP). Toutefois, il faut alors s'interroger sur les modalités d'efficacité de ce perfectionnement afin d'apporter des changements réels dans les pratiques enseignantes.

À ce sujet, Bissonnette et Richard présentent ici les résultats d'une enquête réalisée au cours des 15 dernières années (depuis 1996), auprès de 5000 intervenants en éducation du Canada français, à la suite de plus de 200 sessions de perfectionnement. Cette enquête portait sur les facteurs d'efficacité du perfectionnement professionnel.

Bissonnette et Richard ont identifié 10 facteurs d'efficacité, répartis en trois différentes catégories :

#### Les facteurs personnels :

- 1) Correspondance aux valeurs, besoins et attentes
- 2) Anticipation de résultats probants

#### Les facteurs liés aux dimensions professionnelles du métier :

- 3) Concret, lié avec la classe
- 4) Applicable au quotidien le plus rapidement possible avec un minimum de temps, d'énergie et de ressources
- 5) Ne demande pas de tout changer (principe du changement minimal, théorie des petits pas).
- 6) Avoir la possibilité d'expérimenter concrètement dans le cadre de la formation ce qui sera à faire en classe (pédagogie expérientielle).
- 7) S'appuie sur des recherches solides qui peuvent provoquer un déséquilibre, du questionnement.

#### Les facteurs liés aux dimensions relationnelles

- 8) S'étale dans le temps et prévoit du suivi et de l'accompagnement.
- 9) Offert à plusieurs personnes de la même école pour favoriser les échanges.
- 10) Formation donnée par des animateurs dynamiques et de qualité (+ crédibilité si les animateurs ont l'expérience de ce dont ils parlent).

Ainsi, pour que le perfectionnement soit réellement efficace, il doit réunir à la fois des conditions favorables aux plans personnels, professionnels et relationnels. La dimension relationnelle s'avère particulièrement importante afin de permettre le maintien du changement de pratique amorcé : formation étalée dans le temps, accompagnement et coaching offert directement en classe, possibilité d'échanger sur la pratique, etc.

Bissonnette et Richard comparent les résultats de leur enquête à deux écrits scientifiques importants sur le sujet : une méta-analyse réalisée par Joyce et Showers (2002) et une synthèse des recherches, effectuée par Wei et coll. (2009).

**Références citées dans cette fiche :**

Joyce, B. et Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development*, Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

Wei, R.C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A Status report on Teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff development Council.

## **Fiche de lecture 5**

### **Référence :**

Boucher, L. P. et Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 55-70).

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est associé au processus de changement des pratiques pédagogiques : Avec la réforme actuelle, plusieurs enseignants sont amenés à changer leurs pratiques. Le changement demandé est majeur puisqu'il implique des modifications importantes de la manière de concevoir l'enseignement et l'apprentissage. On assiste ainsi un changement de paradigme : du paradigme de l'enseignement vers le paradigme de l'apprentissage. L'enseignant devient non plus un transmetteur de connaissances, mais doit agir plutôt comme un guide, un accompagnateur.

Watzlawick, Weakland et Fisch (1975) identifient deux principaux types de changement : le changement de premier niveau qui s'inscrit à l'intérieur d'un système qui lui reste inchangé et le changement de deuxième niveau qui modifie le système lui-même et qui implique une modification dans la façon de concevoir le réel. Bien évidemment, ce sont les changements de second niveau qui sont les plus complexes à réaliser.

Le changement est initié lorsque le savoir est mis en échec. C'est pourquoi le changement a souvent lieu lors d'une situation de crise, qui pousse l'individu à se remettre en question (Langsley et Kaplan, 1968). Au niveau professionnel, le changement est souvent instauré lorsque les praticiens vivent une insatisfaction (Bourrassa, Serre et Ross, 1999).

Le développement professionnel est associé à l'apprentissage : Cet apprentissage, vu selon une perspective socioconstructiviste, résulte d'une construction par l'apprenant en interaction avec ses pairs (Garnier, Bednarz et Ulanovskaya, 1991). En effet, l'interaction sociale peut favoriser la construction des savoirs, notamment lorsque des conflits apparaissent, ce qui amène l'individu à conceptualiser son point de vue, à le remettre en question, à l'examiner à la lumière de celui d'autrui, etc.

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Voir section précédente sur les concepts associés au développement professionnel.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Boucher et Desgagné soulignent différents facteurs pouvant supporter les enseignants dans un processus de changement impliquant le développement de nouvelles compétences pédagogiques :

1) La disposition de l'individu à changer ses pratiques : Cette disposition naît souvent d'une insatisfaction face à la situation actuelle qui amène un questionnement des pratiques et un

désir d'amélioration. Le véritable changement ne s'impose pas et il ne sert à rien de l'imposer : la personne doit être prête à changer.

2) L'apport du regroupement : « *Pour contrer la pression sociale provenant des collègues ou l'inertie de l'équipe école, il vaut mieux se regrouper, se donner un projet crédible et se constituer en équipe d'expérimentation que de rester isolé et faire une démarche individuelle.* » (p. 67).

3) Le travail d'équipe : Les personnes regroupées doivent travailler en équipe : partage des conceptions et approches, élaboration de stratégies, retours collectifs sur les expérimentations, etc. « *La richesse du groupe est, à notre avis, indispensable au cheminement des personnes et, par conséquent, à la qualité et à l'efficacité des transformations apportées.* » (p. 68). Boucher et Desgagné recommandent d'intégrer à l'équipe une personne de l'extérieur (conseiller pédagogique, chercheur universitaire, enseignant retraité) afin d'agir à titre de catalyseur et de médiateur au sein de l'équipe.

4) Le support technique et humain : Ce support permet d'éviter que les individus ne se découragent et d'encourager leurs efforts.

5) Le temps : Pour qu'un changement s'opère, il faut du temps. Il peut ainsi être utile d'offrir du temps de libération aux enseignants.

### **Éléments méthodologiques :**

Cette recherche-action a été réalisée auprès de 3 enseignantes du primaire (deux de 4<sup>e</sup> année et une de 2<sup>e</sup> année), en processus de changement de leurs pratiques afin d'intégrer les TIC comme outil d'apprentissage au sein de leur classe et d'instaurer de nouvelles pratiques pédagogiques en lien avec la réforme.

Le projet origine d'un sentiment d'insatisfaction chez les trois enseignantes : élèves qui s'ennuient, difficulté à maintenir l'attention des élèves et à les motiver à apprendre, manque d'engagement des élèves dans leurs apprentissages, moyens pédagogiques dépassés, etc. Ce sentiment d'insatisfaction a mené à une réflexion puis à la création d'un projet en vue de transformer leurs pratiques pédagogiques et d'intégrer les TIC. (À retenir : Ici, le désir de développement professionnel est né de l'insatisfaction vécue par ces enseignantes).

La question de recherche était la suivante : « *Comment amener des enseignants à transformer leurs conceptions et leurs pratiques dans le sens de la réforme, c'est-à-dire à passer du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage tout en favorisant l'intégration des TIC dans leur classe ?* » (p. 56)

La démarche de recherche-action a été réalisée en 4 phases :

1) La préparation (4 mois) : 3 rencontres de clarification des conceptions quant à l'apprentissage, l'enseignement, l'évaluation, etc. + Définition d'approches pédagogiques communes en lien avec la réforme + création d'un modèle d'intégration des TIC au sein de la classe, etc.

2) L'implantation : À partir de septembre : initiation des élèves aux approches pédagogiques nouvelles : responsabilisation de l'élève face à son apprentissage, autocorrection, apprentissage coopératif, pédagogie par projet, etc. + Initiation des élèves à l'utilisation de l'ordinateur comme outil d'apprentissage.

- 3) La réalisation : Réalisation de projets d'équipe par les élèves employant les TIC.  
Durant l'implantation et la réalisation : rencontres hebdomadaires entre les enseignantes et mensuelles avec l'équipe de recherche.
- 4) L'évaluation : En fin d'année scolaire pour faire le bilan.

Deux outils de collecte de données : questionnaires écrits et entrevues (durée d'une heure chacune) portant sur les perceptions des enseignantes (changement réalisé, motivation des élèves, difficultés vécues, etc.) Un questionnaire a également été soumis aux élèves.

### **Résultats :**

Le projet a permis aux enseignantes d'enrichir et de clarifier certaines croyances et conceptions notamment en regard de l'apprentissage, et du rôle de l'enseignant. Des valeurs ont également été développées : entraide, coopération, autonomie de l'élève, écoute, responsabilisation, respect, etc.

Les changements apportés concernent : l'aménagement physique (élèves placés en équipe, ordinateurs dans la classe), l'organisation et le fonctionnement de la classe ainsi que la pédagogie (apprentissage coopératif, pédagogie par projet, le plan de travail, l'autocorrection).

Les enseignantes de 4<sup>e</sup> année perçoivent que les ordinateurs ont contribué grandement au développement de compétences chez leurs élèves, mais pas celle de 2<sup>e</sup> année qui voit l'ordinateur comme un outil de recherche d'informations plutôt que comme un outil d'apprentissage.

Les trois enseignantes considèrent que les changements apportés ont eu un impact positif important quant à la motivation des élèves (mais moins chez l'enseignante de 2<sup>e</sup> année que chez les deux autres de 4<sup>e</sup> année).

En général, les enseignantes de 4<sup>e</sup> année disent avoir « assez » changé et l'enseignante de 2<sup>e</sup> année dit avoir « peu » changé. En effet, malgré les nombreux changements apportés quant au fonctionnement de leur classe, les chercheurs perçoivent que les pratiques des enseignantes ont évolué plus rapidement que leurs conceptions et attitudes. Ainsi, bien que les enseignantes aient cheminé vers le paradigme de l'apprentissage, elles conservent encore certaines pratiques et croyances liées au paradigme de l'enseignement.

En ce qui concerne les élèves, la majorité (90%) se dit satisfaite de l'instauration du travail d'équipe au sein de la classe, 80% des élèves se disent assez ou beaucoup satisfaits des changements apportés par leur enseignante en général, 75% des élèves se disent motivés et aiment l'école et 70% sont satisfaits de l'utilisation des TIC en classe. Parmi les élèves moins satisfaits, certains auraient aimé pouvoir utiliser l'ordinateur davantage.

Lors du processus de changement, les enseignantes ont vécu différentes difficultés, notamment quant à la responsabilisation des élèves, l'évaluation des apprentissages, la préparation technique et les exigences du travail en équipe pédagogique. En ce qui concerne la responsabilisation des élèves, les enseignantes ont eu parfois de la difficulté à leur laisser la place, sans être trop « contrôlantes » (retour vers le paradigme de l'enseignement). Elles

ressentaient également une certaine insécurité quant aux apprentissages réalisés par leurs élèves. Pour la préparation technique, un technicien a été mis à la disposition des enseignantes en cours de route, afin de les aider à mieux intégrer les TIC comme outil d'apprentissage.

Le travail en équipe pédagogique a également constitué une difficulté car il y avait une importance divergente de conceptions entre les enseignantes de 4<sup>e</sup> et l'enseignante de 2<sup>e</sup> année. Finalement, le travail en équipe de trois a été aboli. Pour une prochaine expérience, les chercheurs indiquent qu'il serait préférable que la rencontre d'équipe soit animée par une personne extérieure.

La recherche a également permis de dégager des facteurs de changement (voir section précédente sur les facteurs favorables quant au développement professionnel).

### **Références citées dans cette fiche :**

Bourrassa, B., Serre, F. et Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Garnier, Bednarz et Ulanovskaya (1991) : Référence complète non citée

Langsley, D. et Kaplan, D. (1968). *The treatment of families in crisis*. New York, NY: Grune and Stratton.

Watzlawick, P., Weakland, J. et Fisch, R. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*. Paris : Seuil.

## Fiche de lecture 6

### Référence :

Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5-14.

### Définition du concept de développement professionnel :

Deux principales perspectives se dégagent des écrits quant au concept de développement professionnel :

1) Perspective développementale : Le développement professionnel est associé au cheminement dans la carrière enseignante. Notamment, Fessler et Christensen (1992) identifient les étapes de cheminement suivantes : formation initiale, entrée dans la profession, consolidation des compétences, enthousiasme, frustration, stabilité, désengagement et départ de la profession.

2) Perspective professionnalisante : Le développement professionnel est associé à l'apprentissage, perçu généralement comme étant à la fois processus et produit. Selon Day (1999), le développement professionnel se réalise à travers les expériences d'apprentissage naturelles ou conscientes et planifiées.

Les auteurs notent un glissement conceptuel dans plusieurs écrits entre le concept de développement professionnel et celui de formation continue. Selon eux, la formation continue désigne plutôt les interventions pouvant favoriser le développement des enseignants et de leurs apprentissages.

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est lié à l'apprentissage :

L'apprentissage des enseignants commence dès le début de la formation initiale et se poursuit jusqu'à la fin de la carrière enseignante. Cet apprentissage constitue une démarche de développement professionnel.

Chez les enseignants, le développement professionnel est lié à la réussite des élèves :

En améliorant ses compétences enseignantes et en se développant professionnellement, l'enseignant contribue à l'apprentissage et à la réussite des élèves qui lui sont confiés.

Le développement professionnel est lié à l'innovation :

Le développement professionnel permet d'instaurer des changements dans le milieu scolaire et favorise le développement d'une culture de l'innovation chez les enseignants. Actuellement, les changements à apporter concernent surtout l'apprentissage des élèves et les manières de le favoriser. Afin de mieux adapter leurs pratiques aux besoins des élèves, les enseignants doivent faire preuve d'innovation et tenir compte des résultats de la recherche au sein de leur enseignement (Stanovich, 2000)

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Selon Garet, Porter, Desimone, Birman et Suk Yoon (2001), 3 principales caractéristiques des programmes de développement professionnel apportent des effets positifs quant à l'augmentation des connaissances et des habiletés des enseignants et induisent des changements quant à leurs pratiques :

- 1) Accent mis sur les connaissances liées au contenu.
- 2) Occasions d'apprentissage actif
- 3) Cohérence avec les autres activités d'apprentissage.

La recherche est utile quant au développement professionnel des enseignants. Les auteurs identifient quatre dimensions pour lesquelles la recherche occupe une place importante : formation à la recherche, formation par la recherche, formation pour une pratique s'appuyant sur la recherche et recherche sur la formation.

- 1) Formation à la recherche : Lors du baccalauréat, il est essentiel que les enseignants soient initiés à la recherche (CSE, 1998).
- 2) Formation par la recherche : Les enseignants se forment par la recherche, en utilisant la classe pour terrain de recherche. La 11<sup>e</sup> compétence professionnelle « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001) fait directement référence à la recherche. L'instauration de recherche-action-formation ou de recherche collaborative est également préconisée.
- 3) Formation pour une pratique s'appuyant sur la recherche : Les enseignants doivent adapter leurs pratiques d'intervention et d'évaluation en fonction des savoirs issus de la recherche. L'enseignant doit donc être apte à utiliser les ressources telles que les écrits de recherche et les bases de données.
- 4) Recherche sur la formation : Les formateurs doivent pouvoir appuyer leur travail sur des résultats de recherche récents, attestant des pratiques à promouvoir, permettant une meilleure compréhension du mode de pensée des enseignants et effectuant des liens entre le mode de pensée des enseignants et les pratiques qu'ils mettent en place.

### **Références citées dans cette fiche :**

Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Recherche, création et formation à l'université : Une articulation à promouvoir à tous les cycles*. Sainte-Foy : Gouvernement du Québec.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

Fessler, R. & Christensen, J.C. (1992). *The teacher career cycle : Understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston : Allyn et Bacon.

Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman B.F. & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective ? Results from a nationale sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Stanovitch, K. E. (2000). *Progress in understanding reading. Scientific foundations and new frontiers*. New York : The Guilford Press.

## Fiche de lecture 7

### Référence :

Butcher, J. (2000). Mentoring in professional development: the English and Welsh experience. In Moon, B, Butcher, J. et Bird, E. (eds.) *Leading Professional Development in Education* (p. 97-106).

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Le mentorat constitue une activité de développement professionnel qui permet à la fois au mentor et au mentoré de se développer professionnellement (DfEE, 2000).

En Angleterre et au pays de Galles, le mentorat est fréquemment utilisé afin d'offrir du support aux enseignants en formation initiale. L'auteur a cherché à savoir comment cette expérience pouvait être transférée dans le cadre du développement professionnel, en particulier les enseignants nouvellement qualifiés, les enseignants en insertion, les enseignants ayant de nouvelles tâches en tant que gestionnaires ou leaders et les enseignants devant implanter de nouvelles politiques quant au curriculum.

Le mentorat peut se définir de différentes manières. Premièrement, il peut être perçu comme un support positif offert par un praticien expérimenté et compétent, à d'autres praticiens ayant besoin de développer de nouvelles compétences. Le mentor est alors perçu comme un interprète ou un guide (Maynard and Furlong, 1995) et les méthodes employées sont l'enseignement collaboratif, la modélisation, l'observation et la discussion. On peut également concevoir le mentor comme un instructeur, un entraîneur ou un coach qui aide un étudiant en enseignement à atteindre un certain niveau par rapport à une série de compétences professionnelles prédéfinies. Enfin, une troisième perception du mentorat implique une dimension réflexive, le mentor mettant davantage l'accent sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement et encourageant la réflexion quant à l'enseignement et quant aux croyances et valeurs de l'enseignant. Le mentorat est donc un processus complexe, qui comporte plusieurs facettes (Bush et al., 1996) : il offre à la fois un support personnel et un support professionnel (et institutionnel) visant le développement des compétences.

L'exercice du mentorat exige différentes habiletés et qualités chez le mentor : observation en classe, création d'un cadre de référence réaliste quant au soutien offert, capacité à exploiter les facteurs contextuels rencontrés, capacité à écouter et conseiller, à motiver et soutenir, à fixer des objectifs, à réfléchir et à partager son expérience, à résoudre des problèmes et à développer une approche commune avec le mentoré, etc. En outre, pour que le mentorat soit efficace, il doit y avoir une bonne compatibilité entre le mentor et le mentoré.

Trois conditions peuvent permettre au mentor d'utiliser et de développer les compétences nécessaires à un bon mentorat :

1. Le temps : Les mentors ont besoin de temps afin de pouvoir jouer leur rôle efficacement et rencontrer leurs mentorés.
2. La relation interpersonnelle entre mentor et mentoré : Le mentor doit faire preuve d'ouverture, d'écoute, de rétroaction, d'engagement et de confidentialité.

3. Le statut : Si l'emphase est trop mise sur la hiérarchie, cela peut nuire à l'efficacité de la relation mentorale.

Pour les étudiants en enseignement, le mentor a davantage un rôle d'entraîneur, qui se focalise autour de quatre éléments :

1. Favoriser l'apprentissage de l'étudiant lors du stage de planification (planning stage).
2. Faire le lien entre la théorie et la pratique pendant les observations en classe.
3. Évaluer les stratégies d'enseignement et offrir du feedback constructif.
4. Travailler en équipe et veiller à ce que les dimensions extracurriculaires du rôle de l'enseignant ne soient pas ignorées (socialisation à la culture de l'institution).

Le mentorat rejoint alors les trois conceptions suivantes : soutien par un pair, planification et gestion du curriculum et guide personnel (personal guidance and challenge).

En Angleterre et aux Pays de Galles (DfEE, 1999), on prévoit un « tuteur d'insertion » (induction tutor) pour les enseignants en insertion professionnelle. Ce tuteur a un rôle similaire à celui du mentor lors de la formation initiale : évaluation formative et sommative, observations régulières, élaboration d'objectifs de développement, etc. Le mentorat rejoint alors les deux conceptions suivantes : soutien par un pair et guide personnel (personal guidance and challenge).

Pour les nouveaux membres à la direction (heads and principals), le mentorat peut permettre de réduire l'isolement professionnel et d'offrir du support et de la rétroaction quant à la performance. Le mentorat rejoint alors davantage la perception suivante : soutien par un pair.

En Angleterre et au Pays de Galles, différentes initiatives concernant le curriculum ont été apportées durant les dernières années. Un mentorat pour accompagner les enseignants à intégrer le nouveau curriculum dans leurs pratiques peut alors être offert. Ce mentorat permet aux enseignants de recevoir du support et de l'aide afin de gérer la complexité du nouveau curriculum. « *Mentoring programmes can overcome the stresses of implementing new curriculum models.* » (p. 104).

Les compétences du mentor sont étroitement liées à l'évaluation (Earley, 1995) puisqu'il doit identifier les forces et faiblesses du mentoré et cibler ses besoins. Les évaluateurs peuvent donc être des mentors, en agissant en tant qu'agents de changement et en guidant l'enseignant afin qu'il améliore sa pratique.

*“Those leading the professional development of teachers and lecturers can make use of mentoring as an in-house support for professional learning if mentoring has been embedded. Where teaching staff are working together and professional development is to be institution-based, mentoring and the functions associated with it can provide benefits for staff and their pupils/ students.”* (p. 104).

Les institutions peuvent agir en tant que communautés d'apprentissage et faire en sorte de développer une culture de mentorat, possédant les caractéristiques suivantes :

1. Un leadership dans le domaine du développement professionnel de la part de la direction (*head or principal*).

2. Un encouragement des débats et des défis en tant que moyens de promouvoir l'apprentissage professionnel (conflits cognitifs et débats ouverts entre les membres du personnel).
3. Un encouragement offert à chacun des membres du personnel afin de s'engager dans un processus de développement professionnel. L'implication des mentors vise alors à développer l'esprit critique plutôt que la conformité.

Ainsi, au sein des institutions, le support offert par le mentorat pourrait permettre d'améliorer le développement professionnel de l'ensemble des membres et de diminuer le stress ressenti. En outre, pour les mentors, ce rôle peut également être source de développement professionnel : nouvelles idées apportées par le mentoré, discussions avec le mentoré qui peuvent renouveler l'intérêt du mentor pour sa profession, etc.

### **Références citées dans cette fiche :**

Bush, T. et al. (1996). Mentoring and continuing professional development, in McIntyre, D. and Hagger, H. (eds.), *Mentors in Schools*, London: David Fulton.

DfEE (1999). *Circular 5/99 : The Induction Period for Newly Qualified Teachers*, London : DfEE.

DfEE (2000). *Professional Development*, London : DfEE.

Earley, P. (1995). Initiation rights: beginning teachers' professional development and the objectives of induction training, in Kerry, T. and Shelton Mayes, A. (eds.), *Issues in Mentoring*, London: Routledge.

Maynard, T. and Furlong, J. (1995). Learning to teach and models of mentoring, in Kerry, T. and Shelton Mayes, A. (eds.), *Issues in Mentoring*, London : Routledge.

## Fiche de lecture 8

### Référence :

Butler, D. L. (2005). L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 55-78.

### Définition du concept de développement professionnel :

Actuellement, on demande aux enseignants d'être en « apprentissage à vie », afin de pouvoir répondre aux attentes de la société, se tenir continuellement à jour et baser leurs pratiques pédagogiques sur les résultats de la recherche (Brome et Tilemma, 1995; Simmons, Kuykendall, King, Cornachione et Kameenui, 2000).

Dans une optique où l'enseignement est perçu comme une profession impliquant des prises de décisions complexes et contextualisées (Ball, 1995; Palincsar, 1999; Palincsar, Magnussen, Marano, Ford et Brown, 1998), le but du développement professionnel doit être de soutenir les enseignants quant à la construction de connaissances professionnelles sur lesquelles ils pourront baser leurs jugements (Gersten, Vaughn, Deshler et Schiller, 1997). Le développement professionnel doit également viser la création de liens entre théorie et pratique, afin que les connaissances théoriques acquises par les enseignants puissent être employées pour influencer leurs prises de décision en contexte de pratique. « *Le développement professionnel doit, d'une quelconque façon, être connecté à la pratique authentique à laquelle la théorie doit être reliée.* » (p. 57)

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est lié au concept d'autorégulation de l'apprentissage :

Les modèles d'autorégulation de l'apprentissage sont centrés sur l'apprentissage individuel, en contexte (adaptation stratégique de l'individu à son environnement) et socioculturel (influences sociales, historiques et culturelles). Butler affirme donc que l'autorégulation de l'apprentissage peut permettre de mieux comprendre l'apprentissage des enseignants en contexte de développement professionnel collaboratif.

Butler présente un modèle d'autorégulation de l'apprentissage, à partir des travaux de différents auteurs concernant l'apprentissage des élèves (Butler et Cartier, 2004; Butler et Winne, 1995; Zimmerman, 1994; Zimmerman et Schunk, 2001). Selon ce modèle, les apprenants vont interpréter les exigences d'une tâche et les attentes associées à partir de leurs cadres théoriques, qui comprennent : les connaissances antérieures, les croyances et les conceptions des apprenants. À partir des buts d'apprentissage établis, ils vont ensuite sélectionner, adapter ou inventer des stratégies en vue d'atteindre leurs objectifs. Puis, ils vont effectuer un suivi des progrès réalisés et s'ajuster en conséquence. « *Finalemment, les apprenants autorégulés gèrent non seulement leur apprentissage, mais aussi leurs environnements, leurs ressources, leurs émotions, et leur motivation pour s'aider à atteindre leurs objectifs* (Butler et Cartier, 2004; Corno, 1994; Pintrich, 2000). » (p. 58).

## Cadre théorique du développement professionnel :

Plusieurs modèles de développement professionnel utilisent la participation des enseignants à des recherches collaboratives comme outil de développement professionnel (Butler, Novak Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004; Collins, 1998; Palincsar, 1999; Perry, Walton et Calder, 1999; Scott et Weeks, 1996; Simmons et al., 2000; Stein, Schwan Smith et Silver, 1999). Néanmoins, Butler souligne que ces différentes recherches témoignent de conceptions de l'apprentissage différentes allant d'un apprentissage centrée sur les processus individuels à un apprentissage centré sur la médiation et le social (*socially-mediated*). Butler soutient qu'afin de mieux comprendre l'apprentissage des enseignants, il faut mettre en lien les deux perspectives, soit la perspective centrée sur les apprentissages individuels et l'individu et celle centrée sur la pratique sociale.

### Autorégulation en contexte de développement professionnel collaboratif :

Tout comme pour le processus d'autorégulation chez les élèves, les projets de développement professionnel collaboratifs chez les enseignants amènent ces derniers à investiguer leur enseignement, afin d'apporter des changements dans leur pratique (Borko, Mayfield, Manon, Flexer et Cumbo, 1997; Bos, 1995; Boudah, Logan et Greenwood, 2001; Briscoe et Peters, 1997; Englert et Tarrant, 1995; Hunsaker et Johnston, 1992; Palincsar et al., 1998; Perry et al., 1999; Rennie, 2001; Stein et al., 1999). Ainsi, les enseignants vont identifier des buts communs à partir de principes théoriques et/ou de réflexions sur la pratique puis, ils vont choisir, adapter ou construire des stratégies individuelles ou collectives pour atteindre leurs buts et enfin, ils vont procéder à un suivi régulier de leurs progrès (rencontres pour faire le bilan et effectuer une réflexion critique quant à l'enseignement). Butler note que puisque l'autorégulation dépend des buts identifiés par l'enseignant, il est important de s'assurer que les enseignants ont une vision claire des objectifs à atteindre.

Dans le contexte d'une recherche collaborative, l'autorégulation de l'apprentissage chez les enseignants s'effectue à deux niveaux :

- 1) Autorégulation de l'apprentissage de l'enseignement : construction de nouvelles connaissances, croyances et conceptions quant à l'enseignement. Adaptation du cadre théorique en fonction des réflexions sur la pratique.
- 2) Autorégulation des pratiques de l'enseignement : construction, mise en œuvre, suivi et réajustement de stratégies pédagogiques.

*« Ainsi, quand le développement professionnel est contextualisé dans la pratique même des enseignants, ces derniers construisent activement de nouvelles approches de l'enseignement (en contexte et modulées par les connaissances, croyances et conceptions qui ancrent leur prise de décision in situ). Et quand leur attention est centrée sur leur propre apprentissage dans ce contexte (avec des occasions pour l'établissement de buts, l'apprentissage actif, la réflexion et l'autoévaluation), ils révisent simultanément leurs cadres théoriques qui, en retour, influencent leur pratique d'enseignement. » (p. 59)*

### Autorégulation et communautés de pratique :

Les communautés de pratique se basent généralement sur les théories socioculturelles situées (ou distribuées) de l'apprentissage, qui impliquent que la construction des apprentissages est socialement et culturellement située, dans un contexte de pratique authentique (Barab et Duffy, 2000; Brown, Collins et Deguid, 1989). Ainsi, le contexte social,

culturel et éducatif va influencer l'identité des enseignants, les pratiques possibles, les croyances quant à l'enseignement et l'apprentissage et l'interprétation que les enseignants vont effectuer par rapport à une situation donnée. *« Il s'ensuit clairement que la compréhension de l'apprentissage des enseignants demande une compréhension des contextes socioculturels en relation avec la construction et l'utilisation des connaissances. » (p. 60)*

Points communs entre communauté de pratique et autorégulation de l'apprentissage :

- 1) Les deux s'appuient sur la construction et la contextualisation des connaissances dans la pratique. Ainsi, dans une perspective d'autorégulation des apprentissages, il faut mettre l'accent sur les buts que les membres de la communauté de pratique tentent d'atteindre et soutenir les enseignants quant à la compréhension de ces buts.
- 2) Pour les deux, l'apprentissage est ancré dans la réflexion sur l'action. Il s'agit donc de soutenir la prise de décision des enseignants à partir à la fois de la théorie et des réflexions quant à leurs pratiques.
- 3) Dans une communauté de pratique, les enseignants peuvent moduler et influencer la prise de décision d'autrui lors du travail en collaboration. Ils effectuent alors un processus d'investigation collective : compréhension de nouveaux cadres théoriques; définition de buts communs; sélection, adaptation ou invention de stratégies pédagogiques; contextualisation des principes dans la pratique; compréhension des résultats et définitions des implications.

L'apprentissage de l'enseignant s'effectue donc à la fois au niveau individuel (autorégulation des apprentissages) et au niveau collectif (processus socioculturels et historiques, par exemple au sein d'une communauté de pratique).

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Butler émet 3 recommandations afin de soutenir l'apprentissage chez les enseignants.

Tout d'abord, Butler recommande de soutenir les enseignants afin qu'ils puissent élaborer des cadres théoriques, à partir de leur réflexion sur la pratique. Pour ce faire, certaines conditions doivent être réunies :

- 1) Les enseignants doivent prendre conscience de leurs conceptions, croyances et connaissances préalables qui influencent leurs décisions pédagogiques.
- 2) Ils doivent situer de nouvelles idées dans leur pratique à partir des connaissances théoriques révisées.
- 3) Ils doivent réviser leurs connaissances à partir de leur réflexion sur la pratique.

*« C'est seulement à travers ce processus complexe et cyclique, qui implique de situer de façon réflexive les connaissances dans l'action » que les enseignants peuvent (re)construire les connaissances théoriques (et les cadres théoriques) afin d'opérer des changements profonds dans leur pratique. » (p. 61)*

L'auteure recommande également d'inciter les enseignants à s'engager dans des recherches collaboratives basées sur des activités authentiques, ce qui permettra aux enseignants de faciliter l'autorégulation de leurs apprentissages. En effet, au sein de telles communautés d'apprentissage, les enseignants peuvent travailler et réfléchir en commun et ainsi se soutenir mutuellement quant à la construction de nouveaux cadres théoriques.

Enfin, Butler recommande que les activités de développement qui visent à fournir de l'information soient accompagnées d'un soutien afin que les enseignants puissent réviser leurs prises de décisions et leurs façons de faire dans la pratique. En effet, toute nouvelle information apportée aux enseignants ne sera réellement intégrée que si elle peut servir de ressource pour la prise de décisions en contexte réel d'enseignement.

### **Mesures ou outils de développement professionnel :**

Butler présente deux projets de développement professionnel collaboratif, d'une durée de deux années chacun et ayant été menés dans une commission scolaire de l'Ouest canadien. Le but de ces deux projets était d'implanter une innovation pédagogique (le SCL ou *strategic content learning*) afin de favoriser l'autorégulation de l'apprentissage chez les élèves de niveaux secondaire (projet 1) et intermédiaire (projet 2). Le SCL vise à intégrer l'enseignement et le soutien quant à l'autorégulation de l'apprentissage au sein des matières scolaires. Ainsi, les élèves apprennent à interpréter les exigences de la tâche, à sélectionner, adapter ou inventer des stratégies efficaces, à faire le suivi des résultats, etc.

Pour les deux projets de développement professionnel, des communautés d'apprentissage réunissant enseignants, chercheurs, conseillers pédagogiques, personnels de soutien et administrateurs, ont été mises en place. Des ateliers (entre 1 à 3) ont été instaurés en début de projet afin de fournir un cadre théorique permettant de mieux comprendre l'autorégulation de l'apprentissage et les principes du SCL. Puis, les enseignants ont reçu du soutien quant à la prise de décisions pédagogiques en contexte d'enseignement authentique : coplanification, coenseignement et suivi des événements en classe. Les enseignants étaient également soutenus dans leurs réflexions et ils ont documenté leurs essais en remplissant des « formulaires de réflexion ». Ils ont également discuté de leurs réussites et de leurs défis et ont trouvé en grand groupe des solutions aux problèmes rencontrés.

### **Éléments méthodologiques :**

#### Projet au secondaire :

L'objectif était d'examiner le processus d'apprentissage des enseignants lorsqu'ils contextualisent les principes théoriques dans leur pratique. Pour ce faire, la chercheuse a travaillé avec les enseignants, les a soutenus quant à l'application du SCL (coplanification, coenseignement) et les a observés en classe. Des enregistrements vidéo de certaines leçons ont également été effectués. Les visites de la chercheuse ont été plus fréquentes lors de la première année du projet.

13 enseignantes, travaillant dans 4 écoles secondaires différentes et ayant entre 2 et 32 d'expérience, ont participé au projet. L'analyse qualitative a été effectuée selon la méthode de l'étude de cas, à partir de différents documents : notes de terrain à partir des observations, formulaires de réflexion, matériel pédagogique utilisé, entrevues et procès-verbaux des rencontres entre participants.

#### Projet au niveau intermédiaire :

L'objectif de ce projet était d'implanter et d'évaluer un modèle de développement professionnel qui pourrait être implanté et soutenu par une commission scolaire. Le projet a donc misé sur la création de communautés d'apprentissage ainsi que sur la formation, au

cours de la deuxième année, de leaders enseignants pouvant soutenir leurs collègues. Les participants au projet ont été placés en équipe. Les visites de la chercheuse ont été effectuées dans certaines écoles ciblées : coenseignement, soutien aux enseignants et soutien aux équipes (coplanification, coenseignement, retour sur les expériences vécues), etc.

Au départ, deux ateliers ont été offerts. Au cours des deux années du projet, un suivi a été effectué auprès de 37 membres d'équipes provenant de 13 différentes écoles. Les données ont été recueillies par l'observation sur le terrain et l'analyse de documents pertinents.

## **Résultats :**

### **Projet au secondaire :**

Ce projet a permis d'engager activement les enseignantes dans une réflexion sur leur pratique et leur a appris comment développer de nouvelles stratégies pédagogiques en ayant une vision plus claire des buts poursuivis. Les enseignantes ont effectué des révisions de leur pratique en lien avec la théorie du SCL. Notamment, des changements signifiants sont notés quant à : l'enseignement, les routines de classe, l'habileté à répondre aux besoins individuels et la communication avec les élèves. Ces ajustements de la pratique sont apparus suite à la reconstruction des connaissances théoriques des enseignantes. Ainsi, les changements quant aux connaissances théoriques ont entraîné des changements dans la pratique. « *À la fin de la deuxième année, les enseignantes ont semblé avoir réalisé des changements pédagogiques qui seraient maintenus dans le temps, parce qu'ils étaient reliés à des changements fondamentaux dans leurs façons de penser concernant l'enseignement et l'apprentissage, plutôt que restreints à l'adoption de nouvelles procédures pédagogiques.* » (p. 65-66).

### **Autres résultats du projet au secondaire :**

- Apporter des changements significatifs à la pratique demande du temps. Ainsi, les participantes se sont senties complètement à l'aise avec les nouvelles approches seulement vers la fin de la 2<sup>e</sup> année.
- L'apprentissage de la SCL implique l'apprentissage d'un nouveau langage.
- Les ateliers ont été appréciés des participantes car ils leur ont permis de se forger un cadre théorique.
- Le partage d'idées lors des rencontres a également été bénéfique, de même que le soutien reçu en classe, la coplanification, le coenseignement et le retour sur leurs expériences de classe.
- Le modelage ou les exemples fournis par la chercheuse ont été souvent employés par les participantes au moment d'essayer une nouvelle stratégie. Toutefois, il ne s'agissait pas d'une simple imitation mais plutôt d'une interprétation de l'information afin de mieux comprendre le SCL.

### **Projet à l'intermédiaire :**

#### **Première année du projet :**

Tout d'abord, la chercheuse note que les enseignants de ce niveau semblent plus engagés quant à leur développement professionnel que les enseignants du projet au secondaire : coplanification, rencontres entre collègues pour discuter des expériences vécues, coenseignement entre collègues, etc. Au niveau secondaire, les enseignants avaient davantage

tendance à attendre les visites de la chercheuse, ce qu'elle explique possiblement par la différence des environnements au secondaire et au primaire (davantage d'isolement au secondaire).

Les enseignants ont expérimenté de manière active différentes manières d'instaurer le SCL dans leur classe et ils étaient disposés à prendre des risques pour essayer quelque chose de nouveau.

#### Deuxième année du projet :

3 enseignantes ont accepté d'être « enseignants leaders » du SCL pour la commission scolaire. Elles ont travaillé ensemble pour apprendre le SCL plus en profondeur au cours de l'année.

La chercheuse note un moins grand enthousiasme chez les participants lors de la seconde année : moins grande participation, moins de demande de visites, etc. La chercheuse émet plusieurs hypothèses pour expliquer cette situation :

- Difficulté pour les enseignants à articuler les activités d'apprentissage avec les buts à atteindre du programme d'étude.
- Écarts entre les apprentissages requis par les activités proposées par les enseignants et les types d'apprentissage qu'ils espéraient promouvoir. En ce sens, la chercheuse indique qu'il est possible que durant la deuxième année, les enseignants aient été incités, par inadvertance, à changer la totalité de leur approche de planification, ce qui a pu les décourager.
- La présentation d'exemples concrets de SCL lors des ateliers au début de la seconde année a pu donner l'image aux enseignants qu'il n'y avait qu'une seule bonne façon de faire et ainsi inhiber leurs initiatives. En outre, les enseignants ont pu percevoir un écart trop grand entre les exemples fournis et leur pratique, les changements semblant alors inaccessibles.

#### Étude de cas :

L'auteure a effectué l'étude de cas d'une des enseignantes-leaders. Pour cette étude, à partir de la seconde moitié de la deuxième année, la chercheuse a effectué deux visites la même semaine, répétées mensuellement. La première visite servait à planifier une activité et la seconde à la bonifier + l'enseigner (pendant que la chercheuse observait) + effectuer une réflexion sur les succès, défis et apprentissages réalisés. Une entrevue a également été réalisée avec l'enseignante en fin d'année.

#### Résultats de l'étude de cas :

- Au départ, difficulté à relier l'enseignement aux buts curriculaires. Puis, au fil du temps, de plus en plus de facilité à planifier des activités en lien avec les objectifs d'apprentissage (meilleure autorégulation de l'enseignement).
- Difficultés à concrétiser certains principes théoriques dans la pratique. Même si des exemples avaient été fournis, difficulté à cerner comment les adapter à sa classe.
- L'enseignante a apprécié avoir des exemples. Toutefois, la chercheuse note que les exemples sont plus utiles s'ils sont reliés à des buts authentiques ou encore s'ils sont interprétés dans un cadre théorique.

- L'apprentissage de l'enseignante était favorisé par le soutien de sa réflexion quant à la pratique.

### **Conclusions des deux projets :**

- Les activités de développement professionnel efficaces permettent de soutenir les enseignants quant à la coordination de leurs cadres théoriques et de leur réflexion sur la pratique (Palincsar et al., 1998; Rennie, 2001).
- Pour avoir un impact significatif, les exemples de pratique doivent être interprétés par rapport à un cadre théorique et être définis en fonction de buts particuliers (Henry et al., 1999; Perry et al., 1999; Rennie, 2001).
- Les changements en profondeur quant à l'enseignement doivent se baser sur des changements quant aux connaissances théoriques.

### **Références citées dans cette fiche :**

Ball, D. L. (1995). Blurring the boundaries of research and practice, *Remedial and Special Education*, 16(6), 354-363.

Barab, S. A. et Duffy, T.M. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. H. Jonassen et S.M. Land (dir.), *Theoretical foundations of learning environments* (p. 25-55). Mahwah, NJ : Erlbaum.

Borko, H., Mayfield, V., Manon, S., Flexer, R. et Cumbo, K. (1997). Teachers' developing ideas and practices about mathematics performance assessment : Successes, stumbling blocks, and implication for professional development. *Teaching and Teacher education*, 13, 259-278.

Bos, C. S. (1995). Professional development and teacher change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 379-382.

Boudah, D.J., Logan, K.R., et Greenwood, C. R. (2001). The research to practice projects : Lessons learned about changing teacher practice. *Teacher education and Special Education*, 24, 290-303.

Briscoe, C. et Peters, J. (1997). Teacher collaboration across and within schools: Supporting individual change in elementary science teaching. *Science Education*, 81, 51-65.

Bromme, R. et Tilema, H. (1995). Fusing experience and theory: The structure of professional knowledge. *Learning and Instruction*, 5, 261-267.

Brown, J.S., Collins, A. et Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

Butler, D. L. et Cartier, S. C. (2004). Promoting students' active and productive interpretation of academic work : A key to successful teaching and learning. *Teacher College Record*, 106, 1729-1758.

Butler, D. L., Novak Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and teacher Education*, 20, 435-455.

Butler, D. L. et Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning : A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245-281.

Collins, A. (1998). Learning communities : A commentary on chapters by Brown, Ellery and Campione and by Riel. In J. C. Greeno et S. V. Goldman (dir.). *Thinking practices in mathematics and science learning*. (p. 399-405). Mahwah, NJ.: Erlbaum.

Corno, L. (1994). Student volition and education : Outcomes, influences and practices. In D. H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.). *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications* (p. 229-251). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Englert, C. S. et Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and Special Education*, 16(6), 325-336, 353.

Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. et Schiller, E. (1997). What we know about using research findings : Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 466-476.

Hunsaker, L. et Johnston, M. (1992). Teacher under construction: A collaborative case study of teacher change. *American Educational research Journal*, 29, 350-372.

Palincsar, A. (1999). Response : A community of practice. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 272-274.

Palincsar, A. S., Magnussen, S. J., Marano, N., Ford, D. et Brown, N. (1998). Designing a community of practice : Principles and practices of the GIsML community. *Teaching and Teacher Education*, 14(1), 5-19.

Perry, N. E., Walton, C. et Calder, K. (1999). Teachers developing assessment of early literacy : A community of practice project. *Teacher Education and Special Education*, 22(4), 218-233.

Pintrich, P. R.(2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In. M. Boekaerts, P. R. Pintrich et M. Zeidner (dir.). *Handbook of self-regulation* (p. 451-502). San Diego, CA, Academic Press.

Rennie, L. J. (2001). Teacher collaboration in curriculum change : The implementation of technology education in the primary school. *Research in Science Education*, 31, 49-69.

Scott, D.C. et Weeks, P. A. (1996). Collaborative staff development. *Innovative Higher Education*, 21, 101-111.

Simmons, D. C., Kuykendall, K., King, K., Cornachione, C. et Kameenui, E. J. (2000). Implementation of a schoolwide reading improvement model : No one ever told us it would be this hard!, *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 92-100.

Stein, M. K., Schwan Smith, M. et Silver, E. A. (1999). The development of professional developers : Learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69, 237-269.

Zimmerman, B. J. (1994). Dimensions of academic self-regulation : A theoretical framework for education, In. D.H. Schunk et B. J. Zimmerman (dir.). *Self-regulation of learning and performance : Issues and educational applications* (p. 3-21). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Zimmerman, B. et Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In. B. Zimmerman et D. Schunk (dir.). *Self-regulated learning and academic achievement : Theoretical perspectives*. (p. 289-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.

## Fiche de lecture 9

### Référence :

Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation. In Amyot, D. et Hamel, C. (dir.). *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana*, Éditions MultiMondes (p. 8-20).

### Définition du concept de développement professionnel :

*« Le développement professionnel, dans n'importe quelle profession, réfère à des activités planifiées, en dehors du système éducatif de base, qui aident à maintenir, à améliorer et à élargir les connaissances et les compétences et à développer des qualités personnelles pour accroître la performance dans l'exécution des obligations et responsabilités professionnelles. » (p. 14)*

Plus spécifiquement, en éducation, le développement professionnel a été défini par le NCREL (2003) comme étant *« le processus d'amélioration des habiletés et des compétences dont le personnel a besoin pour produire chez les élèves des résultats éducatifs remarquables. » (p. 15)*

Dès 1800, on offrait déjà des conférences et des sessions d'informations sur les différentes disciplines pour les enseignants. Jusque dans les années 1980, le développement professionnel était surtout axé sur des ateliers ou modules de formation ciblant des habiletés spécifiques pouvant être directement appliquées en classe. Par contre, on constatait alors que même si les enseignants se disaient généralement satisfaits des ateliers offerts, très peu de leurs apprentissages était transféré dans la pratique. Ainsi, le développement professionnel traditionnel, dans lequel les enseignants devaient écouter passivement des experts expliquant la façon de mettre en œuvre différentes habiletés d'enseignement, s'est avéré décevant et peu efficace.

Vers 1980-1990, le développement professionnel est influencé par le socioconstructivisme et par la notion d'apprentissage à vie ce qui contribue à transformer le modèle de formation continue. On passe alors : *« d'un modèle de formation à tiroirs et à court terme vers celui d'activités de formation continue enchâssées dans la vie de l'école » (p. 15)*. Les formations prennent alors la forme de démarches d'accompagnement à l'école, de réseaux d'enseignants travaillant et réfléchissant en commun ou d'écoles de développement professionnel.

Le développement professionnel peut être orienté selon différentes approches :

- 1) Didactique : Les participants reçoivent un enseignement précis à mettre en pratique.
- 2) Constructiviste : Les participants recherchent le sens et cherchent à comprendre en s'engageant activement dans diverses activités avec un accompagnateur.
- 3) Sans encadreur : Les participants se réunissent entre eux et décident par eux-mêmes de l'orientation et de la réalisation du travail.
- 4) Recherche-action : Les participants réfléchissent sur un problème à résoudre, analysent conjointement les données et tentent de trouver des solutions au problème proposé.

## **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est associé au principe d'apprentissage à vie :

La société actuelle en est une d'économie du savoir, dans laquelle le savoir constitue une caractéristique centrale de la production de l'économie. Dit autrement, la richesse actuelle est basée sur l'information et l'innovation ce qui implique que l'individu doit s'améliorer et développer ses compétences de façon continue, tout au long de la vie.

Ainsi, les actions de développement professionnel doivent être bâties en fonction du principe de l'apprentissage à vie, qui vise le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités des individus et des communautés. Ce principe n'est pas récent puisque Platon en parlait déjà et qu'au début du 20<sup>e</sup> siècle, Yeaxlee (1929) parlait de l'éducation à vie et Lindeman (1926) ajoutait que l'éducation à vie devait utiliser l'expérience de l'apprenant. Toutefois, la notion a désormais glissé de l'éducation à vie vers l'apprentissage à vie, concept plus large qui inclut à la fois des activités formelles et informelles, planifiées ou spontanées.

Plus récemment, en 1996, un rapport de l'UNESCO définit ainsi l'apprentissage à vie : « apprendre à connaître; apprendre à faire; apprendre à vivre ensemble; apprendre à être. » (Delors, 1996 pour l'UNESCO, cité p. 13 de ce document). Pour sa part, L'OCDE (1996) définit l'apprentissage à vie comme englobant toute activité d'apprentissage significative au cours d'une vie humaine qui permet d'améliorer les connaissances et les compétences des individus. Cet accent mis sur l'apprentissage à vie a permis de réduire peu à peu les frontières entre apprentissage formel et informel.

## **Exemples d'activités de développement professionnel :**

Projet Summer School Network Initiative: Projet réalisé dans diverses écoles de Montréal. Les enseignants participants se rencontrent en réseau afin de partager leurs expériences, d'y réfléchir conjointement et de préparer les programmes de l'école d'été. L'école d'été est un programme de 4 semaines d'été durant lequel les élèves sont placés en groupe multi-âge travaillant par projets et les enseignants travaillent en équipe. C'est une occasion pour les enseignants d'essayer de nouvelles approches qu'ils pourront ensuite mettre en place dans leurs classes. Les écoles d'été ont permis la création de communautés d'apprentissage entre les enseignants.

Projet Québec/UK International Professional Learning Community : Projet réunissant 12 directeurs d'école du Québec et 12 directeurs du Sud-ouest de l'Angleterre, répartis en groupes hétérogènes d'apprentissage de six directeurs. Rencontre en personne : 10 jours au Québec et 10 jours en Angleterre comprenant visites d'écoles, séance de débriefing, activités culturelles et sociales et symposium à la fin. Rencontre en vidéoconférences et échanges de courriels. L'expérience n'est pas terminée mais on note déjà qu'elle est favorable au développement professionnel et qu'elle permet la constitution d'une réelle communauté d'apprentissage.

Projet Marino Institute of Education : Projet réalisé en Irlande dans lequel les enseignants participants devaient choisir des éléments de leur pratique à explorer dans le cadre d'une

recherche-action. Ce projet a eu un impact positif sur le développement de la pratique réflexive et la promotion de la recherche chez les enseignants.

**Références citées dans cette fiche :**

Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*, Rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, UNESCO.

Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*, New York, New Republic.

NCREL (2003). *Quality professional development*, Napierville, IL.

OCDE (1996), *Lifelong learning for all*, Paris.

Yeaxlee, B. (1929). *Learning from life*, London, Cassell.

## Fiche de lecture 10

### Référence :

Castonguay, M. et Gauthier, C. (2010). Formation continue et réussite scolaire : quelles stratégies favoriser, *AQEP Vivre le primaire*, 23(3), été 2010, pp. 32-33.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Les formations continues doivent avoir pour objectif d'améliorer les connaissances et les pratiques des enseignants, afin de favoriser l'apprentissage chez les élèves. « *Si les activités de formation continue ne bonifient pas les connaissances et les pratiques en classe des enseignants, peu d'améliorations peuvent être attendues en ce qui a trait aux apprentissages des élèves.* » (p. 32)

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Afin que les formations continues aient un impact maximal sur l'amélioration des pratiques enseignantes et conséquemment sur les apprentissages des élèves, il est essentiel d'identifier les types de formation les plus efficaces. « *En effet, une majorité d'études convergent et indiquent que pour être considérée efficace, la formation continue doit améliorer les pratiques des enseignants et, ultimement, les gains d'apprentissage des élèves.* » (p. 32)

### Éléments méthodologiques :

Les auteurs ont analysé 16 études portant sur l'efficacité des activités de formation continue. Ils ont cherché à connaître comment l'efficacité était évaluée et à discerner des éléments communs des formations continues efficaces.

### Résultats :

- Seulement la moitié des recherches étudiées (8 sur 16) utilisent les résultats des élèves afin d'évaluer l'efficacité du développement professionnel offert aux enseignants.
- Lorsque les formations continues sont évaluées de manière systématique quant à leur impact sur l'apprentissage des élèves (en ayant recours lors de l'évaluation, aux résultats des élèves), les études indiquent que les formations les plus efficaces sont celles qui sont axées sur les approches pédagogiques structurées et explicites. Ces approches sont considérées comme étant davantage susceptibles d'améliorer les pratiques enseignantes et ainsi d'avoir un impact positif sur l'apprentissage des élèves.
- Par contre, si on n'évalue pas la performance des élèves, les recherches indiquent d'autres types d'approches efficaces telles que les approches constructivistes. Pour ces recherches, l'évaluation est basée sur d'autres éléments que les résultats des élèves, par exemple sur le « quotient de bonheur » (ou degré de satisfaction des participants). L'évaluation repose alors sur des perceptions plutôt que sur des résultats concrets.
- Dans les approches constructivistes, la connaissance est construite par l'apprenant et l'enseignant est perçu comme un accompagnateur de l'élève quant à la construction de son savoir (approche non-directive). À l'inverse, dans les approches structurées et

- explicités, les concepts et procédures à apprendre sont expliqués directement et explicitement à l'élève (l'enseignant soutient l'élève et il modèle l'apprentissage).
- En conclusion, lorsque l'objectif visé par les formations continues est de favoriser l'apprentissage chez les élèves, les approches structurées et explicites sont considérées comme les plus efficaces pour aider les élèves à apprendre.
  - *« À la lumière de nos résultats, il s'avère avisé d'affirmer que l'amélioration de l'efficacité des activités de développement professionnel passe par la formation des enseignants à l'utilisation de stratégies pédagogiques de type structuré et explicite. » (p. 33)*

## **Fiche de lecture 11**

### **Référence :**

Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*, Rapport de recherche DEA en Sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain.

### **Définition du concept de développement professionnel :**

Le développement professionnel constitue un processus alimenté à la fois par la formation initiale, la formation continue, l'interaction entre les pairs et la réflexivité personnelle de l'enseignant (Day, 1999; Lieberman et Miller, 2001).

Selon Lieberman (1996), des situations de développement professionnel peuvent être engendrées à la fois lors de situations formelles (par exemple : formation continue) ou de situations informelles (par exemple : discussion avec les collègues, expériences vécues en classe, expériences en-dehors de l'école, etc.).

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est lié à l'interaction avec les pairs : En effet, c'est notamment par l'interaction avec ses pairs que l'enseignant parvient à apprendre son métier. En ce sens, sous certaines conditions, les communautés virtuelles d'enseignants peuvent favoriser ces interactions entre collègues et ainsi permettre à l'enseignant de se développer professionnellement.

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Selon Donnay et Charlier (2006), le développement professionnel des enseignants est un processus qui possède différentes caractéristiques :

- 1) Orienté : vers un but, un projet, un progrès.
- 2) Situé : contextualisé dans un environnement particulier (lieux et moments d'échange dans et en-dehors de l'école).
- 3) Partiellement planifiable : puisque le développement professionnel comporte toujours une part d'imprévisible (apprentissage sous plusieurs formes et de plusieurs sources, à la fois formelles et informelles).
- 4) Dynamique et continu : Les apprentissages effectués sont ainsi réinvestis dans la pratique.
- 5) Soutenu par une éthique professionnelle : ayant pour finalité l'apprentissage des élèves.
- 6) À responsabilité partagée : D'abord par l'enseignant mais également par l'école, qui doit favoriser la réflexion et l'innovation afin de soutenir le développement professionnel des enseignants.

Donnay et Charlier (2006) définissent ensuite 4 dimensions du développement professionnel des enseignants :

- 1) Les pratiques d'enseignement constituent souvent le point de départ et d'arrivée du développement professionnel. Ainsi, le développement professionnel permet d'améliorer la pratique.

- 2) Le développement professionnel est étroitement lié au développement personnel.
- 3) Le développement professionnel est enrichi par les relations avec les pairs : confrontations, débats, échanges, etc.
- 4) Le développement professionnel est lié à la construction et à la clarification de l'identité professionnelle.

Selon Kremer-Hayon, Vonk et Fessler (1993), il y a un intérêt grandissant pour le développement professionnel des enseignants à partir des années 1990, ce qu'ils expliquent par trois phénomènes conjoints :

- 1) la technicité croissante des sociétés occidentales
- 2) l'accroissement et la précision des connaissances quant aux processus d'enseignement et d'apprentissage et aux conditions qui les favorisent
- 3) la volonté sociale de viser la réussite pour tous les élèves

Jusqu'aux débuts des années 1990, les modèles de développement professionnel de l'enseignant sont centrés sur l'image de l'enseignant « loup solitaire » (Huberman, 1995). L'enseignant est alors perçu comme un praticien réflexif, capable d'analyser sa pratique et de la changer au besoin. Plus récemment, les modèles de développement professionnel ont évolué afin d'intégrer deux facettes du développement : collaborative et individuelle (Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004). Ainsi, l'apprentissage de l'enseignement s'effectue à la fois de manière individuelle et réflexive (praticien réflexif) mais également au contact des pairs.

Le modèle de développement professionnel d'Engeström (1994) est basé sur la théorie de l'activité. Selon cette théorie, l'action de la personne est prise en compte dans son contexte, à la fois social et historique. Ainsi, selon ce modèle, le développement professionnel en enseignement fait intervenir un sujet, un objet (objectifs visés par l'enseignant), des instruments (réflexion, interaction, lecture, formations, etc.), des règles (règlements et programmes scolaires), des communautés (enseignants, directions, élèves, etc.) et une division du travail (répartition des tâches d'enseignement et relations hiérarchiques). Lorsque le système fonctionne bien, cela permet l'apprentissage professionnel chez l'enseignant : appropriation de nouvelles pratiques, changement de pratiques, etc.

Huberman (1995) présente un modèle de développement professionnel en réseau, nommé l'Open collective cycle. Ce modèle identifie différentes étapes par lesquelles passe un groupe d'enseignants lors du cycle de développement professionnel : développement de nouvelles méthodes, expérimentation, échanges avec les pairs, seconde expérimentation, application ou abandon de la méthode et partage d'expérience. L'ordre des étapes peut varier mais il s'agit d'un processus cyclique durant lequel différents éléments peuvent intervenir : apports conceptuels, pistes didactiques, observations, analyses pédagogiques, etc. Ce modèle d'Huberman met l'accent sur l'importance du dialogue et de la collaboration entre pairs quant au développement professionnel des enseignants.

Keiny (1996) suggère un modèle pour représenter le changement conceptuel chez les enseignants dans lequel l'enseignant se situe entre deux lieux interdépendants : le pôle social (groupe réflexif) et le pôle pratique et individuel (activité en classe, praxis). Ainsi, la pratique engendre la réflexion qui est rapportée au sein du groupe réflexif et le groupe réflexif propose des actions à expérimenter au sein de la pratique.

En s'inspirant des auteurs cités précédemment, Daele propose un modèle pour expliquer le développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle. Le modèle commence et termine avec la « pratique ». Cette pratique amène des réflexions ou des observations chez l'enseignant, ce qui peut l'amener à participer à une communauté virtuelle. Au sein de la communauté, 5 processus peuvent être mis en place :

- 1) Un échange : réponses suite à une intervention d'un enseignant, qui peut déboucher sur un dialogue : question d'explicitation, évocation de sa propre pratique, etc.
- 2) Un partage d'expériences : la personne présente son expérience personnelle
- 3) Une analyse : identification de la source du problème, recours à des références théoriques ou pratiques, recherche de pistes de solution.
- 4) Un débat : chacun argumente sur son point de vue, confrontations d'idées.
- 5) La création de nouvelles méthodes (ou de nouvelles idées pour la pratique).

Daele identifie également 6 types d'objets échangés au sein des communautés virtuelles : témoignages, apports méthodologiques et didactiques, règles, références, démonstrations et pistes ou outils didactiques.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Day (1999) mentionne différents facteurs pouvant avoir un impact quant au développement professionnel : l'histoire de vie, la culture de développement professionnel existant au sein de l'école, les influences extérieures (gouvernement, associations, médias), le soutien de la direction, des collègues et d'autres associations, les attitudes et représentations de l'enseignant quant à l'apprentissage, etc.

Charlier (1998) présente plusieurs conditions propices à l'instauration de changement dans la pratique professionnelle et favorables au développement professionnel des enseignants dans le cadre d'une formation continue. Ces conditions peuvent être individuelles (histoire de vie, étape de la carrière, caractéristiques individuelles de l'enseignant), situationnelles (en lien avec le contexte de formation ou de pratique) et relationnelles (interactions de l'enseignant avec ses conceptions de l'apprentissage, sa vision de soi, sa perception de l'efficacité de la formation, etc.). C'est l'interaction de ces trois conditions qui peut faire en sorte que l'enseignant en vienne à transformer ses pratiques.

Le développement professionnel est favorisé par l'instauration de communautés virtuelles d'enseignants. Ces communautés sont définies ainsi : « *situation d'interaction sociale pouvant conduire à un apprentissage chez ses membres* » (p. 34). Par ailleurs, selon Bertrand (1993), le conflit sociocognitif est à la base de l'apprentissage et il est possible lorsqu'il existe une divergence ou un déséquilibre entre les membres d'un groupe, ce qui les pousse à mettre en œuvre un processus de réflexion et de prise de conscience du point de vue d'autrui. Le fait que le conflit soit social amène les individus à coordonner leurs efforts afin d'élaborer une nouvelle structure cognitive et ainsi rétablir l'équilibre. Dans le cadre d'une communauté virtuelle, Daele souligne que des conflits sociocognitifs peuvent avoir lieu lors des échanges, des débats et des confrontations, ce qui peut favoriser l'apprentissage des enseignants (hypothèse).

Bourgeois et Nizet (1997) traitent de l'apprentissage coopératif et identifient différentes conditions pour que ce dernier soit efficace, notamment : tâches d'apprentissage complexes;

apprentissage en groupe qui favorise la discussion, les échanges d'arguments et l'exploration des points de vue divergents; développement de compétences socio-affective telles que l'écoute, l'encouragement, la gestion de conflits; l'hétérogénéité du groupe quant aux compétences des participants, etc.

### **Éléments méthodologiques :**

Il s'agit d'une recherche exploratoire afin de tester la validité d'un modèle pour expliquer le développement professionnel des enseignants au sein d'une communauté virtuelle et de mieux comprendre le mode de participation des enseignants au sein de ces communautés, en lien avec leur développement professionnel. L'auteur a analysé les messages échangés sur un forum électronique (INSTTT) ainsi que les réponses de certains enseignants participants à une entrevue semi-structurée (rencontre téléphonique ou en personne). Le modérateur de la communauté a également été interviewé. Pour les messages du forum, l'auteur a codé plus particulièrement deux fils de discussion portant sur une thématique précise : choix d'un livre de maths et de français et classe de neige. Les entrevues ont également été codées.

### **Résultats :**

Les enseignants interviewés qui participent à la liste INSTTT prennent beaucoup de temps pour participer à la liste et y prennent plaisir (la disponibilité en terme de temps semble donc être un facteur pouvant favoriser la participation). Ce sont des enseignants qui se sentent à l'aise avec l'ordinateur et qui s'impliquent quant à leur développement professionnel.

Les conditions d'entrée dans la communauté virtuelle sont : connaissance de la technologie et acceptation de cette dernière, temps à consacrer à la participation, familiarisation préalable avec les listes de discussion, envie d'échanger et de partager son expérience. Par contre, l'étape de la carrière ne semble pas être une variable déterminante quant à l'entrée dans la communauté virtuelle puisque certains enseignants se sont inscrits lors de leurs débuts dans la profession et d'autres à différents moments de leur carrière. En outre, Daele suggère que la préparation au travail en groupe et à la réflexion de groupe (débat d'idées) constitue un atout quant à l'entrée dans une communauté de pratique virtuelle.

Pour que la communauté fonctionne bien, certaines conditions de participation sont essentielles : la confiance en soi et la crédibilité de l'enseignant, un bon animateur pour réguler les échanges, l'« utilisabilité » de la technologie et la construction d'une ambiance favorable aux échanges (sociabilité des membres).

Daele identifie différentes conditions pour que la communauté virtuelle favorise l'apprentissage chez un enseignant :

- 1) Les représentations personnelles des enseignants : conception de l'apprentissage, représentation du groupe en tant que lieu d'apprentissage, attitude favorable à la nouveauté et au changement.
- 2) Les opportunités de réflexion quant au transfert dans la pratique : possibilité de transférer certaines idées et informations tirées des échanges au sein de sa pratique personnelle.
- 3) L'intensité des relations sociales : investissement des membres.
- 4) L'hétérogénéité du groupe : participants ayant des expériences différentes et travaillant dans des milieux et des réseaux différents. Cela favorise la richesse des échanges.

NB. : Certaines sections de ce texte n'ont pas été recensées car elles ne relèvent pas directement de la thématique du développement professionnel.

**Références citées dans cette fiche :**

Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Lyon : Chronique Sociale.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Butler, D. L., Lauscher, H.N., Jarvis-Selinger, S et Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teacher's professional development. *Teaching and teacher Education*, 20, 435-455.

Charlier, E. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck Université.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*, Presses Universitaires de Namur : Éditions du CRP.

Engeström, Y. (1994). Teachers as Collaborative Thinkers: Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In I. Carlgren, G. Handal et S. Vaage (Eds.). *Teachers' Minds and Actions: Research on teachers' Thinking and Practice*. Londres : The Falmer Press, pp. 43-61.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), octobre 1995, 193-211.

Keiny, S. (1996). A community of learners : promoting teachers to become learners. *Teachers and Teaching : Theory and Practice*. 2(2), 243-272.

Kremer-Hayon, L., Vonk, H.C., et Fessler, R. (eds.). (1993). *Teacher Professional Development : A Multiple Perspective Approach*. Amsterdam : Swets & Zeitlinger.

Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.

## Fiche de lecture 12

### Référence :

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenges of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

### Chapitre 1 : Being a Teacher, Developing as a Professional

#### Définition du concept de développement professionnel :

Le développement professionnel continu des enseignants implique différentes formes d'apprentissage : naturel (natural and evolutionary), opportuniste (selon les opportunités rencontrées) ou encore planifié. Ces diverses formes d'apprentissages prennent place à travers les expériences et les activités, formelles ou informelles, vécues par l'enseignant et qui lui permettent de transformer ou de renouveler sa pensée et sa pratique. Ainsi, le développement professionnel inclut l'apprentissage individuel réalisé par l'expérience, les opportunités de développement informel au sein de l'école ainsi que les opportunités formelles d'apprentissage telles que les activités de formation.

Le développement professionnel est essentiel afin de maintenir et d'améliorer la compétence des enseignants.

Day définit ainsi le développement professionnel : *"Professional development consists of all natural learning experiences and those conscious and planned activities which are intended to be of direct or indirect benefit to the individual, group or school and which contribute, through these, to the quality of education in the classroom. It is the process by which, alone and with others, teachers review, renew and extend their commitment as change agents to the moral purposes of teaching; and by which they acquire and develop critically the knowledge, skills and emotional intelligence essential to good professional thinking, planning and practice with children, young people and colleagues through each phase of their teaching lives".(p. 4)*

#### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est lié au concept de professionnalisme :

Les « professionnels » possèdent différentes caractéristiques : un savoir personnalisé (culture technique), une obligation de répondre aux besoins de leurs clients (service éthique), une identité collective forte (engagement professionnel) et un certain contrôle quant à la pratique et aux standards professionnels (autonomie professionnelle) (Larsson, 1977; Talbert and McLaughlin, 1994). Étant donné que les enseignants n'ont pas de contrôle sur les standards professionnels, on dit parfois que c'est une semi-profession (Etzioni, 1969). Néanmoins, les enseignants ont un certain niveau d'autonomie professionnelle, notamment en ce qui concerne les décisions liées à leur classe.

Selon Hargreaves (1994), un nouveau professionnalisme est en émergence et exige de l'enseignant qu'il soit capable d'établir davantage de relations de collaboration avec les collègues, les élèves et les parents. Ce nouveau modèle a plusieurs impacts quant au développement professionnel des enseignants :

- 1) Les enseignants sont considérés comme ayant des besoins professionnels tout au long de la carrière et sont donc des apprenants à long terme, ce qui implique que le développement professionnel doit s'appuyer sur la continuité et la progression.
  - 2) Les besoins des enseignants en terme de développement doivent être assurés sur une base régulière afin de favoriser la continuité et la progression.
  - 3) Le plan de développement de l'école doit inclure les besoins en termes de développement professionnel des enseignants.
  - 4) Les besoins de développement professionnel personnels doivent être arrimés avec les besoins provenant de sources institutionnelles.
- Ainsi, dans ce modèle, tous les enseignants ont droit au développement professionnel et les opportunités de développement doivent être réparties équitablement entre les enseignants.

Day traite ensuite de la tendance à techniciser l'enseignement et à augmenter le contrôle bureaucratique au sein de la profession, ce qui a pour conséquence de « déprofessionnaliser » l'enseignement en diminuant l'autonomie des enseignants et en augmentant leur charge de travail. Néanmoins, il note que plusieurs enseignants, plutôt que de se montrer passifs et victimes face au contexte actuel, sont capables de réaffirmer leur autonomie en tenant compte des nouvelles responsabilités qui leur incombent : « *They are actively interpreting the restructuring of their work in accordance with their own professional judgments (Woods, 1994; Helsby, 1996; Troman, 1996a) in order to maintain their professional or substantive selves.* » (p. 11)

Selon Nixon, Martin, McKeown and Ranson (1997), les enseignants sont engagés dans un processus d'apprentissage continu, concernant notamment les différences et la gestion de ces différences, par le biais de quatre différents accords relationnels (*integrative modes of agreement-making*) :

- 1) Intra professionnel : collégialité (travail en collaboration, partage d'idées...)
- 2) Professionnel/élèves : négociation (négociation des tâches d'apprentissage avec les élèves, implication des élèves au sein de l'école...)
- 3) Interprofessionnel : coordination (travail en collaboration avec les autres professionnels, implication au sein de la communauté...)
- 4) Professionnel/parent : partenariat : (travail avec les parents en tant que partenaires + reconnaissance des parents en tant qu'éducateurs complémentaires).

C'est par le biais de ces différentes relations que les enseignants développent leur professionnalisme.

Sach (1997, 1999) identifie cinq valeurs essentielles au professionnalisme en enseignement : l'apprentissage (individuel, avec les collègues ou avec les élèves), la participation, la collaboration (collégialité), la coopération (langage et technologie communs) et l'activisme (engagement public).

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Day énonce 10 principes liés à l'enseignement et au développement professionnel des enseignants :

- 1) Afin de pouvoir remplir leur mission éducative, les enseignants doivent être bien préparés quant à leur profession et apte à maintenir et à améliorer leur contribution à l'enseignement tout au long de leur carrière. Il s'avère donc essentiel d'offrir un soutien quant au

développement professionnel des enseignants afin d'améliorer l'enseignement, l'apprentissage et la réussite scolaire.

2) Une des principales tâches des enseignants est d'inculquer à leurs élèves une prédisposition pour l'apprentissage continu (lifelong learning).

3) Le développement professionnel continu est nécessaire afin que les enseignants puissent se mettre à jour quant aux changements, aux connaissances, aux compétences et aux conceptions liés à l'enseignement.

4) Les enseignants apprennent naturellement tout au long de leur carrière mais il demeure néanmoins qu'apprendre seulement de son expérience va ultimement nuire au développement professionnel.

5) La pensée et les actions des enseignants résultent de l'interaction entre leur histoire de vie, la phase de la carrière à laquelle ils sont rendus, le contexte de l'école et de la classe et le contexte social et politique dans lequel ils exercent leur profession.

6) L'enseignement est un processus complexe, qui implique à la fois des compétences interpersonnelles et intrapersonnelles et un engagement personnel et professionnel. En ce sens, Day indique qu'il s'agit d'une synthèse entre la tête et le cœur.

7) La compréhension du curriculum est liée à la construction identitaire personnelle et professionnelle de l'enseignant. En ce sens, le développement professionnel doit tenir compte des besoins et objectifs des enseignants.

8) Les enseignants ne peuvent « être développés passivement ». Ils se développent de manière active et il est essentiel qu'ils soient impliqués quant aux décisions concernant leur apprentissage (orientations à prendre, manière de procéder, etc.).

9) Le développement réussi de l'école est étroitement lié au développement réussi de ses enseignants.

10) La planification et le soutien quant au développement professionnel continu est le rôle à la fois des enseignants, des écoles et du gouvernement.

Day souligne que l'enseignement constitue une entreprise morale puisque les enseignants doivent en tout temps veiller au bien-être et à la progression de leurs élèves. En ce sens, Eraut (1995) ajoute que c'est la responsabilité morale et professionnelle qui incombe aux enseignants qui devrait constituer la principale source de motivation quant à leur développement professionnel continu. Ainsi, d'un point de vue moral, les enseignants doivent porter attention aux besoins des élèves en termes d'apprentissage et de bien-être et d'un point de vue professionnel, ils doivent réviser périodiquement l'efficacité de leur pratique afin de l'améliorer et continuer à développer leurs savoirs professionnels à la fois par la réflexion personnelle et par l'interaction avec les pairs (Eraut, 1995).

Selon Day, les enseignants sont des initiateurs de changements (ou agents de changements). En ce sens, ils doivent posséder certaines caractéristiques nécessaires afin de pouvoir bien répondre aux responsabilités qui leur incombent (Jackson et al., 1993) :

- Bien informés (knowledgeable) (tout en respectant ceux qui ne le sont pas)
- Bons et prévenants (tout en étant sévères lorsque la situation l'exige)
- Sans aucun préjugé et parfaitement équitables
- Capables de répondre aux besoins individuels des élèves sans négliger les besoins de la classe entière.
- Capables de maintenir la discipline et l'ordre, tout en permettant une certaine spontanéité.
- Optimistes et enthousiastes
- Capables de gérer l'inconnu sans perdre le contrôle
- Capables de sourire et de sembler enjoués (même les jours où ils souhaiteraient être ailleurs.).

*“Since professional development programmes must address the values, knowledge and skills of teachers as agents of student change with moral purposes, they must recognize their active, shaping role in the change process, and provide support appropriate to their individual needs as well as those of the professional community.” (p. 18)*

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Lieberman (1996) établit une liste d'activités susceptibles de favoriser le développement professionnel des enseignants et identifie trois situations dans lesquelles l'apprentissage peut apparaître :

- 1) Par l'enseignement direct (cours, conférences, ateliers, consultations, etc.)
- 2) Par apprentissage à l'école (coaching, recherche-action, rencontre de bilan, rencontre d'évaluation du portfolio, critiques amicales, travail en collaboration, etc.)
- 3) Par apprentissage en-dehors de l'école (centre de développement professionnel, groupe de discussion, partenariat école-université, groupes informels, etc.)

Day identifie différents facteurs qui contribuent à la qualité du développement professionnel de l'enseignant : l'histoire de vie de l'enseignant; la culture de développement professionnel au sein de l'école et le support de l'école, de la direction, des collègues ou d'autres organisations.

Selon Day, la prise en compte du point de vue des élèves peut être utile quant au développement professionnel des enseignants. En effet, les enseignants peuvent mieux répondre aux besoins des élèves s'ils prennent en considération ce que disent ces derniers quant à leurs intérêts, les éléments qui les motivent ou qui les découragent ainsi que les éléments qui font en sorte que leur expérience d'apprentissage soit positive ou non.

*“If teachers are to develop, then, attention must be paid to their thinking, moral purposes and skills as change agents, their pedagogical and management skills and the leadership and cultural contexts in which they work. Finally, if schools are to be part of the lifelong learning community they need to be concerned with the lifelong development of all their members.” (p. 20).*

Ainsi, les écoles qui sont centrées sur le développement professionnel doivent porter attention aux apprentissages des enseignants, à leurs besoins en termes de développement et

à leurs conditions de travail, de même qu'à celles des élèves. Il est également important d'aider les enseignants à agir professionnellement en tant qu'agents de changement et de veiller à maintenir des conditions propices afin qu'ils puissent préserver leur enthousiasme à travailler et leur autonomie professionnelle.

*"The provision of time and opportunity as well as the dispositions and abilities of teachers to learn from and with one another inside the workplace and from others outside the school are key factors in continuing professional development."* (p. 20)

## **Chapitre 2 : Teachers as Inquirers**

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est lié à la recherche : Afin de se développer professionnellement les enseignants peuvent se positionner en tant que chercheurs. En effet, par le biais de la réflexion, la recherche sur la pratique permet aux enseignants de développer différentes qualités telles que la pensée critique et l'intelligence émotionnelle. Par la réflexion dans et sur la pratique, les enseignants s'engagent dans une recherche leur permettant de mieux se comprendre en tant qu'enseignants et également d'améliorer leur enseignement.

Stenhouse (1975) identifie différentes caractéristiques de l'enseignant en tant que chercheur :

- le questionnement systématique sur son propre enseignement en tant que base pour son développement
- l'habileté à étudier son propre enseignement
- la préoccupation à questionner et à tester la théorie dans la pratique
- l'ouverture pour permettre aux autres enseignants d'observer son travail et d'en discuter avec lui.

Le développement professionnel est lié à la réflexion critique : La réflexion critique est considérée comme un élément important favorisant le développement professionnel. Schön (1983) parle de praticiens réflexifs, c'est-à-dire d'enseignants qui réfléchissent à la fois dans et sur l'action (dans l'action lorsque des décisions sont prises au cours de l'enseignement et sur l'action lorsque l'enseignant réfléchit sur sa pratique avant ou après qu'elle ait lieu).

Toutefois, certaines critiques ont été émises quant à cette théorie de Schön, en particulier la réflexion dans l'action : manque de prise en considération des conditions sociales de l'apprentissage en milieu de travail (Smylie, 1995), ne prend pas en considération l'importance de la variable temps quant à la compréhension des comportements professionnels (Eraut, 1994), etc. « *In reflecting-in-action it is likely that teachers will draw upon existing frameworks to solve rather than define problems. Reflection in this context does not lead to development, rather it reinforces experience without re-evaluating.* » (p. 27).

En fait, la profondeur de la réflexion est influencée par différents facteurs : degré d'énergie, disposition de l'enseignant, habileté à analyser la pratique et son contexte, temps disponible pour la réflexion, etc.

À la réflexion dans et sur l'action (*in and on action*), Day ajoute la réflexion par rapport à l'action (*about action*). Ce type de réflexion, portant sur les problèmes moraux, éthiques, politiques et instrumentaux rencontrés dans la pratique, permet aux enseignants de réellement exercer leur responsabilité professionnelle quant aux décisions prises dans leur enseignement.

Zeichner et Liston (1996) distinguent cinq différents types de pratique réflexive :

- 1) Académique : réflexion sur le contenu et son enseignement.
- 2) Efficacité sociale : application de stratégies d'apprentissage suggérées par les recherches en enseignement.
- 3) Développementaliste : enseignement sensible au vécu, pensées et intérêts des élèves.
- 4) Reconstruction sociale : réflexion perçue comme un acte politique afin de contribuer à la réalisation d'une société plus juste et plus humaine.
- 5) Générique : réflexion sur l'enseignement en général.

L'instauration de la pensée critique chez l'enseignant est influencée par l'habileté de ce dernier à exercer son tact pédagogique (ce qui implique une certaine dose d'intuition) et son intelligence émotionnelle (contrôle des impulsions, persévérance malgré les frustrations, compréhension des émotions d'autrui, gestion de ses propres émotions, etc.).

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Day identifie 10 défis de la recherche en tant que moyen de développement professionnel:

- 1) Les limites de l'apprentissage individuel : Il y a une limite à ce qu'un enseignant peut apprendre en analysant sa propre pratique. La présence de collègues qui offrent critique et rétroaction peut être utile pour pousser plus loin la réflexion.
- 2) La capacité à réfléchir : Cette capacité à réfléchir est influencée par différentes contraintes situationnelles, personnelles et émotionnelles : charge de travail, phase du développement professionnel, connaissances, niveau d'habiletés, confiance en soi, réactions aux critiques négatives, etc.
- 3) L'enseignant technicien ou praticien réflexif : Un bon enseignant doit être compétent techniquement tout en étant capable de réfléchir sur ses objectifs et ses actions. C'est lorsque l'enseignant cesse de réfléchir que la qualité de l'enseignement risque de diminuer.
- 4) L'engagement dans un processus réflexif peut mener à une confrontation d'idées qui n'est pas nécessairement « confortable » pour l'individu.
- 5) *« Teachers who are reflective inquirers need to recognize that inquiry is likely to raise issues of change and that this will involve a confrontation of inconsistencies within and between existing core values, espoused theories and theories in use. » (p. 41)*
- 6) Les enseignants-chercheurs se situent à différents points d'un même continuum selon l'habileté qu'ils ont à employer la pratique réflexive et la recherche, allant de l'enseignant utilisant la recherche de manière non-systématique et intuitive à l'enseignant l'utilisant au sein de recherches systématiques et élaborées (Stenhouse, 1975).

7) Les enseignants manquent de temps pour la pensée « contemplative » où l'enseignant peut « ruminer » et réfléchir aux choses de manière approfondie.

8) Le support d' « amis critiques » est essentiel pour la recherche. Les « amis critiques » sont des partenaires de pratique, volontaires, qui partagent des tâches et des préoccupations communes et qui ont pour rôle d'offrir support et défis à travers une relation de confiance.

9) Afin de présenter un portrait authentique des enseignants, il est important d'analyser leurs récits narratifs en tenant compte du contexte social et politique dans lequel ils s'insèrent.

10) La pratique réflexive et la recherche-action seront plus efficaces dans un contexte où la culture de la recherche est valorisée, à la fois chez les enseignants et chez les élèves.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Le développement professionnel est facilité lorsque l'enseignant se positionne en tant que chercheur et tente de réfléchir sur sa pratique, de l'analyser et de l'améliorer.

Le développement professionnel est limité par certaines contraintes perceptuelles et contextuelles telles que : le développement de routines de travail, la prise de décision de façon intuitive et rapide ou encore l'adoption de certains principes ou croyances tacites quant à l'enseignement et aux pratiques de classe. Ces différentes contraintes vont faire en sorte que l'enseignant sera moins porté à réfléchir sur sa pratique et à tenter de la modifier au besoin.

Par contre, les enseignants qui se positionnent en tant que chercheurs sont davantage portés à analyser leur « théorie de l'action » (Argyris and Schön, 1974), en rendant explicites les théories qu'ils adoptent (*espoused theory* : ce qu'ils disent quand à l'enseignement) et les théories qu'ils emploient (*theories-in-use* : leur comportement au sein de la classe). Ainsi, en analysant les incompatibilités entre ces deux théories, ils peuvent déjà s'améliorer en tant qu'enseignants. Par la suite, la seconde étape consiste à tenter de trouver de nouvelles théories employées qui se rapprochent davantage des théories adoptées.

Parfois, certains enseignants vont maintenir les théories employées même si elles ne sont pas compatibles avec les théories adoptées soit par manque de temps, d'énergie, de support ou d'expertise pour effectuer les changements. Par ailleurs, il peut être difficile pour certains enseignants de changer puisque cela implique une certaine confrontation de soi (self-confrontation) afin de modifier ses valeurs, attitudes et pratiques professionnelles. Afin d'y parvenir, les enseignants auront donc besoin de support à la fois affectif et intellectuel.

La participation à une recherche-action peut également constituer un moyen de développement professionnel pour l'enseignant. Par contre, pour que la recherche-action soit efficace, elle doit rencontrer certains facteurs, notamment :

- 1) Des relations équitables entre les participants.
- 2) L'assistance « d'amis critiques » ayant une habilité à travailler en collaboration.
- 3) Une compréhension des processus de changements (à la fois rationnels et non-rationnels).

4) La croyance que les pratiques sont mieux comprises par les praticiens qui les expérimentent directement mais que les points de vue extérieurs peuvent venir enrichir ces expériences et offrir du support.

5) Une culture organisationnelle supportante.

*« Action research relies both on the desire of teachers to engage in reflection as a means of development and the willingness of the school in which they work to provide appropriate support. » (p. 35)*

Par contre, certains scientifiques émettent une critique envers la recherche-action en ce sens que ce type de recherche collaborative, systématique et critique, avec un apport important de l'extérieur, ne constitue pas un processus naturel se rapprochant de la vie quotidienne de l'enseignant (Jackson, 1968; Doyle, 1977; Johnston, 1994). Johnston (1994) propose plutôt d'employer la recherche narrative, dans laquelle les enseignants sont appelés à apprendre en écoutant et en racontant des histoires ce qui constitue une manière naturelle par laquelle ces derniers peuvent parvenir à mieux se connaître et à développer leur pratique. *« The exploration of personal and professional life histories can act as a window through which teachers can track the origins of the beliefs, values and perspectives which influence and inform their current theories and practices of teaching and "being" a teacher. » (p. 36) ».*

### **Chapitre 3 : Understanding teachers' development : experience, expertise and competence**

#### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est lié à l'apprentissage :

Barth (1996) note que les enseignants débutants accordent une large place à l'apprentissage mais après quelques années dans l'enseignement, le métier devient routinier et l'apprentissage est de moins en moins important au fil que les années passent. Barth indique même que les enseignants deviennent « résistants » à l'apprentissage et que la vie scolaire est « toxique » pour l'apprentissage des adultes.

Le développement professionnel est lié à l'identité professionnelle :

Kelechtermans (1993) identifie six composantes du soi chez les enseignants d'ordre primaire en Belgique : l'image de soi, l'estime de soi, la motivation à l'emploi, la satisfaction à l'emploi, la perception de la tâche et les perspectives futures.

Nelson (1993) propose sept thèmes que les enseignants associent avec leur soi professionnel : le désir d'aller au-delà de la tâche demandée, la communication efficace, la satisfaction personnelle provenant de l'enseignement, les relations avec les collègues, la satisfaction quant au succès de certains élèves, les perspectives des élèves et l'apprentissage par la réflexion sur la pratique.

#### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Actuellement, on met beaucoup l'accent sur la qualité de l'enseignement et on s'attend à ce que les enseignants poursuivent leur formation tout au long de leur carrière afin de se tenir à

jour quant au curriculum, d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation et de continuer à développer leurs méthodes de gestion et d'organisation de la classe.

Day stipule que le développement professionnel doit prendre en compte ces trois différentes dimensions : l'expérience et l'expertise des enseignants; le savoir professionnel, les compétences et les habiletés enseignantes et enfin, les phases du développement de carrière chez les enseignants.

Souvent, on entend dire que les enseignants apprennent par l'expérience et les écrits proposent différents modèles pour appuyer cette affirmation (Dewey, 1938; Dreyfus et Dreyfus, 1986; Fuller, 1970). Day ajoute que cette apprentissage par l'expérience est lié à la fois à l'expertise, aux capacités et à la biographie personnelle et professionnelle de l'enseignant.

Plusieurs auteurs ont réalisé des modèles de développement qui identifient différentes phases par lesquelles passe l'enseignant au cours de sa carrière. Notamment, Dreyfus and Dreyfus (1986, cité par Eraut, 1994), identifient six étapes de développement des compétences : novice, débutant avancé, compétent, « proficient » (capable, compétent) et expert. Au fur et à mesure qu'il progresse dans ce modèle, l'enseignant devient moins centré sur des règles fixes et rigides et davantage sur des styles de comportement flexibles, adaptables selon la situation. Quoique intéressant, Day souligne que ce modèle ne prend pas suffisamment en compte la complexité de la vie enseignante, la discontinuité de l'apprentissage ainsi que l'importance d'avoir des opportunités de réflexion régulières sur et par rapport à l'expérience, afin de mieux comprendre le sens des expériences vécues. En effet, dans ce modèle, il n'y a pas d'aller-retour prévus et donc, cela implique faussement que, l'enseignant, une fois devenu expert, est infaillible...

Fuller (1970) identifie 6 phases de développement pendant lesquelles les préoccupations des enseignants changent : préoccupation quant au soi et à son acceptation professionnelle, préoccupation quant à sa compétence d'enseignement, préoccupation quant à la relation avec les élèves, préoccupation pour savoir si les élèves apprennent réellement ce qui est enseigné, préoccupation quant aux besoins d'apprentissage des élèves et enfin, préoccupation quant à la contribution de l'enseignant face au changement des élèves.

Elliot (1993) propose un modèle davantage centré sur la notion de développement professionnel continue, dans lequel les phases sont interactives et se chevauchent et où l'enseignant peut parfois progresser ou regresser selon les circonstances (histoire personnelle, facteurs psychologiques et sociaux, changements quant au niveau, à la matière ou à l'école d'enseignement, etc.). La phase 1 correspond aux enseignants novices et aux débutants avancés et la préoccupation principale est l'évaluation de soi qu'effectue l'enseignant. La phase 2 va du débutant avancé à l'enseignant compétent et met l'accent sur l'enseignant en tant que praticien réflexif réfléchissant sur différentes situations problématiques. La phase 3, allant de l'enseignant compétent à l'enseignant « proficient » met l'accent sur l'habileté de l'enseignant à évaluer ses actions et ses décisions et enfin, la phase 4, de proficient à expert, est celle où l'enseignant reconnaît les difficultés liées à la délibération consciente (NB : Pour la phase 4, je ne suis pas certaine de comprendre ce que l'auteur veut dire ici...). Puisque ce modèle est basé sur des régressions et des progressions, il met l'accent sur l'apprentissage continu tout au long de la carrière enseignante.

En conclusion, en ce qui concerne l'apprentissage par l'expérience, Day souligne que « *Indeed, it may be that we do not learn from experience, but that experience "has to be arrested, examined, analysed, considered and negotiated in order to shift it to knowledge." (Aitchinson and Graham, in Boud et al., 1993)[...] Even experience may be ignored and will not necessarily result in the development of expertise.* » (p. 52)

Sternberg et Horvath (1995) présentent un modèle de l'enseignant expert dans lequel les caractéristiques qui distinguent l'expert de l'enseignant expérimenté sont :

- 1) Le savoir : davantage intégré, connaissance du contexte social et politique dans lequel l'enseignement prend place, connaissance quant à la manière d'appliquer le savoir enseignant dans différents contextes, connaissances permettant de s'adapter à différentes contraintes, etc.
- 2) L'efficacité (efficiency) : plus grande rapidité d'exécution que les novices avec moins d'efforts, plus grande capacité à être réflexif, plus de temps passé pour comprendre les problèmes à résoudre, etc.
- 3) La perspicacité (insight) : L'expert met en place des solutions ingénieuses et perspicaces pour régler les problèmes vécus et est capable d'appliquer les informations acquises dans un autre contexte au problème à résoudre.

« *Expert teachers are those who retain their ability to be self-conscious about their teaching and are constantly aware of the learning possibilities inherent in each teaching episode and individual interaction.* » (p. 53)

#### Le savoir professionnel, les compétences et les habiletés enseignantes :

L'objectif du développement professionnel continu est de maintenir et de développer le savoir professionnel. Ce savoir, se définit comme étant celui que possèdent les professionnels afin de réaliser leurs différentes tâches et rôles professionnels de façon efficace (Eraut, 1996). Selon Eraut, le savoir professionnel des enseignants peut être expliqué selon deux différents axes : l'axe vertical représentant les différents contextes dans lesquels le savoir professionnel est employé (contextes d'utilisation) et l'axe horizontal représentant les différents types de savoirs.

Day nous met en garde contre la tentation d'évaluer les enseignants uniquement sur la base de compétences prédéfinies. En effet, selon lui, il est impossible de définir de façon universelle et généralisée ce qu'est un enseignant efficace puisque, justement, le bon enseignant va appliquer différemment son expérience, son savoir et ses stratégies pédagogiques et organisationnelles selon le contexte rencontré. « *Because teaching is so context dependent, there are problems in generalizing both scope and quality without taking into account factors such as class behaviour, composition and size, which affects performance.* » (p. 55) L'auteur reconnaît qu'il est important de référer à des compétences en enseignement, comme pour toute autre profession, mais tout en gardant en tête les limites de ces dernières.

Le développement professionnel constitue une responsabilité conjointe entre l'enseignant et l'organisation (ou institution ou employeur). L'enseignant a pour rôle de : réviser périodiquement l'efficacité de sa pratique, témoigner un engagement moral à servir l'intérêt de ses clients (élèves), élargir son répertoire de connaissances, réfléchir sur sa propre pratique et développer son expertise, contribuer à la qualité de l'organisation et enfin, réfléchir et contribuer à la discussion concernant les changements du rôle des enseignants au sein de la

société. Pour sa part, l'organisation a pour rôle de promouvoir un climat approprié, de servir l'intérêt de ses clients, de supporter et de développer son personnel, de continuellement chercher à améliorer ses politiques et ses pratiques et de réviser, évaluer et contrôler les dimensions qui la concerne (Eraut, 1994).

Eraut (1994) explore le concept de « capability » qu'il définit comme étant tout ce qu'une personne peut penser ou faire. Lorsqu'on parle de « professional's capability » on fait alors référence à la capacité de développer ou de transformer sa pratique au fil du temps, et à créer de nouveaux savoirs à partir de sa propre pratique et de l'interaction avec les autres. Ainsi, la formation et le développement professionnels des enseignants doivent viser le développer de cette capacité professionnelle.

#### Phases du développement de carrière des enseignants :

Plusieurs auteurs ont identifié des phases de la carrière enseignante (Ball and Goodson, 1985; Butt, 1984; Huberman, 1989; Ingvarson and Greenway, 1984; Lightfoot, 1983; Maclean, 1992; Sikes et al., 1985; Nias; 1989).

Bolam (1990) distingue 5 stades d'emploi : l'étape préparatoire; l'étape de nomination (appointment); l'étape d'insertion (induction); l'étape d'entrée en service (in-service) qui comprend trois phases 3-5 ans, 6-10 ans et 11 ans et plus et enfin, l'étape de transition (comprenant 3 phases : promotion, réemploi et retraite).

Kremer-Hayon et Fessler (1991) identifient plutôt neuf étapes de la carrière : pré-service, insertion, compétence, construction, enthousiasme et croissance, frustration de carrière, stabilité et stagnation, décroissance de la carrière (wind-down) et sortie de la carrière.

Selon les travaux de Huberman (1989, 1995) et ceux de Sikes et al. (1985) les enseignants passent à travers cinq différentes phases au cours de leur carrière :

1) Lancement de la carrière : Correspond à la phase d'engagement initial. Les débuts peuvent être plus ou moins faciles ou difficiles selon l'habileté de l'enseignant à gérer la classe et son organisation ainsi qu'à gérer les différents savoirs curriculaires et pédagogiques, mais également selon l'influence de l'école et de la culture en place. Ces premières années sont décrites comme une lutte dans les deux sens (two-way struggle) puisque les enseignants tentent à la fois de créer leur propre réalité en tentant de faire correspondre leur travail avec leur vision personnelle de ce qu'il doit être, tout en étant en même temps influencés par les forces de socialisation au sein de l'école.

Lacey (1977) identifie trois phases par lesquelles le novice passe : la lune de miel, la crise et la dernière phase où l'enseignant vit soit un échec ou parvient à passer au travers, à s'adapter et à survivre. La crise provient de la différence entre les aspirations de l'individu et la culture de l'institution. L'enseignant peut alors répondre de trois façons (Lacey, 1977) : conformité stratégique (l'enseignant se confirme aux autorités et aux contraintes de la situation mais maintient certaines réserves personnelles), ajustement intériorisé (l'enseignant se conforme aux contraintes et croient que ces contraintes sont pour le mieux) et redéfinition stratégique (qui implique que le changement peut être apporté par l'individu même s'il ne possède pas de pouvoir formel).

2) Stabilisation : consolidation, émancipation, intégration au sein du groupe de pairs. Phase assez brève selon Huberman.

3) Nouveaux défis, nouvelles préoccupations : expérimentations, responsabilités, consternation.

4) Atteinte d'un plateau professionnel : Correspond au milieu de la carrière. Certains enseignants vont alors prendre de nouvelles responsabilités au sein de l'école, effectuer des changements d'école en vue d'une promotion, prendre davantage de responsabilités à l'extérieur de l'école, etc. D'autres vont en profiter pour réorganiser leurs priorités (vie personnelle versus vie professionnelle), réfléchir sur le sens de leur travail, sur leurs valeurs, etc.

5) Phase finale : Correspond aux 10 à 15 dernières années dans la carrière. Parfois marqué par le conservatisme, un scepticisme face aux changements et davantage de plainte face aux « enfants actuels ». Ces enseignants sont soit satisfaits et vivent sereinement les dernières années dans la carrière ou encore ils peuvent être insatisfaits, si le climat est aliénant ou qu'ils se sentent marginalisés.

Fessler et Christensen (1992) proposent un modèle qui identifie 3 différentes catégories qui influencent le développement de l'enseignant : le cycle de la carrière (insertion, stabilité, fin, etc.), l'environnement personnel (famille, incidents critiques, crises, dispositions individuelles, étapes de la vie, etc.) et l'environnement organisationnel (style de gestion, confiance du public, organisations professionnelles, etc.).

Selon Fessler (1995) il devrait y avoir un système de soutien personnalisé pour les enseignants et ce, pour les différentes étapes de la carrière. Fessler souligne que le développement professionnel est lié aux besoins personnels des enseignants mais également aux besoins des élèves et du système. Il affirme que la dynamique d'apprentissage social entre l'enseignant et ses collègues est essentielle au développement professionnel et il reconnaît le besoin de réfléchir sur la pratique afin de se développer professionnellement.

L'implication de l'enseignant quant à son développement professionnel ne dépend pas uniquement de la phase de la carrière dans laquelle il se trouve mais également du stade de développement cognitif auquel il est rendu (Oja, 1989). Ce stade de développement cognitif n'est pas nécessairement lié à l'âge ni au stade de la carrière. Il comprend : le développement éthique et moral, le développement de la compréhension de soi et des autres, le développement de la pensée conceptuelle.

Nolder (1992) indique qu'à différents moments de la carrière, les enseignants sont susceptibles de vivre des phases de développement accéléré. Ces moments de développement intense sont définis de différentes manières dans les écrits : incidents critiques, dilemmes, événements-clés, phases critiques, période de transition etc. Ils peuvent résulter d'expériences vécues par l'enseignant, de lectures particulièrement inspirantes, de prises de conscience, de travail en collaboration avec un collègue, etc.

Leithwood (1990) propose un modèle de développement professionnel dans lequel trois dimensions sont interreliées : les phases de développement de la carrière, les phases de développement de l'expertise professionnelle et le développement psychologique (égo, moral et conceptuel). Les phases de développement de l'expertise professionnelle sont :

- 1) Développer des compétences de survie
- 2) Devenir compétent dans les compétences d'enseignement de base
- 3) Améliorer sa flexibilité (expanding one's instructional flexibility)
- 4) Acquérir de l'expertise en enseignement
- 5) Contribuer à la croissance de l'expertise des collègues
- 6) Participer à différentes décisions en éducation.

Day conclut ce chapitre en notant qu'on ne peut réellement conceptualiser le développement professionnel en tant que continuum linéaire puisque cela constitue une simplification à outrance et qu'en fait, le processus de développement comprend des régressions, des phases de plateaux, de stagnation, des discontinuités, des phases de développement intense (sauts), etc.

## **Chapitre 4: Teachers' Conditions of Work : Classrooms, Cultures and Leadership**

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est lié à l'efficacité de l'enseignement et à la réussite des élèves :

Certaines conditions peuvent améliorer l'efficacité de l'enseignement et l'apprentissage des élèves (Hopkins, West and Beresford, 1998) : les relations authentiques au sein de la classe; les règles et les limites claires; la planification, les ressources et la préparation (permettre à l'enseignant d'avoir accès à différents matériaux d'enseignement); le répertoire de l'enseignant (diversité de style d'enseignement et de modèle internalisé et disponibles pour l'enseignant selon l'élève, le contexte, le curriculum et l'objectif désiré); les relations pédagogiques (relations professionnelles qui permettent l'étude et l'amélioration de la pratique) et enfin, la réflexion sur l'enseignement.

La qualité d'enseignement et la réussite des élèves sont généralement meilleures dans les classes plus petites car les élèves sont sollicités plus souvent, ils ont davantage de contacts avec l'enseignant, davantage de temps est passé sur les tâches d'enseignement plutôt que sur la gestion de classe et les élèves reçoivent plus de rétroaction de la part de l'enseignant (Galton, Hargreaves and Pell, 1996). Slavin (1989) ajoute que la réduction du nombre d'élèves par classe permet d'attirer et de retenir les bons enseignants, de rendre les enseignants plus réceptifs à l'innovation et contribue à faire en sorte que l'école soit perçue comme supportante.

En outre, les petites classes permettent une meilleure individualisation de l'enseignement, davantage de réinvestissement et d'enrichissement et une meilleure connaissance pour l'enseignant des besoins d'apprentissage de chacun des élèves (Word et al., 1990).

*« It is clear, then, that decreases in class sizes at all ages can and do lead to increased learning gains; have favourable effects upon student attitude, self-image and motivation; have positive effects upon disadvantaged and ethnic minority pupils; and positive effects on the morale, motivation and retention of teachers. » (p. 75)*

À l'inverse, les classes trop nombreuses nuisent à l'apprentissage et à la motivation des élèves, réduisent la motivation et la satisfaction des enseignants, génèrent une augmentation du stress et de la charge de travail des enseignants, diminue la qualité de l'enseignement et les possibilités d'innovation au sein de la classe.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Le développement professionnel des enseignants, de même que la qualité de leur enseignement et leur satisfaction au travail sont affectés par les conditions de travail des enseignants. Ainsi, lorsque les conditions d'enseignement ne sont pas optimales ou se dégradent, comme c'est le cas actuellement dans plusieurs pays, on note une augmentation de l'insatisfaction et de la démotivation chez les enseignants et une augmentation du désir de quitter la profession.

La culture de l'école peut également influencer de manière positive ou négative l'apprentissage des enseignants et leur développement professionnel. Cette culture correspond aux croyances, valeurs et suppositions partagées par les membres de l'organisation ainsi qu'au climat qui règne au sein de l'école.

Hargreaves (1992) identifie différentes sortes de culture au sein de l'école : l'individualisme (culture de séparation), la balkanisation (culture de connexion), la collaboration confortable (culture de connexion), la collégialité forcée (culture de connexion) et la culture entièrement collaborative (culture d'intégration). Au sein d'une culture d'individualisme, il y a peu d'opportunité de développement professionnel continu, à moins que cette culture ne soit complétée par des activités de développement professionnel dans lesquels le savoir et l'expertise peuvent être partagés et la vision d'un bon enseignement peut être testée. La balkanisation consiste en la formation de différents sous-groupes d'appartenance au sein d'une même école. Cette forme de culture peut être nuisible puisque les sous-groupes peuvent entrer en compétition les uns les autres.

Plusieurs recherches soulignent que la collaboration est essentielle quant au développement professionnel des enseignants (Rosenholtz, 1989; Mortimore et al., 1994; Purkey and Smith, 1982; Reynolds, 1988; Hopkins, 1996). Par contre, elle peut être de deux types : la collaboration confortable (qui implique le développement d'une certaine camaraderie mais sans réelle réflexion sur la pratique ou recherche critique systématique) et la culture collaborative (qui peut impliquer travail conjoint, observation mutuelle, recherche réflexive, recherche de solution et d'alternatives quant aux problèmes rencontrés, etc.). C'est au sein d'une culture collaborative que le développement professionnel est davantage favorisé.

Enfin, la collégialité contrainte consiste en une collaboration imposée par la direction. Dans ce type de culture, les relations ne sont pas spontanées ou volontaires mais plutôt fixées par l'administration. Toutefois, ce type de collégialité peut constituer une étape afin d'amener les enseignants à développer éventuellement une plus grande collaboration qui contribuera alors au développement professionnel des enseignants. *« In individualism, balkanized and comfortably*

*collaborative cultures, it is likely that development will be evolutionary to the point that it becomes extinct without external intervention. Despite their limitations, cultures of contrived collegiality, may act as a bridging process towards more collaborative cultures in providing added opportunities for development.” (p. 81).*

Stoll et Fink (1996) identifient cinq types de cultures au sein de l'école :

- 1) Moving schools : écoles où les individus travaillent ensemble et maintiennent leur développement professionnel; écoles à valeur ajoutée
- 2) Cruising schools : écoles qui sont perçues comme étant efficaces mais qui pourraient faire mieux quant aux ressources, à la qualité du personnel et à l'implication des élèves.
- 3) Strolling schools : sont dans la moyenne
- 4) Struggling schools : ont la volonté de s'améliorer mais manquent d'expertise pour le faire.
- 5) Sinking schools : manquent de volonté et d'expertise pour réussir.

La direction a un rôle à jouer afin de favoriser le développement professionnel des enseignants. Elle doit s'assurer d'instaurer au sein de l'école une culture favorable à l'apprentissage chez les enseignants. « *The role that the principal takes in supporting professional development is, then, a critical variable in determining whether it is seen as and « add on » to the policy implementation roles of teachers or whether it is an integral part of the conception of school as a dynamic community of learning for adults as well as for students.* » (p. 83). Ainsi, les relations que la direction établit avec ses enseignants servent de modèle pour toutes les autres relations au sein de l'école et le développement professionnel continu est directement relié à la capacité de l'école d'en faire la promotion.

La direction a 4 rôles importants quant à la facilitation de l'apprentissage chez les enseignants (Eraut et al. 1998) : l'insertion et l'intégration; l'exposition et l'osmose (processus d'apprentissage par la participation périphérique c'est-à-dire les observations et l'écoute); l'apprentissage autodirigé (l'apprenant joue un rôle actif dans ses apprentissages) et le support personnel à l'apprentissage (superviseurs, mentors ou coachs).

Blase et Anderson (1995) identifient trois types de leadership :

1) Leadership normatif-instrumental : Basé sur le contrôle de la direction et la conformité des enseignants. Dans ce type de leadership, la direction tente d'articuler et d'influencer les visions et objectifs des enseignants. Reconnu pour être efficace mais laisse peu de place au professionnalisme et à l'autonomie des enseignants. En ce qui concerne le développement professionnel, ce type de leadership n'encourage pas la réflexion.

2) Leadership facilitant : Implique sept stratégies : démontrer sa confiance envers les enseignants, développer une structure de gouvernance partagée, encourager et écouter les apports individuels, encourager l'autonomie individuelle de chacun des enseignants, encourager l'innovation, offrir une certaine reconnaissance (éloges, reconnaissance des difficultés vécues au quotidien, etc.), offrir du support (opportunités de développement professionnel, temps disponible, matériel, ressources financières, assistance quand à la résolution de problèmes personnels ou professionnels, etc.). Ce type de leadership peut encourager la réflexion des enseignants mais sans nécessairement prendre en compte les valeurs et la culture nécessaires à l'apprentissage.

3) « *Empowering* » leadership : Ce type de leadership est basé sur les principes de participation, d'équité et de justice sociale et sur la création d'une communauté de travail démocratique. Il encourage grandement la réflexion critique des enseignants, la coopération et la collaboration. Tampoe (1998) utilise plutôt le terme « liberating leadership » et décrit les caractéristiques des directions qui utilisent ce type de leadership, notamment : croyance en ses propres capacités et en celles d'autrui; enthousiasme; gestion qui inclut une combinaison de direction, délégation et écoute; respect d'autrui et croyance qu'ils peuvent contribuer au succès de l'organisation, approche de leadership personnalisée plutôt que généralisée, font ressortir le leadership personnel de chacun en encourageant autrui à prendre des responsabilités et à être responsable de ses actes et offrent un environnement de travail démocratique.

## **Chapitre 5: Self Renewal : Appraisal, Change and Personal Development Planning**

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

L'évaluation peut être favorable au développement professionnel mais son efficacité est controversée :

Dans plusieurs écrits, on suggère que les besoins institutionnels et individuels en termes de développement professionnel soient synchronisés ou conciliés. Ainsi, l'évaluation semble alors être une avenue intéressante afin de tenir compte des deux types de besoins. Toutefois, comme l'évaluation s'effectue sur un laps de temps limité, sa capacité à instaurer un changement est limitée également. En outre, le moment où l'évaluation est mise en place ne correspond pas nécessairement aux phases critiques d'apprentissage de chacun des enseignants. Day propose donc de mettre « en interaction » les besoins individuels et institutionnels plutôt que de chercher à les « concilier ».

L'évaluation des enseignants peut prendre différentes formes mais est le plus souvent effectuée sous forme d'entrevues formelles portant sur les performances de l'enseignant et qui peuvent inclure des observations en classe. Ces entrevues sont généralement effectuées par un membre de la direction.

L'efficacité des évaluations est controversée. On leur reproche notamment d'être trop peu fréquentes pour assurer un réel monitorat, non-nécessaires pour identifier les enseignants peu performants et trop lourdes du point de vue bureaucratique (Eraut, 1989). En outre, certains chercheurs notent que ces évaluations sont souvent peu ou pas en lien avec les besoins de développement des enseignants ou de l'institution (OFSTED, 1991-96; Millett, 1996). Par contre, une étude de Wragg, Wikeley, Wragg and Haynes (1996) souligne que 49% des enseignants interrogés dans le cadre de cette étude ont effectué des changements quant à leur pratique de classe suite à une évaluation, 69% croient que l'évaluation apporte des bénéfices personnels et 27% indiquent qu'ils n'en tirent aucun bénéfice. Les auteurs de cette étude croient que si plusieurs enseignants ne changent pas, c'est notamment parce qu'ils manquent de temps pour le faire.

Par ailleurs, l'absence de changement chez certains enseignants peut provenir de leur vision et conception de l'enseignement : travail (labour), métier (craft), profession ou art (Wise,

Darling-Hammond, McLaughlin and Bernstein, 1984). En effet, lorsque l'enseignement est perçu comme un travail, le rôle de l'enseignant est de mettre en place des schèmes provenant d'autorités extérieures qui supervisent et inspectent les enseignants (ce qui entre directement en lien avec les évaluations). Lorsqu'il est perçu comme un métier, les enseignants perçoivent qu'il y a des compétences spécifiques et généralisables associés au bon enseignant. Par contre, lorsque l'enseignement est perçu comme une profession, cela implique que les enseignants possèdent un répertoire de compétences qui peuvent être appliqués différemment selon le jugement de l'enseignant. Ces compétences peuvent être développées par soi-même, en contact avec les pairs ou par monitorat. Enfin, lorsque l'enseignement est perçu comme un art, les évaluations demeurent des jugements holistiques puisque l'enseignement est perçu comme étant de nature personnalisé et imprédictible.

*« Yet formal appraisal systems are important in order to promote development which continues to ensure that individuals and schools regularly review changing curricula, changing student needs and the changing demands of politicians and parents, and to provide support for self-renewal, and underpinning purpose of continuing professional development. » (p. 95)*

L'évaluation doit être orientée à la fois sur le produit (la valeur de l'évaluation provient de la compréhension et des informations concernant la performance des enseignants qui pourront ensuite être utilisées par les gestionnaires afin d'améliorer l'enseignement et d'offrir des occasions de formations, de promotions ou de rémédiation) et sur le processus (la valeur de l'évaluation résulte du processus en lui-même, de ce que l'enseignant peut en retirer pour son développement professionnel et pour améliorer sa pratique) (Winter, 1989). De cette manière, l'évaluation peut répondre à la fois aux besoins institutionnels (ceux de l'école et des gestionnaires,) et individuels (ceux des enseignants). Ainsi, à partir de l'entrevue d'évaluation, on peut établir un plan d'action pour le développement professionnel futur centré sur les besoins individuels et institutionnels. Par ailleurs, les bons systèmes d'évaluation reconnaissent et encouragent la capacité des enseignants à employer l'autocritique et ils reconnaissent que les enseignants ne peuvent « être développés passivement » mais qu'ils doivent plutôt participer activement à leur développement professionnel.

L'établissement d'« amitiés critiques » (*critical friendships*) peut être favorable au développement professionnel :

Le développement d'amitiés critiques, c'est-à-dire de liens avec un ou plusieurs collègues (provenant de l'école ou d'ailleurs) dans le but d'échanger et de réfléchir sur sa pratique peut être favorable au développement professionnel tout en permettant de favoriser l'apprentissage et le changement des pratiques et de diminuer le sentiment d'isolement. Ce type d'interaction permet d'approfondir le niveau de réflexion, de diminuer la charge de travail (énergie et temps) requis pour l'observation et l'analyse, d'offrir des comparaisons avec d'autres pratiques de classe, de stimuler la réflexion quant à l'enseignement, etc. Par contre, pour que cela soit efficace et productif, il faut que les enseignants concernés soient compétents et fiables, qu'ils soient disposés à partager, ouverts à la rétroaction et qu'ils reconnaissent que le changement peut parfois être menaçant, difficile, émotionnellement demandant mais satisfaisant.

## Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est lié au concept de changement :

Day souligne que trois éléments doivent être pris en considération lorsqu'on souhaite mettre en place une évaluation répondant à la fois aux besoins individuels et institutionnels et permettant un réel changement chez les enseignants :

- 1) Le développement professionnel ne peut être forcé. C'est l'enseignant qui se développe (activement) et non l'enseignant qui est développé (passivement).
- 2) Lorsqu'il n'est pas internalisé, le changement risque d'être superficiel et provisoire.
- 3) Un changement profond implique une modification ou une transformation des valeurs, attitudes, émotions et perceptions sur la pratique. Ce type de changement implique la participation active de l'enseignant au cours du processus de changement.

Par ailleurs, Day stipule que la difficulté ou la réticence de certains enseignants à changer peu provenir de leur vie personnelle ou professionnelle, de leurs valeurs, d'un manque de confiance en soi ou du contexte culturel dans lequel ils travaillent. Une meilleure compréhension des histoires personnelles des enseignants et du contexte de l'école et de la classe s'avère donc primordiale afin d'instaurer un processus de changement efficace.

Ainsi, même le meilleur système d'évaluation ne peut garantir de bons résultats en termes de développement professionnel chez tous les enseignants puisque l'instauration de changements dans les pratiques dépend de différents facteurs, notamment des dispositions individuelles de chacun des enseignants, de leur confiance en soi, de leur habileté à prendre des initiatives, etc. Certains enseignants peuvent refuser de changer, sous différents prétextes : ils n'ont pas le temps; ils ont déjà essayé auparavant et ça n'a pas fonctionné; les élèves ne sont pas prêts pour ce changement, eux-mêmes ne se sentent pas prêts pour ce changement, etc. Par ailleurs, la stabilité et le conservatisme semblent généralement plus confortables que le changement, qui implique une certaine prise de risques et un investissement en termes de temps et d'énergie. Enfin, certains enseignants seront prêts à changer seulement s'ils sont assurés d'obtenir le soutien nécessaire pour le faire.

Le changement peut être de divers types (Rossman, Corbett and Firestone, 1988) :

- évolutionnaire (*evolutionary*) : changement implicite, inconscient, naturel.
- additif (*additive*) : modifications soudaines des valeurs et des pratiques
- transformatif (*transformative*) : changement conscient, planifié et ciblant une fin précise.

Selon Nias et al. (1992), les enseignants qui souhaitent améliorer leur pratique et qui sont favorables au changement se caractérisent par quatre différentes attitudes :

- 1) Ils acceptent qu'il est possible de s'améliorer.
- 2) Ils sont prêts à s'autocritiquer.
- 3) Ils sont capables de reconnaître que certaines pratiques sont meilleures que les leurs soit au sein de l'école ou ailleurs.
- 4) Ils sont disposés à apprendre.

*« Teachers are willing to engage in change according to whether they perceive a need, diagnose a problem, and conceive of a response to the problem that is both within their intellectual and emotional capacity, and appropriate to their personal, educative and ideological perspectives and the context in which they work, and have access to support. » (p. 100)*

Un plan de développement peut venir encadrer et orienter le développement professionnel des enseignants :

Ce plan doit être réalisé par l'enseignant lui-même (plan personnel de développement) et basé sur les besoins individuels (à la fois personnels et professionnels), les besoins de développement de l'école et les informations et réflexions provenant des évaluations.

Ce plan de développement doit idéalement être consigné par écrit, afin de permettre de témoigner des réussites de l'enseignant, d'offrir des occasions de discussion avec autrui quant au développement, d'encourager la planification du développement à court, moyen et long terme ainsi que de permettre aux enseignants d'évaluer les apprentissages réalisés. Day propose un exemple de plan de développement comprenant différentes sections : un curriculum vitae décrivant la liste des réalisations de l'enseignant (expériences et activités au sein de l'école), une section d'auto-évaluation comprenant des réflexions sur certains incidents critiques ou moments clés d'apprentissage, une section permettant d'illustrer les avancées réalisées et dont il est question dans les deux sections précédentes (dans cette section, on décrit des exemples afin de démontrer comment la pratique ou la réflexion a évolué) et enfin, une dernière section présentant un plan d'action et de développement (personnel, individuel, professionnel, organisationnel) à partir de ce qui a été discuté dans les trois sections précédentes.

### **Résultats de recherche :**

Day a effectué une recherche dans laquelle les enseignants étaient accompagnés afin de réaliser leur plan de développement personnel. Les résultats de cette recherche démontrent des gains en terme de développement personnel : le projet a permis aux enseignants de mettre l'accent sur leurs propres besoins et de valoriser leurs propres réussites, d'augmenter leur confiance et leur estime de soi, de créer des liens entre leur vie personnelle et professionnelle, de prendre davantage conscience de leur développement et de leur contribution au développement de l'école entière, de mieux cerner leurs besoins, leurs forces et leurs faiblesses, etc.

Le projet a également aidé les enseignants à réfléchir à leur développement de carrière et à orienter leurs efforts de développement en conséquence (rôle de gestion futur, désir d'obtenir une promotion, désir de s'améliorer dans tel ou tel aspect de la profession, etc.).

Le projet a aussi été utile afin de mieux comprendre la complémentarité entre les besoins individuels de développement et les besoins de l'école. « *In particular, it had served to highlight and promote interaction between personal and institutional development issues, often being used as a basis for school management planning.* » (p. 109)

Enfin, le projet a permis de mettre en évidence le besoin de soutien quant à l'apprentissage, à la construction et à la réalisation du plan de développement personnel.

## **Chapitre 6: School-led Professional Development: A Case Study**

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Afin de permettre la création de relations efficaces entre les enseignants et les élèves, de même qu'entre les enseignants et leurs collègues, il est essentiel que les enseignants soient engagés quant à leur apprentissage continu.

### **Éléments méthodologiques :**

Ce chapitre présente une étude de cas d'une école, en Angleterre, la Branston School, s'étant engagée activement quant au développement professionnel de ses enseignants. L'étude porte sur une durée d'un an.

#### Description de la recherche :

Lors d'une réunion avec les enseignants, le directeur a présenté les grandes lignes du projet central:

1. Le projet doit se centrer sur une problématique importante à l'école (sur le curriculum, les styles d'apprentissages, etc.).
2. Le projet doit être collaboratif.
3. Le projet doit mener à (ou préparer) un changement.
4. Le projet doit toujours être en lien direct avec les interactions en classe.

La direction de cette école conçoit les enseignants comme des experts pouvant se positionner en tant que chercheurs quant à leur propre pratique professionnelle.

Le projet comprend un monitorat interne (effectué par la direction) et une évaluation externe afin d'en mesurer les résultats.

Pour connaître la motivation des enseignants à s'impliquer dans le projet, la direction a demandé à chacun d'évaluer son désir d'implication allant de : aucune implication à un peu d'implication, implication signifiante, implication majeure et implication ultime.

Du projet central, trois projets sont nés :

1) La description du curriculum : groupe de six enseignants visant à construire un sommaire du curriculum offert aux élèves de l'école. Afin de recueillir l'information nécessaire, le groupe a distribué un questionnaire à tous les enseignants œuvrant auprès des élèves de 11 ans, a effectué des observations en classe pour voir le curriculum en action puis a analysé les données recueillies, en a tiré des conclusions et a présenté l'information aux autres membres de l'école.

2) Apprendre à apprendre au sein des classes : Ce groupe visait à promouvoir le modèle de l'enseignant-chercheur (analyste). Les membres ont d'abord analysé leurs propres pratiques de classe en lien avec leurs intérêts, puis ils ont partagé leurs informations au sein du groupe. Les principaux domaines ayant émergés de la discussion étaient : les échanges entre

enseignants et élèves et la motivation des élèves (engagement quant à leur apprentissage). Les membres du groupe ont alors décidé d'analyser la fréquence et le type de questionnement utilisé par les enseignants en observant leurs collègues en classe. Ils ont été étonnés par la grande fréquence des questions posées par les enseignants lors de leurs observations. Par la suite, 5 membres du groupe ont analysé l'expérience du curriculum vécu par 5 élèves, au fil de leçons journalières pendant une semaine.

3) Soutien quant au système de pastorale : Initialement, ce projet visait à revoir le curriculum au niveau de la pastorale. Toutefois, au sein du groupe de 10 membres, il y avait beaucoup de divergence de points de vue et les discussions ont surtout porté sur la nécessité de changer ou non le système de pastorale et sur le rôle de tuteur de pastorale. Finalement, au cours de la première phase, le groupe a surtout tenté de justifier le besoin de changement. Enfin, durant la seconde phase du projet, les enseignants, désormais conscients de la nécessité de changer, ont pu effectuer des visites d'écoles employant un système de pastorale « horizontal » (?), puis ils ont construit du matériel pouvant être employé par les tuteurs de pastorale.

Presque la moitié des 73 enseignants de l'école se sont engagés dans un ou l'autre des trois projets. Pour chacun des groupes, un leader a été nommé et avait deux périodes de libération par semaine pour planifier. Pour l'ensemble des membres du groupe, entre 10 à 20 journées de remplacement ont été payées pour qu'ils puissent mener leurs investigations. Les rôles de leaders au sein du projet ont été octroyés aux participants ayant manifesté leur désir de s'impliquer davantage.

### **Résultats de recherche :**

Un évaluateur externe a effectué des entrevues individuelles avec les enseignants durant le projet et après. Sept principales thématiques ressortent des entrevues :

1. Le climat et les contraintes contextuelles
2. Le contrôle
3. La réflexion sur soi et la collaboration
4. Le facteur fatigue
5. Le leadership du groupe
6. La diffusion
7. L'amélioration du professionnalisme

#### Climat et contraintes contextuelles :

Le travail enseignant s'inscrit au sein de trois contextes : national, local (école) et individuel (social et psychologique). Ces trois contextes vont influencer l'attitude des enseignants quant à l'apprentissage et au changement. Par exemple, les conditions de travail, les valeurs de la société, les expériences antérieures positives ou négatives quant à l'implication dans un projet, l'attitude face au changement et les croyances de l'individu sont tous des facteurs qui peuvent affecter le désir ou non de s'investir chez les enseignants. Dans le cadre de cette recherche, plusieurs facteurs sont invoqués par les enseignants ayant choisi de ne pas s'impliquer dans le projet, mais le facteur principal demeure le manque de temps.

### Le contrôle :

L'intention implicite de la direction était d'engager les enseignants dans des activités collaboratives pour le bien commun de l'école. Toutefois, il faut noter que parfois, les besoins institutionnels peuvent entrer en conflit avec les besoins individuels ou de groupe. Ainsi, dans le cadre de ce projet, même si certains changements quant à la politique de l'école étaient perçus comme nécessaires par la direction et par les enseignants engagés au niveau de la gestion, ce n'était pas le cas pour tous les enseignants (c'est le cas dans le cadre du projet sur la pastorale, des conflits quant à la nécessité du changement de système sont apparus.). Par contre, dans les deux autres groupes, les besoins individuels et institutionnels coïncidaient. « *School-leaders need to take account of principles of ownership and change when taking an initiating role in school-based curriculum development.* » (p. 123) Ainsi, cette prise en compte des besoins individuels évitera que les initiatives de développement professionnel soient perçues comme un instrument de contrôle de la part de la direction et des gestionnaires.

### La réflexion personnelle et la collaboration :

Le projet reconnaît l'importance chez les enseignants, d'apprendre à utiliser leurs savoirs pratiques et personnels pour apprendre et, en ce sens, encourage la réflexion sur, dans et par rapport à l'action. Les participants des trois groupes reconnaissent que leur participation leur a apporté des gains personnels, notamment en ce qui concerne l'observation des collègues, qui a permis de voir d'autres manières de faire et de penser. Day souligne trois gains particuliers : la reconnaissance de l'écart entre les intentions et la pratique, le changement de perspective (vision de l'école en tant qu'organisme et de l'enseignant comme faisant partie d'un tout) et la prise de conscience de l'apport du travail collaboratif entre enseignants, notamment ceux provenant de différentes disciplines.

Le facteur fatigue : Le temps, l'énergie requise et l'engagement émotionnel et intellectuel requis sont les principaux facteurs qui viennent affecter la motivation et le degré d'énergie des participants. On remarque toutefois que ce ne sont pas tous les participants qui fournissent le même niveau d'investissement et que cela peut avoir des effets sur la dynamique et l'apprentissage du groupe. Aussi, plusieurs participants affirment être fatigués et vouloir prendre une pause quant aux projets de développement pour l'année suivante. Day conclue que : « *It is incumbent upon those who manage school-based development to ensure also that commitment does not become associated with overload.* » (p. 126).

Le leadership du groupe : Le rôle joué par les leaders de groupes est crucial quant au succès de l'expérience. Day trouve donc surprenant qu'aucune formation n'ait été offerte aux leaders avant le début du projet. Néanmoins, le leadership n'a pas semblé un problème au sein des groupes.

La diffusion : Pour deux des groupes (curriculum et apprendre à apprendre), la diffusion des résultats auprès des collègues était importante afin de partager leur travail.

L'amélioration du professionnalisme : La direction perçoit que le professionnalisme des enseignants s'est amélioré : prise de conscience de différentes préoccupations en éducation, ouverture aux nouvelles idées, regard sur soi et sur sa pratique, etc.

Rôle du gestionnaire (direction) et des participants :

Day établit un modèle présentant les rôles de la direction et des participants quant au développement professionnel, dans une optique de conciliation des besoins institutionnels et individuels. Dans ce modèle, la direction initie l'identification des besoins et les participants répondent en collaborant avec la direction pour identifier les besoins. Ils établissent ensuite un contrat : clarification des responsabilités, établissement de relations afin d'atteindre les objectifs individuels et institutionnels, négociation quant aux résultats attendus, etc. Durant le projet, la direction ne participe pas directement à l'action mais elle offre un support quant au processus, aux résultats et à la diffusion et un monitorat tout au long du processus. Les enseignants participent activement à l'action, reçoivent du support, obtiennent des résultats et prévoient leur diffusion.

## **Chapitre 7: In-service education and Training (INSET) : Limits and possibilities**

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel peut être lié à la formation continue : Toutefois, dans le cadre de ce livre, la vision du développement professionnel présentée est plus large et implique la formation continue, mais également une diversité d'autres contextes d'apprentissage. La formation continue, qu'elle soit offerte à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école, constitue donc une des formes d'apprentissage pouvant être utilisées afin de promouvoir le développement professionnel des enseignants. Dans ce texte, la formation continue (INSET : in-service education and training) se définit comme étant un événement planifié, une série d'événements ou un programme d'apprentissage formel, crédité ou non.

La formation continue comprend deux principales dimensions : l'éducation qui aide à décider quoi faire et l'entraînement qui aide à faire ce qui est nécessaire de manière plus efficace et efficiente.

La formation continue est conçue dans l'intention d'apporter un apprentissage intensif, sur une période de temps limitée et elle est généralement offerte par un leader dont le rôle est de faciliter et de stimuler l'apprentissage.

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Dans le passé, la formation continue constituait la principale voie formelle de développement professionnel. Désormais, plusieurs autres opportunités de développement sont offertes aux enseignants (par exemple : groupes de discussion, recherche collaborative, etc.). Par ailleurs, même si tous les pays européens s'entendent pour dire que la formation continue est importante, on note peu d'efforts faits pour coordonner cette formation. Ainsi, dans une étude portant sur 21 pays (Sander, 1994), on révèle que l'accent est mis davantage sur la formation initiale que sur la formation continue et que cette dernière est volontaire (Australie), peu coordonnée (Danemark, Italie, Espagne), peu conceptualisée (Belgique, France, Pays-Bas) et basée sur le court terme (Portugal, Royaumes-Unis). De même, en Amérique, la formation continue dépend souvent de la motivation personnelle des enseignants et de leur investissement quant à leur carrière (Hawley et Hawley, 1997). En

outre, depuis les années 1980, selon une optique instrumentale, beaucoup de formations continues sont gérées de l'extérieur selon un agenda national ou local ce qui diminue l'autonomie des enseignants : moins de choix quant à ce qu'ils apprennent et moins de support pour étudier à moins qu'ils se joignent à certains groupes ciblés.

Selon Logan et Sachs (1988), les gouvernements et les différentes instances décisionnelles supportent la formation continue pour trois principales raisons : stimuler la pratique professionnelle, améliorer la pratique professionnelle et implanter des politiques sociales. Toujours selon Logan et Sachs (1988), trois principaux ordres d'apprentissage sont utilisés dans la formation continue :

- 1) Réorientation : Les enseignants développent leur capacité à réviser significativement leur pratiques actuelles en y introduisant de nouvelles méthodes d'enseignement, des conditions de travail différentes, des procédures de gestion différentes ou un changement quant à leur rôle.
- 2) Initiation : Les enseignants sont initiés à de nouveaux rôles ou intègrent de nouvelles idées ou de nouvelles pratiques au sein de leur classe.
- 3) Redéfinition : Les pratiques actuelles des enseignants sont renforcées et étendues.

#### La formation continue au sein des écoles :

Dans les dernières années, la formation continue offerte a été de plus en plus centrée dans les écoles et/ou offertes par les écoles. En effet, la centration des formations continues au sein des écoles permet d'en réduire les coûts tout en augmentant l'efficacité. En outre, les connaissances acquises sont transférables plus facilement et plus directement que lorsque la formation est offerte en-dehors de l'école. Par contre, il y a un danger d'insularité (Henderson and Perry, 1981; Helsby and Knight, 1997), de limitation quant à la pensée critique (Bullough and Gitlin, 1994), voire même de « recyclage de la médiocrité » si la formation est uniquement offerte par les écoles (Alexander, Rose et Woodhead, 1992). « *If school-provided professional development (led by the imperatives of implementing policy) remains the only route to professional development for most teachers, opportunities for teachers to extend their professionalism will be constrained.* » (p. 139)

Harland et Kinder (1997) ont établi une typologie des différents résultats pouvant être atteints par la formation continue :

1. Nouvelles ressources matérielles : La formation continue permet d'obtenir de nouvelles ressources (feuilles de travail, livres) qui n'influenceront pas nécessairement les pratiques de classe.
2. Résultats au niveau informationnel : La formation permet l'acquisition d'informations générales (background) mais ne mène pas à l'acquisition de nouveaux savoirs ou compétences.
3. Prise de conscience : La formation permet de transformer certaines perceptions ou conceptions mais cela ne mène pas nécessairement à des changements dans la pratique.
4. Congruence de valeur (*value congruence*) : La vision individuelle de l'enseignant quant à la pratique idéale coïncide avec la vision présentée par la formation continue.
5. Résultats au niveau affectif : La formation permet d'améliorer le sentiment d'efficacité personnelle et de confiance en soi de l'individu (une condition préalable pour le développement professionnel).

6. Résultats au niveau motivationnel et attitudinal : La formation permet d'améliorer l'enthousiasme et la motivation (une autre condition préalable pour le développement professionnel).
7. Savoirs et compétences : La formation permet une meilleure compréhension et une réflexion critique quant au curriculum et à la pédagogie.
8. Résultats au niveau institutionnel : La formation a un impact collectif sur un groupe d'enseignants et sur leur pratique.

Joyce et Showers (1988) présentent une hiérarchie de différentes méthodes de formation, selon leur impact (du plus faible au plus élevé) :

1. La prescription/description (par exemple : lecture) de nouvelles habiletés : mène à la prise de conscience générale de nouvelles habiletés.
2. Le modelage de nouvelles habiletés (démonstration ou vidéo) : prise de conscience générale de nouvelles habiletés + savoir organisé des concepts et théories sous-jacentes.
3. La pratique simulée (simulation) : prise de conscience générale de nouvelles habiletés + savoir organisé des concepts et théories sous-jacentes + apprentissage de nouvelles habiletés.
4. Les rétroactions sur les performances en situations réelles ou simulées : prise de conscience générale de nouvelles habiletés + savoir organisé des concepts et théories sous-jacentes + apprentissage de nouvelles habiletés.
5. Le coaching ou l'assistance en emploi : prise de conscience générale de nouvelles habiletés + savoir organisé des concepts et théories sous-jacentes + apprentissage de nouvelles habiletés + application dans la pratique (transfert).

Ainsi, selon Joyce et Showers (1988), la formation la plus efficace est celle qui fournit une combinaison de présentation, modelage, pratique, rétroaction et coaching. En outre, ils ajoutent que si le transfert dans la pratique est visé dans le cadre d'une formation, un coaching directement en milieu de travail sera probablement nécessaire.

#### La formation continue offerte par les institutions d'éducation supérieure :

Les formations offertes par les institutions ont été critiquées par le passé car on leur reprochait leur manque de prise en considération des besoins de l'école et de la réalité du milieu scolaire et leur élitisme (souvent pas accessible à tous). Peu de recherche permettent d'en apprécier les effets à long terme. Un projet commandité par le département de l'éducation en Angleterre démontre néanmoins que cette forme de développement a un impact positif sur le développement de carrière, les habiletés de gestion et les pratiques de classe même s'il est également démontré que les employés utilisent rarement de manière systématique le nouveau savoir et les nouvelles compétences acquises (Bradley and Howard, 1992) Une autre étude indique que ce type de formation offre des effets à long terme quant à la confiance et au professionnalisme des enseignant (Cope et al., 1992).

#### Préférences des enseignants quant à la formation continue :

Selon une étude conduite par le National Foundation for the Improvement of Education (Rényi, 1998), les principales motivations des enseignants pour se développer professionnellement sont : améliorer la réussite des élèves (73%), améliorer les habiletés d'enseignement (55%), augmenter les connaissances (34%), rencontrer des gens qui partagent leurs intérêts professionnels (9%), avancer dans la carrière (7%), maintenir la certification professionnelle (5%) et apprendre davantage (5%).

Harland et Kinder (1997) ont interrogé des enseignants quant à leurs préférences en matière de développement professionnel. Il ressort de leur étude que :

- 1) Les enseignants ont besoin de temps pour se rencontrer avec leurs collègues de l'école ou d'autres écoles et pour discuter de leurs problèmes et préoccupations.
- 2) Les enseignants souhaitent s'engager dans des ateliers de développement du curriculum.
- 3) Ils souhaitent apprendre de conférenciers extérieurs ou d'individus provenant des programmes d'éducation supérieure.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Conditions favorables quant à la formation continue :

- La formation continue doit viser à la fois des objectifs à court et à long terme.
- Elle doit être basée sur les besoins du système (école, système scolaire) ainsi que sur les besoins individuels des enseignants (à la fois au niveau intellectuel et émotionnel).
- Les objectifs de la formation doivent être clairement formulés.
- La formation doit s'appuyer sur les connaissances quant à l'apprentissage des adultes et à la théorie du changement.
- Au besoin, la formation doit prévoir une préparation pour les enseignants et/ou des rencontres de suivi.
- La formation continue doit prendre en compte les différentes phases de développement des enseignants (afin d'être offerte au moment opportun).
- La formation continue doit viser à former des praticiens réflexifs, capable de comprendre, d'analyser et de transformer leur pratique et de prendre des décisions dans des situations complexes et variées. Elle ne doit pas miser uniquement sur le développement de compétences techniques.

Selon Bradley (1991), la formation continue doit :

- Valoriser les individus quant au travail réalisé.
- Les rendre capable de faire ce travail de manière efficace afin qu'ils reçoivent du feedback positif (permet d'accroître satisfaction et motivation).
- Les encourager à s'impliquer quand au changement.
- Faire en sorte qu'ils se sentent compétents et disposés à contribuer de manière constructive au développement de l'école.

Conditions pour veiller à l'efficacité de la formation continue (Joyce et Showers, 1988):

- Les programmes de formation doivent porter attention aux applications en classe du savoir et des compétences présentées. Le modèle « apprendre-appliquer » ne fonctionne pas...
- La rétroaction et le coaching sont des processus essentiels pour favoriser le transfert des apprentissages dans la pratique.
- La disposition et l'engagement à apprendre doivent être présents chez l'enseignant, considéré comme un apprenant à vie.
- La culture organisationnelle doit supporter les relations collégiales (opportunités d'apprendre par le coaching et le feedback des collègues).
- Les ressources doivent viser le développement à long terme.

Les activités de formation continue qui ont du succès :

Les activités de formation qui ont du succès auprès des enseignants sont celles qui correspondent à leurs attentes (Day, 1993c) :

1. Permettent de cibler les besoins des enseignants.
2. Permettent d'améliorer les connaissances, de renforcer la pensée actuelle tout en encourageant les participants à voir les difficultés sous d'autres perspectives.
3. Offrent des bénéfices directs quant au développement du curriculum et offrent des applications quant à la pratique en classe.
4. Présentent une variété d'activités qui sont bien structurées et qui impliquent le travail avec les collègues et le partage d'expériences.
5. Les formateurs sont bien préparés, enthousiastes, bienveillants et attentifs à la dynamique du groupe. Ils assurent un bon leadership.
6. Du temps de libération est offert aux enseignants pour assister à des formations, observer les pratiques d'autres enseignants, réfléchir ou planifier avec un collègue, effectuer du travail collaboratif, etc. Le temps de libération permet aux enseignants d'améliorer leur niveau d'énergie et ainsi de pouvoir réfléchir sur leur pratique.

Les ingrédients communs pour une formation continue efficace (selon Steadman et al. 1995) :

1. Inspiration : partage d'une vision de ce qui est possible.
2. Exposition : présentation de nouveau contenu et idées
3. Discussion ou autres activités afin d'atteindre une meilleure compréhension conceptuelles.
4. Opportunités de « croiser » les références (juger sa propre position en relation avec celle d'autrui).
5. Entraînement à de nouvelles habiletés.
6. Opportunités d'expérimenter, d'essayer de nouvelles approches et de concevoir du matériel d'enseignement.
7. Coaching provenant d'enseignants expérimentés ou de collègues.

## **Chapitre 8: Learning through Partnerships**

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Le développement professionnel peut être favorisé par l'instauration d'un partenariat entre les enseignants et des tuteurs provenant des universités. Le partenariat désigne la relation existant entre différentes personnes qui partagent un travail en commun en vue d'un profit (Partnership Act, 1890). Ainsi, dans un partenariat, chacun des partenaires a quelque chose à offrir à l'autre afin que les deux parties puissent atteindre leurs objectifs.

Le partenariat développemental est évolutionnaire et offre un meilleur potentiel d'apprentissage puisque la responsabilité des thèmes et du processus est contrôlé par les participants alors que le partenariat « implementationnal » est imposé, formel et a une durée limitée.

Le partenariat entre enseignants et université est parfois mal perçu par les enseignants, qui craignent que le monde théorique de l'université ne soit trop éloigné de la réalité qu'ils vivent dans leur pratique. On reproche également aux recherches en éducation d'apporter peu de

bénéfices directs pour les enseignants et de ne pas assez miser sur l'amélioration de la capacité des enseignants à créer et à générer le savoir. (Eraut, 1994).

Néanmoins, on retrouve des exemples de partenariat école-université dans plusieurs pays (Australie, Canada, Pays-Bas, Angleterre, etc.) et la plupart de ces relations font partie d'une des catégories suivantes :

1. Relations de supervisions ou de monitorat entre tuteurs universitaires et enseignants dans les programmes de formation initiale.
2. Relations entre enseignants et université dans laquelle l'université offre des programmes de développement aux enseignants en service (souvent basés sur des projets directement liés à l'école ou à la classe).
3. Relations en recherche et développement entre les chercheurs universitaires et la communauté éducative : recherche pure, recherche appliquée (universitaires qui vont guider les enseignants dans des projets de développement du curriculum ou de développement professionnel) et recherche collaborative (chercheurs universitaires travaillant avec les enseignants sur des besoins identifiés par les enseignants eux-mêmes).

Le recours au personnel provenant des institutions d'enseignement supérieur dans le cadre des programmes de développement professionnel apporte plusieurs avantages :

1. Ils ne sont pas en lien avec les structures d'autorité ou d'évaluation de l'école.
2. Ils sont aptes à apporter des savoirs et des compétences qui sont complémentaires à celles apportées par les collègues de l'école : savoirs sur différentes techniques de recherche, accès à plusieurs résultats de recherche portant sur différentes thématiques, savoirs provenant d'autres écoles visitées, etc.
3. Ils peuvent agir comme un consultant ou un évaluateur externe et apporter leur point de vue critique sur différents aspects de l'école (efficacité d'un programme, politique éducative de l'école, stratégies de développement professionnel employées, etc.).
4. Ils peuvent produire et diffuser les savoirs de recherche en éducation (par exemple, sur les stratégies d'enseignement et leurs effets).
5. Ils peuvent construire des communautés de pratique intelligentes : par exemple, groupes d'enseignants travaillant en collaboration avec d'autres personnels en éducation afin de mener à bien un projet utile pour le développement de l'école. Le personnel des universités peut alors jouer différents rôles : consultants, amis critiques, collecteurs de données et analyseurs, etc.

Day ajoute, en parlant du partenariat entre enseignants et membres du personnel universitaire : « *When use wisely, with clearly negotiated agendas and agreed ethical frameworks, and when set within long-term personal and institutional planning, they are good investments.* » (p. 155)

### **Programmes ou mesures de développement professionnel :**

Programmes universitaires menant à un diplôme :

Hugh Sockett (1993) définit 4 caractéristiques importantes pour les programmes de maîtrise visant à construire une communauté de praticiens réflexifs :

1. Les praticiens doivent déterminer eux-mêmes les problèmes à analyser.
2. L'accent doit être mis sur l'analyse du cas et les possibilités de changements.
3. Le savoir et la compréhension tacites doivent être reconnus et décrits si possible.

4. Les relations entre les praticiens et les membres du personnel universitaire doivent être de type : coach-praticiens. Ainsi, les enseignants universitaires agissent à titre de coaches qui apportent leurs expériences, leurs idées et leurs réflexions au sein d'une relation de coopération.

Il existe différents types de pratique de partenariat entre universités et écoles en vue d'une accréditation :

1. Cours ou module sponsorisé par une école (ou un groupe d'écoles) en lien avec un besoin particulier.
2. Université engagée pour fournir un service à partir d'une structure déjà existante (par exemple, l'université offre un cours ou un module pour les employés d'une compagnie dans un centre de formation).
3. Cours offerts par un tiers-collègue ou par l'école mais ayant un arrangement avec l'université dans le but d'obtenir des crédits. L'université va alors guider l'organisation et l'orientation du cours afin d'en assurer la qualité.
4. Accréditation d'expériences d'apprentissage antérieures qui peuvent être utilisées en tant qu'équivalents (pour faire créditer certains cours).

#### Programme de formation non-accrédités :

Dans ce cas, le programme de formation permet de répondre à certains besoins particuliers d'une ou plusieurs écoles, mais sans mener à l'obtention de crédits pour les participants.

Day fournit l'exemple d'un programme impliquant 40 écoles primaires, totalisant dix journées de formations offertes entre juin et mars et portant sur le leadership, le travail avec les collègues quant au développement professionnel et curriculaire et l'observation d'enseignants et d'élèves au sein de la classe. Le programme visait à permettre aux enseignants de réfléchir et de confronter leurs idées et leurs pratiques. Au début du programme, une rencontre initiale a eu lieu afin de discuter des attentes et des besoins des participants et de présenter la notion de contrat. En effet, l'implication dans le programme implique un certain contrat à la fois avec soi-même (engagement, temps et ressources), avec l'école (participation, rétroaction envers les collègues), avec les membres du cours (confiance, ouverture au partage et à la rétroaction, support moral, intellectuel et pratique, etc.) et avec les organisateurs (présence aux cours, travaux écrits bien réalisés, etc.).

#### Recherche-action collaborative :

Dans ce type de partenariat entre écoles et universités, les enseignants et les chercheurs sont considérés comme coproducteurs du savoir. Ce type de collaboration exige une relation égalitaire, à long terme et dans laquelle les chercheurs et les enseignants universitaires agissent en tant qu'agents actifs pour la production d'un nouveau discours pédagogique (Edwards and Brunton, 1993). La recherche-action collaborative permet aux enseignants de s'engager dans leur développement professionnel par l'investigation systématique de la pratique avec l'aide d'un mentor (ou ami critique) provenant du milieu universitaire. C'est une relation exigeante en termes de temps et d'énergie, mais qui apporte beaucoup de bénéfices quant aux apprentissages. Pour que la relation fonctionne bien, il est essentiel de prendre en compte le contexte culturel de chacun des partenaires (culture scolaire et culture universitaire).

Au sein d'une recherche collaborative, le chercheur peut agir à titre de consultant qui fournit le support moral, intellectuel et matériel pour les enseignants engagés au sein du processus. Day rapporte un exemple de recherche-action qui portait sur l'efficacité de 4 enseignants. Pour chacun des enseignants, deux séquences de six leçons ont été sélectionnées et enregistrées sur vidéocassette, puis elles ont été analysées en compagnie des autres enseignants et du chercheur. Les enseignants indiquent que cette recherche leur a permis de réfléchir sur différentes questions, de changer leurs méthodes au besoin et de faire davantage confiance en leur habileté à trouver, évaluer et modifier leurs solutions personnelles face aux différents problèmes rencontrés dans la pratique.

Dans ce type de recherche-action collaborative, le support d'un agent extérieur (universitaire) est nécessaire pour :

1. Établir et maintenir un dialogue responsable et mutuellement acceptable quant aux événements de la classe et à leur contexte social et psychologique.
2. Servir d'audit au processus.
3. Créer une situation au sein de laquelle l'enseignant est obligé de réfléchir de manière systématique à sa pratique.
4. Agir en tant que ressource que l'enseignant pourra utiliser selon les besoins qu'il ressent. Permet ainsi d'alléger l'enseignant quant à la tâche de collecte des données.
5. Représenter la communauté académique (perçu en tant que membre de la communauté).

Le rôle de consultant doit être collaboratif et égalitaire mais pas nécessairement neutre. Il doit veiller à prendre en compte les besoins perçus par les enseignants.

Partenariat consultatif (*partnership consultancy*) :

Le processus de consultation, tel que définit par Steele (1975) désigne toute forme d'aide fournie par le consultant quant au contenu, processus ou structure d'une tâche, alors qu'il n'est pas lui-même responsable d'effectuer cette tâche.

Les quatre principales fonctions des consultants sont (Steele, 1975) :

- 1) Rôle d'enseignant : le consultant agit comme agent du savoir. Par exemple, il peut animer des séminaires permettant la discussion quant aux préoccupations des enseignants ou aux données collectées ou encore suggérer des lectures appropriées pour stimuler la discussion.
- 2) Rôle de talisman : La présence du consultant apporte un sentiment de sécurité et de légitimité aux participants qui seront ainsi plus à l'aise d'expérimenter.
- 3) Rôle de « coup de fouet » : Permet d'offrir du support moral aux enseignants et de réduire leur sentiment de stress. Veille à la construction d'une relation de confiance.
- 4) Rôle de gestion du temps : Permet de faire en sorte que les rencontres soient régulières et agit en quelque sorte d'incitatif pour les enseignants à réfléchir et à expérimenter afin d'avoir quelque chose à montrer au consultant lors de la prochaine rencontre.

Lorsqu'il agit à court terme, le rôle de consultant doit mettre surtout l'emphase sur le support moral et l'autonomie de l'enseignant, afin d'éviter la création d'une relation de dépendance (Day, 1987). À plus long terme, le consultant peut agir à titre d'ami critique et d'informateur et fournir à la fois du support moral et intellectuel ce qui mènera à une interdépendance à court terme et à une indépendance à long terme.

Day conclut ce chapitre en indiquant : « *A keystone in the success of the partnerships described in this chapter is that they are “teacher” as well as “practice” oriented, recognizing the complexities of teacher need and teacher development at different times, in different environments and for different purposes, asserting implicitly that the job of being a teacher and the act of teaching demands thought, commitment, knowledge and passion.* » (p. 171).

## **Chapitre 9: Networks for Learning : Teacher Development, School Improvement**

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Les groupes de travail (networks) sont différents du partenariat même s'ils ont plusieurs ressemblances. La visée des groupes de travail est presque toujours d'apporter des changements systémiques. Day, définit ces groupes ainsi : « *they consist of a number of schools which work together over extended periods of time with the support of staff from universities and other organizations with an interest in promoting improvement efforts.* » (p. 174). Ces groupes prennent en charge la responsabilité du développement du système et en ce sens, ils peuvent constituer de puissants moyens d'apprentissage.

La prolifération de ce type de réseaux provient possiblement d'un changement quant au mode de production du savoir. En effet, selon Gibbons et al. (1994), la société actuelle est désormais moins centrée sur le mode de savoir 1 (constituant en la production de savoirs en dehors de leur contexte de production) et davantage sur le mode de savoir 2 (savoir créé dans son contexte d'application). En ce sens, de nombreuses pratiques de développement professionnel tels que les recherches-actions, les partenariats et les réseaux d'enseignants mettent l'accent sur ce deuxième mode de production du savoir.

Ainsi, les groupes d'enseignants permettent, par le partage et la réflexion, d'élargir le répertoire de connaissances des différents membres du groupe. Ils permettent aux enseignants de participer à leur développement individuel de même qu'au développement de l'école et ainsi d'améliorer leurs pratiques d'enseignement et l'école dans laquelle ils travaillent. Les groupes d'enseignants fournissent la structure organisationnelle nécessaire afin que les enseignants puissent se rencontrer, discuter quant à leur travail, apprendre les uns des autres et s'intéresser à des préoccupations curriculaires ou structurelles (Cochran-Smith and Lytle, 1996).

### **Avantages des réseaux d'enseignants (Hord, 1997) :**

- Réduisent l'isolement des enseignants.
- Améliorent l'engagement et l'implication quant aux objectifs et à la mission de l'école.
- Améliorent les probabilités que les enseignants soient bien informés, qu'ils se renouvellent professionnellement et qu'ils soient inspirés afin de motiver les élèves.
- Favorisent l'instauration d'adaptations quant à l'enseignement pour les élèves et favorisent l'instauration de changements.
- Améliorent les probabilités d'instaurer des changements fondamentaux et systémiques.

#### Autres avantages des réseaux d'enseignants :

- Permet de questionner et d'élargir le savoir des enseignants.
- Peut permettre à l'école d'améliorer sa capacité à offrir une éducation de qualité à tous les élèves (Hopkins et al., 1996).
- Permet la création d'une communauté et la création de partenariats (Stoll et Fink, 1996).
- Peut favoriser l'implication des parents, des enseignants, des travailleurs sociaux, des psychologues, etc. (Corrigan, 1997).

Huberman (1995a) identifie 4 cycles d'apprentissage :

1. Cycle individuel fermé : Apprentissage privé des enseignants dans leurs classes.
2. Cycle individuel ouvert : L'enseignant recherche de l'aide de la part d'autres collègues dans l'école.
3. Cycle collectif fermé : Des groupes d'enseignants provenant de différentes écoles se rencontrent pour partager leurs expériences et discuter sur l'enseignement et l'apprentissage. Le cycle est dit fermé car on ne fait pas appel à de l'expertise extérieure.
4. Cycle collectif ouvert : Correspond davantage à la définition du partenariat ou des réseaux d'enseignants. Implique d'autres individus significatifs qui ne sont pas directement impliqués quant à l'enseignement en classe mais qui possèdent différentes compétences et savoirs en éducation qui peuvent venir compléter le savoir pratique des enseignants. Huberman s'est davantage attardé sur ce cycle d'apprentissage qui était selon lui le plus susceptible de conduire au développement professionnel des enseignants. Dans son modèle, les membres provenant de l'extérieur (qui ne sont pas nécessairement des enseignants) peuvent apporter différentes connaissances conceptuelles et didactiques (présentation de nouvelles perspectives, modelage, rétroaction, coaching, collecte des données et analyse, etc.).

#### Les écoles de développement professionnel :

Elles constituent un exemple de réseaux structurés entre les universités et les écoles et amenant les enseignants et les tuteurs universitaires à partager la responsabilité quant à la préparation des nouveaux enseignants, au développement professionnel des enseignants expérimentés, à l'amélioration de l'apprentissage des élèves, etc.

Au Canada, le « Learning Consortium » consiste en un partenariat collaboratif entre différents districts scolaires et les institutions d'éducation supérieure qui permet d'offrir une variété d'activités en lien avec les besoins de l'école et des enseignants (mentorat, conférences, coaching par les pairs, plans de développement professionnel, etc.) (Fullan, 1995).

Un autre projet, le « Improving the Quality of Education for All », implique également un partenariat entre les écoles, les universités et différents partenaires externes et vise à améliorer la réussite des élèves, notamment en augmentant le répertoire de stratégies pédagogiques des enseignants (Hopkins et al., 1997). Les 5 principes de ce projet sont :

1. L'amélioration de l'école est un processus axé sur l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves.
2. La vision de l'école doit embrasser tous les membres de la communauté à la fois en tant qu'apprenants et que contributeurs.
3. L'école va percevoir les pressions externes pour le changement comme d'importantes opportunités afin de sécuriser ses priorités internes.
4. L'école va chercher à développer des structures et à créer des conditions qui vont encourager la collaboration et l'implication (empowerment) des individus et des groupes.
5. L'école va chercher à promouvoir la vision que le monitorat et l'évaluation de la qualité sont des responsabilités que chacun des membres du personnel doit partager. (Hopkins et al., 1997).

#### Les communautés de pratique :

En Australie, deux projets « National Schools Network » et « Innovative Links Between Schools and Universities (Sachs, 1997; Sachs and Groundwater Smith, 1996) » visent l'implication des enseignants et des universités au sein de réseaux de développement professionnel. L'objectif de ces projets est d'apporter des changements quant aux pratiques enseignantes en favorisant la création de communautés d'apprentissage et le partenariat entre les écoles et les universités.

#### Day émet quatre avertissements quant aux réseaux d'apprentissage :

1) La collaboration et la coopération : La collaboration implique une prise de décision conjointe, une communication effective, une relation de confiance et de négociation. Les deux parties sont alors des apprenants et l'accent est mis sur l'amélioration du dialogue professionnel. Par contre, dans la coopération, les rôles et les relations de pouvoirs sont maintenus et il y a peu d'apprentissage mutuel puisque c'est surtout l'expert qui veille au développement professionnel (Sachs, 1997).

Wagner (1997) identifie trois types de coopération :

1. Accord pour la collecte des données : le chercheur maintient l'expertise technique de la recherche.
2. Partenariat clinique : Les praticiens et les chercheurs peuvent tous deux contribuer à la construction du savoir en travaillant ensemble, mais les praticiens demeurent l'objet de la recherche.
3. Accord de co-apprentissage : Chercheurs et praticiens se regardent en tant qu'agents de recherche et objets de recherche.

Ce sont surtout les deux derniers modes qui offrent le plus de possibilités de changements.

2) L'autonomie professionnelle : Selon Stenhouse (1975), des concessions doivent être réalisées au niveau de l'autonomie individuelle afin de favoriser l'instauration du travail collaboratif et de la communauté professionnelle. Day croit plutôt que : « *On the contrary, in valuing and supporting teachers' choice and participation in their own learning within and without whole school needs, they advance their professionalism.* » (p. 187) Day souligne que ce ne sont toutefois pas tous les programmes de développement professionnel qui adoptent cette optique et que parfois, même si les programmes utilisent les termes collaboration, participation, démocratie ou *empowerment*, il s'agit en fait d'une manière d'imposer les politiques gouvernementales ou scolaires (Grundy and Bonser, 1997; Smyth, 1991; Ball, 1994; Elliot, 1991, 1996; Gitlin, 1997). Ce type de programmes de développement ne favorise pas l'autonomie

professionnelle puisque la réflexion critique, les débats d'idées et les discussions ne sont pas encouragées et que la collégialité y est généralement contrainte.

### 3) Les différences entre écoles et enseignants :

Certaines conditions sont nécessaires pour instaurer un changement au sein de l'école (Lieberman et Miller, 1992) :

- une implication quant à la réflexion et à la planification des efforts de développement de l'école,
- des activités pratiques et concrètes en classe
- un processus de dialogue, de prise de décision et d'action
- des rencontres portant sur des activités particulières pour le développement
- des enseignants qui se supportent les uns les autres et qui sont supportés par la direction
- une reconnaissance de l'expertise des enseignants (visites de classe, partage).
- un volontariat des participants

En outre, puisque les enseignants et les écoles ne sont pas la même chose, il est essentiel que les projets tiennent à la fois compte des changements personnels et systématiques, même s'ils ne peuvent pas toujours être synchronisés.

### 4) Les rôles et relations entre l'éducation supérieure et les écoles

Plusieurs enseignants ou membres du personnel universitaire perçoivent une séparation entre les gens qui travaillent au sein des écoles (la pratique) et ceux qui travaillent au sein des institutions universitaires (la théorie). Afin de favoriser les relations entre les deux parties, le partage d'expériences, de savoirs et de compétences est essentiel. En outre, les projets de partenariat entre écoles et universités doivent permettre de répondre aux besoins et intérêts à la fois des chercheurs et des enseignants. Enfin, les décisions quant aux changements dans la pratique doivent être entre les mains des enseignants et non imposées de l'extérieur.

## **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

### Facteurs qui favorisent l'efficacité des groupes d'enseignants :

- Afin de favoriser le fonctionnement des groupes d'enseignants et de permettre la réflexion et le partage d'expérience, il est essentiel d'offrir suffisamment de temps au groupe pour qu'il puisse travailler (Cochran-Smith and Lytle, 1996).
- Il faut aussi que le groupe dure suffisamment longtemps dans le temps pour permettre de réels apports à ses membres.
- La création de relations de confiance entre les membres facilite le partage des expériences et difficultés vécues de même que la recherche de solutions puisque les participants sont plus à l'aise de parler de sujets sensibles qui les préoccupent (Cochran-Smith and Lytle, 1996).
- Un bon support de la part de la direction est essentiel afin de s'assurer que l'environnement soit favorable au développement (Leithwood et al., 1997).
- Il faut viser l'implication de tous les membres quant au processus de décision, au dialogue réflexif, au partage d'idées et à la recherche.

- Dans le travail collaboratif, la responsabilité du travail appartient à chacun des participants et la voix de chacun doit être entendue.

## **Chapitre 10: The Role of teachers in a Learning Society**

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est associé aux changements dans la société actuelle :

Dans la société actuelle, les enseignants se voient confier un rôle essentiel et particulièrement ardu : celui de former des citoyens apprenants à vie, de veiller à la construction d'attitudes positives envers l'apprentissage chez leurs élèves et de construire la société de demain. Or, la société actuelle connaît de nombreux changements : divorces, familles recomposées, apport grandissant de la télévision et des nouvelles technologies, changements quant au marché du travail (valorisation du savoir, des compétences, de l'autonomie, du travail d'équipe, globalisation des marchés, etc.). Les enseignants doivent faire preuve d'adaptation afin de pouvoir tenir compte des nouvelles réalités économiques et sociales et de former les élèves pour pouvoir s'intégrer et s'adapter à cette nouvelle société. « *It implies a need for teachers who are adaptable, for their teaching to be of consistently high quality and for their roles to change if they are to contribute to the endeavour of lifelong learning for the twenty-first century which is so regularly espoused by governments and employers as being essential.* » (p. 195-196).

On demande désormais aux enseignants non seulement d'aider à la construction du savoir chez leurs élèves mais également d'agir en tant que conseillers ou facilitateurs d'apprentissage, servant de modèle d'apprenant pour les élèves et leur montrant comment apprendre à apprendre. Leur rôle n'est donc plus de dispenser des connaissances mais plutôt d'aider les élèves à construire leurs savoirs, attitudes et compétences. En ce sens, les enseignants doivent eux-mêmes être des apprenants à vie (Beernaert, 1994). Toutefois, pour ce faire, ils doivent disposer du temps et du soutien nécessaire afin de réfléchir sur leur pratique et de se développer professionnellement.

*« Just as classrooms must be learning environments in which pupils receive, respond to and actively participate in generating knowledge, so professional development opportunities must provide a range of learning experiences which encourage teachers to reflect upon and inquire into their thinking and practice through interaction between their own and other's experience, so that they are able to embrace the challenge of new teaching roles and see these as challenges rather than burdens to be borne. » (p. 201)*

Malgré ce besoin important de former des enseignants compétents et aptes à préparer les élèves pour la société de demain, il demeure que trop souvent, les enseignants sont désillusionnés, débordés et stressés, que les conditions de travail ne sont pas toujours favorables à leur épanouissement professionnel (manque de temps pour la réflexion, surcharge de travail, manque de soutien pour apporter des changements quant à leur pratique, classes difficiles, etc.) et que le système en place ne parvient pas toujours à favoriser la rétention des meilleurs. Ainsi, sans système de soutien et de développement professionnel efficace, les enseignants ne pourront être bien préparés pour faire face aux réalités d'aujourd'hui et de demain et répondre aux demandes de la société.

## **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Afin de favoriser l'apprentissage à vie (à la fois chez les élèves et chez les enseignants), il est essentiel que chaque école devienne une communauté d'apprentissage. Pour ce faire, il faut :

1. Aider chaque individu à réussir : Fournir du temps de libération aux enseignants afin qu'ils puissent créer les conditions qui leur permettront d'améliorer leur estime de soi et de nourrir leur motivation. Fournir un milieu où chaque élève peut apprendre et réussir.
2. Construire une base de connaissances au sens large : Aider les élèves à mieux comprendre le monde qui les entoure et à créer. Miser sur les intelligences multiples, sur l'intelligence émotionnelle autant qu'intellectuelle. Apprendre aux élèves à gérer leurs émotions, à établir des relations. Ne pas tout axer sur les seules compétences académiques.
3. Faire partie de la société (plutôt qu'être à part) : Laisser une place à la culture. Prendre en compte l'environnement et le contexte social et culturel des élèves.

En outre, certaines conditions vont favoriser le changement (Beck and Murphy, 1996) :

- un support face aux risques,
- une liberté des enseignants (absence de contraintes bureaucratiques excessives),
- du temps, de l'argent et du support administratif pour le développement professionnel.

Certaines valeurs doivent être véhiculées au sein des écoles afin d'exercer un bon leadership (Patterson, 1993) :

Ouverture à la participation : chaque employé peut participer activement aux discussions et aux décisions qui l'affectent.

Ouverture à la diversité : La diversité des perspectives est valorisée et permet une meilleure compréhension des réalités organisationnelles et une base de savoir enrichie pour la prise de décisions.

Ouverture au conflit : l'organisation valorise les employés qui résolvent leurs conflits de manière saine menant à des solutions efficaces pour différents problèmes complexes.

Ouverture à la réflexion : Les employés réfléchissent quant à leur pensée et à celle d'autrui afin de prendre de meilleures décisions organisationnelles.

Ouverture à l'erreur : Les employés reconnaissent leurs erreurs et apprennent d'elles.

Day souligne que ces valeurs peuvent également être mises de l'avant au sein des classes qui favorisent l'apprentissage en tant que processus complexe et non-linéaire.

L'apprentissage à vie constitue une responsabilité professionnelle des enseignants. Or, l'apprentissage des enseignants est influencé par plusieurs facteurs : leurs expériences de travail, leurs histoires de vie, la phase de la carrière, les conditions et contextes sociaux et politiques, la culture de l'école, le soutien et le leadership des pairs, les opportunités de réflexion, le dialogue entre le système et l'individu, la qualité et la pertinence des expériences d'apprentissage vécues, etc. Afin de parvenir à s'engager comme apprenant à vie et à modéliser cette attitude pour les élèves, les enseignants doivent planifier et réviser leurs apprentissages et leur développement professionnel, à la fois seuls et avec leurs collègues. Cette planification et cette révision régulière permettra de s'assurer d'un développement professionnel continu.

En outre, pour un développement professionnel optimal, il faut :

- Qu'il soit en lien avec les besoins des enseignants à différents moments critiques de leur développement.
- Qu'il permette l'auto-confrontation par la réflexion qui soulève des questions quant aux objectifs, aux pratiques et aux contextes.
- Qu'il favorise l'engagement critique avec les pairs.
- Qu'il crée un lien entre le savoir scolaire et le savoir sur l'éducation à travers le partenariat et les groupes de travail.
- Qu'il instaure un dialogue continu entre l'enseignant et l'école qui reconnaît que les besoins du système et les besoins individuels ne peuvent pas toujours coïncider mais vont toujours se servir l'un l'autre.
- Qu'il offre différentes opportunités d'apprentissage en lien avec les besoins identifiés.
- Qu'il mette l'accent sur la gestion de la classe et de l'école, la connaissance du sujet, l'engagement intellectuel et émotionnel, etc.
- Qu'il soit basé sur un plan de développement personnel utilisé en tant que moyen de révision et de planification par chaque enseignant au cours de la carrière.

Day identifie trois stratégies d'investissement pour favoriser le développement professionnel des enseignants :

1. Investir dans l'enseignant en entier et non pas seulement dans les compétences d'enseignement : Le développement professionnel concerne l'entièreté de l'enseignant et pas seulement le développement de ses compétences. Il faut aussi veiller à développer le sens moral de l'enseignant et sa vision de l'école, de l'apprentissage et des élèves. En outre, il faut développer leur jugement pédagogique, à travers la réflexion, afin qu'ils puissent décider de façon éclairées des compétences et stratégies pédagogiques à mettre en œuvre dans leur classe. Enfin, il faut développer leurs valeurs éducatives et leur sens de l'éthique.

2. Investir dans l'apprentissage en partenariat : Les changements de rôle : Avec la popularité grandissante des nouvelles technologies, les enseignants doivent veiller à préserver les interactions humaines et agir en tant que conseillers d'apprentissage (plutôt que détenteurs de savoir), notamment en aidant les élèves à apprendre et en les incitant à adopter un point de vue critique face à l'information véhiculée dans les médias.

3. Investir dans le développement professionnel continu : Afin de s'assurer d'une éducation de qualité, il faut investir quant au développement professionnel continu des enseignants. Pour ce faire, les enseignants doivent avoir différentes opportunités d'apprentissage professionnel, le développement des enseignants étant nécessaire au développement de l'école.

### **Références citées dans cette fiche :**

Alexander, R., Rose, J. and Woodhead, C. (1992). *Curriculum Organisation and Classroom Practice in Primary Schools : A Discussion Paper*, London, DES.

Argyris, C. and Schön, D. A. (1974). *Theory in practice : Increasing Professional Effectiveness*, New York, Jossey-Bass.

Ball, S. and Goodson, I. (eds.) (1985) *Teachers' Lives and Careers*, Lewes, Falmer Press.

Ball, S. (1994). *Education Reform : A Critical and Post-structural Approach*, Buckingham, Open University Press.

Barth, R. (1996). *Building a Community of Learners*, South Bay School Leadership Team Development Seminar Series: Seminar 10, California, California School Leadership Center.

Beck, L. G. and Murphy, J. (1996). *The Four Imperatives of a Successful School*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press Inc.

Beernaert, Y. (1994). *Lifelong Learning as a Contribution to Quality Education in Europe*, Brussels, European Lifelong Learning Monograph.

Blasé, J. and Anderson, G. (1995) *The Micropolitics of Educational Leadership : From Control to Empowerment*, London, Cassel.

Bolam, R. (1990). Recent developments in England and Wales, in Joyce, B. (ed.) *Changing School Culture through Staff Development*, The 1990 ASCD Yearbook, pp.67- 147, ASCD, 1250, N Pitt Street, Alexandria, Virginia, USA.

Bradley, H. (1991). *Staff development*, London, Falmer Press.

Bradley, H. and Howard, J. (1992). Patterns of employment and development of teachers after INSET courses, Report to Department of Education, Cambridge Institute of Education.

Bullough, R.V. and Gitlin, A.D. (1994). Challenging teacher education as training : Four propositions, *Journal of education for teaching*, 20, 1, pp.67-81.

Butt, R. (1984). Arguments for using biography in understanding teacher thinking, in Halkes, R. and Olson, J. K. (eds.) *Teacher Thinking : A New Perspective on Persisting Problems in Education*, Lisse, Swets and Zeitlinger B. V.

Cochran-Smith, M. and Lytle, S.L. (1996). Communities for teacher research : Fringe or forefront ? In McLaughlin, M. W. and Oberman, I. (eds). *Teacher Learning : New Policies, New Practices*, New York, Teachers College Press, pp. 92-114.

Cope, P., Inglis, B., Riddell, S. and Silhunt, O. (1992). The value of in-service degrees : Teachers long-term perceptions of their impact, *British Educational Research Journal*, 18, 3, pp. 297-307.

Corrigan, D. (1997). Creating collaborative systems : Implications for interprofessional partnerships in teacher education, in Day, C., Van Veen, D. and Walraven, G. (eds.) *Children*

*and Youth at Risk and Urban Education : Research, Policy and Practice*, Leuven-Apeldoorn, Garant Publishers, pp. 209-234.

Day, C. (1987). Professional learning through collaborative in-service activity, in Smyth, J. (ed.) *Educating Teachers : Changing the Nature of Pedagogical Knowledge*, London, Falmer Press.

Day, C. (1993c). The importance of learning biography in supporting teacher development : An empirical study, in Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. (eds). *Research on Teacher Thinking : Understanding Professional Development*, London, Falmer Press, pp. 221-32.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*, New York, Collier Books.

Dreyfus, H. L. et Dreyfus, S. E. (1986). *Mind Over Machine : The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*, New York, The Free Press.

Edwards, A. and Brunton, D. (1993). Supporting reflection in teachers learning, in Calderhead, C. and Gates, P. (eds) (1993) *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*, London, Falmer press, pp. 154-166.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational Change*, Buckingham, Open University Press.

Elliot, J. (1993). What have we learned from action research in school-based evaluation ? *Educational Action Research*, 1(1), p. 86-175.

Elliot, J. (1996). School effectiveness research and its critics : Alternative visions of schooling, *Cambridge Journal of Education*, 26, 2, pp. 199-224.

Eraut, M. (1989). Teacher appraisal and/or teacher development : Friends or foes ?, in Simons, H. and Elliott, J. (eds.). *Rethinking Appraisal and Assessment*, Milton Keynes, Open University Press.

Eraut, M. E. (1994). *Developing professional knowledge and Competence*, London, Falmer Press.

Eraut, M. (1995) 'Developing professional knowledge and competence', in Guskey, T.R. and Huberman, M. (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University, Teachers College Press.

Eraut, M. E. (1996). Professional knowledge in teacher education, In Nuutinen P. (ed.) University of Joensuu, Bulletin of the Faculty of Education, No. 64, pp. 1-27.

Eraut, M., Alderton, J., Cole, G. and Senker, P. (1998) *Development of Knowledge and Skills in Employment*, Research Report No. 5, University of Sussex, Institute of Education.

Etzioni, A. (ed.) (1969) *The Semi-Professions and Their Organisation*, New York, Free Press.

Fessler, R. (1995). "Dynamics of career stages" in Guskey, T.R. and Huberman, M. (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University, Teachers College Press.

Fessler, R. et Christensen, J. (1992). *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*, Boston, Allyn and Bacon.

Fullan, M. G. (1995). The limits and the potential of professional development, in Guskey, T.R. and Huberman, M. (eds). *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University, Teachers College Press, pp. 253-268.

Fuller, F. (1970). *Personalized Education for Teachers : One Application of the Teacher Concerns Model*, Austin, Texas, University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.

Galton, M., Hargreaves, L., and Pell, A. (1996). *Class Size, Teaching and Pupil Achievement*, Hamilton House, National Union of Teachers.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. (1994). *The New Production of Knowledge : The Dynamics of Science and research in Contemporary Societies*, London, Sage Publications.

Gitlin, A. (1997). Collaboration and progressive school reform, Paper presented at the 6<sup>th</sup> Norwegian national Conference on Educational Research, University of Oslo, May 1997.

Grundy, S. and Bonser, S. (1997). A new work order in Australia schools ? Investigations from down under, Paper presented at the 6<sup>th</sup> National Conference on Educational Research, University of Oslo, Norway, 20-22 May.

Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, New York, Teachers College Press.

Harland, J. and Kinder, K. (1997). Teachers continuing professional development: Framing a model of outcomes, *Journal of In-Service Education*, 23, 1, 1997, pp. 71-84.

Hawley, C. A., and Hawley, W. D. (1997). *Peabody Journal of Education*, 72, 1, pp. 234-45.

Helsby, G. (1996) 'Defining and developing professionalism in English secondary schools', *Journal of Education for Teaching*, 22, 2, p. 141.

Helsby, G. and Knight, P. (1997). Continuing professional development and the national curriculum, in Helsby, G. and McCulloch, G (eds.) *Teachers and the National Curriculum*, London, Cassell.

Henderson, E.S. and Perry, G. W. (1981). *Change and Development in Schools*, Maidenhead, McGraw-Hill.

Hopkins, D. (1996). Towards a theory of school improvement, in Gray, J., Reynolds, D. and Fitz-Gibbon, C. (eds) *Merging Traditions : The Future of Research on School Effectiveness and School Improvement*, London, Cassel.

Hopkins, D., Ainscow, M. and West, M. (1997). School improvement-propositions for action, in Harris, A., Bennett, N. and Preedy, M. (eds.) *Organisational Effectiveness and Improvement in Education*, Buckingham, Open University Press, pp. 261-270.

Hopkins, D., West, M., and Beresford, J. (1998). Conditions for school and classroom development, *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 4, 1, pp. 42-115.

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities : Communities of Continuous Inquiry and Improvement*, Austin, Texas, Southwest Educational Development Laboratory.

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers, *Teachers' College Record*, 91, 1, Fall 1989, pp. 31-57.

Huberman, M. (1995a). Networks that alter teaching, *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 1, 2, pp. 193-221.

Huberman, M. (1995b). Professional careers and professional development and some intersections, in Guskey, T. and Huberman, M. (eds) (1995) *Professional Development in Education : New Perspectives and Practices*, New York, Teachers College Press.

Huberman, M. (1995c). *The lives of Teachers*, London, Cassel.

Ingvarson, L. and Greenway, P. A. (1984). Portrayals of teacher development, *Australian Journal of Education*, 28, 1, pp. 45-65.

Jackson, P.W., Boostrom, R.E. and Hansen, D.T. (1993) *The Moral Life of Schools*, San Francisco, Jossey-Bass.

Joyce, B. and et Showers, B. (1988) *Student Achievement through Staff Development*, New York, Longman.

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives : From career stories to teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, pp. 56-443.

Kremer-Hayon, L. et Fessler, R. (1991). The inner worl of school principal : Reflections on career life stages, Paper presented at the Fourth International Conference of the International Study Association on Teacher Thinking, 23-27 September, University of Surrey, England.

Lacey, C. (1977). *The Socialisation of Teachers*, London, Methuen.

Larsson, M.S. (1977) *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, Berkeley, CA, University of California Press.

Leithwood, K. (1990). The principal's role in teacher development, in Joyce, B. (ed.). *Changing School through Staff Development*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development.

Leithwood, K., Leonard, L. and Sharratt, L. (1997). Conditions fostering organisational learning in schools, Paper presented at the Annual Meeting of the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Memphis, Tennessee.

Lieberman, A. and Miller, L. (1992). *Teachers- Their World and Their Work : Implications for School Improvement*, Columbia University, Teachers College Press.

Lieberman, A. (1996) 'Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning', in McLaughlin, M.W. and Oberman, I. (eds) (1996) *Teacher Learning: New Policies, New Practices*, New York, Teachers College Press.

Lightfoot, S. L. (1983). The lives of teachers, in Shulman, L. S. and Sykes, G. (eds) *Handbook of Teaching an Policy*, pp. 60-241, New York, Longman.

Logan, L. and Sachs, J. (1988). *Checklist for Designing and Evaluating Inservice Education Proposals*, St-Lucia, Department of Education, University of Queensland.

Maclean, R. (1992). *Teachers' Careers and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*, London, Falmer Press.

Millett, A. (1996). Quality teaching- a national priority, Plenary Address at the North of England Education Conference, Gateshead, Jan 5<sup>th</sup>, 1996.

Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D . and Ecob, R. (1994). Key factors for effective junior schooling, in Pollard, A. and Bourne, J. (eds). *Teaching and Learning in the Primary School*, London, Routledge.

Nelson, M. H. (1993). Teachers' stories : An analysis of the themes, in Day, C., Calderhead, J. and Denicolo, P. (eds) *Research on teacher Thinking : Understanding Professional Development*, London, Falmer Press, pp. 66-151.

Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking. A Study of Teaching as Work*, London, Routledge.

Nias, J., Southworth, G. and Campbelle, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*, London, Cassel.

Nixon, J., Martin, J., Mckeown, P. and Ranson, S. (1997) 'Towards a learning profession: Changing codes of occupational practice within the new management of education', *British Journal of Sociology of Education*, 18, 1, pp. 5-28.

Nolder, R. (1992). Towards a model of accelerated professional development, *British Journal of In-service Education*, 18(1), p. 35-41.

OFSTED (1996). *The Appraisal of Teachers 1991-6*, London, OFSTED Publications.

Oja, S.N. (1989). Teachers : Age and stage of adult development, in Holly, M.L. and McLaughlin, C.S. (eds.). *Perspectives on teacher professional development*, Lewes, The Falmer Press.

Partnership Act (1890). *Halsbury Statutes*, vol. 32, Sec. 1 (1), p. 782-3.

Patterson, J. L. (1993). *Leadership for Tomorrow's Schools*, Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development.

Purkey, W. and Smith, M. S. (1982) Synthesis of research on effective schools, *Educational Leadership*, 40, 3, pp. 9-64.

Rényi, J. (1998), Building learning into the teaching job, *Educational Leadership*, 55, 5, February 1998, pp. 70-4.

Reynolds, D. (1988) The consultant sociologist : A method for linking sociology of education and teachers, in Woods, P. and Pollard, A. (eds) *Sociology and Teaching : A New Challenge for the Sociology of Education*, Beckenham : Croom Helm, pp. 75-158.

Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' Workplace : The Social Organisation of Schools*, New York, Longman.

Rossmann, G.B., Corbett H. D., and Firestone, W. A. (1988) *Change and Effectiveness in Schools : A Cultural Perspective*, New York, Suny Press.

Sachs, J. (1997a) 'Reclaiming the agenda of teacher professionalism: An Australian experience', *Journal of Education for Teaching*, 23, 3, pp. 263-75.

Sander, T. (ed.) (1994). *Current Changes and Challenges in European Teacher Education : European Yearbook of Comparative Studies in Teacher Education-1994*, Belgium, Nijs-Herent.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, New York, Basic Books.

Sikes, P. J., Measor, L. and Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*, London, Falmer Press.

Slavin, R. E. (1989). Class size and student achievement : Is smaller better ?, *Contemporary Education*, 62, 1, pp. 6-12.

Smylie, M. (1995). Teacher learning in the workplace : Implications for school reform, in Guskey, T.R. and Huberman, M. (eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, Columbia University, Teachers College Press.

Smyth, J. (1991). *Teachers as Collaborative Learners*, Milton Keynes, Open University Press.

Sockett, H. (1993). *The moral Base for teacher Professionalism*, New York Teachers College Press.

Steadman, S., Eraut, M., Fielding, M. and Horton, A. (1995). *Making School-based INSET Effective*, Research Report no. 2, University of Sussex Institute of Education.

Steele, F. (1975). *Consulting for Organisational Change*, University of Amherst, Massachusetts Press.

Stenhouse, L. A. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London, Heinemann Educational Books Ltd.

Sternberg, R.J. et Horvath, J. A. (1995). A prototype view of expert teaching, *Educational Researcher*, 24, pp. 9-17.

Stoll, L. and Fink, D. (1996) *Changing Our Schools : Linking School-Effectiveness and School Improvement*, Buckingham, Open University Press.

Talbert, J.E. and Mclaughlin, M. (1994) 'Teacher professionalism in local school contexts', *American Journal of Education*, 102, pp. 123-53.

Tampoe, M. (1998). *Liberating Leadership*, London, The Industrial Society.

Troman, G. (1996a) 'The rise of the new professionals? The restructuring of primary teachers' work and professionalism', *British Journal of Sociology of Education*, 17, 4, pp. 473-87.

Winter, R. (1989). Problems in teacher appraisal-an action-research solution, in Elliott, J. and Simons, H. (eds.). *Rethinking appraisal and Assessment*, Milton Keynes, Open University Press.

Wise, A. E., Darling-Hammond, L., McLaughlin, M.W., and Bernstein, H. T. (1984). *Teacher Evaluation : A Study of Effective Practice*, Santa Monica, California, Rand Corporation, June.

Woods, P. (1994) 'Adaptation and self-determination in English primary schools', *Oxford Review of Education*, 20, 4, pp. 387-410.

Word, E., Achilles, C. M., Bain, H., Folger, J., Johnston, J. and Lintz, N. (1990) Project STAR final executive summary : Kindergarten through third grade results (1985-89), *Contemporary Education*, 62, 1, pp. 13-16, NCDS.

Wragg, E.C., Wikeley, F.J., Wragg, C.M., and Haynes, G. S. (1996). *Teacher Appraisal Observed*, London, Routledge.

Zeichner, K.M. et Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An Introduction*, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.

## Fiche de lecture 13

### Référence :

Deaudelin, C., Richer, J., & Dussault, M. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(1), 169-185.

### Définition du concept de développement professionnel :

« En nous appuyant sur Day (1999), nous définissons le développement professionnel comme l'ensemble des expériences et activités d'apprentissage que vivent des enseignants tout au long de leur carrière et qui les rendent capables d'apprendre par eux-mêmes de manière à analyser et à bonifier continuellement leur pratique. » (p. 170).

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est lié au concept d'amélioration de la pratique enseignante : Une des visées du développement professionnel consiste en l'amélioration de la pratique des enseignants.

Le développement professionnel est lié au concept de changement conceptuel : Le développement professionnel peut engendrer un changement quant aux conceptions des enseignants (changement conceptuel). Le changement conceptuel est défini comme une modification des représentations mentales d'une personne (Tyson, Venville, Harrison et Treagust, 1997; Hoz et Yokhnovetsky, 2001). Le changement conceptuel peut s'effectuer à différents degrés : simple addition, faible restructuration ou restructuration importante (Tyson et al., 1997).

Le réseau conceptuel est un outil permettant d'analyser l'évolution du changement conceptuel. Il peut prendre diverses formes, notamment le réseau hiérarchique (part d'un concept central pour aller vers des concepts plus spécifiques).

### Éléments méthodologiques :

Les auteurs ont effectué un travail d'opérationnalisation d'une méthode d'analyse de réseaux conceptuels. Ce travail d'opérationnalisation a été mené dans le cadre d'une recherche portant sur la mise à l'essai d'une stratégie de développement professionnel visant à faire prendre conscience aux enseignants de leur propre processus d'apprentissage et méthodes d'enseignement.

Deux groupes d'enseignants ont participé à l'étude : 6 enseignants de la formation professionnelle au collégial et 14 enseignants de la formation professionnelle au secondaire. Chacun des enseignants devait réaliser un réseau conceptuel sur le concept d'apprentissage au début et à la fin de la formation. Les résultats de cette recherche ne sont pas discutés dans ce texte car on met plutôt l'accent sur le travail de recherche et d'opérationnalisation de l'analyse des réseaux conceptuels réalisés.

NB. : Dans la suite du texte, les auteurs présentent la procédure d'analyse des réseaux conceptuels. Je n'ai pas résumé cette section car elle s'éloigne du concept de développement professionnel qui nous intéresse ici.

**Références citées dans cette fiche :**

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

Hoz, R. et Yokhnovetsky, M. (2001, août). *Conceptional change and the acquisition of large bodies of knowledge : Formulating and validating a theoretical framework*. Communication présentée à la 9<sup>th</sup> European conference for research on learning and instruction, Fribourg, Suisse.

Tyson, L.M., Venville, G. J., Harrison, A. G. et Treagust, D.F. (1997). A multidimensional framework for interpreting conceptual change events in the classroom. *Science Education*, 81(4), 387-404.

## **Fiche de lecture 14**

### **Référence :**

Dionne, L. (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Montréal.

### **Définition du concept de développement professionnel :**

En enseignement, le développement professionnel est lié à l'idée de transformation et d'épanouissement de l'enseignant. Le développement professionnel des enseignants est essentiel pour la société puisque l'enseignant agit à la fois comme agent d'éducation et agent de changement et qu'il participe à la transmission des valeurs collectives. En outre, le développement professionnel des enseignants permet de favoriser de meilleures conditions d'apprentissage chez les élèves et d'améliorer globalement le système scolaire.

Le terme développement professionnel a plusieurs synonymes : développement personnel, développement de l'enseignant, croissance professionnelle, croissance de l'enseignant, etc.

Selon le Thesaurus de l'Educational Resources information Center (ERIC), le développement professionnel fait référence à toute activité de nature à favoriser la croissance de la carrière professionnelle. Le National Staff Development Council (NSDC) stipule que le développement professionnel inclut à la fois les programmes de formation avec suivi et soutien et les autres processus qui permettent la croissance professionnelle tels que les groupes d'étude, les recherches-actions, le coaching entre pairs, etc. (NSDC, 1999). *« Le développement professionnel constitue donc un terme englobant, revêtant aussi bien l'acceptation plus traditionnelle limitée aux programmes de formation, que celle reliée aux formes plus avant-gardistes comme la recherche-action, l'étude thématique ou le projet de développement pédagogique. » (p. 17)*

Traditionnellement, le développement professionnel a été associé au concept de formation formelle, soit par le biais de cours universitaires ou de sessions de formations en milieu de pratique. Selon Sparks et Loucks-Horsley (1989), le développement professionnel désigne tout processus permettant l'amélioration des connaissances, des habiletés ou des attitudes reliées au travail enseignant. Ces chercheurs font la distinction entre les modes de développement professionnel qui sont librement choisis par les enseignants et ceux qui sont proposés par l'école, la commission scolaire ou d'autres acteurs externes (chercheurs universitaires, consultants, etc.). Pour désigner ces modes de développement imposés, Hargreaves (1994) parle de collégialité contrainte.

Huberman et Guskey (1995) définissent le développement professionnel comme étant un processus développemental d'expansion des connaissances, qui a pour objectif d'améliorer l'efficacité et la performance des individus, des groupes et des organisations.

En parlant de formation continue, le MEQ (1999) indique que cette dernière réfère à *« l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle »* (MEQ, 1999, p. 11, cité p. 20 dans le présent document).

Cranton (1996), identifie plusieurs caractéristiques du développement professionnel :

- *Se déroule de façon continue dans le temps;*
- *Se situe au sein même de l'école;*
- *Constitue une occasion de recevoir des commentaires rétroactifs et de réfléchir sur les pratiques pédagogiques;*
- *Procure un potentiel d'interaction avec les pairs;*
- *Se centre sur l'apprentissage des élèves en étant directement lié à l'enseignement;*
- *Encourage et supporte les initiatives;*
- *Favorise une approche constructiviste;*
- *Reconnaît les enseignants en tant que professionnels et apprenants;*
- *Procure le temps et l'espace requis pour s'assurer d'un suivi adéquat.*

(Cranton, 1996; énoncé p. 68 du présent document)

Dans le cadre de la présente recherche, le développement professionnel réfère à l'idée de prise en charge, de transformation, d'émancipation et de développement de l'esprit critique chez les enseignants (Cranton, 1996; Wells, 1993; Torres, 1996, 1997). Le développement professionnel implique donc que les enseignants participent activement aux prises de décisions au sein de l'école et aux activités de développement, afin d'agir en tant qu'agents de changement. « *Dans la présente recherche, le développement professionnel de l'enseignant se traduit comme la manifestation du travail de transformation et d'émancipation issu de la collaboration avec les collègues.* » (p. 70)

Dans le cadre de la présente thèse, Dionne retient la définition de Wells (1993) quant au développement professionnel : « *Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants vont anticiper des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur pratique. Dans ce processus, les enseignants développent à la fois de nouvelles pratiques, de nouvelles compréhensions, mais deviennent également aptes à transformer la situation dans laquelle se déroulent leurs actions.* » (Wells, 1993, p. 131, traduction libre, citée à la p. 19 du présent document). Ici, les formes d'apprentissage professionnel désignent différentes activités permettant d'améliorer et d'approfondir les connaissances, habiletés et attitudes liées à la pratique enseignante (Fullan et Stiegelbauer, 1991). Cette définition du développement professionnel implique l'idée d'émancipation, en ce sens que le développement professionnel consiste en un processus transformateur permettant à l'individu d'acquérir davantage de pouvoir sur sa vie.

Dans une optique socioconstructiviste, Dionne s'intéresse plus particulièrement aux formes de développement professionnel qui sont collectivement situées (développement professionnel collaboratif), en ce sens que la transformation de l'enseignant et son développement professionnel sont influencés par la collaboration qu'il élabore avec autrui. Par exemple, la participation à une recherche action, à un groupe de soutien, à un groupe d'études ou à un groupe de développement professionnel constituent des formes de développement professionnel collectivement situées.

Au terme de son analyse de la littérature, Dionne en vient à adopter la définition opérationnelle suivante quant au concept de développement professionnel collaboratif. Cet extrait résume les choix qui ont été effectués au terme du cadre théorique et conceptuel. Ainsi, le développement professionnel collaboratif désigne :

« *Toutes formes d'apprentissage professionnel dans lequel les enseignants s'engagent librement à l'intérieur de groupes de collaboration. Ces formes d'apprentissage professionnel rejoignent le concept d'enseignant-apprenant, et sont de nature à développer une vision personnelle, des habiletés de recherche en lien avec une*

*pratique pédagogique renouvelée, des habiletés de collaboration et une capacité de réflexion critique. Elles se réalisent dans un cadre dynamique d'activités où des travaux conjoints liés à la pratique professionnelle sont effectués lors de rencontres fréquentes et intenses. Ces travaux conjoints impliquent l'adhésion libre des enseignants, le libre choix du collaborateur, la parité entre les participants et la reconnaissance ainsi que la poursuite de buts communs (interdépendance). Le processus de collaboration est lié à la présence de qualités relationnelles et de communication. » (p. 89)*

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est associé au socioconstructivisme et au principe de collaboration entre pairs :

Plusieurs études témoignent de l'utilité de la collaboration entre pairs quant à l'apprentissage (Torres, 1996, 1997; Vygotsky, 1978; Wells, 1993, Wyldavsky, 1986). Ainsi, les modes de développement professionnel collectivement situés, qui impliquent une réelle interdépendance et collaboration entre collègues, sont très susceptibles d'engendrer une bonne croissance professionnelle chez les enseignants et d'apporter des changements dans leurs pratiques. Par contre, comme le soulignent Fullan (1993), de même que Savoie-Zacj et Dionne (2001), on retrouve une culture d'isolement et d'individualisme dans plusieurs écoles, ce qui peut nuire au développement de la collaboration et de formes de développement professionnel collectivement situées. Il faut donc tenter le plus possible d'amener les enseignants à travailler en collégialité et à s'impliquer dans différents projets collectifs, notamment les projets de développement pédagogique (Guskey, 1994; Sparks, 1999).

Ainsi, dans une optique socioconstructiviste, la collaboration entre les enseignants est perçue comme étant essentielle à leur apprentissage individuel (Fullan, 1992; Hargreaves et Fullan, 1992) puisque chaque être humain a besoin des autres pour apprendre et s'épanouir (Fullan, 1993). Ainsi, la collaboration peut être considérée comme un mode efficace de développement professionnel.

Selon Wyldavsky (1986), il existe une synergie entre la collaboration et le développement professionnel, en ce sens que les enseignants qui travaillent en collaboration (discussions, échanges, travail conjoint), favorisent grandement leur développement professionnel. Glathorn (1987) parle de développement professionnel collaboratif, qui désigne un processus par lequel de petits groupes d'enseignants travaillent conjointement, en employant diverses méthodes et structures permettant de favoriser leur propre croissance professionnelle. Pour instaurer un développement professionnel collaboratif, plusieurs stratégies peuvent être employées : dialogue professionnel (groupe d'études), développement curriculaire (projet de développement pédagogique), recherche-action, etc.

La collaboration au sein d'un groupe de développement professionnel implique nécessairement une interdépendance entre les membres et une forte cohésion entre eux.

Le développement professionnel est lié à l'autonomie des enseignants :

L'enseignant agit en tant qu'acteur dynamique et responsable, capable de prendre des décisions complexes et de s'engager dans une réflexion critique quant à ses pratiques pédagogiques. « *La croissance personnelle et le développement professionnel des enseignants seraient tributaires d'un engagement dans divers processus d'autonomisation. (Cranton, 1996)* » (p. 16). Ainsi, les modes de développement professionnel dit « autogérés » (tels que les communautés

d'apprentissage au sein des écoles) permettent aux enseignants d'exploiter leur autonomie professionnelle et de valoriser ainsi leur expertise pédagogique. Cette autonomie de l'enseignant se développe notamment par la pratique de l'approche réflexive, qui permet à l'enseignant de mettre en place un « dialogue intérieur » sur sa pratique pédagogique.

Sparks et Loucks-Horsley (1989) ont réalisé une typologie du développement professionnel basé sur le degré d'autonomie laissé à l'enseignant : allant du mode de développement professionnel entièrement imposé par l'école ou la commission scolaire aux activités de développement librement choisies par les enseignants.

Le développement professionnel est lié à la vision personnelle de l'enseignant et de son rôle :  
La notion de vision est associée au futur, aux aspirations de l'individu, à l'idéal éducatif que l'enseignant souhaite atteindre. Si la vision est imposée par l'organisation, cela ne favorise pas le développement professionnel de l'individu. Il est donc préférable de chercher à promouvoir une vision partagée (à la fois par l'individu et par l'organisation). Selon Fullan (1993), la vision personnelle se définit comme étant « *cette vision qu'a l'enseignant de lui-même et de sa tâche d'enseignement en fonction d'un futur désirable* » (Fullan, p. 13, cité p. 73 du présent texte). Cranton (1996) fait référence à un ensemble d'attentes liées à ce futur désirable, ces attentes se construisant par le biais des divers filtres, cadres d'analyse ou paradigmes qui viennent influencer nos perceptions.

Le développement professionnel est lié aux habiletés de recherche des enseignants quant à leur pratique pédagogique :

Selon Cranton (1996), la maîtrise des habiletés de recherche désigne « *l'intériorisation d'habitudes, de savoir-faire et de techniques de recherche permettant d'améliorer les pratiques pédagogiques de l'enseignant, lesquelles sont nécessaires pour lui assurer un apprentissage continu* » (Cranton, 1996, p. 15, cité p. 75 du présent texte). Les habiletés de recherches peuvent notamment être : le questionnement, la recherche d'informations, l'expérimentation et le recours à diverses stratégies ou connaissances (Stacey, 1992). Le développement de ces habiletés permet à l'enseignant de prendre conscience de son *habitus* (Bourdieu, 1972) (stratégies, scénarios, règles de conduites de l'enseignant) et ainsi de pouvoir apporter des changements quant à ses pratiques pédagogiques. Dans cette optique, l'enseignant adopte une posture de praticien-chercheur, qui intègre la recherche à sa pratique et ce faisant, contribue à son développement professionnel.

Le développement professionnel est lié à la réflexion critique :

La réflexion critique se définit comme étant un processus menant à la fois à une démarche introspective de pratique réflexive, couplée à une prise de conscience des contraintes du système social et des moyens possibles pour les transcender (Cranton, 1996; Schön, 1983; Skolimowski, 1992). Il s'agit donc d'un processus de changement, découlant d'une conscientisation de l'individu quant aux réalités socioculturelles qui façonnent sa vie. En enseignement, la réflexion critique permet aux enseignants de devenir plus autonomes et d'agir en tant que vecteurs de changement au sein de leurs milieux éducatifs (Cranton, 1996). « *L'enseignant capable de clarifier efficacement les suppositions et les croyances qui sous-tendent ses pratiques pédagogiques pourra plus facilement les modifier si elles sont jugées inadéquates* » (p. 79)

## Cadre théorique du développement professionnel :

Au cours des trois dernières décennies, les recherches sur le développement professionnel en enseignement ont surtout porté sur la formation des enseignants. Selon Showers, Joyce et Bennett (1987) quatre principales variables ont été surtout étudiées : les caractéristiques des enseignants, les caractéristiques de l'école et du système scolaire, les caractéristiques des programmes de formation continue et les caractéristiques des élèves.

### Modes de développement professionnel :

Il existe différents modes de développement professionnel. Tout d'abord, on retrouve les activités de formation formelles telles que les cours universitaires ou les sessions de formation à long terme. D'autres activités sont plus ponctuelles, notamment les formations offertes lors de colloques, de congrès ou d'ateliers. Toutefois, en raison du manque de suivi souvent associé à ce type de formations, on note une faible rétention des apprentissages et un faible réinvestissement dans la pratique chez les enseignants (ERFCE, 1999). En général, les activités de type « formation », permettent peu d'impliquer les enseignants quant à la prise en charge de leur croissance personnelle et ont ainsi peu d'impact quant à la transformation des pratiques de classe (ERFCE, 1999).

Les réseaux d'enseignants constituent une autre forme de développement professionnel. Ils permettent aux enseignants de se ressourcer et d'analyser différentes thématiques en lien avec les intérêts du groupe. Toutefois, étant donné le manque de soutien et de suivi, il est difficile pour les enseignants d'apporter de réels changements dans leur pratique.

Les projets de recherche-action sont généralement de bons modes de développement professionnel (Dolbec, 1997; Goyette, Villeneuve et Nézet-Séguin, 1984) qui consistent en une démarche d'amélioration des pratiques d'enseignement, réalisée par le biais de la pratique réflexive et menée généralement en partenariat avec des acteurs externes. Les recherches collaboratives impliquant un partenariat entre l'université et le milieu scolaire sont également très populaires actuellement.

Selon une étude, réalisée par Donohue (1993), le groupe de soutien peut favoriser le développement professionnel en ayant une influence positive sur le développement du répertoire de pratiques pédagogiques, des habiletés de recherche, des habiletés de collaboration et des attitudes réflexives.

Sparks et Loucks-Horsley (1989) définissent cinq modèles de développement professionnel : le développement personnel ou autoformation, l'observation/évaluation, le développement pédagogique ou curriculaire, les programmes de formation et la démarche de recherche-action.

### Les groupes de développement professionnel :

Il existe différents groupes de développement professionnel :

1) Groupe de soutien : Échange sur différents sujets, établis ou non au départ. Permet le partage des idées et l'expression des frustrations vécues. Offre soutien affectif et réconfort et vise la création d'un réseau d'entraide entre pairs. Souvent utilisé pour discuter de la gestion de situations ou de comportements difficiles. Similaire au groupe de co-développement

professionnel qui est axé sur la résolution de problèmes concrets rencontrés dans la pratique et la recherche de solutions à ces problèmes.

Selon Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennette (1990), qui ont réalisé une étude auprès d'enseignants participants à des groupes de soutien, la participation à de tels groupes a un impact positif sur le développement professionnel de l'enseignant, notamment quant au développement d'habiletés de recherche, à la pratique réflexive, à l'amélioration du répertoire d'enseignement individuel et aux habiletés de collaboration. Donahue (1993) souligne également que le développement professionnel des enseignants progresse lorsqu'ils ont l'opportunité de participer à des groupes favorisant l'entraide entre pairs.

2) Groupe d'étude : Utilise la méthode des cas : présentation d'une situation + étude de celle-ci par le groupe. Parfois appelé groupe de discussion, c'est le type de groupe le plus connu en milieu scolaire. Soutien surtout pédagogique.

3) Groupe de développement pédagogique ou curriculaire : groupe d'enseignants engagés dans une démarche de développement pédagogique en lien avec leur pratique, souvent lié à un processus de résolutions de problèmes, soutien à la fois affectif et pédagogique.

4) Groupe de recherche : Implique l'implantation d'une démarche de recherche à court, moyen ou long terme. Il peut s'agir d'un partenariat avec des chercheurs universitaires (recherche-action ou recherche collaborative). Soutien à la fois affectif et pédagogique. Souvent initié par le sommet (acteurs externes). Le groupe de recherche-action implique généralement l'application d'une méthode de recherche formelle, par exemple : revue de littérature, expérimentation, cueillette de données et communication des résultats.

5) Groupe de travail ou de tâche : centré sur la résolution de problèmes quant à un travail ou une tâche. Soutien surtout pédagogique. Souvent initié par le sommet (administration) et adhésion surtout contrainte.

Dans cette recherche, l'auteure a choisi de travailler sur un groupe de développement pédagogique puisque ce dernier réunit différents facteurs susceptibles d'engendrer une réelle collaboration et un développement professionnel efficace : adhésion libre, groupe initié par les enseignants, soutien à la fois pédagogique et affectif.

#### Modèle de l'enseignant-apprenant :

Dans le cadre de cette recherche, Dionne s'appuie sur le modèle de l'enseignant-apprenant, tel que présenté par Fullan, Bennett et Rolheiser-Bennett (1990). Dans ce modèle, les différentes facettes du développement professionnel de l'enseignant sont présentées sous formes d'engrenages (4 facettes : répertoire technique, habiletés de recherche, collaboration, pratique réflexive) qui viennent agir sur le développement de la classe et le développement de l'école. Plus tard, Fullan (1993) ajoute une facette au développement de l'enseignant, soit celle de la vision personnelle (regard que l'enseignant porte sur lui-même, sur son rôle et sur sa pratique).

Dans ce modèle de l'enseignant-apprenant, on indique que l'enseignant peut développer un ensemble d'habiletés génériques (propres à tout praticien) qui lui permettront d'avoir recours à différents modèles d'enseignement. En outre, puisque l'enseignant est ici perçu comme un

apprenant permanent, il peut développer ses habiletés de recherche, son répertoire de pratiques pédagogiques, son potentiel critique, ses habiletés collaboratives et sa vision personnelle. Hargreaves (1994) ajoute que la vision personnelle de l'enseignant doit pouvoir s'exprimer librement, afin de lui permettre de s'affirmer professionnellement. Enfin, le modèle de l'enseignant-apprenant souligne le lien étroit qui existe entre le développement professionnel de l'enseignant et la collaboration avec les collègues, ce dernier facteur étant considéré comme l'une des facettes pouvant influencer toutes les autres habiletés génériques reliées au développement professionnel.

L'enseignant qui correspond à ce modèle est donc celui qui cherche à se développer professionnellement tout au long de sa carrière, voir même de sa vie (Hixson et Tinzmann, 1990). C'est également celui qui veille à développer ses capacités et sa confiance en lui en faisant pleinement appel à son potentiel et en agissant en tant qu'agent de changement dans son milieu. C'est enfin celui qui recherche continuellement des solutions afin de résoudre les problèmes qu'il rencontre dans sa pratique.

À partir du modèle de l'enseignant-apprenant (Cranton, 1996; Fullan et al., 1990; Fullan, 1993), Dionne dégage quatre facettes qui lui semblent pertinentes dans le cadre de cette thèse :

- 1) la vision personnelle : perception de soi en tant qu'enseignant, perception de son rôle, idéal éducatif, perception de soi en tant qu'agent de changement.
- 2) le répertoire de pratiques pédagogiques et les habiletés de recherche : intériorisation de savoir-faire et de techniques afin d'améliorer la pratique pédagogique.
- 3) la réflexion critique et les habiletés réflexives : pratique réflexive, prise de conscience des contraintes sociales, prise de position alternative en éducation
- 4) les habiletés de collaboration : intériorisation d'habiletés collaboratives

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Le climat d'isolement professionnel et d'individualisme que l'on retrouve au sein de plusieurs écoles nuit à l'épanouissement et au développement professionnel des enseignants (Friend et Cook, 1996; Fullan, 1993; Raymond, 1998; Sorsana, 1999). :

Pour pallier à cette difficulté, il importe d'instaurer une culture de collaboration et de formation continue et de miser sur des activités de développement professionnel collectivement situées. La direction d'école doit également veiller à instaurer et à promouvoir un esprit de développement professionnel et de formation continue au sein de son établissement (Savoie-Zacj, Dolbec et Charron-Poggioli, 1999). En outre, la réforme actuelle prône le travail en collégialité, notamment par le biais du mode de fonctionnement par cycles.

La collaboration, la discussion et l'échange favorisent le développement professionnel :

Le développement professionnel est davantage favorisé lorsque les enseignants peuvent expliciter leurs propres savoirs d'expérience et élaborer leurs modèles d'intervention, par le biais de la réflexion sur leur pratique, le dialogue et les échanges avec les pairs et la confrontation avec d'autres modèles d'intervention (Boucher et L'Hostie, 1997; Sparks et Loucks-Horsley, 1989). C'est ce qui se produit dans les communautés apprenantes où chacun des membres agit comme agent de changement au sein du milieu.

*« Il semble que le développement professionnel le plus porteur de changement serait celui entrepris localement dans l'école, en étant axé sur des problèmes directement reliés au travail des enseignants (job embedded learning) (Sparks, 1999; Wood et McQuarrie, 1999). » (p. 23)*

En outre, le développement professionnel est favorisé lorsque les enseignants peuvent participer à des activités conjointes (Little, 1992) et établir des relations de collaboration avec leurs collègues (Fullan, 1993; Oja et Smulyan, 1989).

### **Éléments méthodologiques :**

Dionne a réalisé une recherche qualitative s'inscrivant dans les courants interprétatif et socioconstructiviste. Elle a effectué une étude de cas, portant sur une situation de développement professionnel collectivement situé, soit un groupe de développement pédagogique réunissant 2 enseignants du primaire (6<sup>e</sup> année) et auquel elle a adhéré en tant que chercheure. Ce groupe a été formé à l'initiative des enseignants et existait préalablement à la recherche. Les objectifs du groupe de développement pédagogiques sont d'améliorer certaines pratiques de classes ciblées par les enseignants (pédagogie par projets transdisciplinaires, apprentissage coopératif) et de mieux adapter certaines pratiques aux besoins des élèves. Les enseignants souhaitaient également instaurer un nouveau programme en 6<sup>e</sup> année, incluant la robotique, l'anglais, l'éducation à l'environnement et l'art. Pour le volet robotique, ils étaient accompagnés par un professeur universitaire.

Cette étude de cas porte sur une année scolaire complète et tente d'analyser la collaboration entre enseignants, en tant que mode de développement professionnel. Les objectifs de la recherche sont de décrire le processus de collaboration et de cerner de quelle manière la collaboration entre collègues contribue au développement professionnel de l'enseignant qui s'y investit. Les deux enseignants du groupe ont été libérés une demi-journée par mois, pour un total de six rencontres.

Dionne a analysé ses données selon un cadre interprétatif, en employant la méthode d'analyse par théorisation ancrée. Les données ont été recueillies à la fois par l'observation participante, les entretiens individuels avec les enseignants participants (3 entretiens d'environ 3 heures en janvier, mai et juin) et le journal de bord.

### **Résultats :**

Afin qu'une réelle collaboration s'instaure entre les enseignants, certaines conditions doivent être réunies. Dionne identifie trois types de conditions : les conditions liées aux ressources, celles liées au travail des enseignants et les conditions liées au contexte.

1. Conditions liées aux ressources : Les enseignants doivent avoir suffisamment de temps pour pouvoir collaborer (temps pour le projet, pour l'analyse des pratiques ou pour la réflexion). Ils doivent également avoir les ressources financières et matérielles nécessaires : argent pour les libérations afin de travailler en collaboration, besoin de matériel (notamment en robotique pour le projet), etc. Enfin, les enseignants ont besoin de personnes-ressources (chercheur de l'Université de Sherbrooke pour le volet en robotique et chercheur de l'UQAM pour le soutien lors des rencontres de collaboration).

2. Conditions liées au travail : Afin de collaborer efficacement, les enseignants doivent s'entendre sur des buts et des objectifs communs. En outre, les enseignants notent qu'ils avaient parfois de la difficulté à instaurer une méthode de travail efficace, ce qui peut nuire à la collaboration.

3. Conditions liées au contexte : Le contexte est favorable à la collaboration lorsque l'équipe-école se montre ouverte à la collaboration et au développement pédagogique. Le contexte temporel, soit la réforme du curriculum, est également favorable à la collaboration.

La collaboration apporte plusieurs retombées en termes d'apprentissages en permettant d'alimenter intellectuellement les deux participants et de partager les savoirs. Elle contribue ainsi au développement professionnel des enseignants.

Dionne identifie deux principales propriétés au développement professionnel : le sens du développement professionnel et le développement professionnel collaboratif.

#### Le sens du développement professionnel :

Pour les deux enseignants de l'étude, le développement professionnel est synonyme de développement pédagogique et il est centré sur l'enseignant, sur ses besoins et sur sa réalité.

Tout d'abord, les enseignants ont pensé au développement professionnel en termes de formation continue, tels que les cours suivis à l'université. Puis, au fil de la réflexion, ils ont pris conscience que le développement professionnel peut également désigner le développement pédagogique qui s'effectue à l'école et l'engagement pédagogique au sein de la classe. Ainsi, pour Diane (une des deux participants), le développement professionnel est lié au vécu quotidien, à la pratique dans la classe et aux échanges avec les collègues. Pour les deux enseignants, le développement professionnel implique de tenter de se dépasser et d'améliorer continuellement sa pratique, de s'investir dans des projets et de demeurer renseignés quant aux derniers développements pédagogiques. Comme le dit Claude (un des deux participants) : « *Le développement professionnel, c'est de trouver le moyen de toujours rester à l'avant-garde des pratiques pédagogiques, en lisant, en rencontrant du monde, en t'investissant dans l'amélioration de ta pratique. (...) Tu t'engages pédagogiquement dans ta classe dans une démarche d'amélioration de tes pratiques pédagogiques.* » (p. 213).

Cet engagement dans l'amélioration de la pratique naît d'une insatisfaction quant à la pratique actuelle, d'un manque ou d'un questionnement, bref d'un besoin réel et d'un intérêt de l'enseignant.

#### Le développement professionnel collaboratif :

Dans une optique de collaboration le développement professionnel est source de plaisir et d'aisance : plaisir d'innover, dépassement intellectuel, enrichissement mutuel, plaisir de voir évoluer les élèves, etc. En outre, le développement professionnel est favorisé lorsque l'enseignant peut trouver des appuis dans son milieu (de la part des collègues et de la direction).

Dans son analyse du développement professionnel, Dionne divise le développement en trois grandes catégories :

1. La vision de soi

2. La posture d'apprenant
3. La réflexion critique

#### 1. La vision de soi :

La vision de soi est importante quant au développement professionnel. « *En effet, lorsque l'enseignant prend conscience de lui-même, de ses rôles, de ses forces, de ses valeurs, de son apprentissage continu, c'est à ce moment qu'il peut plus facilement prendre les moyens nécessaires pour changer ce qu'il y a à changer afin de créer une adéquation entre l'image personnelle et l'image de soi désirée.* » (p. 216).

Ainsi, la vision de soi des enseignants désigne leur perception personnelle quant à eux-mêmes, à leurs rôles, au travail enseignant, à leurs forces et aux valeurs qui sont importantes à leurs yeux. Dans leur vision de soi, les deux enseignants de l'étude semblent posséder des forces complémentaires, ce qui facilite la collaboration entre les deux.

Par ailleurs, la vision de soi désigne également la perception qu'ont les enseignants d'eux en tant qu'apprenants. Les deux participants se perçoivent comme étant en apprentissage continu, en transformation, en cheminement, en perfectionnement. Ils conçoivent également qu'ils apprennent mutuellement de leur collègue, qui peut leur servir de modèle pour développer certaines habiletés puisqu'ils possèdent tous deux des forces complémentaires.

Enfin, Dionne note que le regard sur soi que portent les enseignants est perçu à la fois de façon personnelle et à travers « le prisme du collègue ». Le collègue aide donc à actualiser la vision de soi.

#### 2. La posture d'apprenant :

La posture d'apprenant est reliée au développement professionnel. Elle implique que l'enseignant réfléchisse à ses actions, qu'il analyse sa pratique, qu'il cherche à apprendre continuellement au contact de son collègue et qu'il souhaite s'améliorer en tant qu'enseignant. Ainsi, dans le cadre de cette étude, les deux participants se perçoivent comme des apprenants et une grande partie de leur apprentissage s'effectue grâce à la collaboration avec leur collègue : atteinte de buts et d'objectifs communs, raffinement des pratiques pédagogiques, partage de savoirs complémentaires et meilleure connaissance de soi. Par ailleurs, afin de pouvoir apprendre l'un de l'autre, les enseignants doivent adopter une posture d'apprenant qui implique une motivation à l'apprentissage et une ouverture à la transformation.

Les deux participants à l'étude sont motivés à adopter cette posture d'apprenant puisqu'ils peuvent ainsi satisfaire un besoin d'enrichissement théorique et de recherche de sens, ce qui leur permet de renouveler leurs pratiques pédagogiques. En outre, la posture d'apprenant correspond à un goût d'apprendre chez les deux enseignants, à un goût du défi, à un désir de se dépasser et à un enthousiasme quant à l'exercice de leur profession et au renouvellement de leurs pratiques.

Enfin, en adoptant une posture d'apprenant, les enseignants portent un regard critique et réflexif quant à leurs pratiques pédagogiques et utilisent des stratégies métacognitives.

### 3. La réflexion critique :

Dionne identifie trois types de réflexions critiques, selon trois perspectives différentes :

- perspective microsystémique : réflexion sur les ressources disponibles (temps, ressources financières) et sur les approches pédagogiques utilisées.
- perspective mésosytémique : réflexion sur les aspects éducatifs de l'école : valeurs éducatives et culture enseignante.
- perspective macrosystémique : réflexion sur le rôle et l'orientation de l'école primaire.

### L'espace de collaboration :

Dionne établit un schéma pour représenter le phénomène de la collaboration comme mode de développement professionnel. Dans ce schéma, on peut voir que le développement professionnel est une conséquence ou une résultante de la participation des enseignants dans un processus de collaboration.

Le schéma comprend un espace de collaboration, qui désigne un espace d'expression et de partage entre collègues effectuant des travaux conjoints et s'impliquant dans une démarche conjointe. « *L'espace de collaboration est associé à une zone d'échanges et de dialogues, dans laquelle les enseignants s'affirment en toute liberté et égalité.* » (p. 239). Cette zone permet le partage des savoirs et expertises de chacun des enseignants, ce qui favorise l'apprentissage. Ainsi, le « processus de collaboration » prend place à l'intérieur de l'espace de collaboration. Ce processus de collaboration implique pour les partenaires d'adopter une posture d'apprenant : capacité d'objectivation, résolution de problème, réflexion critique, métacognition, etc.

Dionne identifie six étapes du cycle de collaboration dans le cadre du présent projet :

1. La scénarisation du projet pédagogique : planification du projet de développement et de toutes les étapes du cycle de collaboration.
2. L'objectivation ou retour réflexif : validation des approches pédagogiques utilisées, réflexion sur les fondements et valeurs pédagogiques, réflexion sur l'apprentissage des élèves, etc.
3. La planification et l'échéancier : gestion du temps.
4. La recherche et la découverte de solutions alternatives : recherche d'idées pour résoudre les problèmes rencontrés.
5. La négociation et la prise de décisions
6. Le partage de tâches : selon les forces de chacun

À ces étapes, Dionne ajoute une phase préalable : la structuration cognitive et méthodologique qui consiste à organiser le travail (ordre du jour, prise de note, méthodes de travail, clarification des buts poursuivis, etc.).

### L'espace de médiation :

Il s'agit de la zone d'échanges et de dialogues entre les enseignants et la chercheure. Cette espace a trois principales fonctions :

1. La prise de conscience de l'interdépendance entre les personnes.
2. L'objectivation et la réflexion critique.
3. L'apprentissage.

La chercheure permet d'apporter un autre regard, une autre perspective sur le travail des enseignants. Elle leur permet de prendre conscience du lien qui les unit, de réaliser le cheminement parcouru et de prévoir plus facilement l'avenir du travail collaboratif.

*« L'espace de médiation constitue ce lieu où il devient possible de transcender la pratique, processus difficilement réalisable dans l'unique espace de collaboration entre les enseignants, qui leur permet de s'exprimer et d'échanger sur leurs pratiques, certes, mais qui ne procure par le recul nécessaire pour objectiver réellement et pour évaluer de façon critique les schèmes d'actions. Les conversations avec la chercheuse rendent possible cette réelle distanciation avec la pratique. » (p. 253)*

#### La posture d'apprenant au cœur du développement professionnel chez l'enseignant :

Il ressort de cette recherche que c'est la posture d'apprenant qui permet de relier l'espace de collaboration et le développement professionnel. En effet, lorsqu'il collabore, l'enseignant se perçoit en tant qu'apprenant et peut poser un regard critique sur sa pratique et apprendre à mieux se connaître (vision de soi). En faisant preuve d'ouverture, il prend conscience des bénéfices de la collaboration : permet d'améliorer ses pratiques pédagogiques et lui offre plusieurs occasions d'apprentissage. Cet apprentissage s'effectue au contact de l'autre (collègue ou chercheure).

En outre, l'enseignant doit s'engager activement afin de transformer sa pratique pédagogique, ce qui est le cas pour les deux participants à l'étude puisqu'ils sont pleinement engagés dans leur projet conjoint de développement pédagogique et qu'ils prennent conscience que la collaboration permet de favoriser leur développement professionnel.

Afin de mettre en place un réel développement professionnel collaboratif, les enseignants doivent faire preuve d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité (apprentissage mutuel) et miser sur l'importance du principe de clarification afin de prendre conscience de leurs motivations et des problématiques qu'ils souhaitent aborder quant à leur développement professionnel. Le principe de clarification permet également à l'enseignant de se constituer une vision de soi pertinente, qui se raffinera et se modifiera tout au long de la progression du projet.

#### **Interprétation et discussion des résultats :**

C'est par la posture d'apprenant que l'enseignant parvient à développer l'ensemble des facettes du développement professionnel, soit : les pratiques pédagogiques, les compétences réflexives, les habiletés de recherche et la vision de soi comme apprenant (Cranton, 1996; Fullan, 1993; Fullan et al. 1993).

Cette posture d'apprenant comporte trois principaux pôles de transformation : pôle relationnel, pôle dialogique et pôle participatif, qui représentent ensemble l'espace de collaboration. Le processus de collaboration implique à la fois l'ouverture, la clarification, l'authenticité et la réciprocité. Enfin, l'espace de médiation (relation entre la chercheuse et les enseignants) vient influencer positivement les trois pôles transformateurs.

Chacun des 3 pôles de la collaboration permet un apprentissage transformateur. *« Un apprentissage transformateur se produit quand l'adulte est en mesure de faire l'analyse critique de sa vision de lui-même, de ses rôles, de ses actions, de sa situation et de ses relations. » (p. 273).* Ainsi, le pôle dialogique permet de développer la capacité d'expression de l'enseignant quant à ses expériences, sa vision de soi, ses rôles et son projet de développement pédagogique. Par l'expression, l'enseignant parvient à prendre conscience de ses schèmes de pensée. Le pôle relationnel permet à l'enseignant de se développer pédagogiquement au contact d'un

collègue. La relation permet alors à l'enseignant d'actualiser sa vision de soi et agit en tant que réciprocité éducatrice (Labelle, 1996, 1998). Enfin, le pôle participatif permet un apprentissage transformateur à travers les actions quotidiennes que posent l'enseignant ce qui permet une prise de conscience dans l'action.

Dans cette recherche, l'authenticité apparaît comme une condition préalable quant à l'instauration d'un processus d'apprentissage transformateur (Cranton, 1996). « *Cette authenticité est nécessaire pour révéler à la fois à soi personnellement et à l'autre, ses propres schèmes de pensée et ses référents, de manière à être apte à les transformer.* » (p. 274).

À la lumière des résultats de la thèse, Dionne redéfinit le développement professionnel collaboratif comme étant :

*« Un engagement conjoint des enseignants dans une démarche d'amélioration de leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Cet engagement doit partir d'un questionnement des enseignants formulé à partir de leur pratique actuelle pour que le développement professionnel les rejoigne dans leurs préoccupations les plus profondes. Ce développement professionnel correspond donc à une posture d'apprenant que l'enseignant adopte dans sa pratique quotidienne, à l'intérieur de laquelle il clarifie sa vision de soi comme apprenant, il transforme ses pratiques pédagogiques grâce à l'aide que lui procurent ses collègues, et il affine ses compétences réflexives et métacognitives. »* (p. 279).

Ainsi, le développement professionnel est directement lié à la posture d'apprenant, en ce sens que l'enseignant s'engage dans une démarche d'amélioration ou de transformation de la pratique. La posture d'apprenant ce rapproche du modèle de l'enseignant-apprenant telle que présenté par Fullan (1993, 1999) (voir précédemment dans ce résumé).

#### L'axiologie du développement professionnel collaboratif :

Le développement professionnel collaboratif se base sur quatre principes axiologiques : de clarification, d'ouverture, d'authenticité et de réciprocité.

1. Principe de clarification : Nécessité de clarifier la vision personnelle (but, rôle, trajectoire professionnelle, valeurs pédagogiques, croyances, etc.) afin de pouvoir s'impliquer dans le processus collaboratif de transformation. Nécessité également de clarifier périodiquement les objectifs de collaboration et le cheminement à entreprendre. L'espace de médiation permet également la clarification de la vision de soi et des objectifs pédagogiques à poursuivre.
2. Principe d'ouverture : Les enseignants doivent être ouverts à l'apprentissage et à la relation avec leur collègue : générosité du partage, implication dans le processus, investissement quant à la relation, enthousiasme face à la collaboration, ouverture à la critique et à la rétroaction, réceptivité face au discours de l'autre, honnêteté, confiance, etc.
3. Principe d'authenticité : Afin de rejoindre ce principe, les enseignants doivent d'abord clarifier leurs valeurs, leurs croyances pédagogiques et leurs objectifs. Ainsi, chaque enseignant se présente à l'autre (et à lui-même) tel qu'il est réellement. En étant vrais et authentiques, ils agissent alors en accord avec leurs valeurs et leurs croyances.

4. Principe de réciprocité : La relation de collaboration implique une réciprocité entre les partenaires, chacun apprenant de l'autre et chacun partagent des objectifs et des buts communs de même que des valeurs et une philosophie de l'éducation communes.

L'espace de médiation en tant que lieu d'approfondissement de la collaboration et de rapprochement entre la pratique et la recherche :

L'espace de médiation, créé par l'interaction entre la chercheuse et les enseignants, a plusieurs fonctions : objectivation et réflexivité quant à la pratique, soutien et encouragement à la collaboration, apprentissage (à la fois pour les praticiens et pour la chercheuse) et médiation des savoirs (rapprochement pratique-théorie).

Propositions pour stimuler la collaboration entre collègues en milieu scolaire :

Dionne émet différentes propositions afin de promouvoir une culture de formation continue et de collaboration au sein du milieu scolaire :

- Offrir des possibilités d'apprentissage aux enseignants et leur accorder davantage de ressources et de pouvoir quant à leur développement professionnel.
- Augmenter les partenariats avec le milieu universitaire (création d'espaces de médiation).
- Employer la collaboration en tant que mode de développement professionnel (ex : groupes de développement professionnel).
- *« Fournir un contexte facilitant pour assister l'enseignant dans la clarification de sa vision de soi, de son rôle, de ses valeurs, de ses croyances;*
- *Fournir un contexte de réflexion pour aider l'enseignant à identifier des problèmes de pratique;*
- *Assister les enseignants pour repérer des collègues qui partagent les mêmes valeurs pédagogiques;*
- *Aider à visualiser les objectifs à atteindre par rapport aux problèmes de pratique et identifier les besoins relatifs à leur résolution. » (p. 306)*

L'auteure présente 4 phases afin d'encourager l'instauration d'une démarche collaborative auprès des groupes d'enseignants :

1. Phase de clarification : clarifier les croyances et valeurs pédagogiques des enseignants.
2. Phase d'ouverture : S'ouvrir à autrui et trouver des collègues qui partagent des visions similaires afin de travailler conjointement à l'amélioration des pratiques.
3. Phase d'authenticité : Définir un projet de développement pédagogique en lien avec les préoccupations réelles et les besoins de l'enseignant.
4. Phase de réciprocité : Mettre en place une structure de rencontres collaboratives qui va permettre le partage et l'apprentissage mutuel.

Dionne ajoute que selon les résultats de cette recherche, on peut indiquer que l'école constitue un contexte idéal pour le développement professionnel des enseignants et que ce développement professionnel, pour être efficace, nécessite la création d'un espace de collaboration. En outre, la création d'un espace de médiation (chercheuse-enseignants) permet de bonifier le développement professionnel des enseignants.

Pistes pour l'accompagnement de groupes de collaboration par des chercheurs :

Dans l'espace de médiation, le chercheur joue à la fois le rôle de facilitateur et de guide; de formateur et d'apprenant et enfin, de médiateur.

Rôle de facilitateur et de guide : La chercheuse aide les enseignants à objectiver leur pratique (nommer et comprendre leurs réalisations). Elle les aide à clarifier leurs propos, elle effectue des synthèses, elle apporte une dimension critique et elle propose des correctifs pour le futur, etc.

Rôle de formateur et d'apprenant : La chercheuse accompagne les enseignants dans leur propre processus d'apprentissage en les encourageant et les guidant. Elle les aide à organiser leurs idées et elle leur permet d'en apprendre davantage sur leur pratique, sur eux-mêmes, sur leur rôle et sur la recherche. La chercheuse adopte elle aussi une posture d'apprenante et apprend de sa relation avec les enseignants (réciprocité éducatrice : Labelle, 1998).

Rôle de médiateur : La chercheuse joue un rôle de médiation en permettant de créer des liens entre le milieu de la recherche et le milieu de la pratique et en contribuant à créer une « expansion de la zone de dialogues et d'échanges ». Elle encourage la collaboration entre collègues et l'autoréflexivité sur la pratique.

**Références citées dans cette fiche :**

Boucher, L.-P., et L'Hostie, M. (dir.) (1997). *Le développement professionnel continu en éducation : nouvelles pratiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève : Droz.

Cranton, P. (1996). *Professional development as transformative learning : new perspectives for teachers of adults*. San Francisco : Jossey-Bass.

Dolbec, A. (1997). La recherche-action. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 467-496). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Donoahue, Z. (1993). *Teacher support groups- An exploratory study*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants (1999). *Le rôle des universités québécoises en matière de formation continue des enseignantes et des enseignants du milieu scolaire. Rapport d'enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Friend, M. et Cook, L. (1996). *Interactions : collaboration skills for school professionals*. New York : Longman.

Fullan, M.G., Bennett, B. et Rolheiser-Bennett, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.

Fullan, M. G., et Stiegelbauer, S. (1991). *The new meaning of educational change*. New York : Teachers College Press.

Fullan, M.G. (1992). *Successful School Improvement. The implementation perspective and beyond*. Toronto : OISE Press.

Fullan, M.G. (1993). *Change forces : the sequels*. London : Falmer Press.

Fullan, M. G. (1999).

Glathorn, A. A. (1987). Cooperative professional development : peer-centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, nov. 1987, 31-35.

Goyette, G., Villeneuve, J. et Nézet-Séguin, C. (1984). *Recherche-action et perfectionnement des enseignants. Bilan d'une expérience*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Guskey, T. R. (1994). Results-oriented professional development : in search of an optimal mix of effective practices. *Journal of staff development*, 15(4), 42-50.

Hargreaves, A. et Fullan, M. G. (dir.) (1992). *Understanding teacher development*. New York : Teachers College Press.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: teachers' Work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.

Hixson, J. et Tinzmann, M. B. (1990). *What changes are generating new needs for professional development ?* North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), Oak Brook (14p.) (en ligne). Accès : <http://www.ncrel.org/>

Huberman, M. et Guskey, T. R. (1995). The diversities of professional development. Dans T.R. Guskey et M. Huberman (dir.), *Professional development in education : New paradigms and practices* (p. 269-272). New York : Teachers College Press.

Labelle, J. M. (1996). *La réciprocité éducative*. Paris : Presses universitaires de France.

Labelle, J. M. (1998). Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne. Dans C. Danis et C. Solar (dir.), *Apprentissage et développement des adultes* (p. 103-122). Montréal : Les Éditions Logiques.

Little, J. W. (1992). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151.

Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

National Staff Development Council. (1999). *What is the national staff development council?* (en ligne). Accès : <http://www.nsdcc.org/educatorindex.htm>

Oja, S. N. et Smulyan, L. (1989). *Collaborative action research : a developmental approach*. New York : Falmer Press.

Raymond, D. (1998). Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel. *Vie Pédagogique*, 107, 33-37.

Savoie-Zacj, L., Dolbec, A., et Charron-Poggioli, N. (1999). La formation continue : une exploration et une illustration de la notion. *Vie pédagogique*, 113, 12-16.

Savoie-Zacj, L. et Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin et D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action* (p. 139-164). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York : Basic Books.

Showers, B. Joyce, B. et Bennett, B. (1987). Synthesis of research on staff development : a framework for future study and a state-of-the-art analysis. *Educational Leadership*, nov. 1987, 77-87.

Skolimowski, H. (1992). *Éco-Philosophie et éco-théologie : pour une philosophie et une théologie de l'ère écologique*. Genève : Éditions Jouvence.

Sorsana, C. (1999). *Psychologie des interactions sociocognitives*. Paris : Armand Colin.

Sparks, D. et Loucks-Horsley, S. (1989). Five models of staff development for teachers. *Journal of staff development*, 10(4), 40-57.

Sparks, D. (1999). Real-Life view. *Journal of staff development*, 20(4), 53-57.

Stacey, R. (1992). *Managing the unknowable*. San Francisco : Jossey-Bass.

Torres, M.N. (1996). *Teacher-researchers in the "Zone of proximal development": insights for teacher education*. Communication présentée à la conférence internationale "A cultural-historical approach to the study in education : Centenary of Lev S. Vygotsky", Moscou, Russie, 21-24 octobre, EDRS N° . ED 410 189.

Torres, M. N. (1997). *Discovering students'voices in teachers' classroom inquiry*. Communication présentée à la Rencontre annuelle de l'"American Educational Research Association", Chicago, IL, EDRS N° ED 409 290.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Wells, G. (1993). Working with a teacher in the zone of proximal development : action research on the learning and teaching of science. *Journal of the Society for Accelerative Learning and Teaching*, 18 (1/2), 127-222.

Wood, F.H. et McQuarrie, F. Jr. (1999). On-the-job learning. *Journal of Staff Development* 20(3), été 1999. (en ligne) Accès : <http://www.nsd.org/library/jsd/wood203.html>

Wyldavsky, A.(1986). On collaboration. *Political Science and Politics*, 19, 237-248.

## Fiche de lecture 15

### Référence :

Frost, J. A., Akmal, T. T., et Kingrey, J. U. (2010). Planning teacher professional development: the struggles and successes of an inter-organizational collaboration, *Professional Development in Education*, 36(4). 581-595.

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est associé au concept de collaboration :

La collaboration est souvent perçue comme un moyen de favoriser le développement professionnel des enseignants, notamment par le biais de communautés d'apprentissage afin d'aider les enseignants à améliorer leur pratique (McLaughlin et Talbert, 2001; Cobb et al., 2003, Nelson et Slavit, 2007).

La collaboration entre les organisations (par exemple entre les écoles et les universités) est également souvent encouragée, voir même exigée lors de l'octroi de certaines subventions pour le développement professionnel.

*« By working together, partners with different connections and perspectives are seen as having the potential to accomplish goals- such as broad educational reform- that the individual people or institutions could not achieve alone. »*(p. 582). Lorsque les deux parties s'apportent des bénéfices mutuels, la psychologie organisationnelle parle d'avantage collaboratif (*collaborative advantage*) (Kanter, 1994; Huxham, 1996; Huxham et Vangen, 2000). Par contre, lorsque ce n'est pas le cas, la collaboration peut mener à l'inertie (*collaborative inertia*).

Cette inertie peut provenir de plusieurs causes :

- Enseignants résistants ou lents à participer à l'apprentissage réflexif, puisqu'habités à travailler de manière isolée.
- Groupes qui contribuent volontairement ou non à faire en sorte que les enseignants n'examinent pas leur pratique et n'apportent pas de changements quant à leurs croyances
- Difficulté à établir un objectif commun compatible avec les buts de chacune des organisations impliquées
- Difficulté à établir une confiance mutuelle entre les organisations

Le développement professionnel est associé au concept de changement :

Selon Fullan et Miles (1992), il existe deux niveaux de changements : changements de premier ordre (superficiels) et changement de second ordre (culturel et systémique). Le second type implique une réflexion profonde et peut engendrer des difficultés, comme cela a été le cas dans l'exemple présenté dans ce texte.

### Éléments méthodologiques :

Dans le cadre de cette étude qualitative, les auteurs ont analysé l'expérience d'un groupe inter-organisationnel de développement professionnel en mathématiques. La psychologie

organisationnelle a été utilisée afin d'analyser les défis rencontrés et l'évolution du groupe à travers le temps.

Le groupe collaboratif réunissait 8 membres, soit des enseignants du secondaire et du post-secondaire, de River City, une ville du Nord-Ouest des États-Unis, ainsi que des représentants du district scolaire et de deux universités. L'objectif du groupe était d'apprendre comment mieux soutenir les élèves lors de la transition des cours de mathématiques de l'école secondaire vers les cours du post-secondaire.

Les trois auteurs sont à la fois participants et chercheurs (observateurs) dans le cadre de ce groupe. Les données analysées comprennent : journal rétrospectif des trois auteurs, documents écrits reliés au projet et entrevue avec les autres membres du groupe à la fin de l'année.

### **Résultats :**

Le groupe collaboratif s'est avéré une expérience positive mais il y a eu plusieurs difficultés rencontrées en cours de route.

#### Attentes quant au rôle :

Les efforts inter-organisationnels peuvent être affectés par l'ambiguïté des rôles des différents acteurs. Notamment, trois des membres à l'origine du groupe croyaient qu'ils auraient un rôle de leaders à adopter et ont donc été surpris quant certains autres membres ont pris en charge ce rôle. Une autre participante souligne qu'elle aurait préféré agir seulement à titre d'observatrice au sein du groupe mais que sa direction l'a incitée à participer plus activement. Elle ne se sentait pas appuyée car elle manquait de temps pour jouer ce rôle et certains membres du groupe critiquaient son travail.

La littérature scientifique souligne qu'une des premières préoccupations lors de la formation d'un groupe collaboratif est le rôle que chacun des membres doit jouer (Schein, 2004). « *According to organizational researchers, these types of confusion about roles can occur in situations in which members of a group hold overlapping or conflicting goals (Rizzo et al., 1970; Reese & Sontag, 2001), little group socialization has occurred (Reese & Sontag, 2001; Jaskyte, 2005) and members do not feel their strengths are valued (Jaskyte, 2005).* »

Dans le présent groupe, les membres ont eu peu de temps avant la première session de travail pour discuter au préalable de leurs objectifs et de leurs rôles et développer une vision commune. Une telle ambiguïté quant au rôle à jouer par les membres peut engendrer insatisfaction, manque de soutien et manque d'investissement au sein du groupe (Ilgen & Hollenbeck, 1991; Yun *et al.*, 2007), voire même la décision de quitter le groupe (Ilgen & Hollenbeck, 1991; Jehn, 1997). En outre, si les rôles sont ambigus, l'efficacité du groupe est compromise et des tensions se créent entre les membres.

Les recherches sur l'investissement quant à l'emploi soulignent que l'individu est davantage porté à s'investir s'il a une certaine autonomie, qu'il comprend son rôle et qu'il est satisfait de son travail. Dans le cas du groupe collaboratif, certains membres ont été portés à se désinvestir. Par exemple, un des membres a arrêté d'assister aux sessions de travail, parce qu'il n'avait pas l'impression d'être utile pour le groupe.

#### Attentes quant au processus :

Au départ, les différents membres du groupe n'avaient pas la même vision quant au travail à réaliser. Par exemple, Kate (une des membres) voyait le groupe comme un forum pour les enseignants afin de construire des relations d'apprentissage collaboratives et de miser sur le développement professionnel, alors que John (un autre membre), voulait que le groupe prenne de l'expansion et devienne un modèle de collaboration entre partenaires du secondaire, du collégial et de l'université.

Ainsi, dans ce groupe collaboratif, les membres ont eu de la difficulté à établir un objectif commun, notamment en raison des différences entre les cultures organisationnelles, ce qui peut amener, selon la littérature scientifique, à une inertie collaborative (Huxham & Vangen, 2000; Reese & Sontag, 2001). Afin de surmonter cette difficulté, il est essentiel que les membres fassent un effort conjoint afin de comprendre, de reconnaître et de respecter les perspectives et la culture organisationnelle d'autrui, et d'intégrer ces différentes perceptions au sein d'une nouvelle perspective collaborative. Il s'agit de faire en sorte de développer un langage commun et une vision commune du travail à réaliser.

*« If the group finds a way to value the varying skills and perspectives of the members, particularly through discussions that explore the different viewpoints, the diversity of the group can lead to more productive and original outcomes than that of groups with more homogeneity (Arnason & Schweiger, 1997). »*

#### Résultats du groupe :

Au fil du temps, le groupe est parvenu à une meilleure cohésion. Même si des différences subsistent quant aux perceptions des membres rattachés au secondaire ou au collégial, on note une augmentation de la confiance mutuelle, une meilleure compréhension de la perspective d'autrui et une plus grande satisfaction des membres. Néanmoins, John (un des participants), a une vision moins positive des résultats du groupe en indiquant que, même si c'est une première étape intéressante quant au développement de la collaboration inter-organisationnelle, il aurait souhaité que le groupe prenne de l'expansion et s'agrandisse, ce qui n'a pas été le cas.

Les chercheurs concluent en indiquant que les difficultés vécues par le groupe auraient pu être évitées si le groupe avait pris le temps au préalable d'explorer les différentes perspectives, de reconnaître les forces et de clarifier les rôles de chacun (Rizzo *et al.*, 1970; Jaskyte, 2005). Néanmoins, selon les recherches portant sur les difficultés d'effectuer des changements systémiques (Fullan et Miles, 1992) et sur l'importance de l'inertie collaborative (Huxham, 1996; Huxham & Vangen, 2000; Vangen & Huxham, 2003), le processus aurait tout de même été difficile pour les enseignants. Il est donc important d'informer dès le départ les membres d'un groupe inter-organisationnel quant aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer et de leur offrir suffisamment de temps pour qu'ils puissent régler ces difficultés au fur et à mesure qu'elles apparaissent. En effet, la confiance et la vision commune sont des éléments qui se développent au fil du temps.

Ainsi, cette étude révèle l'importance de « planifier la planification », c'est-à-dire de prendre du temps, au début du processus, afin d'articuler les perspectives de chacun des membres et de développer une vision commune quant au travail à réaliser.

### Références citées dans cette fiche :

Arnason, A. C. & Schweiger, D. M. (1997) The effects of conflict on strategic decision making, effectiveness, and organizational performance, in: C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds) *Using conflict in organizations* (Thousand Oaks, CA, Sage), 101–115.

Cobb, P., McClain, K., Lamberg, T. dS. & Dean, C. (2003) Situating teachers' instructional practices in the institutional setting of the school and district, *Educational Researcher*, 32(6), 13–24.

Fullan, M. & Miles, M. B. (1992) Getting reform right: What works and what doesn't, *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744–752.

Huxham, C. (1996) Advantage or inertia? Making collaboration work, in: R. Paton, G. Clark, G. Jones, J. Lewis & P. Quintas (Eds) *The new management reader* (New York, Routledge), 238–254.

Huxham, C. & Vangen, S. (2000) Ambiguity, complexity, and dynamics in the membership of collaboration, *Human Relations*, 53(6), 771–806.

Ilgen, D. & Hollenbeck, J. (1991) The structure of work: job designs and roles, in M. Dunnette & L. Hough (Eds) *Handbook of industrial and organizational psychology* (2<sup>nd</sup> edn) (Palo Alto, CA, Consulting Psychologists Press), 165–208.

Jaskyte, K. (2005) The impact of organizational socialization tactics on role ambiguity and role conflict of newly hired social workers, *Administration in Social Work*, 29(4), 69–87.

Jehn, K. A. (1997) Affective and cognitive conflict in work groups: increasing performance through value-based intragroup conflict, in: C. K. W. De Dreu & E. Van de Vliert (Eds) *Using conflict in organizations* (Thousand Oaks, CA, Sage), 87–100.

Kanter, R. M. (1994) Collaborative advantage, *Harvard Business Review*, 72(4), 96–108.

McLaughlin, M. W. & Talbert, J. E. (2001) *Professional communities and the work of high school teaching* (Chicago, The University of Chicago Press).

Nelson, T. & Slavit, D. (2007) Collaborative inquiry among science and mathematics teachers in the USA: professional learning experiences through cross-grade, cross-discipline dialogue, *Professional Development in Education*, 33(1), 23–39.

Reese, D. J. & Sontag, M-A. (2001) Successful interprofessional collaboration on the hospice team, *Health & Social Work*, 26(3), 167–175.

Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970) Role conflict and ambiguity in complex organizations, *Administrative Science Quarterly*, 15, 150–163.

Schein, E. H. (2004) *Organizational culture and leadership* (3rd edn) (San Francisco, Jossey-Bass).

Vangen, S. & Huxham, C. (2003) Nurturing collaborative relations: building trust in interorganizational collaboration, *Journal of Applied Behavioral Science*, 39(5), 5–31.

Yun, S., Takeuchi, R. & Liu, W. (2007) Employee self-enhancement motives and job performance behaviors: investigating the moderating effects of employee role ambiguity and managerial perceptions of employee commitment, *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 745–756.

## Fiche de lecture 16

### **Référence :**

Gallucci, C., DeVoogt Van Lare, M., Yoon, I. H., et Boatright, B. (2010). Instructional Coaching: Building Theory About the Role and Organizational Support for Professional Learning, *American Educational Research Journal*, 47 (4), p. 919-963. Repéré à: <http://aer.sagepub.com/content/47/4/919>

### **Cadre théorique du développement professionnel :**

Durant les deux dernières décennies, les recherches ont surtout porté sur l'amélioration des pratiques d'enseignement (Elmore, 2004) ainsi que sur l'apprentissage professionnel des enseignants (Cohen et Hill, 2000; Desimone, Porter, Garet, Yoon et Birman, 2002; Hubbart, Mehan et Stein, 2006; Thompson et Zeuli, 1999). Les recherches indiquent qu'il est difficile d'apporter des changements significatifs à grande échelle quant aux pratiques d'enseignement (Hubbart et al., 2006; Knapp, 1997; Spillane et Zeuli, 1999; Supovitz, 2006). Récemment, l'attention s'est tournée vers le rôle des districts scolaires et des leaders éducatifs quant au développement professionnel et au soutien des enseignants.

Le développement professionnel supporté par un formateur (*instructional coach*) semble une avenue prometteuse (Taylor, 2008). Toutefois, peu de recherches portent sur le développement professionnel de ces formateurs, de même que sur leur rôle, le travail qu'ils ont à faire et la manière dont ils apprennent à devenir des coaches efficaces.

Le rôle de coach implique d'assumer un certain leadership quant à la réforme (en partenariat avec la direction et les leaders locaux), en agissant à titre de médiateurs entre la réforme et la pratique de classe (Hubbard et al., 2006; Swinnerton, 2007). Ainsi, le coaching permet de supporter l'implantation de la réforme et de favoriser l'apprentissage professionnel des enseignants (Costa et Garmston, 1994; Joyce et Showers, 1982; Showers, 1985).

#### Le rôle de coach d'instruction (instructional coach) :

Le coach est un leader enseignant, qui veille à favoriser l'apprentissage chez ses collègues. Dans le cadre de cette étude, le coaching n'a pas une fonction d'évaluation, en ce sens que les coaches n'adoptent pas une position d'autorité et de supervision, mais plutôt un rôle de soutien auprès des autres enseignants, afin de pouvoir rencontrer les objectifs de la réforme au sein de l'école ou du district scolaire (Mangin et Stoelinga, 2008b; Neufeld et Roper, 2003). Le rôle de coach inclut : l'observation de l'enseignant en classe, la démonstration de modèles de pratique et la formation incluant pré et post conférences auprès des enseignants. Selon la littérature, les coaches doivent : trouver des enseignants à « coacher », identifier les interventions appropriées pour favoriser l'apprentissage des enseignants, modéliser l'enseignement, collecter des données au sein des classes et engager les enseignants dans un dialogue quant à la classe et aux pratiques d'autrui (Knight, 2006). Le coach doit posséder des habiletés quant à la communication, à la gestion du changement, à la création de liens et au leadership quant au développement professionnel des enseignants.

*« In practice, coaching roles often involve a delicate balance between peer coaching or mentoring responsibilities and whole-school improvement or system-wide professional development (Knight, 2004). »*

On fait parfois référence au terme “agents de changements” pour parler des coachs, en ce sens que les enseignants qui jouent ce rôle sont considérés comme des vecteurs de changement à travers le développement professionnel qu’ils favorisent (Learning Point Associate, 2004; Tung et al., 2004). Les coachs peuvent également soutenir le développement de nouvelles connaissances et filtrer les nouvelles informations provenant de l’extérieur de l’école (par exemple, des résultats de recherches).

#### L’apprentissage professionnel des coachs :

Les récentes recherches portant sur le coaching soulignent l’importance d’une formation et d’un entraînement soutenu des coachs, afin de favoriser le succès du coaching (Brown, Stroh, Fouts et Baker, 2005; Gallucci et Swanson, 2008; Knight, 2006; Marsh et al., 2008; Shanklin, 2007; Smith, 2009). Les chercheurs soulignent que les coachs sont parfois mal préparés afin d’assumer leur rôle (Coggins et al. 2003; Lowenhaupt et McKinney, 2007; Tung et al., 2004), notamment en ce qui concernent les relations un à un avec les enseignants et les façons de guider la conversation (Neufeld et Roper, 2002).

Néanmoins, il y a peu de recherches portant sur le développement professionnel des coachs et sur ce qui pourrait aider ces derniers à apprendre comment supporter efficacement l’apprentissage de leurs collègues (Marsh et al., 2008). En effet, dans la littérature, l’expertise pédagogique des coachs semble être considérée comme un pré requis pour ce rôle et peu de recherche proposent des formes de supports structurés afin d’assister les coachs. Ainsi, les coachs sont souvent laissés à eux-mêmes pour surmonter les obstacles rencontrés et pour définir leur rôle au fur et à mesure qu’ils l’apprennent (Lord, Cress et Miller, 2008; Marsh et al., 2008).

Selon les auteurs, bien que les coachs aient pour rôle de supporter l’apprentissage des autres enseignants, ils sont eux aussi en apprentissage, en particulier en contexte de réforme.

#### Modèle théorique :

Les auteurs basent leur analyse sur les théories socioculturelles de l’apprentissage, qui stipulent que l’apprentissage professionnel est une activité sociale située, en ce sens qu’il s’inscrit dans un contexte historique et social. Ainsi, le coaching constitue une pratique située. Selon la théorie vygotskienne (Vygotski, 1978), l’apprentissage et le changement constituent l’internalisation et la transformation des outils culturels qui apparaît lorsque les individus participent à des pratiques sociales. C’est par la médiation des pairs que l’individu parvient à se développer. La théorie de Vygotski permet de mieux comprendre la relation qui existe entre l’apprentissage individuel (en situation de coaching) et le support organisationnel quant au développement professionnel. Pour ce faire, les auteurs basent leur analyse sur un modèle conceptuel, nommé le « Vygotski space » (Harré, 1984; Gavelek et Raphael, 1996; McVee, Dunsmore et Gavelek, 2005), qui représente

l'apprentissage en termes d'actions collectives ou individuelles et d'organisation publique ou privée.

En lien avec ce modèle, McVee et al. (2005) ont établi 4 phases itératives quant au processus d'apprentissage :

1. Appropriation individuelle de façons particulières de penser, par l'interaction avec autrui.
2. Transformation individuelle de cette pensée dans son contexte personnel de travail.
3. Publication de nouveaux apprentissages par la parole ou l'action.
4. Le processus devient conventionnalisé (normalisé) dans la pratique de l'individu et/ou dans le travail d'autrui.

### **Éléments méthodologiques :**

Cet article se base sur les données empiriques d'une étude longitudinale qualitative d'une durée de 4 ans, portant sur trois districts scolaires en processus de réforme et travaillant en partenariat avec une université. Les chercheurs ont cherché à analyser le développement professionnel des enseignants coachs en contexte de réforme. Plus particulièrement, les auteurs ont effectué une étude de cas portant sur les expériences d'apprentissage d'un coach et sur le support organisationnel qu'il a reçu pour favoriser son apprentissage. Les données portent sur 14 mois d'observation de cet enseignant (lors de sessions de développement professionnel, de réunions départementales, d'activités de coaching, etc.) et 4 entrevues individuelles, ce qui a permis une analyse en profondeur de son apprentissage professionnel quant au rôle de coach. En outre, 4 entrevues ont été réalisées avec des enseignants de l'école, deux avec la direction et trois avec le consultant externe travaillant avec le coach. Les données ont été codées avec le logiciel HyperResearch et les notes de terrain ont été codées à la main.

L'enseignant coach de cette étude de cas travaille pour l'école secondaire Ridgeview Junior High, dans le district de Ridgeview, à Washington. Il s'agit d'une école en milieu urbain, défavorisé et multiethnique, où l'enseignant agit à titre de coach en écriture (*literacy*) et d'enseignant (50% du temps).

Avec la réforme instaurée au niveau de ce district, certaines classes ont été sélectionnées comme lieux privilégiés pour l'apprentissage professionnel de la « *literacy* » au sein de l'école. Ces classes, nommées « *studio classrooms* » offrent l'opportunité aux enseignants d'apprendre tout en étant guidés par un consultant externe. Les activités proposées sont : observations de planification de leçons, démonstrations de leçons et sessions de débriefing et discussions quant à la littérature professionnelle. Les enseignants, les coachs et la direction peuvent participer aux sessions pour une demi à une journée complète, de 3 à 4 fois par année.

## Résultats :

### Observation de l'enseignant au début de l'étude de cas :

La première observation date de décembre 2006, alors que l'enseignant (nommé Dan dans l'étude), donnait un cours de langue (*language arts*) à 28 enseignants du secondaire (huitième année). Le cours portait sur l'écriture d'un essai, à partir d'un modèle (diagramme de maison) fourni afin d'aider les étudiants à organiser leurs idées. L'utilisation du modèle était directive mais les étudiants avaient une certaine liberté quant au choix du sujet de leur essai. Les chercheurs notent que la discussion entre Dan et les élèves est alors informationnelle, procédurale et directive. Dans les mois qui suivront, la pratique professionnelle de Dan va se transformer, notamment il n'aura plus recours à l'utilisation de modèles d'écriture.

### Une opportunité d'apprentissage publique et collective : Phase d'introduction

Selon la classification du « *Vygotski space* », les sessions de « *studio classrooms* » constituent des occasions d'apprentissage publiques, impliquant une participation collective. Durant l'année 2006-2007, les enseignants de l'école ont eu l'occasion de participer à ces sessions à trois reprises. Le consultant externe a abordé les thèmes suivants en lien avec les objectifs du district en ce qui concerne la littératie : l'utilisation d'ateliers, le support aux élèves pour la compréhension de textes, la stratégie de déléguer graduellement la responsabilité de l'apprentissage aux élèves, l'utilisation de données sur les élèves pour la planification, etc.

Une démonstration de leçon a été effectuée avec Ted, l'enseignant de la classe de studio, en compagnie du consultant externe. Suite à cette démonstration, Dan a pu discuter en grand groupe, ainsi que seul à seul avec Ted. Dan a retenu l'importance de permettre à l'élève de choisir ses propres citations lors de l'écriture, ce qui apporté des transformations quant à son enseignement. À ce stade, en tant que coach, il approuve le travail de consultant auprès de ses collègues, mais il n'a pas encore mis en place de stratégie de coaching, telles que le co-enseignement, la co-planification ou la rétroaction.

### Adopter des idées à partir des opportunités d'apprentissage : Phase d'appropriation

Toujours selon la classification du « *Vygotski space* », Dan passe ensuite à une phase d'internalisation où il s'approprie certaines idées de la sphère publique (sessions de studio), afin de les adapter à la sphère privée que constitue son travail en tant qu'enseignant et que coach. Cette appropriation passe par la réflexion et la discussion quant aux nouvelles idées. L'appropriation de Dan s'est surtout effectuée au niveau de son enseignement (nouvelles pratiques pédagogiques, enseignement moins directif, plus de liberté laissée à l'élève quant aux choix des textes à écrire, etc.) et, dans une moindre mesure, quant au coaching (idées et pratiques nouvelles à apporter aux enseignants coachés). À partir de l'hiver 2007, Dan s'approprie de nouvelles méthodes de coaching (à partir des réunions de coachs, des sessions de studio et des séminaires de district) : aider les enseignants à identifier l'objectif d'une leçon, modéliser une leçon à partir de son propre enseignement pour un collègue et analyser les aspects du travail des enseignants afin d'identifier les prochaines étapes d'apprentissage pour ces derniers.

### Apprendre en emploi : Phase de transformation :

Les chercheurs notent un processus d'apprentissage parallèle, en ce sens que les apprentissages de Dan en tant qu'enseignant et en tant que coach apparaissent simultanément, en réponse aux objectifs de réforme du district. Ainsi, les nouvelles idées auxquelles Dan est exposé durant les différentes activités de développement professionnel (réunions, sessions de studio, etc.) vont venir transformer à la fois son enseignement et son coaching.

Les transformations quant à l'enseignement : Elles concernent surtout l'appropriation de nouvelles idées et l'utilisation de ces dernières dans la pratique, par exemple : favoriser la discussion entre les élèves pour soutenir leur réflexion, lire tout haut pour les élèves et rendre sa réflexion accessible pour les élèves. Toutefois, on note encore que certaines pratiques ne sont pas en lien avec les objectifs de réforme du district. Notamment, Dan continue de poser beaucoup de questions fermées (plutôt qu'ouvertes). Les chercheurs expliquent cela par le fait que la transformation constitue un processus dans lequel l'individu construit de nouvelles connaissances en interaction avec le monde extérieur mais également avec ses conceptions antérieures (John-Steiner et Mahn, 1996). Plus tard dans l'année, Dan va utiliser de plus en plus de questions ouvertes.

Les transformations quant au coaching : Dan a adopté le principe de délégation graduelle (présenté lors des sessions de développement professionnel) quant à son propre coaching. Selon ce principe, le coach commence par démontrer et modéliser des pratiques d'enseignement, puis, un peu plus tard, il travaille côte-à-côte avec l'enseignant (co-enseignement et co-planification) et enfin, il reste en retrait et observe la pratique de l'enseignant en réfléchissant sur les prochaines étapes d'apprentissage qu'il lui reste à franchir. Au fil du temps, Dan devient plus habile à modéliser les leçons : plutôt que de transposer directement une leçon effectuée avec ses étudiants dans la classe d'un autre enseignant, Dan adapte la leçon pour mieux prendre en considération les élèves de cet autre enseignant.

### Faire en sorte que les apprentissages du coach deviennent visibles pour autrui : Phase de publication :

La phase de publication (tirée du *Vygotsky space*) correspond à l'étape où les transformations quant à la pratique professionnelle de Dan sont démontrées de manière à devenir une ressource pour l'apprentissage des autres individus au sein de l'école ou du district. Ces périodes de publication s'observent notamment lorsque Dan parle d'une stratégie pédagogique lors d'une réunion, dirige les autres coaches ou les autres enseignants quant à l'utilisation d'une stratégie, modélise une leçon ou offre une session de formation professionnelle pour d'autres enseignants. Les deux pratiques dont Dan fait surtout la promotion auprès de ses pairs sont : la lecture à voix haute et la lecture partagée. Ces deux pratiques ont été observées d'abord dans les sessions de studio avec le consultant externe, puis Dan les a mises en application dans sa classe et enfin, il partage ses découvertes avec ses collègues (discussion, modélisation).

Les auteurs notent que les différentes étapes d'apprentissage (introduction, appropriation, transformation et publication) n'apparaissent pas de manière linéaire, mais se recourent

plutôt de manière itérative. Par exemple, certaines publications effectuées par Dan sont survenues avant certaines transformations dans sa pratique. Néanmoins, on peut dire qu'avec le temps, la pratique de Dan s'est transformée en fonction des objectifs de réforme du district.

*« Dan seemed to learn when he was invited to publicize his emerging ideas about teaching and coaching and his publication creates opportunities for the learning of others in his school. » (p. 956)*

#### Processus de conventionnalisation :

Par ce processus, les pratiques qui ont passé par l'appropriation et la transformation deviennent normalisées pour un groupe. Ainsi, le processus est prospectif, en ce sens que l'apprentissage individuel devient une ressource potentielle pour le groupe. Dans ce cas, l'apprentissage réalisé par Dan est devenu une ressource pour l'apprentissage des autres enseignants dans son département. Le processus est également rétrospectif, puisque les cycles d'apprentissage sont supportés par les structures organisationnelles (pratiques, procédures et politiques en place).

Les auteurs démontrent ensuite comment le support organisationnel peut favoriser la conventionnalisation des nouvelles idées quant au coaching, à l'enseignement ou à l'apprentissage des élèves.

#### Établir et communiquer une vision partagée :

Dans ce district, les activités et les gens sont centrés sur un objectif de réforme commun : celui d'améliorer l'enseignement de la littératie. Plusieurs structures de développement professionnel sont instaurées dans le cadre de cet objectif : sessions de studio, journée de formation pour les coachs, séminaires de pratique, etc. Ces structures ont été mises en place afin de supporter le développement individuel, en lien avec les besoins collectifs de changement (réforme).

Pour le district, il s'agit donc de s'assurer d'engager activement tous les membres du personnel quant à leur apprentissage et de veiller au contenu de cet apprentissage pour les enseignants et les coachs. Afin de favoriser cet engagement et cet investissement du personnel, le district a cherché à mettre en place des structures de développement professionnel permettant de répondre aux besoins et intérêts des membres et en lien avec la pratique.

#### Développer un système de soutien pour l'apprentissage chez les coachs :

*« In Ridgeview School District, professional learning opportunities were designed to be ongoing, content focused, and situated in practice; activities such as studio sessions and coaching cycles were established in every school. » (p. 950).* Les coachs participent également à des séminaires de district, des sessions d'école d'été, des journées de libération au sein de l'école pour le développement professionnel, etc. Toutes ces opportunités de développement professionnel constituent un système de soutien pour l'apprentissage du coaching.

Dans le cas de Dan, le système de soutien le plus efficace a été les sessions de studio, regroupant des enseignants, des coachs, des directions et des consultants externes. Ces sessions ont permis à Dan, ainsi qu'à ses collègues, d'apprendre de nouvelles techniques et de pratiquer ces techniques sous la direction d'un consultant. Les séances de studio ont également permis à Dan de développer des compétences en tant que coach et d'être perçu en tant que leader par ses pairs.

L'apprentissage du rôle de coach chez Dan a également été supporté par les rencontres mensuelles entre coachs, qui permettaient de réfléchir plus particulièrement sur son développement professionnel en tant que coach.

#### Éléments conventionnalisés :

Les chercheurs notent qu'en ce qui concerne le développement professionnel, les enseignants du département de Dan ont adopté une conception de l'apprentissage professionnel qui inclut le travail avec un coach et le questionnement public quant aux nouvelles idées sur la pratique. De même, la participation à des modélisations de leçons est également devenue une pratique conventionnalisée.

#### Conclusion :

Dans un contexte de réforme, les coachs vont souvent avoir à apprendre différentes stratégies pédagogiques en même tant que les autres enseignants, ce qui était le cas pour Dan. Le coach se retrouve alors en situation d'apprentissage lui-même, ce qui peut rendre son rôle plus difficile. Dans le cas de Dan, plus ce dernier s'appropriait et transformait de nouvelles idées dans sa propre pratique, plus il devenait habile à coacher les autres enseignants. Ainsi, pour que le coaching soit efficace, il ne s'agit pas seulement de reproduire les idées suggérées par la réforme ou modélisées par un expert, mais également de se les approprier, de les transformer dans le contexte de sa propre pratique et enfin de les partager avec autrui.

Dans le cas de Dan, on peut voir que les structures de développement professionnel coordonnées afin de répondre aux besoins de différents acteurs, peuvent faciliter l'apprentissage chez les enseignants et chez les coachs, en lien avec les objectifs de la réforme. Ainsi, la présence d'un système de soutien et de formation pour les coachs est essentielle pour favoriser leur efficacité auprès des autres enseignants. Les chercheurs notent, à partir du cas de Dan, que l'expertise des coachs n'est pas statique, mais qu'elle implique un apprentissage continu. Enfin, ils soulignent que les recherches futures devront se pencher davantage sur la question de l'apprentissage et du développement professionnel chez les coachs.

Billet (2002) traite d'une pédagogie du marché du travail (*workplace pedagogy*) qui permet de relier les intérêts et valeurs individuelles avec les objectifs du marché du travail et dont il définit trois plans :

- 1) Participation aux activités du travail en tant qu'opportunités pour l'apprentissage, incluant l'accès aux objectifs organisationnels et aux demandes de transformation du travail.
- 2) Apprentissage guidé dans la pratique incluant le modelage et le coaching.

3) Scénarios de résolution de problèmes afin d'étendre l'apprentissage à de nouvelles situations.

Cette classification de Billet peut être utile pour analyser le cas de Dan, en ce sens que le district de Ridgeview a mis en place des opportunités de développement concernant les trois plans décrit par Billet (les scénarios de résolution de problème correspondant aux sessions de studio).

En conclusion, les auteurs soulignent que les systèmes de soutien efficaces quant à l'apprentissage professionnel devraient prendre en considération la dynamique existante entre les dimensions individuelles et collectives de l'apprentissage. Notamment, les opportunités de publication (discussions, présentations, formations sur une pratique) semblent avoir un impact à la fois sur les individus et sur la collectivité.

### **Références citées dans cette fiche :**

Billett, S. (2002). Toward a workplace pedagogy: Guidance, participation, and engagement. *Adult Education Quarterly*, 53, 27–43.

Brown, C. J., Stroh, H. R., Fouts, J. T., & Baker, D. B. (2005). *Learning to change: School coaching for systemic reform*. Seattle, WA: Fouts & Associates.

Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2000). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102, 294–343.

Coggins, C. T., Stoddard, P., & Cutler, E. (2003). Improving instructional capacity through school-based reform coaches. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Desimone, L. M., Porter, A. C., Garet, M. S., Yoon, K. S., & Birman, B. F. (2002). Effects of professional development on teachers- instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24, 81–112.

Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Gallucci, C., & Swanson, J. (2008). *Aiming high: Leadership for district-wide instructional improvement: A partnership between the Center for Educational Leadership and Norwalk-La Mirada Unified School District, Interim research report and case summary*. Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington. Retrieved March 15, 2008, from <http://depts.washington.edu/uwcel/resources/papers.html>

Gavelek, J. R., & Raphael, T. E. (1996). *Changing talk about text: New roles for teachers*

and students. *Language Arts*, 73(3), 182–192.

Harré, R. (1984). *Personal being: A theory for individual psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hubbard, L., Mehan, H., & Stein, M. K. (2006). *Reform as learning: School reform, organizational culture, and community politics in San Diego*. New York: Routledge

John-Steiner, V., & Mahn, H. (1996). Sociocultural approaches to learning and development: A Vygotskian framework. *Educational Psychologist*, 31, 191–206.

Joyce, B., & Showers, B. (1982). The coaching of teaching. *Educational Leadership*, 40(1), 4–10.

Knapp, M. S. (1997). Between systemic reforms and the mathematics and science classroom: The dynamics of innovation, implementation, and professional learning. *Review of Educational Research*, 2, 227–266.

Knight, J. (2004). Instructional coaches make progress through partnership: Intensive support can improve teaching. *Journal of Staff Development*, 25(2), 32–37.

Knight, J. (2006, April). Instructional coaching. *The School Administrator*, 63(4), 36–40.

Learning Point Associates. (2004). *Reading First coaching: A guide for coaches and Reading First leaders*. Naperville, IL: Author.

Lord, B., Cress, K., & Miller, B. (2008). Teacher leadership in support of large-scale mathematics and science education reform. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 10–35). New York: Teachers College Press.

Lowenhaupt, R., & McKinney, S. (2007). Coaching in context: The role of relationships in the work of three literacy coaches. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.

Mangin, M. M., & Stoelinga, S. R. (2008b). Teacher leadership: What it is and why it matters. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 10–35). New York: Teachers College Press.

Marsh, J. A., McCombs, J. S., Lockwood, J. R., Martorell, F., Gershwin, D., Naftel, S., et al. (2008). *Supporting literacy across the sunshine state: A study of Florida middle school reading coaches*. Santa Monica, CA: RAND.

McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75, 531–566.

Neufeld, B., & Roper, D. (2002). *Off to a good start: Year I of collaborative coaching and learning in the Effective Practice schools*. Boston: Education Matters, Inc. Neufeld, B., & Roper, D. (2003). *Coaching: A strategy for developing instructional capacity: Promises & practicalities*. Boston: Education Matters, Inc.

Shanklin, N. L. (2007). *What supports do literacy coaches need from administrators in order to succeed?* Denver, CO: Literacy Coaching Clearinghouse.

Showers, B. (1985, April). Teachers coaching teachers. *Educational Leadership*, 42, 43–48

Smith, A. T. (2009, March). Considering literacy coaching responsibilities in terms of teacher change. *Literacy Coaching Clearinghouse*. Available from [http://www.literacycoachingonline.org/briefs/coaching\\_trajectory\\_a\\_smith.pdf](http://www.literacycoachingonline.org/briefs/coaching_trajectory_a_smith.pdf)

Spillane, J. P., & Zeuli, J. S. (1999). Reform and teaching: Exploring patterns of practice in the context of national and state mathematics reforms. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21, 1–28.

Supovitz, J. A. (2006). *The case for district-based reform: Leading, building and sustaining school improvement*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.

Swinnerton, J. (2007). Brokers and boundary crossers in an urban school district: Understanding central office coaches as instructional leaders. *Journal of School Leadership*, 17(2), 195–221.

Taylor, J. E. (2008). Instructional coaching: The state of the art. In M. M. Mangin & S. R. Stoelinga (Eds.), *Effective teacher leadership: Using research to inform and reform* (pp. 10–35). New York: Teachers College Press.

Thompson, C. L., & Zeuli, J. S. (1999). The frame and the tapestry: Standards-based reform and professional development. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 341–375). San Francisco: Jossey-Bass.

Tung, R., Ouimette, M., & Feldman, J. (2004). *The challenge of coaching: Providing cohesion among multiple reform agendas*. Boston: Center for Collaborative Education.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## Fiche de lecture 17

### Référence :

Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator, *Teaching and Teacher Education*, 26, 1641-1651.

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est associé à l'apprentissage collaboratif et à la communauté professionnelle d'apprentissage :

Selon une perspective constructiviste et socioculturelle, l'apprentissage est perçu comme un effort individuel, socialement et culturellement situé. L'apprentissage collaboratif permet ainsi de soutenir la croissance professionnelle et le changement. La construction d'une communauté de développement professionnel favorise l'apprentissage collaboratif tout en contribuant à réduire l'isolement professionnel. En contexte d'isolement, l'apprentissage est limité : « *New information and ideas emanate not only from individual learning, but also from interaction with others. Moreover, collaboration creates a culture in which further learning is stimulated and supported.* » (p. 1642).

Depuis environ deux décennies, la recherche sur le développement professionnel a adopté un nouveau paradigme qui prône des méthodes d'apprentissage plus collaboratives misant sur les relations interpersonnelles et les activités entre enseignants (plutôt que le modèle individuel), par exemple, par le biais des communautés professionnelles d'apprentissage (Little, 2002; Stein, Smith, & Silver, 1999; Stevens, Kahne, & Cooper, 2006). Ces dernières constituent un type de communauté de pratique, c'est-à-dire une communauté d'apprenants dans laquelle chacun des membres participe à l'enseignement et à l'apprentissage au contact d'autres collègues. Dans ces communautés, le développement professionnel et le développement d'habiletés et d'expertise surviennent à travers les interactions sociales (Lave, 1993), par le partage d'informations et de perspectives, le questionnement sur la pratique ainsi que par l'élaboration de nouvelles idées. Les interactions favorisent également le développement de nouvelles pratiques et l'instauration d'innovations pédagogiques.

Wenger, McDermott, et Snyder (2002) identifient 4 stades de développement des communautés de pratique :

- 1) Stade de potentiel (*potential*) : découverte de besoins communs et identification d'un leader.
- 2) Stade d'union (*coalescing*) : recrutement de nouveaux membres, lancement de la communauté, création d'espaces pour la communauté.
- 3) Stade de maturité (*maturity*) : définition d'un agenda d'apprentissage, définition du rôle de la communauté, accent mis sur l'innovation.
- 4) Stade d'intendance (*stewardship*) : développement d'un nouveau leadership, mentorat de nouveaux membres.

Souvent, les enseignants et les formateurs d'enseignants vivent de l'isolement professionnel (travail seul dans la classe, peu d'interactions avec les collègues, travail à temps partiel qui ne favorisent par la rencontre des pairs, etc.) (Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989; Webb &

Sherman, 1989), ce qui peut engendrer des effets négatifs sur la qualité de l'enseignement (McLaughlin, 1993).

Cet isolement est encore plus important chez les formateurs : universités et collègues organisés par département ce qui décourage l'interdisciplinarité; seulement un ou deux experts par sujets sont employés dans chacun des départements ce qui limite les opportunités de discussion et de partage; responsabilité d'un cours relevant généralement d'un seul individu ce qui limite la collaboration, etc.

La communauté de développement professionnel permet de vaincre l'isolement personnel et professionnel en favorisant la collaboration interdisciplinaire et les échanges quant à l'apprentissage des étudiants. La communauté encourage la prise de risques et le soutien mutuel entre formateurs d'enseignants et favorise ainsi l'instauration de changements dans les pratiques. En outre, ces communautés favorisent la création d'un sentiment d'appartenance envers l'école (Kruse, Louis, & Bryk, 1995) et le soutien mutuel entre enseignants (Louis, 1992).

Le développement professionnel est associé à la réflexion sur l'enseignement :

Durant la formation initiale, la réflexion sur l'enseignement permet aux futurs enseignants de se préparer pour résoudre des problèmes et prendre des décisions de manière efficace dans le cadre de leur pratique (Tishman, Perkins, & Jay, 1995). Les formateurs d'enseignants doivent donc favoriser la création d'un environnement qui favorise la réflexion sur l'enseignement et enseigner des stratégies pour que cette réflexion s'avère efficace (Costa, 2001). En outre, il faut préparer les formateurs d'enseignants pour qu'ils soient capables de favoriser et de soutenir la réflexion chez leurs étudiants.

La réflexion inclut deux principales composantes (Costa 2001):

- Enseigner pour penser (teaching for thinking) : Les enseignants créent les conditions pour favoriser la réflexion chez leurs étudiants. Selon Costa, cela implique six facteurs à mettre en place par les formateurs d'enseignants :
  - 1) Soulever des problèmes, poser des questions, relever des paradoxes et des dilemmes qui vont venir engager la réflexion des étudiants.
  - 2) Favoriser les interactions (petits groupes de collaboration).
  - 3) Valoriser la réflexion, laisser du temps pour celle-ci et offrir une variété de matériel pour la soutenir.
  - 4) Engager les étudiants dans des activités qui favorisent la réflexion en profondeur (évaluation, argumentation, etc.).
  - 5) Créer un climat qui favorise la prise de risques et la créativité (climat de non-jugement et de respect des idées d'autrui).
  - 6) Améliorer et modéliser le type de réflexion qui est désiré chez les étudiants.
  
- Enseigner la réflexion : (teaching of thinking) : Enseigner les stratégies de réflexion, par exemple : faire des inférences, considérer différentes perspectives, trouver des similitudes et des différences, employer des stratégies de résolution de problèmes, etc.

## **Éléments méthodologiques :**

Cette étude porte sur un projet de développement professionnel basé sur la création d'une communauté de développement professionnel regroupant des formateurs d'enseignants d'un collège en Israël. Cette communauté vise à développer la réflexion sur l'enseignement chez les formateurs d'enseignants et à amener les formateurs à réfléchir quant à la manière d'intégrer la réflexion sur l'enseignement dans la formation offerte aux futurs enseignants.

L'objectif de cette étude était de découvrir la perception des formateurs d'enseignants quant à l'impact du développement professionnel reçu sur leur croissance professionnelle, en particulier en ce qui concerne la réflexion sur l'enseignement.

Durant la phase initiale, les formateurs d'enseignants se sont rencontrés à deux reprises afin de discuter quant aux objectifs reliés à leur enseignement. Puis, ils ont effectué 15 rencontres de 3 heures au cours de l'année. Au cours des premières rencontres, ils ont exploré les théories récentes sur la réflexion (*teaching thinking*), ils se sont informés des recherches sur le sujet et ils ont exploré les implantations possibles dans le cadre de leur propre pratique. Ensuite, ils ont procédé à l'implantation des tâches et activités apprises, ont documenté ces expériences pour le groupe et ont effectué des retours en commun.

Le projet de développement professionnel a duré une année académique complète et a regroupé 8 formateurs. La recherche est de type qualitatif et la collecte de donnée a été effectuée en deux étapes :

- 1) Après la troisième rencontre du groupe : Entrevues semi-structurées avec 5 participants. Cette entrevue portait sur les attentes des participants quant au projet.
- 2) Une seconde entrevue semi-structurée avec 5 participants après la 10<sup>e</sup> rencontre + une entrevue collective avec tout le groupe lors de la rencontre finale + une réflexion écrite personnelle pour chacun des 8 participants quant à l'expérience vécue + une réflexion écrite comprise dans le rapport final pour le secrétariat pédagogique écrite par les 8 participants ensemble et relatant les succès, difficultés et implications de l'expérience.

Les entrevues individuelles et de groupe ont été transcrites et l'ensemble des données a été catégorisé par deux chercheurs.

## **Résultats :**

Motivation à joindre le programme de développement professionnel :

Trois principaux motifs ont incité les formateurs d'enseignants à se joindre au programme de développement professionnel : le désir d'améliorer son enseignement en développant les habiletés de réflexion des étudiants, le développement professionnel personnel et la lutte contre le sentiment d'isolement professionnel.

1. Désir d'améliorer son enseignement : Les formateurs soulignent qu'en sachant mieux comment enseigner la réflexion, ils pourront développer ces habiletés de réflexion chez leurs étudiants. Les formateurs perçoivent que les capacités de réflexion des étudiants sont généralement limitées et ils aimeraient pouvoir améliorer leurs habiletés en ce sens à la fois dans le cadre de leur futur rôle d'enseignant mais aussi

- en tant que citoyens et membres de la société (prise en compte de différentes perspectives, habileté à se questionner, à porter un jugement critique, à prendre des décisions éclairées, à user de créativité, etc.).
2. Développement professionnel personnel : Les formateurs souhaitent que la communauté professionnelle améliore leurs habiletés d'enseignement en général, et leur habileté à enseigner la réflexion en particulier. En effet, plusieurs formateurs soulignent qu'initialement, ils ne se sentent pas très compétents pour développer les capacités de réflexion chez leurs étudiants et qu'ils souhaitent que la formation les aide en ce sens.
  3. Briser l'isolement : Les formateurs d'enseignants vivent de l'isolement à deux niveaux : personnel et professionnel. Par la participation à cette communauté de développement professionnel, ils souhaitent vaincre cet isolement, créer des liens avec les autres formateurs et collaborer avec eux (partage d'idées et d'expérience, discussion, soutien mutuel, etc.).

#### Résultats du programme de développement professionnel : Améliorations quant à l'enseignement :

La communauté de développement professionnel a permis aux formateurs d'acquérir des connaissances quant à la manière d'enseigner la réflexion. Les participants ont apporté des changements quant à leur pratique afin de favoriser la réflexion chez leurs étudiants, notamment par l'utilisation de routines de réflexion (*thinking routine*) (Perkins, 1995), afin de favoriser des discussions plus approfondies entre les étudiants. La communauté de développement a également permis aux formateurs d'avoir une meilleure compréhension de ce en quoi consiste l'enseignement de la réflexion et ainsi d'être plus efficaces dans leur enseignement de cette compétence. Enfin, la participation à la communauté de développement professionnel a permis aux formateurs de réfléchir quant à leur propre enseignement.

#### Résultats du programme de développement professionnel : De l'isolement vers la collaboration :

La thématique de l'isolement est centrale dans le discours des formateurs. Au départ, les enseignants ont surtout discuté sur des sujets d'intérêts communs puis, peu à peu, ils sont parvenus à une réelle collaboration en discutant de leur pratique, en essayant de nouvelles méthodes et en discutant de leurs succès et de leurs échecs avec les autres participants. Ainsi, la communauté de développement professionnel a offert un contexte pour rencontrer de nouveaux collègues, ce qui est parfois difficile pour les formateurs, en particulier lorsqu'ils sont employés à temps partiel. En outre, plusieurs formateurs soulignent qu'ils ressentent un sentiment d'appartenance et d'engagement face aux membres de la communauté. Des liens étroits se sont créés entre les participants et ils s'offrent un soutien mutuel.

Par ailleurs, le fait que le groupe soit interdisciplinaire a permis de favoriser la réflexion des participants sur leur propre discipline, tout en leur offrant une perspective et une compréhension plus large quant à l'apprentissage des étudiants dans d'autres disciplines. L'apport d'idées et de pratiques provenant d'autres disciplines a donc été utile pour améliorer l'enseignement de l'ensemble des formateurs.

En outre, la communauté de pratique a permis d'offrir aux enseignants un environnement « sécuritaire » pour discuter de leurs erreurs et de leurs tentatives quant à l'utilisation de

nouvelles méthodes d'enseignement. Les enseignants se sentaient à l'aise de prendre des risques et de tester de nouvelles méthodes : soutien mutuel, rétroaction, encouragement et non-jugement de la part des autres participants.

Enfin, la communauté de pratique a offert une opportunité aux formateurs de discuter quant aux apprentissages de leurs étudiants.

#### Discussion et implications :

- Plusieurs recherches soulignent que le sentiment d'isolement est un problème au sein des collèges de formation (Snow-Gerono, 2005; Lortie, 1975; Rosenholtz, 1989; Webb & Sherman, 1989; McLaughlin, 1993).
- Les communautés de pratique peuvent permettre de vaincre cet isolement et ainsi favoriser le développement professionnel en créant un environnement sécurisant pour le partage et le soutien mutuel entre participants.
- Les communautés de développement professionnel apportent trois principaux bénéfices : amélioration de l'enseignement, opportunités personnelles de développement professionnel et lutte contre l'isolement professionnel (McLaughlin & Talbert, 2001).
- La présente étude démontre que les institutions d'enseignement supérieur peuvent bénéficier de la collaboration entre les membres de la faculté afin d'améliorer leur enseignement et de contribuer à leur développement professionnel.
- Les auteurs emploient la métaphore de l'orchestre symphonique pour expliquer les changements survenus au cours du programme de développement professionnel. Initialement, chacun des enseignants se contentait d'écouter passivement les autres. Puis, peu à peu, ils ont commencé à jouer un rôle plus actif, tout comme les membres d'un orchestre qui jouent de leur instrument en harmonie avec les autres (travail en collaboration).

Pour terminer, les auteurs présentent un modèle pour expliquer l'efficacité du développement professionnel au sein de leur collège. La première étape du modèle est de « briser l'isolement », ce qui s'effectue par le biais d'un environnement sécuritaire, d'un discours interdisciplinaires, d'un sujet commun et des connaissances. La seconde étape est « l'amélioration de l'enseignement » qui comprend le développement d'habiletés, la réflexion, la documentation et l'implantation. Enfin, la troisième étape est le développement professionnel qui consiste à acquérir des dispositions quant à la réflexion sur l'enseignement et développer un sens de l'accomplissement et un sentiment d'efficacité. Cette étape survient lorsque les objectifs initiaux du développement professionnel ont été atteints (dans le cas présent : enseigner aux étudiants comment réfléchir efficacement sur l'enseignement).

#### **Références citées dans cette fiche :**

Costa, A. L. (2001). Teaching for, of and about thinking. In L. Costa (Ed.), *Developing minds: A resource book for teaching thinking*. VA: ASCD.

Kruse, S. D., Louis, K. S., & Bryk, A. S. (1995). An emerging framework for analyzing school-based professional community. In K. S. Louis, S. D. Kruse, & Associates. (Eds.), *Professionalism and community: Perspectives on reforming urban schools* (pp. 23-44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.

Lave, J. (1993). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63-84). Washington, DC: American Psychological Association.

Little, J. W. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917-946.

Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Louis, K. S. (1992). Restructuring and the problem of teachers' work. In A. Lieberman (Ed.), *The changing contexts of teaching* (pp. 138-156), 91st Yearbook.

McLaughlin, M. (1993). What matters most in teachers' workplace context? In J. W. Little, & M. W. McLaughlin (Eds.), *Teachers' work: Individuals, colleagues, and contexts* New York and London: Teachers College Press.

McLaughlin, M. W., & Talbert, J. E. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.

Perkins, D. N. (1995). *Smart schools. Better thinking and learning for every child*. New York, NY: The Free Press.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.

Snow-Gerono, J. L. (2005). Professional development in a culture of inquiry: PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 241-256.

Stein, M. K., Smith, M. S., & Silver, E. A. (1999). The development of professional developers: learning to assist teachers in new settings in new ways. *Harvard Educational Review*, 69(3), 237-269.

Stevens, W. D., Kahne, J., & Cooper, L. (2006). *Professional communities and instructional improvement practices: A study of small high schools in Chicago*. Chicago: Consortium on Chicago School Research.

Tishman, S., Perkins, D. N., & Jay, E. (1995). *The thinking classroom; learning and teaching in a culture of thinking*. MA: Allyn and Bacon.

Webb, R. B., & Sherman, R. R. (1989). *Schooling and society* (2nd ed.). New York: Macmillan.

Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard Business School Press.

## Fiche de lecture 18

### Référence :

Hunzicker, J. (2010). *Characteristics of Effective Professional Development : A Checklist*, Department of Teacher Education, Bradley University.

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Cet article effectue une recension de différentes recherches quant au développement professionnel efficace. Une liste d'éléments a été conçue pour aider les gestionnaires à concevoir et implanter des expériences de développement professionnel efficaces.

« *Effective professional development engages teachers in learning opportunities that are supportive, job-embedded, instructionally-focused, collaborative, and ongoing.* » (p. 2).

### Opportunités de développement professionnel qui offrent du soutien :

- Les opportunités d'apprentissage efficaces vont venir soutenir l'engagement et la motivation des enseignants quant à leur processus d'apprentissage.
- Elles vont prendre à la fois compte des besoins individuels et des besoins de l'école ou du district (Flores, 2005; Fullan, 1995; Guskey, 1995; King & Newmann, 2004; Loucks-Horsley & Stiegelbauer, 1991).
- Elles favorisent l'engagement des apprenants à tous les niveaux : enseignants, paraprofessionnels et administrateurs (Guskey, 1995; National Staff Development Council [NSDC], 2009a; Senge & Lannon-Kim, 1991).
- Elles prennent en compte les besoins spécifiques de l'école, de la classe, du niveau et des enseignants (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009) de même que les styles et préférences d'apprentissage de chacun (NSCD, 2009a; Tate, 2009).
- Elles laissent une certaine liberté de choix aux enseignants quant à l'orientation à prendre et aux apprentissages à effectuer (Fritz, 2000; NSCD, 2009a; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Porter et al., 2003).

### Opportunités de développement professionnel qui sont centrées sur l'emploi :

- Les opportunités de développement professionnel efficaces sont en lien direct avec le vécu et les responsabilités quotidiennes des enseignants (Flores, 2005; Tate, 2009).
- Elles sont centrées sur les préoccupations et les besoins des enseignants (Guskey, 1995).
- Elles favorisent l'analyse des problèmes rencontrés dans la pratique et la recherche de solutions.
- Elles se déroulent dans le contexte de l'école (mentorat, coaching, groupes d'étude) et mettent l'accent sur l'apprentissage actif (Quick, Holtzman, & Chaney, 2009).
- Elles favorisent l'essai de nouvelles idées dans la pratique et l'analyse de l'efficacité des actions posées.
- Lorsque la formation offerte est plus traditionnelle (cours, ateliers), elle intègre des activités de suivi telles que projets à mettre en place, recherche-action, réflexion écrite, etc. (NSDC, 2009a, Tate, 2009).

#### Opportunités de développement professionnel qui sont centrées sur l'éducation :

- Les opportunités d'apprentissage efficaces pour les enseignants mettent l'accent à la fois sur le contenu à apprendre, sur la pédagogie et sur la réussite des élèves.
- L'objectif ultime du développement professionnel est d'améliorer la réussite des élèves (Mundry, 2005; Porter et al., 2003; Quick et al., 2009) et les opportunités d'apprentissage sont centrées sur cet objectif.
- Elles misent autant sur le contenu que sur la façon d'enseigner ce contenu aux élèves (Lambert, Wallach, & Ramsey, 2007; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Porter, et al., 2003; Mundry, 2005; NSDC, 2009b).
- Elles prennent en considération l'assignation de l'enseignant, le stade de la carrière auquel il est rendu (Fessler, 1995) et son ouverture quant au changement (Loucks-Horsley & Stiegelbauer, 1991).

#### Opportunités de développement professionnel qui favorisent la collaboration :

- Les opportunités de développement professionnel efficaces sont collaboratives, en ce sens qu'elles favorisent les expériences d'apprentissage actif et interactif, souvent sous la forme de communauté d'apprentissage.
- Les expériences d'apprentissage actif vont engager l'enseignant à la fois physiquement, intellectuellement et émotionnellement : résolution de problèmes, (Knowles, 1983; Lieberman & Pointer Mace, 2008), partage et discussion (Knowles, 1983; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Mundry, 2005; Quick et al., 2009; Tate, 2009), simulations et jeux de rôles (Knowles, 1983; Tate, 2009), présentations visuelles (Tate, 2009), applications et suivis (Lieberman & Pointer Mace, 2008; Porter et al., 2003; Quick et al., 2009) et réflexion (NSDC, 2009a; Quick et al., 2009).
- Ces opportunités d'apprentissage actif favorisent la mémorisation et la rétention des apprentissages.
- Les expériences d'apprentissage sont interactives lorsque les enseignants sont engagés socialement : partage de problèmes, d'idées, de points de vue, travail collaboratif et apprentissage mutuel (Guskey, 1995; Lieberman & Pointer Mace, 2008).
- Les expériences qui favorisent la collaboration comprennent : le mentorat, le coaching, la planification conjointe, l'analyse de travaux d'élèves en groupe, l'observation des pairs et la participation à des communautés d'apprentissage (Mundry, 2005; NSDC, 2009b; Quick et al., 2009).
- La rétroaction des pairs contribue au développement professionnel des enseignants en les aidant à clarifier leurs idées et leurs conceptions et à prendre conscience de leurs forces (Guskey, 1995; NSDC, 2009a; Porter et al., 2003; Quick et al., 2009).

#### Opportunités de développement professionnel suivi et soutenu :

- Les activités de développement professionnel efficaces sont suivies et soutenues en termes d'heures, de durée et de cohérence.
- Plus le développement professionnel est long, plus il a de chance d'avoir un impact sur les pratiques des enseignants (NSDC, 2009b; Porter et al., 2003; Quick et al., 2009). C'est le cas notamment pour le mentorat, les groupes d'études ou encore les formes plus traditionnelles de développement (cours, ateliers) mais qui impliquent une longue durée.

- Le développement professionnel efficace implique un processus récurrent et continu (Fullan, 1995; King & Newmann, 2004; Prochaska, DiClemente, & Norcross, 1992; Senge & Lannon-Kim, 1991; Lieberman & Pointer Mace, 2008; Loucks-Horsley & Stiegelbauer, 1991; Senge et al., 2000).
- L'instauration de changements dans la pratique nécessite un minimum de trois à cinq ans (Guskey, 1995; McCarty, 1993; Quick, et al., 2009).
- Le développement professionnel efficace est cohérent : objectifs clairs et développement bien planifié (plan de développement ou standards d'apprentissage).

### **Références citées dans cette fiche :**

Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 171-192) New York: Teachers College Press.

Flores, M. (2005). How do teachers learn in the workplace? Findings from an empirical study carried out in Portugal. *Journal of In-service Education*, 31(3), 485-508.

Fullan, M.G. (1995). The limits and the potential of professional development. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 253-267). New York: Teachers College Press.

Guskey, T.R. (1995). Professional development in education: In search of the optimal mix. In T. Guskey and M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (pp. 114-131) New York: Teachers College Press.

King, B. & Newmann, F. (2004). Key link: Successful professional development must consider school capacity. *Journal of Staff Development*, 25(1), 26-30.

Knowles, M. (1983). Adults are not grown up children as learners. *Community Services Catalyst*, 13(4), 4-8.

Lambert, M., Wallach, C. & Ramsey, B. (2007). The other three Rs: Small schools project examines instructional change through relationships, relevance, and rigor. *Journal of Staff Development*, 28(4), 36-38.

Lieberman, A. & Pointer Mace, D. (2008). Teacher learning: the key to education reform. *Journal of Teacher Education*, 59(3), 226-234.

Loucks-Horsley, S. & Stiegelbauer, S. (1991). Using knowledge of change to guide staff development. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Staff Development for Education in the 90s: New Demands, New Realities, New Perspectives* (2nd ed.) (pp. 15-36). New York: Teachers College Press.

McCarty, H. (1993). From deadwood to greenwood: Working with burned out staff. *Journal of Staff Development*, 14(1), 42-46.

Mundry, S. (2005). Changing perspectives in professional development. *Science Educator*, 14(1), 9-15.

National Staff Development Council (2009a). *NSDC Standards: Learning*. Retrieved June 30, 2009 from <http://www.nsd.org/standards/learning.cfm>

National Staff Development Council (2009b). *NSDC standards: Learning communities*. Retrieved June 30, 2009 from <http://www.nsd.org/standards/learningcommunities.cfm>

Quick, H., Holtzman, D. & Chaney, K. (2009). Professional development and instructional practice: Conceptions and evidence of effectiveness. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 14(1), 45-71.

Porter, A., Garet, M., Desimone, L., & Birman, B. (2003). Providing effective professional development: Lessons from the Eisenhower program. *Science Educator*, 12(1), 23-40.

Prochaska, J., DiClemente, C., & Norcross, J. (1992). In search of how people change: Applications to addictive behaviors. *American Psychologist*, 47(9), 1102-1114.

Senge, P. & Lannon-Kim, C. (1991). Recapturing the spirit of learning through a systems approach. *School Administrator*, 48(9), 8-13.

Tate, M. L. (2009). Workshops: Extend learning beyond your presentation with these brain-friendly strategies. *Journal of Staff Development*, 30(1), 44-46.

## Fiche de lecture 19

### Référence :

Kuijpers, J.M., Houtveen, A.A. M., et Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching, *Teaching and Teacher education*, 26, 1687-1694.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Selon la littérature scientifique, l'efficacité des enseignants peut expliquer en grande partie les variations quant à la réussite des élèves (Houtveen, Grift, & Creemers, 2004; Creemers & Kyriakides, 2007). En ce sens, les programmes de développement professionnel pour les enseignants doivent miser sur l'augmentation de l'efficacité de ces derniers. Néanmoins, certains programmes de développement professionnel ont peu d'impact sur la réussite des élèves (Houtveen & Vegt, 1991; Fishman, Marx, Best, & Revital, 2003; Supovitz, 2001), ce que les auteurs expliquent par le manque de soutien offert aux enseignants afin d'améliorer leurs performances.

Mijs, Houtveen, Wubbels, & Creemers, (2005), identifient 9 principes pour un développement efficace de l'école :

1. Partir du contexte spécifique de l'école : adapter les stratégies et les activités en fonction du contexte de l'école, des forces et faiblesses identifiées et du développement de son personnel.
2. Utiliser une approche systématique et cyclique pour le développement : Ce processus comprend différentes étapes : formulation d'objectifs, analyse de la situation de départ, planification, implantation, évaluation et ajustements.
3. Mettre l'accent sur les conditions internes (processus d'enseignement et d'apprentissage) : en particulier, il faut mettre l'accent sur les compétences d'enseignement des enseignants et les compétences d'apprentissage des élèves.
4. Mettre l'accent sur les procédures, les rôles et les structures qui soutiennent le processus d'enseignement et d'apprentissage : Créer des conditions organisationnelles qui soutiennent la compétence des enseignants.
5. Formuler des objectifs éducationnels pour l'école, les enseignants et les élèves. Au niveau de l'école, les objectifs doivent viser l'amélioration de l'infrastructure et de l'organisation ainsi que la facilitation des changements, au niveau des enseignants, ils visent l'amélioration des compétences d'enseignement et au niveau des élèves, ils visent l'amélioration des compétences d'apprentissage.
6. Appliquer une perspective multi-niveau : définir le rôle de chacun : direction, enseignants, chercheurs, mentors, autorités locales et nationales, etc.
7. Adopter des stratégies d'implantation intégrées : à la fois des stratégies qui viennent d'en haut (transmettre les objectifs généraux de l'école) et d'en bas (engager les gens quant à l'organisation et l'implantation du processus de développement).
8. Inclure du support externe : experts professionnels dans le domaine d'amélioration ciblé, coachs pour les enseignants ou les directions, etc.
9. Utiliser de l'information intégrée provenant de différents domaines de recherche : notamment les recherches portant sur l'amélioration des écoles et sur les facteurs qui influencent la réussite scolaire.

La littérature scientifique portant sur le développement professionnel présente deux principales approches. Afin d'assurer un développement professionnel optimal, il faut adopter des aspects de ces deux différentes approches :

1. Approche technique et didactique : axée sur le développement de techniques d'enseignement afin d'aider les élèves à apprendre. Le facilitateur a pour rôle d'aider les enseignants à acquérir ses stratégies et compétences. Le modèle de Joyce et Showers (1988, 1995, 2002) est de ce type.

2. Approche réflexive et développementale : axée sur le développement de la capacité réflexive chez les enseignants (Pajak, 2000), de la capacité à prendre des décisions. Le rôle du facilitateur est alors d'aider à développer ces capacités, qui sont censés améliorer la performance enseignante. Le programme de développement « Cognitive coaching model » de Costa et Garmston (1986, 1994) ainsi que le programme « Developmental Supervision » par Glickman (1990, 1985), adoptent cette approche.

Modèle de développement professionnel :

1. Modèle de Joyce et Showers (1988, 1995, 2002) : Ce modèle met l'accent sur l'amélioration des compétences d'enseignement par divers moyens de formation : exploration de la théorie par la discussion et la lecture; démonstrations ou modélisations de compétences; pratique des compétences dans des conditions simulées (par exemple, enseignement aux pairs) et coaching par les pairs. Selon Joyce et Showers (2002), tous ces moyens de formation doivent être présents afin d'assurer le transfert des nouvelles techniques acquises au sein de la classe.

En lien avec les 9 principes de Mijs et al. (2005), on note que les 7 principes retrouvés dans ce modèle sont :

Principe 2 : Utiliser une approche systématique et cyclique pour le développement : Selon Joyce et Showers (2002), les 4 moyens de formation doivent être appliqués de façon répétée et sur une longue période afin d'assurer le transfert des nouvelles techniques acquises au sein de la classe. Le modèle met l'accent sur des objectifs à la fois au niveau de l'élève et de l'enseignant. Ces objectifs sont discutés avant le début du programme puis révisés périodiquement durant le processus. Joyce et Showers reconnaissent l'importance d'effectuer un monitoring quant au processus, notamment en documentant les dates où les changements sont implantés et les effets sur les élèves. Toutefois, ce processus de monitoring n'est pas explicitement défini.

Principe 3 : Mettre l'accent sur les conditions internes (processus d'enseignement et d'apprentissage) : Le modèle est élaboré en fonction de l'apprentissage de nouvelles stratégies d'enseignement qui auront un impact sur le succès des élèves.

Principe 5 : Formuler des objectifs éducationnels pour l'école, les enseignants et les élèves : Des objectifs sont formulés au niveau des enseignants et des élèves mais pas au niveau de l'école.

Principe 6 : Appliquer une perspective multi-niveau : L'approche multi-niveau est appliquée partiellement dans ce modèle, en ce sens qu'on peut distinguer deux niveaux : les enseignants

et les élèves. Toutefois, sauf pour le coaching et l'enseignement aux pairs, les enseignants sont surtout considérés de façon individuelle. Par contre, durant le coaching, la coopération est encouragée. Le niveau de l'école (par exemple, la direction) est manquant dans ce modèle.

Principe 7 : Adopter des stratégies d'implantation intégrées : La stratégie d'implantation vient surtout d'en haut (réalisation d'objectifs prédéfinis, puis réajustés en fonction de l'amélioration des enseignants et du succès des élèves). On retrouve quelques éléments venant du bas, notamment durant le coaching par les pairs, où les enseignants travaillent ensemble sur des problèmes qu'ils ont rencontrés.

Principe 8 : Inclure du support externe : Un facilitateur externe travaille avec les enseignants.

Principe 9. Utiliser de l'information intégrée provenant de différents domaines de recherche : Ce modèle utilise de la théorie sur comment les enseignants apprennent, sur les méthodes efficaces d'enseignement et sur le transfert des compétences dans la pratique.

Selon l'évaluation de ce modèle, certains aspects doivent être améliorés : prise en compte du contexte spécifique de l'école, prise en compte des procédures scolaires et des rôles qui peuvent supporter le processus d'enseignement et d'apprentissage, monitoring plus développé afin de contrôler les résultats quant au développement, amélioration des stratégies par le bas (venant des enseignants), formulation d'objectifs au niveau de l'école et spécification du rôle de la direction.

## 2. Modèles « *Developmental supervision* » et « *Cognitive coaching* »

Le modèle de supervision développementale de Glickman (1990) comporte 5 éléments :

- Pré-conférence : l'enseignant et le facilitateur déterminent ensemble quels aspects de la performance de l'enseignant doivent être examinés par le facilitateur et pourquoi.
- Observation : Le facilitateur observe l'enseignant en lien avec les points établis lors de la pré-conférence.
- Analyse : Le facilitateur analyse les données observées.
- Interprétation et stratégie : Le facilitateur interprète les données et élabore sa stratégie de coaching en conséquence.
- Post-conférence et critique : Discussion sur l'analyse et élaboration d'un plan pour améliorer la performance de l'enseignant.

Selon Glickman (1990), il y a trois stratégies de coaching, qui vont déterminer qui va compléter la pré et la post-conférence : directif (facilitateur), collaboratif (facilitateur et enseignant) et non-directif (enseignant). La stratégie à employer sera différente selon l'expérience de l'enseignant, sa motivation et ses besoins en termes de développement.

Le modèle de coaching cognitif de Costa et Garmston (1994) vise trois objectifs : établir et maintenir la confiance, faciliter l'apprentissage mutuel et améliorer la croissance par l'holonomie. Une personne considérée comme holonome est à la fois compétente et confiante en tant qu'individu au sein d'une organisation, et critique quant au fonctionnement efficace de cette organisation (Center for Cognitive Coaching, 2009). Le modèle de Costa et Garmston (1994) comporte 4 éléments :

- Conférence de planification : Permet de développer la confiance, enlène le coach quand aux objectifs de l'enseignant, permet une répétition mentale de la leçon et établit les paramètres de la conférence réflexive.
- Observation : Le coach observe une leçon (réussite des élèves, stratégies de l'enseignant, prise de décisions, etc.)
- Conférence réflexive : Le coach parle de ses impressions et de son évaluation de la leçon, il compare la planification avec les décisions de l'enseignant et la réussite des élèves.
- Application : Le coach synthétise les apprentissages de l'enseignant et prescrit des applications. Le processus de coaching est analysé et amélioré au besoin.

Les deux modèles précédents (modèle de Glickman et modèle de Costa et Garmston) sont analysés en fonction des neuf principes d'efficacité de Mijs et al. (2005).

Principe 2. Utiliser une approche systématique et cyclique pour le développement : Les deux modèles utilisent une approche cyclique où la post-conférence marque la fin d'un cycle et le début d'un autre.

Principe 3. Mettre l'accent sur les conditions internes (processus d'enseignement et d'apprentissage) : Les deux modèles visent à améliorer les performances de l'enseignant et la réussite des élèves est analysée lors de l'observation.

Principe 5. Formuler des objectifs éducationnels pour l'école, les enseignants et les élèves : Les deux modèles formulent des objectifs seulement au niveau de l'enseignant et ces objectifs varient d'un enseignant à l'autre.

Principe 7. Adopter des stratégies d'implantation intégrées : Les deux modèles sont basés sur une stratégie venant du bas, en ce sens qu'il y a un partage des responsabilités entre enseignants et facilitateurs et que la réflexion et l'implication active des enseignants quant à leur développement professionnel sont encouragées. Ces deux modèles ne comportent pas de stratégies provenant du haut.

Principe 8. Inclure du support externe : Les deux modèles ont des facilitateurs externes.

Principe 9. Utiliser de l'information intégrée provenant de différents domaines de recherche : Les deux modèles tiennent compte de divers éléments quant au développement mais ne prennent pas en considération l'efficacité de l'école.

Les points à améliorer quant aux deux modèles sont : prendre en compte le contexte de l'école et les activités impliquant l'équipe-école et la direction, établir des objectifs éducationnels au niveau de l'école et des élèves et améliorer les stratégies d'implantation (ajouter stratégies qui viennent du haut).

#### Nouveau modèle de développement

Les auteurs présentent un modèle de développement professionnel en vue de favoriser la réussite des élèves. Ce modèle a été réalisé à partir de modèles existants ainsi que de la

littérature scientifique sur le sujet et il prend en compte les neuf principes d'efficacité identifiés précédemment.

Six aspects importants des modèles existants analysés ont été intégrés dans le nouveau modèle :

1. Présentation de la théorie
2. Démonstration d'habiletés et de compétences
3. Pratique dans un environnement sécurisé
4. Pré-conférence
5. Observation
6. Post-conférence

Par la suite, trois autres aspects ont été ajoutés afin de s'assurer de rejoindre tous les principes d'efficacité :

1. Création des conditions appropriées : partir du contexte de l'école
2. Conférences d'évaluation et de monitoring : discuter des progrès en fonction des données recueillies sur la performance des enseignants et la réussite des élèves.
3. Focus sur les objectifs de l'école, des enseignants et des élèves : Notamment en impliquant davantage la direction.

Ce nouveau modèle est présenté sous la forme de deux cercles concentriques, représentant deux processus cycliques interreliés : le cycle individuel de coaching et le cycle d'entraînement et de monitorat collectif. Le cycle individuel de coaching comprend : pré-conférence, observation en classe et post-conférence. Ce cycle est initialement conduit par le facilitateur externe (et éventuellement par les pairs) et comprend différentes sessions, en fonction des besoins de l'enseignant. Le cycle d'entraînement et de monitorat collectif comprend : la présentation de théories, la démonstration d'habiletés et de compétences, la pratique dans un environnement sécurisé et enfin, l'évaluation et le monitorat de l'expérience (par l'utilisation de données quant à la performance enseignante et à la réussite des élèves). Ce cycle est toujours supervisé par un facilitateur externe. Les deux cycles sont reliés et peuvent s'inter-influencer.

Analyse du nouveau modèle en fonction des neuf principes d'efficacité de Mijs et al. (2005) :

Principe 1 : Partir du contexte spécifique de l'école : Le modèle de développement présenté tient compte à la fois du contexte spécifique de l'école et du niveau de développement atteint par chacun des enseignants au début du processus. Une conférence initiale devrait être effectuée par le facilitateur externe avec tous les enseignants, la direction et les autres instances concernées, afin de discuter de la situation de l'école, du processus de développement professionnel à mettre en place et des objectifs à poursuivre. Les activités du cycle de coaching individuel permettront ensuite de rejoindre les besoins individuels de chacun des enseignants.

Principe 2 : Utiliser une approche systématique et cyclique pour le développement : Ce modèle implique que le développement s'effectue à long terme et nécessite une planification systématique sur plusieurs années (identification d'objectifs à long terme et de moyens pour les atteindre). Cette planification, quoique pouvant être réalisée à l'avance, sera révisée durant l'implantation en fonction des données provenant de l'évaluation et du monitorat.

Principe 3 : Mettre l'accent sur les conditions internes (processus d'enseignement et d'apprentissage) : L'amélioration de l'enseignement constitue l'objectif principal mais est explicitement mis en lien avec la réussite des élèves (évaluation et monitorat afin de vérifier les résultats obtenus et d'ajuster en conséquence).

Principe 4 : Mettre l'accent sur les procédures, les rôles et les structures qui soutiennent le processus d'enseignement et d'apprentissage : Ce modèle veille à créer les conditions pour soutenir la performance des enseignants, notamment par le leadership de la direction (la direction participe à chacune des activités collectives) et par le temps laissé aux enseignants afin de participer aux activités de formation.

Principe 5 : Formuler des objectifs éducationnels pour l'école, les enseignants et les élèves. Les objectifs pour l'école sont de s'assurer que l'équipe accepte la responsabilité d'améliorer la réussite des élèves, les objectifs pour les enseignants sont d'améliorer la qualité de leur enseignement et les objectifs au niveau des élèves sont d'améliorer la performance des élèves.

Principe 6 : Appliquer une perspective multi-niveau : Le modèle inclut 4 niveaux : l'école (implication de la direction quant aux activités, création de conditions qui soutiennent le développement professionnel), l'équipe d'enseignants (activités de formation et de monitorat collectif), les enseignants individuellement (cycle de coaching individuel) et les élèves (objectif ultime d'améliorer la performance des élèves).

Principe 7 : Adopter des stratégies d'implantation intégrées : Le modèle comprend à la fois des stratégies d'implantation qui viennent du haut et du bas

Principe 8 : Inclure du support externe : Un facilitateur externe joue un rôle central dans ce modèle en guidant et supervisant les enseignants à la fois au niveau collectif et individuel.

Principe 9 : Utiliser de l'information intégrée provenant de différents domaines de recherche : Ce modèle inclut des informations de recherche sur : les programmes de développement des écoles, l'efficacité enseignante en lien avec les performances des élèves et l'amélioration de l'enseignement et les habiletés d'apprentissage.

### **Références citées dans cette fiche :**

Center for Cognitive Coaching. (2009). Overview of cognitive coaching. Retrieved from. <http://www.cognitivecoaching.com/overview.htm> on 05.04.10.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1986). Cognitive coaching: supervision for intelligent teaching. *Wingspan*, 3, 38e40.

Costa, A. L., & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A foundation for renaissance schools*. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.

Creemers, B. P. M., & Kyriakides, L. (2007). *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools*. London: Routledge.

Fishman, B. J., Marx, R. W., Best, S., & Revital, T. T. (2003). Linking teacher and student learning to improve professional development in systemic reform. *Teaching and Teacher Education*, 18, 483e500.

Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.

Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: A developmental approach* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Houtveen, Th., & Vegt, A. L. van der (1991). *Begeleiden van leraren. Onderzoek naar de mogelijkheden van en behoeften aan begeleiding van leraren in de 1e fase van het voortgezet onderwijs*. Utrecht: ISOR/ Rijksuniversiteit te Utrecht.

Houtveen, A. A. M., Grift, W. J. C. M. van de, & Creemers, B. P. M. (2004). Effective school improvement in mathematics. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 337e376.

Joyce, B., & Showers, B. (1988). *Student achievement through staff development*. New York/London: Longman.

Joyce, B., & Showers, B. (1995). *Student achievement through staff development* (Rev. ed.). New York/London: Longman.

Joyce, B., & Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3rd ed.). New York/London: Longman.

Mijs, T. J. E., Houtveen, A. A. M., Wubbels, Th., & Creemers, B. (2005, January). An empirical basis for school reform aimed at improving pupil performance. Paper presented at the annual meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement, Barcelona. ICSEI paper, 3 January 2005.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction* (2nd ed.). Norwood: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Supovitz, J. A. (2001). Translating teaching practice into improved student achievement. In S. H. Fuhrman (Ed.), *From the capitol to the classroom: Standards- based reforms in the states. One hundredth yearbook of the National Society for the Study of Education. Issue II* (pp. 81e98). Chicago, IL: University of Chicago Press.

## **Fiche de lecture 20**

### **Référence :**

Lanéelle, X. (2010). Développement professionnel et mobilités à l'entrée dans le métier des enseignants en France, *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, 7, 95-104.

### **Définition du concept de développement professionnel :**

Le développement professionnel est défini en se basant sur Barbier, Chaix et Demailly (1994), comme étant un processus de transformation des compétences et des composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. Ainsi, l'enseignant se développe professionnellement en acquérant de nouvelles compétences afin de mieux maîtriser son métier.

### **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est lié au processus de socialisation : Le développement professionnel relève d'un processus de socialisation secondaire (Berger et Luckmann, 1996). Dans le texte, l'auteure définit le développement professionnel comme étant un processus de socialisation (les deux termes sont utilisés indistinctement).

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

La mobilité est un facteur qui peut potentiellement affecter négativement le développement professionnel, en particulier chez les enseignants débutants qui vivent davantage de mobilité à l'entrée dans le métier (notamment parce qu'ils sont souvent appelés à faire du remplacement, parce qu'ils sont nommés loin de leur domicile ou parce qu'ils travaillent dans plusieurs établissements différents). Ainsi, les enseignants moins aptes à s'adapter à la mobilité peuvent vivre des difficultés d'intégration ce qui nuira à leur développement professionnel. Par exemple, certains enseignants, en contexte de mobilité, ont de la difficulté à créer des relations professionnelles satisfaisantes avec leurs collègues ce qui nuit à leur socialisation. Par contre, d'autres enseignants s'adaptent plus facilement à la mobilité, qui ne vient alors pas entraver leur développement professionnel.

Le développement professionnel est favorisé lorsque les enseignants peuvent bénéficier de la coopération, la collaboration et la culture collective du groupe (Uwamariya et Mukamurera, 2005).

### **Éléments méthodologiques :**

Il s'agit d'une recherche qualitative, basée sur des entretiens compréhensifs semi-directifs et portant sur le développement professionnel, réalisée auprès de 32 enseignants du primaire, du secondaire ou de l'enseignement supérieur, entrés dans la profession depuis moins de cinq ans. Les résultats s'appuient également sur une enquête par questionnaire réalisée en 2009 auprès de 198 enseignants du primaire, sur une collecte des réseaux sociaux ego-centrés réalisée à l'aide d'un générateur de nom et sur un enregistrement des généalogies (parcours de mobilité sur trois générations). L'analyse s'effectue selon une approche généalogique.

### **Résultats :**

L'auteure constate que, dans le cadre de sa recherche, les enseignants qui ont des difficultés à s'adapter à la mobilité, à se développer professionnellement et à créer un bon réseau de relations professionnelles viennent d'une lignée sédentaire (c'est-à-dire que leur famille est sédentaire depuis plusieurs générations). À l'inverse, les enseignants qui s'adaptent facilement à la mobilité et qui se développent professionnellement dans ce contexte sont ceux qui ont une lignée marquée par la mobilité.

« *Quelle que soit le niveau d'enseignement, la mobilité est source de difficultés d'intégration pour les enseignants qui n'ont pas une lignée mobile.* » (p. 101). Ainsi, la mobilité semble s'apprendre d'abord au sein de la famille, ce qui facilite par la suite l'intégration et le développement professionnel de l'enseignant.

« *Les enseignants qui n'ont bénéficié d'aucun apprentissage de la mobilité, dans des familles très sédentaires éprouvent plus de difficultés à s'engager dans le métier.* » (p. 102).

### **Références citées dans cette fiche :**

Barbier, J.M., Chaix, M.L., et Demailly, L. (1994). Éditorial, *Recherche et formation*, 17, 5-8.

Berger, P., et Luckman, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

## Fiche de lecture 21

### Référence :

Linn, G. B., Gill, P., Sherman, R., Vaughn, V. et Mixon, J. (2010). Evaluating the long-term impact of professional development, *Professional Development in Education*, 36(4), 679-682.

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Aux Etats-Unis, le *No Child Left Behind Act* (2002) exige que chaque classe ait un enseignant hautement qualifié et implique des évaluations importantes de la qualité de l'enseignement. Pour répondre à ces exigences, les directions doivent être bien informées quant aux systèmes de développement professionnel efficaces et elles doivent veiller à implanter un tel système efficace au sein de leur école.

Pour que le développement professionnel s'avère efficace, il faut que les enseignants adhèrent aux principes, idées et approches présentés. Il faut également prévoir une évaluation du développement professionnel en termes d'impact sur les enseignants et sur les élèves et non uniquement en termes de satisfaction (Killion, 2008, Lowden, 2005). Enfin, le développement professionnel doit être conçu en fonction des besoins des élèves en termes d'apprentissage et de ce que les enseignants doivent apprendre pour aider leurs élèves à réussir.

« *Unfocused and fragmented professional development that is not aligned to school improvement or teacher evaluation is largely ineffective (Sparks, 2002).* » (p. 681). Le développement professionnel doit être aligné sur les besoins de l'école et conçu afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves, ce qui implique une planification et une évaluation efficace de ce dernier.

### Éléments méthodologiques :

L'objectif de la présente recherche est d'examiner l'impact à long terme du développement professionnel offert durant 5 ans, dans quatre campus d'un district scolaire des Etats-Unis. La recherche a été effectuée au printemps 2008, par des internes du programme de formation à la direction de l'Université du Texas qui ont évalué l'efficacité du développement professionnel sur leurs campus respectifs. Cette recherche a permis aux futurs directeurs d'établissement de réfléchir quant à l'efficacité du développement professionnel et à la nécessité de planifier de manière systématique et d'évaluer les programmes de développement professionnel.

Les internes ont d'abord identifié toutes les formes de développement professionnel offertes au cours des cinq dernières années. Deux campus ont listé plus de 20 éléments alors que deux autres ont mentionné 8 et 10 items. Les chercheurs notent que les enseignants sont « inondés » par différentes expériences de formation professionnelle, mais qu'il y a un manque de planification systématique quant à cette formation.

À partir de cette liste des formations offertes, un questionnaire a été élaboré afin de déterminer le degré d'utilisation des connaissances et compétences présentées dans les formations.

### **Résultats :**

- Il n'y a pas de plan systématique quant au développement professionnel au sein de ce district.
- Les initiatives de développement professionnel ont une implantation limitée.
- Les idées apprises lors du développement professionnel sont peu partagées entre les enseignants.
- Peu d'opportunités de développement professionnel ont eu un réel impact sur la réalité des enseignants.
- Il y a peu d'opportunités de développement professionnel soutenu.
- Peu d'évidence que les exigences du district en termes d'implantation et de déroulement du développement professionnel sont respectées par les campus.

### **Références citées dans cette fiche :**

Killion, J. (2008) *Assessing impact: Evaluating staff development* (Thousand Oaks, CA, Corwin Press).

Lowden, C. (2005) Evaluating the impact of professional development, *Journal of Research in Professional Learning* (National Staff Development Council). Available online at [http://institute.nsta.org/learningcenter/pdp/NSDC\\_Evaluating\\_Impact\\_PD.pdf](http://institute.nsta.org/learningcenter/pdp/NSDC_Evaluating_Impact_PD.pdf) (accessed 3 December 2009)

## Fiche de lecture 22

### Référence :

Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 151-164).

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est associé à l'apprentissage expérientiel :

Déjà, Dewey (1947), stipulait qu'il existe un lien étroit entre l'expérience vécue et l'apprentissage. Désormais plusieurs auteurs admettent que l'adulte apprend à partir des réflexions issues de son expérience quotidienne et que cette expérience occupe donc une place centrale dans l'éducation des adultes (Boutinet, 1995; Knowles, 1990). Courtois et Pineau (1991) parlent d'un nouveau paradigme en formation, celui de l'apprentissage expérientiel (ou apprentissage par l'expérience).

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Voir dans la section résultats

### Description de la recherche :

Mandeville (1998) a effectué une recherche doctorale portant sur l'apprentissage expérientiel, c'est-à-dire sur l'expérience en tant que source de développement des compétences. Cette recherche a été effectuée auprès de 17 étudiants au département de psychologie de l'Université de Sherbrooke.

### Éléments méthodologiques :

Au cours d'une entrevue, les étudiants ont été appelés à raconter une expérience significative vécue et leur ayant permis de développer des ressources personnelles utiles à leur pratique professionnelle. Les entrevues ont été transcrites intégralement puis la chercheure a procédé à une analyse qualitative de théorisation, à l'aide du logiciel Nud-ist 3.0.5.

### Résultats :

Une majorité de récits relate des expériences se déroulant en dehors de l'école (15 sur 17) et décrivant une expérience douloureuse (11 sur 17). À partir de l'étude des récits, Mandeville fait ressortir six dimensions importantes quant aux expériences qui sont source d'apprentissage et de développement (six conditions d'un apprentissage expérientiel dans la formation continue) :

1) L'expérience est en continuité transactionnelle avec l'environnement.

« Selon les récits, la continuité-transactionnelle de l'expérience suppose un processus concret, indissociable du contexte, progressif et à long terme dans lequel un événement peut devenir un déclencheur propice au changement. » (p. 153). Ainsi, les expériences vécues s'inscrivent dans le cheminement et le contexte de vie de l'individu et on peut constater que l'expérience constitue un

cheminement progressif (continuité entre ce qui précède l'expérience, ce qui se déroule pendant l'expérience et ce qui suit l'expérience).

Il ressort de cette composante que la démarche expérientielle est longue et progressive. Par contre, certains récits font état d'événements déclencheurs, qui agissent à titre d'initiateurs de changement, à la condition que la personne soit prête à effectuer un tel changement.

2) L'expérience est signifiante pour la personne qui l'a vécue.

Cette expérience trouve une résonance chez la personne, elle répond à un besoin chez l'individu, à une propension naturelle (tendance naturelle à vivre l'expérience). Elle peut également présenter un défi à relever aux yeux de l'individu et en ce sens, elle peut comporter un degré de difficulté élevé ou des aspects inhabituels (nouvelle situation, nouvelles informations, contexte inhabituel, etc.). Ces aspects plus difficiles vont favoriser le développement des compétences.

3) L'expérience en est une d'engagement

L'expérience implique un haut degré d'investissement, d'implication et de responsabilisation de la part de la personne impliquée. En effet, lorsque la personne s'engage, elle agit concrètement au sein de la démarche d'apprentissage expérientiel.

4) L'expérience implique une relation significative d'assistance

L'individu établit un lien significatif avec une personne importante pour lui (proche, pair, personne-ressource) qui agit comme un facilitateur de la démarche expérientielle.

5) L'expérience est une occasion d'auto-réflexion.

L'individu se questionne lui-même afin de mieux comprendre l'expérience vécue et d'en tirer certains apprentissages.

6) L'expérience est une possibilité de reconnaissance de l'accomplissement.

L'expérience est marquée par un jugement positif, soit de la personne elle-même ou d'autrui.

Ce modèle de l'apprentissage expérientiel peut être appliqué à la formation continue (apprentissage expérientiel vécu dans le cadre de la formation continue). Mandeville élabore donc différentes conditions d'utilisation d'une méthode d'apprentissage expérientiel en formation continue, en lien avec les six dimensions énoncées précédemment :

1) Continuité transactionnelle avec l'environnement : Puisque l'apprentissage expérientiel se produit lorsqu'il y a interaction entre l'apprenant et son environnement, cela réitère l'importance de l'expérience sur le terrain. « *À cet égard, nous découvrons que même si la personne peut apprendre d'une diversité d'expériences, les situations les plus significatives, au regard du développement de ses compétences, se déroulent sur le terrain alors qu'elle doit faire face à une réalité concrète.* » (p. 156). Ainsi, les situations et les activités de formations continues doivent être concrètes, en lien avec la réalité de l'apprenant et doivent pouvoir se traduire par des situations réelles d'intervention.

En outre, les programmes de formation continue doivent être en lien avec la réalité personnelle de l'apprenant (programmes sur mesure) et correspondre à son cheminement individuel. Il s'agit ici de « *prendre l'individu là où il est et l'amener un peu plus loin dans son parcours*

*personnel et professionnel.* » (p. 156). Toutefois, en raison de considérations financières, cette formation continue sur mesure demeure davantage un idéal qu'un objectif réaliste à atteindre. Néanmoins, les programmes de formation continue qui intègrent les histoires de vie peuvent permettre de tenir compte du cheminement personnel de l'apprenant.

2) Signifiante :

La formation continue doit cerner dès le début les besoins de l'apprenant afin de pouvoir mieux y répondre. Par exemple, il peut s'agir d'identifier une situation insatisfaisante que l'on souhaite corriger (ainsi, la formation devient signifiante aux yeux de l'apprenant). Enfin, il faut tenir compte des affinités, intérêts ou aptitudes de l'individu quant à l'expérience.

3) Engagement de l'apprenant :

L'apprenant doit s'engager pleinement dans la formation continue, à la fois au plan de l'investissement, de l'implication et de la responsabilisation. Sur le plan de l'investissement, il doit accorder suffisamment de temps et d'énergie à l'expérience vécue. Sur le plan de l'implication, il doit participer activement à l'expérience et sur le plan de la responsabilisation, il doit prendre en charge sa démarche expérientielle, ce qui peut impliquer une plus grande autonomie et une capacité à se débrouiller seul. Notamment, l'approche de Land et Hill (1997), dans laquelle l'apprenant prend en charge la responsabilité de son apprentissage en choisissant le contexte, les ressources et les outils nécessaires pour apprendre, semble particulièrement appropriée pour favoriser l'engagement.

4) Relation significative d'assistance : La relation d'assistance n'est pas essentielle pour l'apprentissage expérientiel mais elle peut néanmoins s'avérer très bénéfique. La personne significative peut participer à l'expérience de formation (par exemple, dans les groupes d'apprentissage) ou ne pas y participer (proches ou pairs de l'apprenant). « *Notre recherche suggère également qu'à travers la démarche expérientielle, une relation d'assistance peut favoriser l'utilisation et le développement des ressources de l'apprenant.* » (p. 160). Par contre, pour être efficace, la relation doit laisser une grande place à l'autonomie de l'apprenant et être basée sur l'ouverture, le respect et l'écoute active. La rétroaction et le modelage peuvent également être bénéfiques pour le développement de l'apprenant.

5) Autoréflexion : Les périodes d'autoréflexion, initiée par l'apprenant sont bénéfiques pour que ce dernier puisse réfléchir à l'expérience vécue. « *Notre recherche indique, de plus, que l'auto-réflexion peut s'inscrire à l'intérieur d'un cycle dans lequel l'action et la réflexion sont en continuité, l'une et l'autre se nourrissant mutuellement.* » (p. 160). Ainsi, suite à une action, l'apprenant peut prendre un temps d'arrêt et d'isolement, afin de réfléchir et de mieux intégrer l'expérience vécue.

6) Reconnaissance de l'accomplissement : Cette reconnaissance peut s'exprimer par l'apprenant et/ou par autrui, et ce, de différentes façons : fierté personnelle, jugement positif, valorisation, confiance en soi ou en l'apprenant, etc.

La recherche de Mandeville permet de démontrer que la démarche expérientielle peut contribuer au développement de l'apprenant, notamment en ce qui a trait à l'actualisation de la personne et au développement de métacompétences.

- Actualisation de la personne : L'apprenant découvre, consolide et actualise son potentiel. Il apprend à mieux se connaître, il prend connaissance de ses ressources personnelles et il consolide son identité. « À cet égard, l'expérience peut conduire à l'augmentation de sa confiance, l'acceptation de soi, le respect de ses limites, l'affirmation, la recherche d'un équilibre personnel, la prise de conscience de son pouvoir personnel » (p. 161). Enfin, par l'actualisation de soi, l'apprenant peut en venir à effectuer des changements personnels importants, notamment quant à ses perceptions, valeurs, attitudes et comportements.
- Le développement de métacompétences : La métacompétence désigne une ressource de l'individu (savoir, savoir-faire et savoir-être) qui englobe plusieurs aptitudes utiles dans la pratique. Les deux métacompétences développées par la démarche expérientielle sont : comprendre par l'expérience (faire référence à son vécu pour mieux comprendre la réalité et mieux comprendre le vécu d'autrui, permet de développer le non-jugement, l'acceptation et l'ouverture à la différence) et apprendre à apprendre (apprendre de ses expériences, développement des capacités d'introspection, d'adaptation ou de tolérance à l'ambiguïté, aptitude à prendre l'initiative de sa propre démarche expérientielle).

### **Références citées dans cette fiche :**

Boutinet, J.P. (1995). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : presses universitaires de France.

Courtois, B. et Pineau, G. (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française.

Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation*. Paris : Éditions Bourrellet et Cie. Traduction françaises par M.-A.Carroi. New York, NY : Collier MacMillan.

Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris : Éditions de l'organisation.

Land, S. M. et Hill, J. R. (1997). Open-ended learning environments (OLEs) : A framework for design and development. *National Convention of the Association for Educational Communications and Technology*, Oklahoma.

Mandeville, L. (1998). *L'expérience comme source de développement des compétences en psychologie*. Thèse de doctorat. Université de Montréal.

## Fiche de lecture 23

### Référence :

Marcel, J.-F. (2009). Introduction : Investir l'objet « Développement professionnel » par l'entrée « indicateurs », *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 157-160.

### Définition du concept de développement professionnel :

Il y a un grand intérêt actuellement en recherche pour la notion de développement professionnel. Ce concept est abordé sous différents angles d'analyse et cadres théoriques et il convient de tenter de le circonscrire et de le définir afin de mieux le comprendre.

*«Rappelons d'abord que, dans son acceptation la plus large, la notion de développement professionnel englobe la construction des compétences lors de formations individuelles ou collectives, mais aussi la construction de compétences nouvelles par la pratique et la réflexion sur la pratique ainsi que les transformations identitaires des individus ou des groupes. » (p. 157)*

Dans ce numéro, les collaborateurs cherchent à :

- 1) opérationnaliser le concept de développement professionnel en identifiant les indicateurs qui permettent de l'appréhender et
- 2) confronter les différentes approches théoriques existantes et les différents indicateurs mentionnés.

## Fiche de lecture 24

### Référence :

Marcel, J.-F. (2006, mai). Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant. Communication présentée au 7<sup>e</sup> colloque européen sur l'auto-formation : Faciliter les apprentissages autonomes, ENFA, Auzeville.

### Définition du concept de développement professionnel :

Le concept de développement professionnel est ici abordé selon une approche sociocognitive. L'auteur définit le développement professionnel comme étant un processus générique mettant en œuvre quatre processus principaux :

- 1) La construction des savoirs professionnels (processus d'apprentissage)
- 2) La capitalisation des savoirs professionnels (la mise en mémoire)
- 3) La diffusion des savoirs professionnels
- 4) La mobilisation de ces savoirs au sein des pratiques professionnelles.

L'auteur ajoute que le développement professionnel peut « être présenté comme un processus social par lequel l'enseignant apprend simultanément à « faire » son métier et à « être à » son métier. » L'apprentissage du « faire » étant ici relié aux savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles et l'apprentissage du « être à son métier » étant lié à la socialisation professionnelle.

L'auteur s'appuie sur deux hypothèses : le rôle de l'action et le rôle des pairs quant au développement professionnel.

- 1) Rôle de l'action : L'enseignant est acteur de son développement et apprend dans et par ses pratiques.
- 2) Rôle des pairs : L'apprentissage est social et cette dimension doit être prise en compte lorsqu'on étudie le développement professionnel (pratiques de collaboration et de coopération entre pairs).

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est lié à la construction des savoirs professionnels : Ces savoirs sont de deux principaux types : savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles (ex : gestion de classe, planification, etc.) et savoirs relatifs à la socialisation professionnelle (élaboration des normes et identités professionnelles, positionnement par rapport aux pairs, etc.). Ces savoirs possèdent à la fois une composante individuelle et collective.

Le développement professionnel est lié à l'apprentissage social : L'auteur s'appuie sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1976, 2003) qui souligne le rôle des pairs quant à l'apprentissage, notamment par l'imitation active.

### Éléments méthodologiques :

Les résultats présentés relèvent de différentes recherches adoptant une approche ethnographique (immersion sur le terrain d'enquête) et une analyse principalement qualitative.

### Résultats :

L'auteur décrit quatre exemples où des processus vicariants ont été déployés par des enseignants. Tout d'abord, en observant une collègue d'arts plastiques utiliser une certaine approche pédagogique pour sa classe, l'enseignante d'histoire a pu se l'approprier et l'adapter pour sa classe. Il s'agit donc d'un exemple d'imitation active.

Un autre exemple présenté relate le cas d'une enseignante débutante travaillant en coopération avec un enseignant expérimenté lors de certaines activités. Au contact de son collègue (observation + échanges avec lui), cette enseignante a peu à peu modifié certaines façons de faire avec ses élèves pour être davantage à leur écoute et mieux comprendre leurs stratégies de travail. Cette transformation (régulation) s'est effectuée par étapes : d'abord en petits groupes puis en demi-classe et enfin avec une classe entière.

L'auteur souligne que pour qu'un processus vicariant prenne place, il faut que l'action imitée soit perçue comme étant efficace (ou potentiellement efficace). Il ajoute également qu'on observe une certaine distance entre le modèle initial et l'utilisation qui en est faite par l'enseignant puisque l'imitation active implique un important processus d'appropriation.

### Références citées dans cette fiche :

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Bruxelles : Éditions Mardaga.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : Éditions De Boeck.

## Fiche de lecture 25

### Référence :

Marcel, J.-F. (2009). Le Sentiment d'Efficacité Professionnelle, un indicateur pour connaître le développement professionnel des « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole français. *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 161-176.

### Définition du concept de développement professionnel :

Selon Barbier, Chaix et Demailly (1994), le développement professionnel consiste en « l'ensemble des transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles. ». Beckers (2007) identifie les deux volets du développement professionnel : les compétences et l'identité professionnelle.

En ce qui concerne l'identité professionnelle, Dubar (1991), en distingue deux dimensions : l'identité pour autrui (basé sur l'attribution, sur ce que les autres disent de soi) et l'identité pour soi (compétences perçues et revendiquées).

### Cadre théorique du développement professionnel :

Le développement professionnel est analysé selon une approche heuristique, en s'appuyant sur le « développement professionnel perçu » par les enseignants et à partir de l'indicateur « sentiment d'efficacité professionnelle ». Pour ce faire, l'auteur s'appuie sur la définition de Bandura (2003) quant au sentiment d'efficacité personnelle : « L'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12 cité ici p. 164) Ainsi, les compétences qu'un individu pense maîtriser (sa confiance en ses capacités) vont jouer un rôle quant à l'engagement de l'individu dans une tâche, sa persévérance et sa performance (Galand et Vanlede, 2004).

L'indicateur est défini par Lazarsfeld (1965) comme étant un élément observable permettant d'appréhender les dimensions d'un concept. Marcel ajoute que l'indicateur doit être à la fois pertinent (capable d'opérationnaliser le passage du niveau conceptuel au niveau empirique) et valide (capacité d'induire le concept à partir de l'indicateur).

L'auteur se situe dans une démarche heuristique afin de mieux comprendre le développement professionnel, et non dans une démarche évaluative : « Dans le cas d'une démarche heuristique, l'indicateur résulte de l'opérationnalisation d'un concept et a pour fonction d'enrichir ce concept tandis que, dans le cas d'une démarche évaluative, il est d'abord collecté pour apprécier ses écarts avec un attendu, attendu élaboré lors du processus de référentialisation. » (p. 163)

## **Concepts associés au développement professionnel :**

Le développement professionnel est lié au sentiment d'efficacité professionnelle : Le sentiment d'efficacité professionnelle constitue un indicateur du développement professionnel.

## **Éléments méthodologiques :**

Enquête par le biais de questionnaires en ligne auprès de nouveaux professeurs de l'enseignement agricole français (cinq ans ou moins d'ancienneté). Ces professeurs devaient effectuer une auto-évaluation quant à leur sentiment d'efficacité professionnelle. L'analyse a été effectuée selon une approche quantitative. Pour chaque énoncé du questionnaire correspondant à différentes facettes du métier, les professeurs devaient indiquer s'ils maîtrisaient cette facette sans problème, assez bien, avec quelques difficultés ou beaucoup de difficultés. 144 réponses ont été recueillies (sur un total possible de 368).

## **Résultats :**

En général, les professeurs de l'enseignement agricole disposent de bases solides et le volet enseignement est bien maîtrisé (plus de 85% de maîtrise sans problème ou assez bien) : planification, mise en œuvre d'activités, évaluation, relations pédagogiques, relations avec les collègues, utilisation du matériel pédagogique, etc.

Les dimensions suivantes reçoivent entre 80 à 85% de maîtrise sans problème ou assez bien : gestion des imprévus, gestion de la sécurité des élèves, évaluation formative, accueil des parents d'élèves en difficultés, participation à des groupes de travail, analyse des problèmes rencontrés dans son enseignement et analyse des difficultés des élèves, etc.

Pour les dimensions qui reçoivent entre 70 à 80% de maîtrise sans problème ou assez bien, Marcel indique qu'il y a des zones d'incertitude, notamment quant à : la planification de l'organisation pédagogique et de l'évaluation des séances, l'enseignement du respect des règles et des consignes de sécurité dans les zones à risque, la participation à certains types de travaux d'équipe, etc.

Les dimensions ayant entre 65% et 70% de maîtrise sans problème ou assez bien sont considérées comme des zones de fragilité : l'utilisation d'outils informatiques, la gestion du temps, la gestion des élèves (anticipation et prise en charge de la perturbation), la préparation ou la mise en œuvre de séances pluridisciplinaires, etc.

Enfin, les dimensions ayant moins de 65% de maîtrise sans problème ou assez bien sont considérées comme des difficultés. Ces difficultés se retrouvent principalement dans deux domaines : diagnostiquer les difficultés des élèves afin d'adapter son enseignement (tant lors de la préparation que lors de la mise en œuvre des séances) et le travail à plusieurs (encadrement des rapports de stage, dossiers ou mémoires, évaluation à plusieurs et relations de partenariat).

En général, la contribution de la formation initiale quant à la maîtrise du métier est perçue comme importante par les professeurs. Toutefois, en ce qui concerne la dimension

« travailler ensemble » de la profession, on note une corrélation entre l'absence de maîtrise de cette dimension et la faible contribution perçue de la formation initiale.

*« Quand les enseignants pensent qu'ils ne maîtrisent pas une facette de leur métier ils évaluent faiblement la contribution de la formation (ce qui est assez logique puisqu'elle n'a pas « réussi » à leur permettre de la maîtriser). En revanche, quand ils la maîtrisent, ils évaluent parfois positivement la contribution de la formation (ils la maîtrisent « grâce » à la formation), parfois de manière plus mesurée. » (p. 171)*

Par ailleurs, les enseignants ayant reçue une formation continue pour l'une ou l'autre des facettes du métier, maîtrisent généralement mieux cette facette que les enseignants n'en ayant pas reçue. La participation à une formation continue s'avère donc une variable discriminante par rapport au développement professionnel perçu.

L'auteur souligne que les résultats de cette recherche sont présentés de façon plus complète dans Marcel (2008).

### **Références citées dans cette fiche :**

- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck.
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L., et Demailly, L. (1994). Recherche et développement professionnel, *Recherche et formation*, 17.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Galand, B. et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation. Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 29.
- Lazarsfeld, P. (1965). Des concepts aux indices empiriques. In. R. Boudon et P. Lazarsfeld, (Ed.), *Le vocabulaire des sciences sociales. Concepts et indices*, Paris : Mouton, 27-36.
- Marcel, J.-F. (2008). *Les « nouveaux » professeurs de l'enseignement agricole. La « professionnalisation perçue » des six dernières promotions recrutées par concours externe*. Rapport d'étude commandité par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du Ministère de l'Agriculture et de la Pêche à l'École nationale de formation agronomique de Toulouse.

## Fiche de lecture 26

### Référence :

Mensah, F. M. (2010). Toward the mark of empowering policies in elementary school science programs and teacher professional development, *Cultural Studies of Science Education*, 5, 977-983.

### Résumé :

Mensah démontre comment les politiques administratives véhiculées dans deux différents contextes auprès d'enseignants du primaire ont influencé négativement, de manière similaire, le développement professionnel des enseignants et l'apprentissage des élèves en sciences. Les nouvelles politiques adoptées ont nui aux pratiques sur lesquelles les enseignants travaillaient préalablement.

### Cadre théorique du développement professionnel :

L'enseignement des sciences et le développement professionnel :

Les enseignants de sciences à l'élémentaire ont besoin de développement professionnel et ce pour plusieurs raisons :

- 1) Les sciences sont souvent mises en marge car elles ne sont pas considérées comme centrales dans le curriculum.
- 2) La majorité des enseignants de science au primaire ne sont pas des experts en science. Ils ne sont pas toujours à l'aise quant au contenu scientifique et à la manière de l'enseigner aux élèves.
- 3) Un programme élémentaire de sciences bien construit permet aux élèves d'avoir les connaissances et les compétences de base pour les programmes de sciences plus avancés.

Contexte aux États-Unis :

Avec l'application du *No Child Let Behind Act (NCLB)*, qui met l'accent sur l'enseignement des matières de base (langue et mathématiques), l'enseignement des sciences est parfois limité. Mensah rapporte le cas d'une enseignante ayant voulu effectuer une formation professionnelle de cinq jours en sciences et dont la direction a refusé puisqu'elle voulait que les enseignants se centrent sur les standards d'évaluation du NCLB à atteindre. Mensah souligne toutefois qu'elle comprend la pression qui repose sur les épaules des administrateurs mais elle est tout de même déçue que les politiques administratives nuisent à l'accès à certaines expériences de développement professionnel chez les enseignants.

L'auteure reprend certains résultats de l'étude de Rodriguez (voir recension de Rodriguez pour plus de détails) pour démontrer comment certaines politiques administratives sont venues limiter les efforts de développement professionnel d'un enseignant du primaire, en sciences. En effet, dans cette étude, l'enseignant, qui avait participé à un projet de développement professionnel en sciences, et qui faisait des sciences à chaque jour avec ses élèves, a dû limiter le temps alloué aux sciences pour se concentrer davantage sur l'enseignement de la langue (en raison d'une politique administrative faisant suite au NCLB).

Dans une autre recherche, effectuée par Carlone, Haun-Frank and Kimmel (pas citée dans la bibliographie de l'article...), un groupe de 13 enseignants a également dû diminuer le temps passé à enseigner les sciences dû aux politiques liées au NCLB. Ils se sont alors centrés sur l'enseignement de standards en sciences, de façon plus magistrale. Les auteurs de cette étude soulignent que le problème ne vient pas des enseignants mais plutôt des politiques en place.

Dans les deux études, les enseignants avaient instauré des changements quant à leur façon d'enseigner les sciences, afin de mieux rejoindre les élèves et de favoriser leur réussite. Toutefois, une fois les nouvelles politiques mises en place, la diminution du temps alloué à l'enseignement des sciences a fait en sorte qu'ils ont changé leur façon d'enseigner pour revenir à des méthodes plus traditionnelles (diminution de la qualité et du temps) et cela a également nuit à leur développement professionnel. Les politiques administratives découlant du NCLB sont alors perçues comme à la fois oppressives et régressives : « *These types of policies subvert rather than uphold innovative teaching, learning and professional development in many schools left paralyzed by national, state, district, local or school-based “opp(regre)ssive” policies, such as No Child Left Behind, on elementary science education.* » (p. 980).

Mensah souligne que l'apprentissage des sciences constitue un droit civil (Tate, 2001), mais que les politiques en place à l'élémentaire, telle que le NCLB, font en sorte qu'il est difficile d'inclure l'apprentissage des sciences en tant que sujet prioritaire au sein du curriculum. Ainsi, les élèves du primaire n'ont pas accès à un enseignement de sciences de qualité et les enseignants n'ont pas accès à des opportunités de développement professionnel en sciences afin d'améliorer leur connaissance du contenu et leurs manières d'enseigner les sciences. L'auteure ajoute que le fait que les sciences ne constituent pas une priorité à l'élémentaire, tant au point de vue de la formation des élèves que du développement professionnel des enseignants risque d'avoir des répercussions quant à la préparation des élèves pour les programmes de sciences plus avancés (au secondaire ou au collégial). Elle ajoute que les enseignants ne seront alors pas à blâmer, puisqu'ils appliquent les politiques qui leur sont demandées.

Sans avoir un mandat formel, Mensah indique qu'elle en fait beaucoup quant à la promotion des sciences au sein d'une école de New York depuis les cinq dernières années : communication avec la direction, placement de stagiaires au sein de l'école, développement d'une culture de sciences au sein de l'école, création de jours de la science au sein de l'école, conférence en sciences accompagnée par une des enseignantes, soutien et mentorat à une enseignante en sciences, etc. Ainsi, même si certaines politiques agissent comme des contraintes, Mensah et les enseignantes de cette école ont mis en place des politiques d'*empowerment* qui favorisent la réussite des élèves et le développement professionnel des enseignants en sciences.

### **Références citées dans cette fiche :**

Rodriguez, A., J. (2010). Exposing the impact of opp(reg)ressive policies on teacher development and on student learning, *Cultural Studies of Science Education*, 5, 923-940.

Tate, W. (2001). Science education as a civil right: Urban schools and opportunity-to-learn considerations. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 1015–1028.

## Fiche de lecture 27

### Référence :

Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement professionnel. Étude exploratoire dans l'activité de distribution postale. *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 193-207.

### Définition du concept de développement professionnel :

Selon Olry, le développement professionnel constitue un accroissement des savoirs professionnels mais également un accroissement du pouvoir d'agir (Clot, 2008).

### Outil(s) employé(s) quant au développement professionnel :

Dans cette recherche, l'outil de développement professionnel employé est le tutorat. Le tuteur montre des techniques à son apprenti, mais l'aide également à décoder sa compréhension des changements économiques et des évolutions du travail et à découvrir ce qui fait la qualité du service de distribution postale.

Le tutorat vise la construction de compétences en milieu de travail, il permet une prise de recul par rapport au travail et il implique une identification au tuteur (ce qui favorise la socialisation professionnelle de l'apprenti).

Par la nécessité d'explicitation du métier et de justification de sa pratique, le tuteur est placé en situation de développement professionnel. « *Reconfigurer son expérience pour l'apprenti est ainsi une occasion de développement professionnel pour soi.* » (p. 197). Les variations quant au déroulement de l'activité professionnelle constituent un des indicateurs de ce développement professionnel.

Ainsi, c'est lorsqu'il est confronté à des dilemmes ou à un conflit dans le cadre de sa pratique que le professionnel en vient à modifier son activité, ce qui témoigne de son développement professionnel.

### Éléments méthodologiques :

Il s'agit d'une étude exploratoire menée auprès de facteurs qui accompagnent de nouveaux arrivés dans le métier. L'auteur a filmé et analysé l'activité d'explicitation réalisée par les facteurs lors de séances de tutorat réalisées lors de la distribution du courrier. Puis, les facteurs ont été invités à commenter et à réagir à une séquence filmée. Enfin, les séquences ont été présentées à un collectif de tuteurs qui a été appelé à y réagir.

### Résultats :

Non-pertinents pour ce qui nous intéresse...

**Référence citée dans cette fiche :**

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.

## Fiche de lecture 28

### Référence :

Opfer, V. D., et Pedder, D. (2010). Access to Continuous Professional Development by teachers in England, *Curriculum Journal*, 21(4), 453-471.

### Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :

Selon la perception des enseignants et les recherches sur le sujet, les activités de développement professionnel efficaces possèdent les caractéristiques suivantes :

- Les programmes de développement professionnel efficaces sont soutenus et intensifs (Garet et al., 2001).
- Ils forment un programme cohérent quant aux apprentissages des enseignants, ils sont centrés sur le contenu (matière à enseigner), ils offrent des opportunités d'apprentissage actif pour les enseignants et ils sont en lien avec la vie quotidienne de l'école (Garet et al., 2001).
- Ils sont basés sur l'objectif explicite d'améliorer la réussite des élèves, ils portent attention à la pensée des élèves, au curriculum et à la pédagogie et ils permettent l'accès à des idées et méthodes alternatives, avec l'opportunité de les observer en action et de réfléchir quant à leur efficacité (Hiebert, 1999).
- Ils sont applicables à la fois à l'école et à la classe (Warwick et al. 2004; Cordingley et al. 2005b; Makopoulou and Armour 2006; McNicholl and Noone 2007; CUREE 2008).
- Ils ont des objectifs clairs et bien définis (McNicholl and Noone 2007; CUREE 2008).
- Ils sont offerts par des personnes qui possèdent une expertise (Cordingley et al. 2005b; Makopoulou and Armour 2006; Miller and Glover 2007).
- Ils prennent en compte le savoir et les expériences antérieures (Makopoulou and Armour 2006);
- Ils modélisent l'enseignement efficace et les stratégies d'apprentissage (Duncombe et al. 2004; Bolam and Weindling 2006; Makopoulou and Armour 2006);
- Ils encouragent la recherche et la résolution de problèmes (Cordingley et al. 2005b; Pollard et al. 2005; Bolam and Wendling 2006).

Les formes de développement professionnel qui correspondent généralement à ces critères et qui apportent un impact positif sur la performance des enseignants et la réussite des élèves sont : la recherche (Arthur et al. 2006; MacBeath et al. 2007), la collaboration (Warwick et al. 2004; Cordingley et al. 2005a, 2005b; Arthur et al. 2006; Makopoulou and Armour 2006; McNicholl and Noone 2007), le coaching et le mentorat (Harrison et al. 2005; Hobson et al. 2007; CUREE 2008), l'observation (Boyle et al. 2004; Cordingley et al. 2005b; Pedder et al. 2005; Dymoke and Harrison 2006; Hodgkinson 2006) et les réseaux d'enseignants (Hakkarainen et al. 2004; Veugelers and O'Hair 2005; McGregor et al. 2006; McCormick et al. 2007; CUREE 2008).

C'est souvent à l'enseignant que revient le choix de déterminer les activités de développement professionnel auxquelles il souhaite participer, en fonction des différentes

options disponibles (Sykes, 1996). Or, les enseignants ne choisissent pas toujours les activités en fonction de leur efficacité et très souvent, ils choisissent des activités sous forme traditionnelle, de courte durée, axées sur le contenu mais avec peu d'opportunités d'apprentissage actif et en cohérence avec le curriculum mais pas avec d'autres aspects systémiques (par exemple, l'évaluation des enseignants) (Birman et al. 2000; Garet et al. 2001, Desimone et al. 2002; Opfer et al. 2008a). Les auteurs supposent que ce choix est lié à l'offre de formation (donc, les formations offertes ne respectent pas nécessairement les critères d'efficacité mentionnés précédemment).

Afin de favoriser l'accès à des activités de développement professionnel efficaces, le soutien au niveau de l'école et au niveau individuel est essentiel. Selon Day et Gu (2007), l'engagement des enseignants est essentiel quant à l'efficacité des activités de développement. D'autres recherches démontrent que l'attitude de l'enseignant quant à l'apprentissage ou à l'activité de développement professionnel va influencer l'efficacité de cette activité (Billet, 2006; Marshal et Drummond, 2006; Taber, 2005).

Par ailleurs, les normes de l'école et les pratiques en place vont venir influencer l'apprentissage des enseignants (Rutter et al. 1979; Galloway et al. 1982; Pollard 1985; Mortimore et al. 1988; Woods et al. 1997). Hollingsworth (1999), démontre que les enseignants peuvent avoir de la difficulté à implanter de nouvelles pratiques au sein de leur classe si les conditions ne sont pas aidantes : manque de coordination et de leadership, peu d'activités collégiales et peu d'engagement quant au développement professionnel.

Selon Pedder (2006), il y a une relation significative entre certaines conditions au niveau de l'école (communication d'une vision claire, support pour l'apprentissage professionnel, réseau de soutien, expertise disponible) et le niveau de recherche et d'apprentissage des enseignants.

Les recherches démontrent qu'il y a souvent un manque de planification stratégique et de prise en compte des besoins d'apprentissage, ce qui fait en sorte que les activités de développement professionnel s'avèrent parfois peu ou pas efficaces (Hodkinson 2006; ICM 2006).

### **Éléments méthodologiques :**

Les données présentées dans cet article proviennent d'une étude sur le développement professionnel en Angleterre : « Schools and Continuing Professional Development in England : State of a Nation », financée par l'Agence de formation et de développement des écoles. Les données ont été récoltées à la fois à partir d'une recension des écrits, d'observation de neuf écoles primaires et trois écoles secondaires et d'un questionnaire distribué à des enseignants du primaire et du secondaire (échantillon pris au niveau national).

### **Résultats:**

Lors de l'analyse des données, les chercheurs ont effectué une analyse thématique qui leur a permis d'identifier deux principales préoccupations quant à l'accès aux activités de développement professionnel en Angleterre :

1) Les enseignants ont accès à une gamme étroite d'opportunités de développement professionnel qui varie selon l'expérience, le stade de la carrière et les responsabilités en termes de leadership.

Les activités proposées sont peu variées ce qui constitue une limite quant à la participation. Les enseignants n'ont souvent pas accès à tous les types d'activités. Ainsi, les réponses au questionnaire indiquent que 26% des enseignants ont accès à des cours accrédités non-universitaires, 31% à des comités sur le curriculum, 43% à des conférences, 19% à des cours universitaires, 19% à des groupes de recherche d'enseignants et 29% à des études indépendantes. En général, lorsque les opportunités sont offertes, les enseignants prennent part aux activités de développement proposées. La majorité des opportunités offertes sont liées à la formation (par exemple : ateliers de formation à l'intérieur ou en-dehors de l'école).

En général, les enseignants qui ont une ou deux années d'expérience se voient offrir une moins grande variété d'activités de développement professionnel (notamment les cours non-universitaires, les réseaux d'enseignants, les comités sur le curriculum, les conférences et les groupes de recherche d'enseignants) que les enseignants qui ont davantage d'expérience. Au fur et à mesure que les enseignants avancent dans les stades de la carrière, ils se voient offrir davantage d'opportunités de cours accrédités non-universitaires, conférences, participation à des réseaux d'enseignants, participation à des comités sur le curriculum. Par contre, les enseignants nouvellement qualifiés ont davantage d'opportunités quant au mentorat, au coaching et à l'observation des pairs. Enfin, en général, plus les responsabilités quant au leadership augmentent, plus les enseignants se voient offrir d'opportunités de développement professionnel.

Les auteurs expliquent la différence entre les besoins des enseignants et les opportunités qui leur sont offertes notamment par le fait que : « *Thus, schools appear primarily to broker CPD for individuals, or groups of individuals, rather than seeing their role as professional developers of the entire staff.* » (p. 462). Une autre raison pouvant expliquer la faible variété des opportunités offertes est liée aux conditions retrouvées au sein de l'école et aux perceptions des enseignants qui viennent limiter l'offre : manque de temps, manque de budget, collègues âgés qui sont moins intéressés par le développement professionnel, etc.

2) Les conditions rencontrées au sein de l'école et les perceptions des enseignants agissent tous deux comme des limites (barrières) à la participation aux activités de développement professionnel.

#### Limites quant aux conditions rencontrées au sein de l'école :

Il y a des différences quant aux opportunités de développement professionnel offertes aux enseignants selon le secteur (primaire ou secondaire), selon le niveau de réussite de l'école (*achievement band*) et le budget alloué au développement professionnel.

Ainsi, les enseignants du niveau primaire ont davantage d'opportunités quant aux ateliers de formation à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école et quant à la participation à des équipes de travail d'enseignants. Par contre, les enseignants du niveau secondaire sont davantage sollicités pour des cours universitaires, du mentorat, des comités sur le curriculum et quant à la participation à des groupes de recherche. En général, les enseignants du secondaire ont

une plus grande variété d'opportunités quant au développement professionnel que les enseignants du primaire.

En ce qui concerne le niveau de réussite de l'école, les enseignants des écoles appartenant aux deux bandes les moins élevées (niveau de réussite bas) se voient offrir davantage d'ateliers de formation au sein de l'école et ceux appartenant à la bande la moins élevée ont moins d'opportunités de mentorat, de coaching, d'observation et d'enseignement dirigé que pour les autres bandes de réussite. Enfin, les enseignants des écoles appartenant à la bande la plus élevée, ont davantage d'opportunités d'assister à des conférences. Les enseignants des écoles ayant des besoins spéciaux ont souvent davantage de contraintes imposées quant au choix des activités de développement professionnel (moins d'opportunités différentes, formation davantage axée sur la littératie, la numératie et les sciences, etc.).

Les enseignants soulignent également que le budget alloué aux activités de développement professionnel n'est pas toujours suffisant. « *These budget constraints affected the amount of money available for teachers to attend courses, the amount of available supply cover for classes, and the time that teachers could contribute to development activities that occurred outside the normal working day.* » (p. 466).

#### Limites quant aux perceptions des enseignants :

Les enseignants plus expérimentés sont moins intéressés par les activités de développement professionnel et ont moins de demandes, mais ce sont eux qui ont le meilleur accès à celles-ci et le plus d'opportunités. Or, ces enseignants plus âgés ont souvent une influence significative sur les opportunités de développement professionnel offertes à tous les enseignants de l'école (davantage consultés en raison de leur séniorité).

Par ailleurs, les enseignants peuvent hésiter à demander des activités de développement professionnel s'ils ressentent qu'il y a des contraintes de budget au sein de l'école. Dans ce contexte, les enseignants peuvent restreindre leurs demandes s'ils ne sont pas assurés que des enseignants qualifiés soient disponibles pour les remplacer. En outre, ils peuvent ressentir que les demandes de formation doivent être uniquement pour des activités qui garantissent un impact élevé quant à leur performance.

Enfin, la qualité de certaines activités peut faire en sorte que les enseignants ne souhaitent pas participer, par exemple lorsque l'animateur fait uniquement la lecture d'un Power Point, lorsque le contenu de la formation est trop condensé ou encore lorsque la formation offerte est axée sur les dernières tendances en éducation plutôt que sur les besoins réels en matière de développement.

#### Conclusions de l'étude :

Une des raisons possibles pour expliquer l'inefficacité du développement professionnel en Angleterre est l'accès : « *Teachers often have limited access to the kinds of CPD most associated with improved learning.* » (p. 467).

Les auteurs émettent différentes recommandations :

1) Les écoles et les enseignants devraient être encouragés à participer à une grande variété d'activités de développement professionnel, en particulier les activités qui sont axées sur la classe, qui se basent sur les résultats de la recherche et les activités collaboratives.

- 2) Les écoles doivent s'assurer d'offrir des opportunités d'accès égales, peu importe le stade de la carrière, l'expérience et les responsabilités en termes de leadership.
- 3) Les activités doivent être planifiées en fonction du stade de la carrière des enseignants, ce qui peut nécessiter la création de réseaux d'enseignants du même stade entre différentes écoles (par exemple, enseignants nouvellement qualifiés).
- 4) Les écoles doivent s'assurer d'offrir des opportunités d'accès égales, peu importe les conditions de l'école et les caractéristiques individuelles des enseignants. Les activités peuvent varier selon le contexte et les besoins, mais les opportunités d'accès doivent être égales.
- 5) Les écoles doivent être aidées afin d'identifier les activités de développement qui sont d'une meilleure qualité et de comprendre les éléments et les conditions pour que le développement professionnel soit efficace.
- 6) Les écoles doivent être aidées afin d'identifier plus efficacement les besoins et les demandes des enseignants en matière de développement professionnel.

### **Références citées dans cette fiche :**

Arthur, L., H. Marland, A. Pill, and T. Rea. 2006. Postgraduate professional development for teachers: Motivational and inhibiting factors affecting the completion of awards. *Journal of In-service Education* 32, no. 2: 201–19.

Billett, S. 2006. Constituting the workplace curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 38, no. 1: 31–48.

Birman, B.F., L. Desimone, A.C. Porter, and M.S. Garet. 2000. Designing professional development that works. *Educational Leadership* 57, no. 8: 28–33.

Bolam, R., and D. Weindling. 2006. Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development. London: General Teaching Council for England.

Boyle, B., D. While, and T. Boyle. 2004. A longitudinal study of teacher change: What makes professional development effective? *The Curriculum Journal* 15, no. 1: 45–68.

Centre for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE). 2008. Qualitative study of school-level strategies for teachers' CPD. London: General Teaching Council for England.

Cordingley, P., M. Bell, D. Evans, and A. Firth (CPD Review Group). 2005a. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? London: EPPI-Centre.

Cordingley, P., M. Bell, S. Thomason, and A. Firth (CPD Review Group). 2005b. The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? London: EPPI-Centre.

Day, C., and Qing Gu. 2007. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education* 33, no. 4: 423–43.

Desimone, L., A.C. Porter, M.S. Garet, K.S. Yoon, and B.F. Birman. 2002. Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24, no. 2: 81–112.

Duncombe, R., K.M. Armour, and S.E. Fraser. 2004. Primary school teachers and the National PE-CPD programme for England. Presentation given to the British Educational Research Association Annual Conference, September 16–18, at the University of Manchester, Manchester, UK.

Dymoke, S., and J.K. Harrison. 2006. Professional development and the beginning teacher: Issues of teacher autonomy and institutional conformity in the performance review process. *Journal of Education for Teaching* 32, no. 1: 71–92.

Galloway, D., F. Parkhurst, K. Boswell, C. Boswell, and K. Green. 1982. Sources of stress for classroom teachers. *National Education* 64: 166–9.

Garet, M.S., A.C. Porter, L. Desimone, B. Birman, and K.S. Yoon. 2001. What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal* 38, no. 4: 915–45.

Hakkarainen, K., T. Palonen, S. Paavola, and E. Lehtinen. 2004. *Communities of networked expertise: Professional and educational perspectives*. Amsterdam: Elsevier.

Harrison, J., T. Lawson, and A. Wortley. 2005. Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education* 28, no. 3: 267–92.

Heibert, J. 1999. Relationships between research and the NCTM standards. *Journal for Research in Mathematics Education* 30, no. 1: 3–19.

Hobson, A.J., A. Malderez, L. Tracey, M. Homer, N. Mitchell, M. Biddulph, M.S. Giannakaki, et al. 2007. Newly qualified teachers' experiences of their first year of teaching. Findings from Phase III of the 'Becoming a Teacher' project. London: Department for Children, Schools and Families.

Hodkinson, A. 2006. Career entry development profiles and the statutory induction arrangements in England: A model of effective practice for the professional development of newly qualified teachers? *Journal of In-service Education* 32, no. 3: 287–300.

Hollingsworth, H. 1999. *Teacher professional growth: A study of primary teachers involved in mathematics professional development*. PhD thesis, Deakin University, Burwood, Victoria, Australia.

ICM (Institute of Commercial Management). 2006. The induction and training and development experiences of newly qualified teachers and teachers in the second and third year of their careers. Confidential report, Training and Development Agency for Schools. London: ICM.

MacBeath, J., D. Pedder, and S. Swaffield. 2007. Schools learning how to learn. In *Improving learning how to learn*, ed. M. James, R. McCormick, P. Black, P. Carmichael, M.-J. Drummond, A. Fox, J. MacBeath, et al., 64–88. London: Routledge.

Makopoulou, K., and K.M. Armour. 2006. Evaluating the National PE-CPD programme in England: Evidence from schools and teachers. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 6–9, at the University of Warwick, UK.

Marshall, B., and M.-J. Drummond. 2006. How teachers engage with assessment for learning: Lessons from the classroom. *Research Papers in Education* 21, no. 2: 133–49.

McCormick, R., A. Fox, R. Proctor, and P. Carmichael. 2007. Learning through networking. In *Improving learning how to learn*, ed. M. James, R. McCormick, P. Black, P. Carmichael, M.-J. Drummond, A. Fox, J. MacBeath, et al., 89–113. London: Routledge.

McGregor, J., C. Robinson, and M. Fielding. 2006. Tracing the footprints of practice. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 6–9, at the University of Warwick, UK.

McNicholl, J., and M. Noone. 2007. Teaching and learning at A level within a modular context: A collaborative project with biology teachers. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference, September 5–8, at the Institute of Education, University of London, UK.

Miller, D., and D. Glover. 2007. Into the unknown: The professional development induction experience of secondary mathematics teachers using interactive whiteboard technology. *Learning, Media and Technology* 32, no. 3: 319–31.

Mortimore, P., P. Sammons, L. Stoll, D. Lewis, and R. Ecob. 1988. *School matters: The junior years*. Wells: Open Books.

Opfer, V.D., G.T. Henry, and A.J. Mashburn. 2008a. The district effect: Systemic responses to high stakes accountability. *American Journal of Education* 114, no. 2: 299–332.

Pedder, D. 2006. Organisational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education* 21, no. 2: 171–200.

Pedder, D., M. James, and J. MacBeath. 2005. How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education* 20, no. 3: 209–43.

Pollard, A. 1985. *The social world of the primary school*. London: Holt, Reinhart & Winston.

Rutter, M., B. Maugham, P. Mortimore, and J. Ouston. 1979. *Fifteen thousand hours*. London: Open Books.

Sykes, G. 1996. Reform of and as professional development. *Phi Delta Kappan* 77, no. 7: 465–89.

Taber, K.S. 2005. Developing teachers as learning doctors. *Teacher Development* 9, no. 2: 219–35.

Veugelers, W., and M.J. O'Hair, eds. 2005. *Network learning for educational change*. Maidenhead: Open University Press.

Warwick, I., K. Rivers, and P. Aggleton. 2004. Developing a programme of Continuing Professional Development (CPD) in citizenship. Research briefing. London: Department for Education and Skills.

Woods, P., B. Jeffrey, and G. Troman. 1997. *Restructuring schools, reconstructing teachers*. Buckingham, UK: Open University Press.

## Fiche de lecture 29

### Référence :

Pedder, D., Opfer, V. D., McCormick, R. et Storey, A. (2010). Schools and Continuing Professional Development in England- State of the Nation's research study : policy context, aims and design, *The Curriculum Journal*, 21(4), p. 365-394.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Contexte politique quant au développement professionnel en Angleterre :

L'Agence de formation et de développement des écoles (*TDA : Training and Development Agency for Schools*) a joué un rôle clé quant à la réforme en Angleterre, notamment quant au plan stratégique de 5 ans du *Department for Children, Schools and Families* débuté en 2004. Plus particulièrement, le rôle de la TDA était de s'assurer de la qualité du développement professionnel offert, d'offrir ses recommandations quant au développement professionnel et de coordonner certains programmes de développement.

Le TDA a fait la promotion en Angleterre d'un développement professionnel continu conçu de façon centralisée (direction centrale) mais délivré localement (gestion locale). La première stratégie nationale quant au développement professionnel des enseignants a été lancée en 2001 (DfEE, 2001). Le développement professionnel continu est alors perçu comme un mécanisme essentiel afin de mettre en place les stratégies nationales quant à la littératie et à la numératie.

En 2005, le TDA établit un cadre de référence national quant aux standards professionnels liés à l'enseignement (*Professional standards for teaching*) (TDA 2007a) qui définit les standards, attentes et compétences que chaque enseignant en Angleterre doit tenter de développer selon les différents stades de la carrière.

Un objectif majeur des différents gouvernements qui se sont succédé en Angleterre a alors été de faire en sorte que les enseignants agissent en conformité avec l'agenda de réforme national. « *This centralised approach raises questions about whether teachers are to be trusted to manage their own affairs and whether prescribing pedagogies and demanding compliance with official expectations is the best way to enhance the quality of pupils' learning, and the teaching and professional learning of teachers that support it.* » (p. 368).

Ainsi, les auteurs soulignent que cet accent mis sur le développement de la conformité chez les enseignants a réduit les possibilités de développer des pratiques de développement professionnel efficaces. En effet, selon le TDA et d'autres recherches (Cordingley et al. 2005a, 2005b; Pedder et al. 2005; Bolam and Weindling 2006; CUREE 2008), le développement professionnel efficace est collaboratif, centré sur la classe et basé sur les résultats de la recherche. Ce type de développement implique donc de laisser une certaine indépendance professionnelle à l'enseignant et de valoriser le développement de sa pensée critique, ce qui n'est pas le cas lorsque les politiques gouvernementales sont trop contraignantes et visent trop la conformité, en voulant imposer un agenda de réforme et des standards professionnels prédéterminés.

Malgré le caractère contrôlant des politiques gouvernementales en place, certains auteurs y trouvent des aspects positifs. Par exemple, Hargreaves (1994), reconnaît l'importance d'avoir des politiques et des pratiques intégrées afin d'optimiser à la fois le développement professionnel et institutionnel. En effet, selon lui, le développement professionnel des enseignants est fortement lié au développement institutionnel, les deux types de développement s'inter-influencent.

### Éléments méthodologiques :

Les données présentées dans cet article proviennent d'une étude sur le développement professionnel en Angleterre : « Schools and Continuing Professional Development in England : State of a Nation ».

#### Objectifs de l'étude :

La présente étude, financée par le TDA, vise à mieux comprendre les pratiques existantes en matière de développement professionnel en Angleterre et à mieux orienter le développement futur. Les auteurs cherchent également à mieux comprendre les politiques gouvernementales en place et visant à promouvoir le développement professionnel des enseignants ainsi que les conditions organisationnelles dans les écoles qui soutiennent le développement professionnel collaboratif, centré sur la classe et basé sur la recherche (Imants 2002; Bolam et al. 2005; Pedder 2006; Pedder and MacBeath 2008; Vescio et al. 2008).

Trois principaux thèmes sont analysés :

- 1) Les bénéfices, le statut et l'efficacité du développement professionnel continu.
- 2) La planification et l'organisation du développement professionnel continu.
- 3) L'accès au développement professionnel continu.

Les données proviennent à la fois d'une recension des écrits portant sur le développement et l'apprentissage professionnel des enseignants, d'une recherche qualitative et d'un questionnaire distribué à des enseignants du primaire et du secondaire (échantillon au niveau national, en Angleterre).

Revue de littérature : Recension des écrits de 2004 à 2008 portant sur le développement et l'apprentissage professionnel des enseignants en regard des deux premiers thèmes à l'étude (bénéfices, statut et efficacité du développement professionnel et planification et organisation du développement professionnel). Les chercheurs ont effectué cette revue de littérature en plusieurs étapes : définition de critères de sélection, recherche à partir des critères de sélection identifiés, sélection des items à conserver pour la recension et recension comme telle (réalisation de « cartes » de recension et analyse de ces différentes entrées).

Recherche qualitative : Recherche effectuée auprès de douze écoles (neuf écoles primaires et trois écoles secondaires). Les écoles ont été sélectionnées afin de représenter différents types (grosseur, localisation, secteur, etc.). Les données issues de cette recherche sont en lien avec les trois thèmes identifiés et permettent d'avoir un portrait de différentes perceptions et actions quant au développement professionnel, en lien avec différents contextes scolaires. Un portrait de chacune des 12 écoles est dressé par les auteurs (je n'ai pas jugé pertinent de le résumer ici).

Les données ont été récoltées à la fois par le biais d'entrevues, de focus group et de discussions. Des documents liés aux écoles ont également permis de compléter les données. Chaque école a été visitée pendant une ou deux journées pendant laquelle (ou lesquelles) les enseignants ont été interviewés et une rencontre de focus group a été réalisée réunissant 4 à 8 membres et suivie d'une discussion. En tout, 65 enseignants ont été interviewés et 64 enseignants ont participé aux focus groups.

Questionnaire : Le questionnaire a été distribué à des enseignants du primaire et du secondaire, afin de représenter un échantillon au niveau national (en Angleterre). Il y avait un questionnaire pour les enseignants et un pour les leaders (pour les *head teachers* et autres membres ayant des responsabilités en termes de leaderships). En tout, 388 écoles ont été sélectionnées pour cette étude (329 au primaire et 59 au secondaire). Le taux de réponse a été de 39% (56% des écoles secondaires et 36% des écoles primaires). Quoique faible et non généralisable statistiquement, ce taux de réponse est comparable à celui d'autres études portant sur le développement professionnel. En tout, 1126 enseignants et 251 leaders ont répondu au questionnaire.

Le questionnaire visait à obtenir des données quantitatives et portait sur les dimensions suivantes du développement professionnel : le rôle des croyances des enseignants quant au choix et à l'impact du développement professionnel; les valeurs et les pratiques des enseignants quant au développement professionnel; le contenu, la durée et la forme du développement professionnel; les conditions de l'école pour supporter le développement professionnel; les barrières individuelles et institutionnelles quant à l'accès à des activités de développement professionnel efficaces.

Le questionnaire comportait 4 sections :

- A) Pratiques et valeurs quant à l'apprentissage professionnel.
- B) Développement professionnel continu.
- C) Systèmes et pratiques organisationnelles.
- D) Portrait des enseignants (informations démographiques).

Les chercheurs ont effectué une analyse typologique des données du questionnaire afin d'identifier différents groupes d'enseignants ayant des valeurs et des pratiques similaires quant à l'apprentissage professionnel (en lien avec la section A du questionnaire) et ils ont procédé à une analyse similaire pour les réponses de la section C afin d'identifier différents groupes d'écoles en lien avec les systèmes et pratiques organisationnelles.

Les chercheurs ont également mis en commun les données qualitatives obtenues par observation (recherche qualitative dans les écoles) et l'analyse des données quantitatives obtenues par le biais des questionnaires.

### **Résultats:**

Dans le cadre de leurs analyses, les chercheurs ont développé et testé un modèle conceptuel de l'apprentissage professionnel chez les enseignants (Opfer and Pedder (in press); Opfer et al. (in press a and b)). Ce modèle inclut trois différents types d'influences qui agissent sur les pratiques d'apprentissage et d'enseignement des enseignants :

- 1) Influences individuelles de l'enseignant : les expériences antérieures, l'orientation et les croyances quant à l'apprentissage et la façon dont ces croyances viennent influencer la pratique de classe.
- 2) Influences au niveau de l'école : le contexte de l'école, le soutien offert quant à l'apprentissage et à l'enseignement, les orientations et croyances collectives quant à l'apprentissage, les pratiques et normes collectives au sein de l'école et la capacité collective à réaliser des objectifs d'apprentissage en commun.
- 3) Influences des activités et des pratiques d'apprentissage auxquelles les enseignants prennent part.

Selon les auteurs, ces trois influences agissent l'une sur l'autre afin d'orienter les pratiques d'apprentissage et d'enseignement des enseignants. « *To understand and explain why and how teachers learn, we must consider how a teacher's individual learning orientation interacts with the school-level learning orientation and how both of these orientations together impact the activities (and features of activities) in which teachers participate.* » (p. 389)

NB : Les autres résultats (questionnaire, recherche qualitative, etc.) sont présentés dans d'autres articles de la revue. Voir recension : Opfer et Pedder.

### **Références citées dans cette fiche :**

Department for Education and Employment (DfEE). 2001. Learning and teaching: A strategy for professional development. London: DfEE.

Bolam, R., A. McMahon, L. Stoll, S. Thomas, and M. Wallace. 2005. Creating and sustaining effective professional learning communities. DfES Research Report RR637. University of Bristol. <http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR637.pdf>.

Bolam, R., and D. Weindling. 2006. Synthesis of research and evaluation projects concerned with capacity-building through teachers' professional development. London: General Teaching Council for England.

Cordingley, P., M. Bell, D. Evans, and A. Firth (CPD Review Group). 2005a. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD? London: EPPI-Centre.

Cordingley, P., M. Bell, S. Thomason, and A. Firth (CPD Review Group). 2005b. The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning? London: EPPI-Centre.

CUREE (Centre for the Use of Research and Evidence in Education). 2008. Qualitative study of school-level strategies for teachers' CPD. London: General Teaching Council for England.

Hargreaves, D.H. 1994. The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development. *Teaching and Teacher Education* 10, no. 4: 423–38.

Imants, J. 2002. Restructuring schools as a context for teacher learning. *International Journal of Educational Research* 37, no. 8: 715–32.

Opfer, V.D., and D. Pedder. In press. The lost promise of teacher professional development in England. *European Journal of Teacher Education*.

Opfer, V.D., D. Pedder, and Z. Lavicza. In press a. The role of teachers' orientations to learning in professional learning and change: A national study of teachers in England. *Teaching and Teacher Education*. DOI: 10.1016/j.tate.2010.09.014

Opfer, V.D., D. Pedder, and Z. Lavicza. In press b. The influence of school orientation to learning on teachers' professional learning change. *School Effectiveness and School Improvement*.

Pedder, D. 2006. Organisational conditions that foster successful classroom promotion of learning how to learn. *Research Papers in Education* 21, no. 2: 171–200.

Pedder, D., M. James, and J. MacBeath. 2005. How teachers value and practise professional learning. *Research Papers in Education* 20, no. 3: 209–43.

Pedder, D., and J. MacBeath. 2008. Organisational learning approaches to school leadership and management: Teachers' values and perceptions of practice. *School Effectiveness and School Improvement* 19, no. 2: 207–24.

TDA (Training and Development Agency for Schools). 2007a. Professional standards for teaching from September 2007. London: TDA.

Vescio, V., D. Ross, and A. Adams. 2008. A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education* 24, no. 1: 80–91.

## Fiche de lecture 30

### Référence :

Péladeau, I. (2010). Le développement professionnel, pierre d'assise pour le développement de l'école en milieu défavorisé. *Vie Pédagogie*, 155, 24-26.

### Résumé :

L'auteure a rencontré 4 spécialistes qui travaillent quant au développement professionnel des intervenants œuvrant en milieu défavorisé au Québec : deux spécialistes du Programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) et deux spécialistes de la stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA). Elle les a interrogés sur le développement professionnel.

### Programmes de développement professionnel :

L'auteure mentionne deux programmes de soutien quant au développement professionnel : le programme de soutien à l'école montréalaise (PSEM) et la stratégie d'intervention Agir Autrement (SIAA).

PSEM : Programme mis en place en 1997 qui s'adresse à plus d'une centaine d'écoles primaires en milieu défavorisé à Montréal. Comprend 7 mesures pour favoriser la réussite des élèves, dont une mesure portant sur le développement professionnel de la direction et de l'équipe-école. Un budget est prévu, notamment afin de défrayer les coûts de suppléance lorsque les enseignants participent à des activités de développement professionnel.

Les expériences de développement offertes par le PSEM sont diverses :

- Programmes de formation favorisant la réflexion sur un contenu (lecture, écriture, etc.) et prévoyant 3 ou 4 rencontres en cours d'année et des périodes d'expérimentation entre les rencontres.
- Journées de réflexion sur une thématique particulière : exposé par un expert suivi d'une réflexion sur la manière de transférer les apprentissages dans la pratique et d'un suivi si désiré par les participants.
- Réseaux d'échange sur différentes thématiques ou regroupant différents intervenants d'un même secteur. Favorise l'échange d'idées, de pratiques et de matériel.
- Groupe de codéveloppement comprenant entre 5 à 12 membres qui étudient une des 7 mesures particulières du PSEM. Création d'outils et de formations subséquentes, écriture de documents et recours à des acteurs externes (ex : université).
- Groupe de développement professionnel coopératif pour les directions d'écoles primaires. 4 à 5 rencontres par année. Réflexion sur les pratiques de gestion favorisant l'apprentissage et la réussite en milieu défavorisé.

SIAA : Stratégie mise en place aux débuts des années 2000 et s'adressant au départ aux élèves du secondaire en milieu défavorisé, puis depuis 2008, aux élèves du primaire et du secondaire. Cette stratégie vise à la fois à améliorer le potentiel éducatif des écoles en milieu

défavorisé et le taux de réussite de leurs élèves. Elle peut prendre différentes formes selon les régions :

- Agents de développement en milieu défavorisé travaillent en concertation avec les commissions scolaires et avec les groupes régionaux pour mettre en place modèles de développement professionnel.
- En Outaouais, groupe de formation sur le développement de la compétence en lecture et la motivation scolaire.
- À Montréal, groupes de travail sur la lecture et la gestion de classe en milieu défavorisé.
- Les participants aux groupes de formation et de travail ont un rôle de formation et d'accompagnement dans leur milieu.
- Groupes de deux ans (3 ou 4 rencontres par année).

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Visées et orientations du développement professionnel en milieu défavorisé :

En milieu défavorisé, le développement professionnel des différents intervenants est essentiel pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

L'auteure dégage deux principales visées du développement professionnel :

- 1) Le développement professionnel continu : mise en place d'une structure de développement continu dans chacune des régions.
- 2) La prise en compte des caractéristiques propres aux milieux défavorisés : connaissance du milieu et des inégalités sociales, développement de la littératie et de la numératie, soutien aux élèves, collaboration avec la famille et la communauté, etc.

Il faut également viser la responsabilisation des équipes-écoles en milieu défavorisé afin qu'elles se prennent en charge, qu'elles mettent en place une structure d'accompagnement pour leur personnel et qu'elles agissent pour obtenir le développement professionnel qui correspond à leurs besoins. Ce développement professionnel est considéré comme essentiel afin de mettre en place des pratiques adaptées aux milieux défavorisés.

Notamment, il faut tenir compte des recherches sur l'apprentissage en milieu défavorisé et favoriser la création de réseaux entre chercheurs et enseignants des milieux défavorisés, afin qu'ils puissent s'alimenter mutuellement (par exemple, par le biais de groupes de travail ou de réflexion qui étudient des problématiques réelles vécues par les enseignants).

La formation professionnelle doit tenir compte du phénomène de la défavorisation et en analyser les impacts quant à la réussite des élèves. Par exemple, si le développement professionnel porte sur la lecture, il serait pertinent de dresser un portrait du lecteur en milieu défavorisé et sur la conception de la lecture qui est véhiculée dans le milieu. Il faut également prendre conscience de la perception des enseignants quant à la défavorisation et de leurs idées préconçues. Dans le cadre du PSEM, plusieurs formations ont été offertes en lien avec la défavorisation : lecture et défavorisation, mathématiques et défavorisation, pluriethnicité et défavorisation, pratiques de gestion et défavorisation, etc.

Par ailleurs, pour que la formation professionnelle offerte soit le plus efficace possible, il est essentiel de mettre en place des structures d'accompagnement afin de favoriser le transfert des compétences et connaissances acquises. Pour ce faire, on peut prévoir des accompagnateurs dans le milieu (pairs faisant partie d'un groupe de travail sur le sujet, conseillers pédagogiques, etc.). Ces personnes pourront assurer le suivi de la formation, conseiller et soutenir les enseignants et favoriser le partage des apprentissages. De telles formations avec suivi s'étalent sur deux ou trois ans afin de permettre une alternance entre formation et expérimentation en classe.

Pour favoriser l'efficacité des formations (que ce soit au PSEM ou au SPIAA) on doit respecter le processus d'apprentissage des enseignants : activation des connaissances antérieures, conflits cognitifs, interactions sociales encouragées, place pour l'expérimentation, etc.

## Fiche de lecture 31

### Référence :

Raymond, D. (2001). Nouveaux espaces de développement professionnel et institutionnels : des terrains accidentés. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 5-15). Sherbrooke : Éditions du CRP.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Depuis le début des années 1990, on note une forte tendance au rapprochement des lieux et objets de pratique en ce qui concerne la formation initiale et continue en éducation (Raymond et Lenoir, 1998). Ainsi, en formation initiale, on accorde davantage de place et d'importance au partenariat avec le milieu scolaire (augmentation des heures de stage, meilleur encadrement des stagiaires, mécanismes de concertation université-milieu scolaire, etc.).

De même, en formation continue, les enseignants ont grandement critiqué l'apport d'ateliers de développement professionnel décontextualisés, qui ne sont pas en lien avec la pratique quotidienne. Plusieurs enseignants souhaitent accorder une plus large place à la formation par les pairs (COFPE, 1997; Lieberman, 1995). Néanmoins, les collaborations internes et externes demeurent difficiles à établir (difficultés liées aux différences quant à la culture professionnelle des différents partenaires, notamment lorsqu'il s'agit de personnes-ressources issues du milieu universitaire).

Par ailleurs, le développement professionnel des enseignants s'inscrit dans une dynamique du développement professionnel de l'institution d'appartenance (culture de l'institution et conception du changement dans lesquelles vont s'intégrer les projets de formation).

*« Les axes de développement institutionnel et une réforme scolaire importante délimitent les cibles de développement professionnel ou de renouveau pédagogique par rapport auxquelles les personnels s'investissent (Bécharde et Pelletier; Boucher et Desgagné). Mais aussi, l'histoire et les caractéristiques de l'institution comme « organisation apprenante » régulent les attentes, les démarches, l'étendue et la qualité de la mobilisation des personnels dans les activités de formations. » (p. 7)*

En outre, on assiste actuellement à un changement de paradigme de éducation (du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage), ce qui implique des changements majeurs chez les enseignants et influence donc grandement la formation continue, dont les acteurs sont appelés à changer également (université, milieux de pratique, etc.).

Dans cet ouvrage, on retrouve différents textes regroupés en fonction des sites de développement professionnels examinés : la formation initiale, la formation continue des enseignants, la formation des administrateurs scolaires et l'innovation pédagogique en milieu universitaire. (PS : Certains chapitres pertinents ont été résumés dans des fiches de lectures distinctes).

### Concepts associés au développement professionnel :

Dans l'ensemble de cet ouvrage, le développement professionnel est étroitement associé à la formation initiale et continue. En effet, les textes présentés portent principalement sur ses deux thématiques.

### Références citées dans cette fiche :

Béchar, J. P. et Pelletier, P. (2001). Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 131-150).

Boucher, L. P. et Desgagné, Y. (2001). Une expérience de transformation des pratiques pédagogiques au primaire : un processus de changement véritable. In Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*. (p. 55-70).

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) (1997). *Avis à la ministre de l'Éducation sur la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Lieberman, A. (1995). Practice that support teacher development : Transforming conceptions of professional learning. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 591-596.

Raymond, D et Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale : une problématique divergente et complexe. In D. Raymond et Y. Lenoir (dir.), *Enseignants de métier et formation initiale, des changements dans les rapports de formation à l'enseignement* (p. 47-102). Bruxelles : De Boeck.

## Fiche de lecture 32

### Référence :

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. et Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career : Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities, *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126.

### Résumé :

La présente recherche examine le recours à différentes opportunités d'apprentissage formelles et informelles chez les enseignants tout au long du cheminement de carrière.

### Définition du concept de développement professionnel :

Dans le cadre de cet article, le développement professionnel est défini comme étant le recours à différentes opportunités d'apprentissage formelles ou informelles qui visent à améliorer et étendre la compétence professionnelle des enseignants : connaissances, croyances, motivation, habiletés, etc. (Baumert & Kunter, 2006; Kunter et al., 2007).

Les opportunités formelles d'apprentissage désignent les environnements d'apprentissage structurés (cours, formations, ateliers, etc.), souvent apparentés au « modèle de formation » (Little, 1993) ou à la « vision traditionnelle » du développement professionnel (Lieberman, 1995). Il s'agit généralement de demi-journées ou de journées de formation durant lesquelles des experts viennent présenter des informations sur différents sujets (Feiman-Nemser, 2001). Il s'agit de la forme de développement professionnel la plus couramment employée en Europe et aux Etats-Unis (Eurydice, 2008; National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC), 2004).

Les opportunités d'apprentissage informelles ne suivent pas un curriculum spécifique et ne sont pas restreintes à un certain environnement (Desimone, 2009). Elles comprennent des activités individuelles (lectures, observations en classe) et collaboratives (discussions avec les collègues, mentorat, réseaux d'enseignants, groupes d'études). La participation à des telles activités est généralement volontaire et les enseignants ont une grande liberté quant à l'organisation de leurs apprentissages et aux objectifs à poursuivre. Les activités informelles prennent souvent place dans le contexte de la classe ou de l'école, ce qui aide les enseignants à réfléchir quant à leur pratique et à apprendre de leurs collègues (Putnam & Borko, 2000). Dans le cadre de cette étude, la collaboration a été considérée comme une pratique d'apprentissage informelle, qui comprend : les discussions et le partage de savoirs entre collègues (Lieberman, 1995; Putnam & Borko, 2000) et l'apprentissage à partir de l'expérience d'autrui (Putnam & Borko, 2000).

### Développement professionnel et cheminement de carrière :

Le développement professionnel actuel est perçu comme un processus à long terme débutant lors de la formation universitaire et se poursuivant tout au long de la carrière enseignante (Ball & Cohen, 1999; Feiman-Nemser, 2001; Putnam & Borko, 2000).

Certaines études indiquent des différences quant à la participation des enseignants à diverses activités de développement professionnel selon l'âge, (Desimone, Smith, & Ueno, 2006; Mesler & Spillane, 2009; Mok & Kwon, 1999) mais sans nécessairement faire de liens avec le développement de carrière de l'enseignant.

Grangeat et Gray (2007) démontrent que les enseignants débutants ont surtout recours aux observations et aux discussions informelles avec les collègues afin d'améliorer leur pratique, alors que les enseignants expérimentés emploient davantage les rencontres formelles.

#### Développement professionnel et recours à différentes opportunités d'apprentissage :

Une étude à large échelle réalisée par le Schools and Staffing Survey aux États-Unis en 1999-2000 (Choy, Chen, & Bugarin, 2006) révèle que 98,3% des enseignants répondants ont participé à différentes opportunités d'apprentissage en cours d'année et que la majorité a utilisé des activités d'apprentissages formelles telles que des ateliers, des cours ou des conférences. D'autres enseignants, moins nombreux, ont participé à des activités informelles d'apprentissage, notamment la collaboration régulière avec les collègues (72,6%), la recherche collaborative ou individuelle (46,5%) et le mentorat ou l'observation des pairs (41,9%).

#### Phases de la carrière enseignante :

Dans le cadre de la présente recherche, les auteurs ont choisi de se baser sur le modèle d'Huberman (1989) quant aux phases de la carrière. Ce modèle comprend cinq phases consécutives : survie et découverte, stabilisation, expérimentation et inventaire (bilan : *stocktaking*), sérénité et conservatisme et enfin, désengagement.

1. Les débuts dans la carrière (première et seconde phase) : Les trois premières années correspondent à la phase de survie et de découverte, durant laquelle l'enseignant lutte pour sa survie (essais et erreurs, problèmes quant à la discipline avec les élèves, sentiment d'être débordé, découverte des nouvelles responsabilités, etc.). La phase de stabilisation apparaît entre quatre à six ans alors que l'enseignant est plus établi dans la profession et dans la communauté enseignante et qu'il développe et améliore ses stratégies d'enseignement.

Au cours de ce stade de la carrière, les enseignants débutants ont parfois accès à un programme d'insertion professionnelle, en particulier aux États-Unis et dans certaines régions européennes (Corcoran, 2007; Eurydice, 2002). Ce programme peut inclure : mentorat, groupes d'études, observations en classe et activités formelles de développement professionnel. En outre, les enseignants débutants apprennent également par les discussions informelles avec les collègues et à travers leurs expériences d'enseignement en classe (Grangeat & Gray, 2007).

Selon les données du SASS, les enseignants débutants ayant entre 1 à 3 ans d'expérience utilisent plus fréquemment le mentorat ou l'observation des pairs que les autres enseignants. Ils sont également nombreux à assister à des ateliers et à des conférences. Les activités

choisies par les débutants sont plus souvent en lien avec la gestion de classe et la discipline que chez les enseignants expérimentés.

## 2. La mi-carrière : troisième et quatrième phase

La troisième phase survient entre la 7<sup>e</sup> et la 18<sup>e</sup> année d'enseignement. Elle peut prendre deux orientations : expérimentation/activisme ou réévaluation et doute de soi. Durant cette phase, les enseignants peuvent expérimenter du nouveau matériel et de nouvelles stratégies d'enseignement ou encore songer à quitter la profession. La quatrième phase, qui survient entre 19 à 30 ans dans la carrière peut prendre elle aussi deux orientations : la sérénité ou le conservatisme (scepticisme quant aux innovations et critiques quant aux politiques éducatives).

Selon le SASS, les enseignants ayant entre 10 à 19 ans d'expérience sont plus susceptibles d'être engagés dans des activités collaboratives, des recherches collaboratives ou des visites à d'autres écoles que les enseignants débutants ou plus expérimentés (Choy et al., 2006). Ils assistent fréquemment à des conférences ou à des ateliers et leurs sujets de prédilection sont les activités reliés à leur contenu d'enseignement et les méthodes d'enseignement.

## 3. La fin de la carrière : cinquième phase

Durant cette phase, qui commence après 30 ans d'enseignement environ, l'enseignant se désengage peu à peu de la profession. Ainsi, selon les données du SASS, les enseignants ayant plus de 20 ans d'expérience affichent un taux de participation aux activités de développement professionnel inférieur à celui des autres enseignants, en particulier en ce qui concerne les cours universitaires. Par contre, ces enseignants ont une participation plus élevée quant aux formations sur l'utilisation de l'ordinateur ou des nouvelles technologies. Toutefois, en général, on observe un déclin de la participation à des activités de développement professionnel au fur et à mesure que les enseignants approchent de la retraite.

### **Éléments méthodologiques :**

Cette recherche vise à déterminer la participation des enseignants à différents types d'activités de développement professionnel selon le stade de la carrière auquel ils sont rendus. Les données ont été collectées dans le cadre de la recherche COACTIV (Kunter et al., 2007) et proviennent de questionnaires distribués à 1939 enseignants au secondaire en Allemagne (provenant de 198 écoles différentes). On a demandé aux enseignants de faire la liste de toutes les activités formelles de développement professionnel auxquels ils avaient participé durant les deux dernières années + d'indiquer le sujet sur lequel elles portaient.

Les réponses des participants ont été classées en neuf catégories selon le type de formation :

1. La matière (sujet, contenu à enseigner)
2. La pédagogie spécifique à une matière
3. La pédagogie et la psychologie en général (processus d'apprentissage, gestion de la violence, motivation des élèves, etc.)

4. L'organisation scolaire (objectifs, structures et développement de l'école)
5. Le système scolaire (lois, réformes)
6. Le counselling (travail avec les parents, médiation auprès des élèves, etc.)
7. Les compétences générales (premiers soins, nouvelles technologies, etc.)
8. La qualification des enseignants (formations menant à des qualifications supplémentaires)
9. La formation des enseignants (formations dans lesquelles des enseignants en forment d'autres).

Les activités informelles ont été classées en deux catégories :

1. Collaboration entre les enseignants (planification commune, développement de matériel, discussions, etc.)
2. Utilisation de la littérature professionnelle.

Une analyse statistique des relations linéaires et non-linéaires entre les données a été effectuée (en particulier quant au lien entre l'âge et les activités de développement professionnelles choisies).

### **Résultats :**

- La participation à des activités formelles de formation professionnelle commence à un bas niveau en tout début de carrière, pour atteindre un pic à la mi-carrière (participation accrue) puis redescendre en fin de carrière. Ainsi, les opportunités d'apprentissage formelles sont utilisées plus fréquemment par les enseignants en milieu de carrière
- La collaboration entre enseignants est plus fréquente chez les enseignants débutants puis diminue au fil de la carrière (moins fréquente chez les enseignants expérimentés). Les chercheurs expliquent ce phénomène par le fait que les enseignants expérimentés sont plus intéressés à apprendre à partir de l'expertise de leurs collègues que ne le sont les enseignants plus expérimentés.
- Le recours à la littérature professionnelle est plus fréquent chez les enseignants expérimentés. Dit autrement, le recours à la littérature professionnelle augmente avec l'âge des enseignants mais le travail en collaboration diminue. Les chercheurs émettent l'hypothèse que les enseignants plus expérimentés sont peut-être davantage intéressés par des activités de développement professionnel autodirigées (tel que le recours à la littérature professionnelle).
- De manière générale, les enseignants participent surtout à des formations portant sur leur sujet d'enseignement, la pédagogie spécifique à un sujet ou la pédagogie et la psychologie. Ils participent beaucoup moins à des formations portant sur les compétences générales ou sur l'organisation scolaire. Enfin, une minime proportion des enseignants participe à des formations sur le système scolaire, le counselling ou à des formations visant la qualification ou la formation d'autres enseignants.
- Les enseignants en mi-carrière (âgés entre 38 à 45 ans) sont plus nombreux à suivre des formations sur le sujet d'enseignement, la pédagogie spécifique à un sujet, la pédagogie et la psychologie et les compétences générales.
- On ne découvre pas de lien significatif entre l'âge de l'enseignant et la participation à des formations sur l'organisation scolaire, le système scolaire ou le counselling.

- En général, les femmes participent davantage aux activités formelles de développement professionnel, elles lisent davantage de littérature professionnelle et elle collabore davantage avec les autres enseignants que les hommes.
- Les enseignants vivant en couple suivent davantage de formations que les enseignants vivant seuls.
- Les enseignants qui ont des responsabilités de gestion assistent davantage à des activités de formation.
- Les différences quant à l'engagement et aux responsabilités professionnelles au cours de la carrière peuvent expliquer en partie (mais pas totalement) le recours aux différentes opportunités d'apprentissage.
- Les chercheurs émettent l'hypothèse que les enseignants plus âgés s'impliquent moins dans les activités de développement professionnel formelles en raison du déclin quant aux apports de ces dernières (promotion, amélioration de l'enseignement, etc.) au fur et à mesure que la retraite approche. Ils suggèrent que la participation à ces activités pourrait être augmentée en offrant des formations qui correspondent aux besoins des enseignants plus âgés, par exemple quant à l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement.
- Les chercheurs suggèrent également d'offrir des opportunités aux enseignants expérimentés de partager leur savoir et d'apprendre les uns des autres.
- Enfin, ils suggèrent aux décideurs en éducation, de fixer un nombre d'heures minimal de participation aux activités de développement sur une période donnée, afin de s'assurer que chaque enseignant participe à des activités de formation sur une base régulière.

### **Références citées dans cette fiche :**

Ball, D. L., & Cohen, D. K. (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. In L. Darling-Hammond, & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: Handbook of policy and practice* (pp. 3-32). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. [Teachers' professional competence]. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469-520. doi:10.1007/s11618-006-0165-2.

Choy, S. P., Chen, X., & Bugarin, R. (2006). *Teacher professional development in 1999-2000: What teachers, principals and district staff report* (NCES 2006-305). Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Corcoran, T. B. (2007). *Teaching matters: How state and local policymakers can improve the quality of teachers and teaching*. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140.

Desimone, L. M., Smith, T., & Ueno, K. (2006). Are teachers who need sustained, content-focused professional development getting it? An administrator's dilemma. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 179-215. doi:10.1177/0013161X04273848.

Eurydice. (2002). The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Report I. Initial training and transition to working life of teachers in general lower secondary education. Brussels: Author

Eurydice. (2008). Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe. Brussels: Author.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. doi:10.1111/0161-4681.00141.

Grangeat, M., & Gray, P. (2007). Factors influencing teachers' professional competence development. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(4), 485-501. doi:10.1080/13636820701650943.

Huberman, M. (1989). The professional life cycles of teachers. *Teacher College Record*, 91(1), 31-58.

Kunter, M., Klusmann, U., Dubberke, T., Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., et al. (2007). Linking aspects of teacher competence to their instruction: results from the COACTIV project. In M. Prenzel (Ed.), *Studies on the educational quality of schools. The final report of the DFG priority programme* (pp. 32-52). Münster, Germany: Waxmann.

Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Phi Delta Kappan*, 76, 591-596.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(2), 129-151. doi:10.3102/01623737015002129.

Mesler, L., & Spillane, J. P. (2009, April). Teacher learning and instructional change: How formal and on-the-job learning opportunities predict change in elementary school teachers' practice. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

Mok, Y. F., & Kwon, T. M. (1999). Discriminating participants and non-participants in continuing professional education: the case of teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 505-519. doi:10.1080/026013799293559.

National Association of State Directors of Teacher Education and Certification (NASDTEC). (2004). Table E1: Professional development: general description. Retrieved May 28, 2009, from <https://www.nasdtec.info/View/TopicalTables.aspx>.

Putnam, R. T., & Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15. doi:10.3102/0013189X029001004.

## Fiche de lecture 33

### Référence :

Rodriguez, A., J. (2010). Exposing the impact of oppressive policies on teacher development and on student learning, *Cultural Studies of Science Education*, 5, 923-940.

### Cadre théorique du développement professionnel :

#### Limites des recherches actuelles sur le développement professionnel :

Plusieurs commissions ont identifiés des facteurs qui favorisent l'efficacité du développement professionnel et ont émis des recommandations : Glenn Commission (2000); Mendoza Commission (2000) et National Commission on Teaching and America's Future (1996).

Toutefois, Rodriguez établit trois importantes limites (qu'il appelle « silences dans la littérature ») de ces commissions et des autres recherches actuelles portant sur le développement professionnel :

1. Manque d'évidences empiriques afin de soutenir les programmes proposés : Selon Rodriguez, les commissions et les recherches sur le développement professionnel ne sont pas toujours basées sur des études empiriques à grande échelle et lorsque c'est le cas, elles présentent souvent des limitations quant à la méthodologie utilisée.
2. Manque de prise en considération de l'enseignement pour la diversité (étudiants provenant de différents milieux culturels et linguistiques) : Peu d'études tiennent compte de la diversité culturelle et de la pédagogie à employer pour enseigner à la diversité.
3. Manque de recherche quant aux défis à surmonter : Manque de connaissance quant aux défis et difficultés rencontrés par les enseignants, les élèves et les chercheurs lors de la mise en place des programmes de développement professionnel.

#### Le constructivisme socio-transformatif :

Dans le cadre de son analyse, Rodriguez se base sur l'orientation du constructivisme socio-transformatif. Cette orientation stipule que le savoir est construit socialement et obtenu par la médiation des contextes culturels, historiques et institutionnels (Rodriguez, 2002). Cette orientation se situe à l'intersection de l'éducation multiculturelle (théorie de la justice sociale) et du constructivisme social (théorie de l'apprentissage).

En termes de développement professionnel, il s'agit donc d'aider les enseignants à apprendre à enseigner pour la diversité (éducation multiculturelle : stratégies d'enseignement qui tiennent compte de la diversité culturelle et linguistique) tout en visant la compréhension chez leurs élèves (constructivisme social : stratégies pédagogiques basées sur la recherche et sur la réflexion critique.)

Afin d'enseigner à la fois pour la diversité et pour la compréhension, Rodriguez (2006) identifie quatre stratégies interreliées :

1. Conversation dialogique : dialogue profond dans lequel l'objectif est de comprendre non seulement ce qui est dit mais aussi les raisons qui motivent l'interlocuteur (émotions, positions idéologiques et conceptuelles, etc.). Dans le présent projet de

recherche, cet élément se retrouve à plusieurs reprises : explicitation du cadre théorique de la recherche, ateliers de formation et visites de suivi basées sur les besoins et préoccupations des enseignants, rencontres mensuelles afin de construire une communauté d'apprentissage, temps laissé pour la discussion et les questions à chaque rencontre, etc.

2. **Activité authentique** : activités réfléchies, pertinentes au niveau socioculturel et ancrées dans la vie quotidienne des apprenants. Dans le cadre de la présente recherche, les chercheurs ont proposé des activités authentiques aux enseignants qu'ils pouvaient mettre en place dans leur classe et qui avaient été conçues en fonction des besoins identifiés au préalable.
3. **Métacognition** : Conscience et contrôle de l'apprenant quant à la manière dont il apprend (Idol and Jones, 1991). Par exemple, dans le cadre du projet de recherche, les élèves étaient amenés à réfléchir à la manière de simplifier, dans leurs propres mots, les procédures pour utiliser différents outils technologiques.
4. **Réflexivité** : Implique de devenir conscient et critique quant au bagage culturel, au statut socio-économique, aux systèmes de croyances, aux valeurs, à l'éducation et aux compétences ainsi qu'à la manière dont ces différents éléments vont influencer l'accès à l'éducation et le curriculum enseigné. Par exemple, dans le cadre du projet de recherche, on a demandé aux élèves de compter le nombre de scientifiques dans leurs cahiers qui leur ressemblaient ou qui provenaient du même groupe ethnique qu'eux.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Loucks-Horsley et al. (1998), établissent sept principes pour une expérience de développement professionnel réussie :

1. Se baser sur une image bien définie de ce qu'est un enseignement et un apprentissage efficace.
2. Offrir des opportunités pour les enseignants de construire leur savoir et leurs compétences.
3. Utiliser ou modéliser avec les enseignants les stratégies qu'ils vont employer avec leurs élèves.
4. Construire une communauté d'apprentissage.
5. Soutenir les enseignants dans les rôles de leadership.
6. Offrir des liens avec d'autres parties du système d'éducation.
7. Offrir des opportunités pour les enseignants de s'autoévaluer de façon continue et de s'améliorer afin d'assurer un impact positif sur l'efficacité enseignante, sur l'apprentissage des élèves, sur le leadership et sur la communauté scolaire.

### **Éléments méthodologiques :**

Rodriguez a effectué une étude de cas d'un enseignant de 6e année (nommé Pedro dans le cadre de cette étude) ayant participé à un programme de développement professionnel d'une durée de trois ans, instauré dans le cadre d'un projet de recherche. Pedro a été choisi car il est l'un des enseignants qui a démontré le plus de croissance professionnelle au cours du

projet. Par l'analyse de ce cas, Rodriguez cherche à démontrer comment le développement professionnel de Pedro et les apprentissages de ses élèves ont été néanmoins restreints, en raison des politiques du district jugées trop oppressives et régressives : « *To put it simply, this case study demonstrates how a school district itself ended up sabotaging a promising teacher's professional growth and his students' learning by engaging in opp(reg)ressive policies; that is, policies that were oppressive and regressive simultaneously.* » (p. 925).

L'étude de cas a été réalisée dans le cadre d'une recherche longitudinale, à la fois qualitative et quantitative, intitulée : *Integrating Instructional Technologies with Science Education*. Ce projet a été réalisé auprès de neuf enseignants de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année et de leurs élèves. L'objectif principal du projet était de développer une communauté de pratique collaborative sensible aux besoins professionnels des enseignants, située directement à l'école et sur une longue période de temps (3 ans). Le projet visait aussi à permettre l'accès pour les élèves et les enseignants à différents matériels technologiques (ordinateurs portables, logiciels, caméras vidéos, microscope digital, etc.). Pour permettre aux enseignants de s'approprier l'utilisation de ces différents outils technologiques et de les intégrer efficacement dans leur enseignement, une session de formation d'été de deux semaines était offerte chaque année.

Durant les deux premières années du projet, seulement une école a participé et durant la troisième année, deux autres écoles se sont ajoutées. Ce sont des écoles urbaines, multiculturelles et économiquement désavantagées.

Afin d'évaluer l'impact du projet quant à la croissance cognitive des élèves, l'auteur a utilisé un réseau de concepts semi-structurés (réseau de concepts avec des blancs à remplir.) L'auteur a également effectué des entrevues ethnographiques avec les enseignants participants (au moins 6 entrevues par enseignant pour l'école Hillcrest Elementary (celle qui a participé 3 ans) et 2 entrevues par enseignant pour l'école Westside s'étant jointe lors de la troisième année). Les enseignants étaient visités chaque semaine, des séances vidéo de leçon ont été enregistrées et l'auteur a pris des notes de terrain.

Lors de l'analyse des données, deux chercheurs ont identifié les termes émergents des entrevues et des autres documents de terrain et les ont organisés de manière à identifier les défis quant au développement professionnel et les stratégies à employer pour surmonter ces défis.

### **Résultats :**

#### Les débuts dans le projet :

Pedro est un enseignant de 6e année, latino et bilingue et qui est admiré et respecté par ses élèves. Il a été engagé avant même d'avoir terminé sa formation étant donné le besoin important d'enseignants bilingues dans cette région. Son premier emploi était dans une école en milieu fortement défavorisé où il a travaillé pendant 4 ans. Il a ensuite travaillé pour la Hillcrest school, une autre école défavorisée, et il venait de commencer sa seconde année dans cette école lorsque le projet de recherche a commencé. Même s'il ne connaissait pas grand-chose quant aux nouvelles technologies et aux sciences, à la fin de l'institut d'été, Pedro était enthousiasme à l'idée de participer au projet, d'utiliser les technologies dans son enseignement et d'enseigner les sciences.

Le cas de Pedro est comparé à celui d'Hélène, une enseignante de l'école Westside, qui a participé au projet au cours de la troisième année. Hélène avait une bonne base de connaissances quant à l'utilisation des technologies en classe et à l'enseignement des sciences. Elle débutait sa seconde année à Westside après deux années dans une autre école. Après avoir participé à l'institut d'été, Hélène était très motivée par le projet et elle se sentait supportée afin d'instaurer une pédagogie davantage constructiviste.

#### L'intégration des technologies d'apprentissage et d'activités de sciences basées sur la recherche au sein de la classe multiculturelle :

Le travail et l'investissement de Pedro quant au projet, ont fait en sorte qu'il a été un des enseignants qui a le plus souvent et le plus efficacement intégré les technologies et les activités de sciences basées sur la recherche au sein de sa classe. Par le passé, l'approche d'enseignement de Pedro était surtout centrée sur la lecture du cahier en science et la réponse à des questions. En effet, même s'il souhaitait faire autrement et mettre en place des activités plus motivantes pour ses élèves et davantage centrées sur la recherche, il manquait de connaissances et de compétences pour le faire et pour mettre en place un curriculum approprié à la diversité culturelle au sein de sa classe. Par le biais de périodes de planification (parfois deux fois par semaine), de visites en classe (une fois par semaine) et d'interviews avec les élèves (deux fois par année), le projet a donc permis à Pedro de développer les connaissances et les compétences nécessaires et d'avoir accès à l'équipement approprié afin de pouvoir atteindre ses objectifs. Ainsi, la compétence et le niveau de confiance de Pedro quant à l'enseignement des sciences et technologies ont grandement progressé au cours du projet. En outre, Pedro était très proactif face au projet et n'hésitait pas à demander de l'aide lorsqu'il en ressentait le besoin.

Rodriguez mentionne toutefois que les gains quant au développement professionnel ne sont pas uniformes d'un participant à l'autre et que plusieurs défis ont été rencontrés au cours du projet.

#### Rôle de modèle :

Puisque Pedro est un des enseignants ayant témoigné de la plus grande croissance professionnelle au cours du projet, on lui a demandé d'animer un atelier pour les nouveaux enseignants participants durant la troisième année du projet. Cette expérience a été bénéfique en ce sens qu'au cours du projet, Pedro est passé d'enseignant ne sachant pas comment intégrer les sciences et technologies, à enseigner plus à l'aise puis à modèle pour ses collègues.

En outre, comme Pedro se sentait plus confiant d'enseigner les sciences selon une approche de recherche, il pouvait laisser davantage de liberté à ses élèves quant aux problèmes à résoudre et il partageait leur excitation quant à la recherche de solutions à leurs propres questions, plutôt que de toujours donner les réponses ou être celui qui présente le contenu (comme il le faisait auparavant). Il avait également moins besoin de l'aide des chercheurs pour résoudre les problèmes technologiques qu'il rencontrait dans sa pratique.

#### Impact du projet quant à la réussite des élèves :

Les élèves des classes de Pedro et d'Hélène ont une meilleure connaissance quant aux savoirs scientifiques, ce qui peut être constaté par l'analyse des réseaux de concepts. Ces réseaux de concepts, qui ont été employés comme outil d'évaluation, ont été jugé particulièrement

difficiles à remplir par les élèves, mais ils indiquent en même temps que cela témoigne réellement de ce qu'ils ont appris et plusieurs élèves ont bien performé.

#### Impact de l'administration scolaire :

Durant les deux premières années du projet, l'école et le district offrait un bon support quant au projet. Toutefois, au cours de la troisième année, une nouvelle directive a été émise par le district scolaire puisque le niveau de réussite des élèves en apprentissage de l'anglais (seconde langue) était trop bas au sein de l'école. Ainsi, une politique a été mise en place afin d'augmenter le temps d'enseignement de l'anglais pour tous les élèves avec davantage d'activités de lecture structurée et d'écriture afin d'augmenter les résultats aux tests standardisés du *No Child Left Behind Act*. Cela a eu pour impact de reléguer l'enseignement des sciences au second plan qui est passé, dans la classe de Pedro, de 1h presque chaque jour à 30 à 45 minutes par semaine. Pedro était très déçu de cette politique mais il sentait qu'il n'avait pas le choix de l'appliquer. Les élèves étaient également déçus car ils appréciaient les activités de sciences proposées et le travail avec les technologies. Cela a eu un impact sur la réussite des élèves en sciences puisque le projet réalisé à cette période a été moins bien réussi, étant donné le manque de temps. Cette contrainte de temps a fait en sorte que Pedro n'a pas eu le choix de revenir à des méthodes plus traditionnelles de transmission du contenu à partir des manuels et de feuilles d'exercices.

Dans le groupe d'Hélène, qui n'avait pas ces contraintes de temps (pas la même politique au sein de son école), les performances des élèves ont été meilleures pour le même sujet car elle a pu continuer à effectuer des activités de sciences basées sur la recherche.

#### Éliminer les politiques oppressives et régressives :

Les résultats de cette étude démontrent comment des politiques oppressives et régressives peuvent restreindre l'impact positif de certaines recherches quant à la croissance professionnelle des enseignants et à l'apprentissage des élèves.

La politique du district était à la fois régressive et oppressive. Régressive en ce sens qu'elle imposait une directive aux enseignants sans égard à leur savoir professionnel et aux programmes et projets déjà en cours pour aider les élèves à apprendre et oppressive en ce sens qu'elle implantait une politique avec une conséquence punitive (c'est-à-dire, advenant l'obtention d'un score trop bas aux tests standardisés, l'application du programme prévu par le *No Child Left Behind Act*).

#### **Références citées dans cette fiche :**

Glenn, J. (2000). *Before it's too late: A report to the nation from the National Commission on Mathematics and Science Teaching*. Washington, DC: US Government.

Idol, L., & Jones, F. B. (1991). *Educational values and cognitive instruction: Implications for reform: North Central Regional Educational Laboratory*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Loucks-Horsley, S., Hewson, P., Love, N., & Stiles, K. (1998). *Designing professional development for teachers of science and mathematics*. Thousand Oaks, California: Corwin Press, Incorporated.

Rodriguez, A. J. (2002). Using sociotransformative constructivism to teach for understanding in diverse classrooms: A beginning teacher's journey. *American Educational Research Journal*, 39, 1017–1045.

Rodriguez, A. J. (2006). The politics of domestication and curriculum as pasture in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 22, 804–811.

The Mendoza Commission (2000) Land of plenty: Diversity as America's competitive edge in science, engineering and technology. In: Report of the congressional commission on the advancement of women and minorities in science, engineering and technology development. Washington, DC: Author.

The National Commission on Teaching and America's Future (1996). What matters most: Teaching for America's future. New York: Author. [<http://www.tc.columbia.edu/~teachcomm>].

## Fiche de lecture 34

### Référence :

Shawer, S. (2010). Classroom-level teacher professional development and satisfaction : teachers learn in the context of classroom-level curriculum development, *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620.

### Définition du concept de développement professionnel :

Le développement professionnel constitue l'amélioration continue du savoir et des compétences professionnelles tout au long de la carrière. Il inclut tous les types d'apprentissages professionnels effectués par les enseignants à partir de la formation initiale (Craft, 1996). En enseignement, le développement professionnel est considéré comme un apprentissage qui s'effectue tout au long de la carrière, c'est pourquoi l'on parle de développement professionnel continu. (Anderson and Olsen 2006, Christie and Kirkwood 2006). Le développement professionnel inclut des activités d'apprentissage formelles et informelles qui permettent aux enseignants d'améliorer leurs pratiques.

### Concepts associés au développement professionnel :

#### Le développement professionnel est lié au curriculum :

L'approche du curriculum adoptée par l'enseignant va influencer à la fois l'enseignant, les élèves, le curriculum, le développement de l'école et le développement professionnel de l'enseignant (Randolph *et al.* 2007, Shawer *et al.* 2008). À l'inverse, le développement professionnel va également influencer l'implantation du curriculum et l'apprentissage des élèves (Lee *et al.* 2008). Ainsi, le curriculum enseignant et le développement professionnel sont interdépendants (Shawer *et al.* 2008) : un développement professionnel efficace et des enseignants qualifiés favorisent l'implantation et le développement du curriculum et, d'un autre côté, les enseignants qui s'engagent dans des activités de développement du curriculum améliorent leurs compétences professionnelles (Shawer *et al.* 2009). Les activités de développement du curriculum offrent ainsi des expériences d'apprentissages intéressantes pour les enseignants qui peuvent favoriser le développement de connaissances et de compétences liées à la connaissance de leur sujet d'enseignement, à la prise de décisions, à la pensée critique et aux habiletés pédagogiques (Edge and Wharton, 1998).

### Cadre théorique du développement professionnel :

Le développement professionnel au niveau de la classe (*classroom-level teacher professional development : CTPD*)

Il s'agit d'une approche de développement professionnel qui est définie comme suit : « *a process through which teachers continue to broaden and improve their professional competence through curriculum developments at the classroom level.* » (p. 598). Ce processus de développement du curriculum inclut des activités telles que : développement de matériel en lien avec le curriculum, création d'un nouveau curriculum au niveau de la classe (adaptation du curriculum formel, ajouts, retraits, ajustements selon le contexte et les élèves, etc.). Le CTPD inclut également des activités de création du curriculum telles que : écriture des objectifs du

curriculum, sélection du contenu, utilisation de stratégies d'enseignement et d'évaluation, etc. Pour sa part, le processus de transmission du curriculum consiste en l'implantation du curriculum formel (implique une fidélité au guide, au plan d'enseignement et offre peu de possibilités de développement).

Selon West (1998) (de même que : Craig , 2006; King ,2002 et Kwakman, 2003), les activités de développement du curriculum contribuent au développement de l'enseignement mieux que certaines activités plus traditionnelles. De même, les activités de CTPD ont un impact positif sur la satisfaction professionnelle des enseignants (Edge and Wharton 1998, Ben-Peretz *et al.* 2003, Brewer *et al.* 2008).

### **Éléments méthodologiques :**

Il s'agit d'une recherche qualitative portant sur l'impact du développement professionnel au niveau de la classe (CTPD : incluant développement du curriculum et création du curriculum) et de la transmission du curriculum (*teacher curriculum transmission*) sur le développement professionnel et la satisfaction des enseignants. L'étude a été effectuée auprès d'enseignants d'anglais langue seconde et de leurs élèves de trois écoles de Manchester au Royaume-Unis.

Les données proviennent de l'observation des enseignants en classe (entre 12 à 26 fois sur un total d'un semestre complet). Ces enseignants ont été classés en trois catégories :

- 1) Créateurs de curriculum : 3 enseignants qui ont évalué les besoins de leurs élèves et ont construit leur curriculum à partir de l'évaluation de ces besoins.
- 2) Développeurs du curriculum : 5 enseignants qui complètent et adaptent le curriculum formel en ce qui concerne le matériel et les sujets à enseigner.
- 3) Transmetteurs du curriculum : 2 enseignants qui suivent de près leurs manuels.

Des entrevues semi-structurées ont été réalisées auprès de chacun des enseignants afin de découvrir l'impact de leur approche du curriculum quant à leur développement professionnel. Une entrevue pré-observation et post-observation (durée entre 3 à 10 minutes) ont également été réalisées afin de clarifier certains concepts et de valider les données observées. Une entrevue de groupe a été effectuée afin de dresser les conclusions de l'étude et de valider les données collectées. Les entrevues ont été enregistrées, retranscrites et codées.

### **Résultats :**

#### Développement professionnel et CTPD :

Les développeurs du curriculum ont acquis différentes habiletés, en ce sens que l'adaptation du curriculum (ajouts, retraits, ajustements, etc.) leur a permis de se familiariser avec différentes techniques, approches et matériel d'enseignement. Ainsi, le développement du curriculum agit positivement quant au développement professionnel continu des enseignants.

LE CTPD constitue une formation à vie, puisque, à la fois les développeurs et les créateurs du curriculum, sont placés dans un contexte d'apprentissage continu (application de nouvelles méthodes et approches pédagogiques, création de matériel, etc.). Par contre, les

transmetteurs du curriculum, qui ne font qu'appliquer ce qui est prescrit dans les guides et les manuels, ne se développent pas vraiment professionnellement.

#### Développement d'habiletés d'enseignement génériques et CTPD :

Les développeurs et les créateurs du curriculum développent leurs habiletés d'enseignement générales, pouvant être employées pour enseigner n'importe quelle matière lorsqu'ils adaptent le contenu d'enseignement, qu'ils découvrent de nouvelles manières de transmettre ce contenu à leurs élèves, qu'ils expérimentent du nouveau matériel ou de nouvelles méthodes d'enseignement, etc.

Les développeurs du curriculum utilisent trois techniques de rétroaction avec la classe :

- 1) Poser des questions qui demandent des réponses spécifiques : afin de tester les connaissances des élèves.
- 2) Poser des questions à réponses multiples : afin de vérifier la compréhension des élèves (questions commençant par « pourquoi » ou « comment »).
- 3) Poser des questions qui encouragent la discussion : afin d'encourager les débats d'opinions, les nouvelles idées, etc.

Les créateurs du curriculum utilisent beaucoup l'apprentissage social (interactions, discussions, apprentissage coopératif, tutorat, brainstorming, jeux de rôles, résolution de problèmes, etc.).

Les transmetteurs du curriculum utilisent surtout la transmission d'informations, la lecture et la prise de notes, alors que les développeurs ou les créateurs du curriculum utilisent des stratégies d'enseignement plus variées.

#### Développement d'habiletés quant à l'enseignement de la matière (anglais langue seconde) et CTPD :

Les développeurs et les créateurs du curriculum ont développé des habiletés quant à l'enseignement de l'anglais langue seconde, par exemple : méthode audio-linguistique, stratégies d'enseignement didactiques, enseignement de la communication, méthodes inductives (enseignement implicite de différents éléments liés au langage), etc. Les transmetteurs du curriculum axent davantage sur l'enseignement structurel (règles, grammaire, etc.) et utilisent rarement l'apprentissage social.

#### Connaissance du sujet d'enseignement et CTPD :

Les développeurs du curriculum (et les créateurs) améliorent leur connaissance quant au sujet d'enseignement en allant au-delà de ce qui se trouve dans le manuel (adaptation des activités, recherches supplémentaires, approfondissement). Par contre, les transmetteurs du curriculum n'améliorent pas leur connaissance du sujet puisqu'ils ne consultent pas d'autres sources que leur manuel.

#### Compétences quant au curriculum et CTPD :

Les développeurs du curriculum développent des habiletés au niveau macro et micro du curriculum. Au niveau macro, il s'agit de stratégies quant à l'ensemble du curriculum, telles que : intégration du contenu, évaluation du matériel, planification du curriculum, changement du curriculum (enrichissement et adaptation), expérimentation du curriculum, conception du curriculum, création de matériel, etc. Au niveau micro, ils développent

différents habiletés spécifiques telles que l'adaptation des manuels. Par contre, les transmetteurs du curriculum ne développent aucune habileté en ce sens et ils utilisent des micro-stratégies qui peuvent s'avérer négatives : enseignement unité par unité, leçon par leçon (morcellement), de même que des macro-stratégies négatives : séquences linéaires, contenu prédictible, suivi intégral du manuel, etc.

#### Satisfaction professionnelle et CTPD :

Le CTPD a une influence positive sur la satisfaction professionnelle des enseignants. Il contribue à avoir une image positive de la profession et il augmente le respect de soi, le sentiment d'accomplissement, la satisfaction au travail, le sens de la créativité, la confiance en soi et la motivation. Les développeurs du curriculum et les créateurs du curriculum apprécient le fait de ne pas seulement suivre ce qu'il y a dans les manuels car les adaptations, créations de matériel et ajouts d'activités leur permettent de demeurer motivés et de faire preuve de créativité. À l'inverse, les transmetteurs du curriculum démontrent des signes d'insatisfaction au travail, une faible motivation, un sentiment de dépendance envers les manuels et les guides et un manque de confiance en soi. Les élèves des créateurs ou des développeurs du curriculum sont également plus motivés en classe que les élèves des transmetteurs du curriculum.

#### L'influence du CTPD sur le développement professionnel des enseignants :

Le CTPD (développement du curriculum ou création du curriculum) entraîne un développement professionnel significatif chez les enseignants, notamment en ce qui concerne la connaissance du sujet, les habiletés pédagogiques et la compétence quant au curriculum. À l'inverse, la transmission formelle du curriculum permet rarement d'améliorer la connaissance du sujet, les habiletés pédagogiques ou la compétence quant au curriculum. Cette transmission entraîne plutôt des effets négatifs : enseignement morcelé (leçon par leçon), séquence trop linéaire, planification de leçon trop statique, etc.

#### Conclusion :

Puisque le CTPD a un impact positif à la fois sur le développement et sur la satisfaction professionnelle des enseignants, Shower le recommande en tant que stratégie de développement professionnel continu efficace. « *By supplying missing important curriculum elements, adapting curriculum topics and materials, and skipping over irrelevant curriculum elements, teachers broaden their professional skills and improve curriculum implementation, student learning and schools.* » (p. 615).

Shower souligne que les enseignants pourraient être évalués chaque semestre quant à leur contribution au développement du curriculum : adaptations et révisions apportées quant aux objectifs du curriculum, stratégies d'enseignement, développement de cours et d'habiletés, évaluation des élèves, etc.

#### **Références citées dans cette fiche :**

Anderson, L. and Olsen, B., 2006. Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of teacher education*, 57 (4), 359–377.

Ben-Peretz, M., Mendelson, N., and Kron, F.W., 2003. How teachers in different educational contexts view their roles. *Teaching and teacher education*, 19 (2), 277–290.

Brewer, E.W., Lim, D.H., and Cross, M.E., 2008. Job satisfaction and employee perception of the learning environment in the health care management industry. *Journal of leadership studies*, 1 (4), 37–50.

Christie, D. and Kirkwood, M., 2006. The new standards framework for Scottish teachers: facilitating or constraining reflective practice? *Reflective practice*, 7 (2), 265–276.

Craft, A., 1996. *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.

Craig, C.J., 2006. Why is dissemination so difficult? The nature of teacher knowledge and the spread of curriculum reform. *American educational research journal*, 43 (2), 257–293.

Edge, J. and Wharton, S., 1998. Autonomy and development: living the materials world. In: B. Tomlinson, ed. *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 295–310.

King, M.B., 2002. Professional development to promote school-wide inquiry. *Teaching and teacher education*, 18 (3), 243–257.

Kwakman, K., 2003. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19 (2), 149–170.

Lee, O., Maerten-Rivera, J., Penfield, R.D., LeRoy, K., and Secada, W.G., 2008. Science achievement of English language learners in urban schools: results of a first-year professional development intervention. *Journal of research in science teaching*, 45 (1), 31–52.

Randolph, D., Duffy, E., and Mattingly, K., 2007. The 3 P's of curriculum redesign: principles, personal qualities and process. *Independent school*, 66 (3), 86–92.

Shawer, S., Gilmore, D., and Banks-Joseph, S., 2008. Student cognitive and affective development in the context of classroom-level curriculum development. *Journal of the scholarship of teaching and learning*, 8 (1), 1–28.

Shawer, S., Gilmore, D., and Banks-Joseph, S., 2009. Learner-driven EFL curriculum developments at the classroom level. *International journal of teaching and learning in higher education*, 20 (2), 125–143.

West, M., 1998. Quality in schools: developing a model for school improvement. In: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, and D. Hopkins, eds. *International handbook of educational change. Part 2*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 786–789.

## Fiche de lecture 35

### Référence :

Stumpf, A. et Sonnatag, M. (2009). Les indicateurs temporels du développement professionnel des professeurs des écoles néo-titulaires : entre temporalité institutionnelle et temporalité personnelle ? *Questions Vives, état de la recherche en Sciences de l'éducation : Le développement professionnel : Quels indicateurs ?*, 5(11), 177-191.

### Définition du concept de développement professionnel :

Le développement professionnel constitue un concept polysémique, souvent mentionné dans les écrits sous diverses expressions s'y apparentant : formation continue, développement de carrière, développement pédagogique, perfectionnement, évolution professionnelle, croissance professionnelle, etc.

Stumpf et Sonnetag soulignent que le développement professionnel constitue un continuum, en ce sens que l'apprentissage du métier se poursuit à partir de la formation initiale et tout au long de la carrière. Ce continuum du développement professionnel est constitué de différentes phases ou étapes par lesquelles passe l'enseignant. Ces étapes s'inscrivent à la fois dans une temporalité institutionnelle (étapes de développement prévues par l'institution, par les textes officiels) et personnelle (étapes telles que vécues et perçues par les enseignants).

L'idée du développement professionnel continu repose sur la philosophie de Condorcet quant à la perfectibilité de l'esprit humain. En effet, Condorcet (1792) stipulait que l'instruction devait concerner tous les âges, idée que l'on retrouve présentement en éducation puisqu'on vise l'actualisation des compétences des enseignants tout au long de la carrière (*lifelong learning* en anglais).

Plus près de nous, Mukamurera et Uwamariya (2005) révèlent que les travaux quant au développement professionnel adoptent deux principales approches : développementale (vision linéaire et chronologique) et professionnalisante (développement vu comme un processus d'apprentissage). Dans cet article, c'est l'approche professionnalisante qui sera adoptée.

Le développement professionnel constitue un « *processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique.* » (Mukamurera et Uwamariya, 2005).

### Éléments méthodologiques :

La recherche porte sur l'analyse conjointe des textes officiels sur les phases du développement professionnel (indicateurs temporels institutionnels) et des textes d'entretiens réalisés auprès d'enseignants néo-titulaires, comptabilisant entre une à trois années d'expérience en enseignement, après leur sortie d'IUFM (indicateurs temporels personnels). Au total, 30 entretiens semi-directifs ont été réalisés, portant sur la formation initiale et l'entrée dans la profession des enseignants débutants. Les entretiens ont été analysés afin de faire ressortir les indicateurs temporels présents dans le discours.

## Résultats :

### Analyse des textes officiels : temporalité institutionnelle

Dans le portail du Ministère de l'éducation nationale, on parle de formation continue plutôt que de développement professionnel. Cette formation continue vise le développement de compétences professionnelles individuelles et collectives.

Dans les textes officiels (Bulletin Officiel no. 1), le développement de compétences collectives supposent des transformations identitaires s'appuyant sur un référentiel de compétences uniques pour tous les enseignants.

Les textes officiels considèrent l'entrée dans la profession comme une période charnière et décisive de la carrière. À partir de ces textes (circulaire du 23 février 2007 et Bulletin officiel no. 9, 1<sup>er</sup> mars 2007), on peut identifier une première phase du développement professionnel lorsque les enseignants sont des « primo-débutants », c'est-à-dire lorsqu'ils sont en « formation initiale différée » durant les deux premières années de la titularisation. Par ailleurs, selon le bulletin officiel no. 9, le continuum de développement professionnel semble débiter avant la formation professionnelle en IUFM, lorsque le futur enseignant formule son projet professionnel.

D'un point de vue institutionnel, les outils au service du développement professionnel des nouveaux enseignants sont d'abord les stages de pratique accompagnée et les stages en responsabilité. C'est à partir de cette expérience pratique que l'enseignant va pouvoir baser son analyse théorique, lors de la formation en IUFM. « *Ainsi, l'alternance, voire la dialogique, entre formation théorique et formation pratique est officiellement au cœur de la formation initiale et continue.* » (p. 182). Par ailleurs, toujours selon le bulletin officiel no. 9, la qualité de collaboration entre le lieu de stage et l'IUFM va venir influencer la qualité de la formation et conséquemment du développement professionnel.

Le développement professionnel dépend alors : des expériences vécues par les enseignants, des contextes d'éducation rencontrés, de la collaboration avec les pairs et de l'enseignant lui-même qui a un rôle important à jouer quant à son propre développement professionnel (intérêt personnel et engagement).

Ainsi, les textes officiels soulignent l'importance de l'engagement de l'enseignant au sein de son développement, les objectifs de stage étant élaborés sous forme de verbes d'action (mobiliser, agir, rencontrer, rechercher, etc.).

### Analyse des discours des enseignants : temporalité personnelle

De l'analyse du discours des enseignants, il ressort trois principaux constats : le développement professionnel s'accompagne d'une évolution du rapport à soi, aux autres (aux élèves) et au métier.

Afin de déterminer les différentes unités temporelles liées à l'entrée dans le métier, les auteurs ont fait ressortir les sentiments d'auto-efficacité et de progrès perçus dans le discours des enseignants.

*« Si la durée et le nombre de phases diffère d'un individu à l'autre, il semblerait néanmoins qu'une phase soit identique pour tout néo-titulaire ; celle au cours de laquelle celui-ci se sent « primo-débutant » ». (p. 183)*

La phase « primo-débutant » est caractérisée par un rapport subi au temps : sentiment d'urgence, dysfonctionnements dans la gestion de classe, etc. Cette période, de durée variable, peut être très brève ou encore durer quelques semaines ou quelques mois et se termine lorsque le débutant, au fil des réussites vécues, parvient à ressentir un sentiment d'amélioration quant à sa pratique (notamment quant à la gestion de classe et à la relation avec les élèves).

Le discours des enseignants révèle que l'expérience de terrain est source d'apprentissage chez les enseignants et qu'elle peut permettre de modifier certaines conceptions initiales quant à la profession. Par ailleurs, les progrès des élèves peuvent être considérés, par certains enseignants, comme un indicateur de leur propre progrès professionnel. On peut noter des modifications du rapport à soi chez les enseignants : augmentation du sentiment de confiance, de sérénité, distanciation entre le soi personnel et le soi professionnel, etc.

Ce sont davantage les femmes que les hommes interrogés qui mettent l'accent sur la dimension toujours inachevée de l'apprentissage du métier et la dimension perfectible de la pratique.

Certains enseignants de troisième année d'ancienneté déplorent le manque de formation continue reçue lors des premières années dans la pratique. Par contre, d'autres enseignants n'évoquent pas un besoin en terme de formation continue (mais reste à déterminer si c'est parce qu'ils n'en ressentent réellement pas le besoin ou encore parce qu'ils craignent de passer pour des apprentis aux yeux de l'enquêteur...).

D'un point de vue personnel, les nouveaux enseignants perçoivent que l'outil principal par rapport à leur développement professionnel lors de la formation initiale est d'abord les stages qui sont considérés comme l'élément le plus formateur, leur permettant d'avoir une représentation juste de la réalité du terrain.

Par ailleurs, une fois dans le métier, ce sont les collègues qui sont le plus souvent mentionnés comme source d'amélioration des pratiques (coopération avec les collègues plus expérimentés, conseils et écoute, etc.). Certains enseignants de première année d'ancienneté se regroupent également entre débutants à l'IUFM, sous forme de communauté de pratique afin de discuter et d'analyser leur pratique entre pairs. Les conseillers pédagogiques sont peu mentionnés comme source de développement professionnel et parfois même perçus comme de « mini inspecteurs ».

Par ailleurs, l'écrit professionnel a un statut ambivalent, du fait qu'il sert à la fois à la formation (réflexion sur la pratique) et à l'évaluation, ce qui peut réduire son efficacité pour l'apprentissage.

Enfin, le terrain est au cœur du développement professionnel : *« Il est en effet perçu, dans les discours, comme un cadre au sein duquel se construisent les pratiques, perfectibles, et comme un moyen puisqu'il est le terrain favorable à l'augmentation du capital expérience. » (p. 187)*

En conclusion, les auteurs soulignent qu'il existe des variations interpersonnelles quant au découpage des différentes étapes du développement professionnel mais pas de variations institutionnelles : « *On constate des variations interpersonnelles dans la production de ces indicateurs, inscrivant leur auteur dans une pluralité de rapports au temps. A contrario, le temps institutionnel s'écoule selon un découpage identique pour chaque enseignant. L'inscription de l'enseignant dans ce double rapport au temps ne constitue-t-elle pas un frein à la qualité de son développement professionnel ?* » (p. 189)

**Références citées dans cette fiche :**

Condorcet, J. A. (1792). *Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique*. Paris.

MEN (2001). *Circulaire relative à l'accompagnement de l'entrée dans le métier et à la formation continue des enseignants des premiers et second degrés et des personnels d'éducation et d'orientation*. Paris : Éducation nationale.

MEN (2007). BO no. 1, 4 janvier et no. 9, 1<sup>er</sup> mars.

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

## Fiche de lecture 36

### Référence :

Taylor, M., Yates, A., Meyer, L. H. et Kinsella, P. (2011). Teacher professional leadership in support of teacher professional development, *Teaching and Teacher Education*, 27, 85-94.

### Cadre théorique du développement professionnel :

#### Carrière enseignante et possibilités d'avancement :

L'enseignement est une profession qui offre une trajectoire de carrière relativement plane, avec peu de possibilités d'avancement et de reconnaissance (Johnson, 1990; Katzenmeyer & Moller, 2001). Néanmoins, les possibilités d'avancement sont utiles pour le recrutement et la rétention d'enseignants motivés et de qualité (Day & Gu, 2007; Müller, Alliata, & Benninghoff, 2009). Pour les enseignants qui ne souhaitent pas se diriger vers des rôles de gestion, des opportunités d'agir à titre de soutien pour les collègues peuvent s'avérer intéressantes (rôle de consultant, par exemple). Par contre, pour les enseignants qui souhaitent continuer à travailler en classe, il y a moins d'opportunités d'avancement, ce qui peut contribuer à créer un sentiment d'insatisfaction ou d'ennui pouvant affecter la rétention des enseignants. (Katzenmeyer & Moller, 2001; Margolis & Deuel, 2009).

#### Développement professionnel et stade de la carrière :

Souvent, les recherches et les écrits scientifiques portant sur le développement professionnel ne tiennent pas compte (ou pas suffisamment) du stade de la carrière des enseignants et sur la façon dont ces différents stades vont influencer le développement professionnel (Dall'Alba & Sandberg, 2006). En outre, les recherches portant sur les stades de la carrière accordent généralement davantage d'attention au second stage, lorsque les enseignants ont terminé la période d'insertion et qui cherchent à développer leur carrière (Johnson, 2009; Kirkpatrick, Szczesiul, Charner-Laird & Johnson, 2009).

Néanmoins, il y a de plus en plus d'écrits qui tentent de différencier le développement professionnel selon l'expérience ou l'expertise atteints par l'enseignant. Par exemple, dans le cadre d'une recherche effectuée aux États-Unis, Boyle, Lamprianou, and Boyle (2005) ont découvert que les besoins des enseignants débutants et des enseignants expérimentés en termes de développement professionnel sont différents, les enseignants expérimentés préférant généralement des activités de développement professionnel qui favorisent le partage d'expérience (observations des collègues, partage des pratiques, etc.). De même, les expériences de partenariat école/université où des enseignants expérimentés œuvrent auprès d'enseignants stagiaires sont souvent bénéfiques pour le développement professionnel des deux parties impliquées (Sandholtz, 2002).

En ce qui concerne les enseignants expérimentés, une des craintes qui prévaut est que leurs élèves puissent en pâtir s'ils manquent de motivation et d'investissement dû à la stagnation dans la carrière (Ingersoll & Kralik, 2004). En effet, selon une étude de Day et Gu (2007) presque un élève sur quatre était exposé à un enseignant moins efficace en raison d'une

diminution au niveau de l'engagement quant à la profession. Il s'avère donc essentiel de mettre en place des politiques pour offrir des opportunités de développement aux enseignants expérimentés, notamment des rôles de leadership qui favorisent la croissance professionnelle continue.

#### Leadership enseignant :

Différentes initiatives permettent aux enseignants expérimentés d'assumer des rôles de leadership (rôles et responsabilités additionnels, par exemple : tête de département dans les écoles secondaires, leaders dans un domaine du curriculum, coach auprès des collègues, etc.) (Kardos & Johnson, 2007; Katzenmeyer & Moller, 2001; Margolis & Deuel, 2009; Reeves, 2007; York-Barr & Duke, 2004).

Les modèles d'enseignants diplômés (*chartered teacher*) tels que l'on retrouve au Royaume-Unis ou en Écosse, permettent de reconnaître les enseignants expérimentés (majoration, statut avancé, reconnaissance de l'expertise, salaire plus élevé, etc.) afin de motiver ces enseignants à demeurer au sein des classes. En Écosse, ces enseignants doivent compléter un programme universitaire afin de témoigner de leur statut d'expert et ils peuvent ensuite agir à titre de modèle auprès de leur pair et servir de coachs (rôles de leadership informels) (Ingvarson, 2009).

De même, aux États-Unis, le modèle *National Board Certification* (NBC) offre une reconnaissance aux enseignants experts et exige une évaluation régulière du portfolio rassemblant de la documentation quant au travail de l'enseignant (Connelly and McMahon, 2007). Encore une fois, les rôles de leadership sont alors informels.

Par contre, dans le modèle d'enseignant consultatif (*advisory teacher*) employé au Royaume-Unis, les enseignants expérimentés se voient confier des rôles de leadership plus formels, tels qu'offrir de la formation continue sur différents projets (Frost & Harris, 2003). De même, le programme *Advanced Skills Teacher* instauré en Australie et aux États-Unis, puis adopté en Bretagne et en Nouvelle-Zélande prévoit un rôle formel pour les enseignants expérimentés : celui de partager leur expertise quant aux compétences de classe et à différents sujets enseignés (Gray & Whitty, 2010; Sutton, Wortley, Harrison, & Wise, 2000).

#### **Éléments méthodologiques :**

##### Contexte de l'étude :

En Nouvelle-Zélande, la réforme de l'évaluation au secondaire a entraîné la formation de plusieurs rôles de leadership (enseignants qui agissent comme experts dans leur sujet afin de soutenir et de conseiller leurs collègues). Le projet-pilote Senior Subject Advisor (SSA) a identifié des enseignants experts dans différents domaines spécifiques. Ces enseignants ont été libérés de leur tâche d'enseignement durant un an, afin d'être secondés quant à leur rôle de leadership, soit celui de supporter les autres enseignants dans leur apprentissage professionnel quant à l'évaluation (Taylor, Kinsella, Yates, McKenzie, & Meyer, 2008). Durant l'année de libération, les enseignants experts avaient accès à différentes opportunités de développement professionnel et étaient secondés quant au développement de leurs habiletés de leadership. Une formation initiale a été offerte à ces enseignants par le Ministère

de l'Éducation et des formations subséquentes par les universités. Afin de favoriser le développement professionnel de leurs pairs, les enseignants SSA pouvaient utiliser différents moyens : ateliers, cours, tutorat, mentorat, lectures professionnelles, visites en classe, soutien par courriel, etc.

#### Méthodologie :

Les auteurs présentent les résultats du projet-pilote de développement professionnel en Nouvelle-Zélande, pour les enseignants spécialistes ayant un rôle de leadership professionnel à jouer auprès de leurs pairs. Les données proviennent à la fois d'entrevues et de questionnaires. Elles permettent d'évaluer le projet piloté selon trois perspectives : celles des enseignants expérimentés (Senior Subject Advisor : SSA), celle des gestionnaires régionaux et celle des enseignants qui ont été aidés par les SSA. En tout, des entrevues ont été réalisées avec les 22 enseignants SSA et les 6 gestionnaires et des questionnaires ont été répondus par 602 enseignants pour la phase 1 du questionnaire (avant le soutien des SSA) et 171 enseignants pour la phase 2 (après le soutien des SSA). Les questionnaires étaient envoyés en ligne, par courriel.

Des entrevues semi-structurées ont été réalisées avec les gestionnaires et avec les SSA en milieu d'année. Les questions d'entrevue pour les SSA étaient regroupées en cinq grands domaines :

- 1) Résumé quantitatif des enseignants qui reçoivent les services
- 2) Perceptions de changements quant à la confiance ou aux pratiques des enseignants
- 3) Approches du SSA pour supporter les enseignants
- 4) Perception des impacts quant au développement professionnel du SSA (manière dont l'apprentissage professionnel des SSA avait été influencé par le rôle de leadership)
- 5) Leçons à tirer de cette initiative.

Les données statistiques du questionnaire ont été analysées avec SPSS alors que les questions ouvertes ont été codées par deux chercheurs. Les entrevues ont été transcrites puis codées avec le logiciel QSR NVIVO7.

#### **Résultats :**

En bref, les résultats de cette étude démontrent que les rôles de leadership peuvent contribuer à approfondir l'expérience professionnelle des enseignants expérimentés et ainsi soutenir leur développement professionnel.

#### Offrir les conditions pour de nouveaux apprentissages :

Tous les SSA étaient motivés quant à leur implication dans ce projet et indiquaient qu'il avait contribué à leur propre développement personnel et professionnel, en particulier les opportunités de développement professionnel offertes par le ministère et par les universités hôtes. Ils considéraient que l'assignement d'un an (avec formations et en étant secondés) leur permettaient de développer leurs connaissances, notamment quant à la pédagogie, aux pratiques d'évaluations, au leadership et à la gestion du changement. Certains SSA mentionnent que les lectures professionnelles, le temps laissé pour réfléchir et le soutien offert ont été particulièrement aidants quant à leur rôle.

### Développer la capacité de guider le développement professionnel des pairs :

Le rôle de soutien et de contribution au développement professionnel des pairs a constitué un défi pour plusieurs SSA. Plusieurs SSA avaient de l'expérience quant au coaching informel auprès des pairs mais le rôle formel de SSA leur a permis de développer davantage leurs capacités à aider les autres adultes à apprendre. Suite aux formations reçues, ils se sentaient plus confiants quant à leur rôle de leadership. Les réponses des enseignants au questionnaire indiquent que les SSA ont développé leurs capacités de leadership : expertise quant à leur sujet, dispositions personnelles, habileté à favoriser les réunions efficaces entre enseignants, etc.

### Bénéfices personnels pour les SSA :

Selon les SSA, les apprentissages réalisés au cours de cette année de libération allaient avoir des impacts quant à leur pratique professionnelle, par exemple : création de réseaux (contacts) avec des spécialistes de différents champs, partages d'idées et d'expériences avec différents enseignants, augmentation de l'enthousiasme quant à l'enseignement et à l'apprentissage, etc. Les auteurs croient que ces différents apports auront certainement un impact positif sur les élèves de ces enseignants.

### Priorités de réforme nationale :

Le projet a permis de répondre aux priorités de réforme nationale : développement professionnel des enseignants quant aux nouvelles pratiques d'évaluation, meilleure compréhension des standards d'évaluation par les enseignants, meilleures prises de décisions quant à l'évaluation, etc. En particulier, les enseignants ont apprécié les exercices d'évaluation en groupe portant sur des travaux d'élèves et permettant de discuter quant aux standards d'évaluation.

### Réponse aux besoins individuels des enseignants :

Afin de répondre aux besoins individuels de chacun des enseignants, les SSA vont différencier leur approche et les méthodes utilisées. Ainsi, certains SSA ont offert surtout des ateliers alors que d'autres ont mis l'emphase sur le soutien un pour un. Enfin, certains SSA notent qu'il y a parfois des tensions entre les besoins individuels des enseignants et les exigences de la réforme.

### Reconnaissance du statut :

Le fait que le rôle de SSA constitue un rôle de leadership formel a favorisé les rencontres entre SSA, les rencontres entre enseignants (où le SSA jouait un rôle de leader) et les opportunités de travailler avec des chercheurs universitaires.

### Crédibilité :

Les SSA croient que puisqu'ils sont enseignants eux aussi, ils avaient une bonne crédibilité pour aider les autres enseignants et répondre à leurs besoins. Sandholtz (2002) va également en ce sens en indiquant que lorsque le développement professionnel est axé sur des enseignants qui enseignent à d'autres enseignants, l'aide et les conseils reçus sont davantage acceptés que lorsqu'ils proviennent d'experts qui ne sont pas en lien direct avec le quotidien de la classe. Les gestionnaires du présent programme reconnaissent également l'expertise et la crédibilité des SSA : expertise quant au curriculum, bonne connaissance des standards d'évaluation et expérience en tant qu'enseignants (connaissance de la réalité scolaire).

### Cheminement de carrière :

Le programme SSA était conçu afin d'offrir un nouveau cheminement de carrière pour les enseignants expérimentés. Toutefois, plusieurs SSA sont réticents à percevoir leur rôle comme un cheminement de carrière authentique, mais le perçoivent plutôt comme une opportunité ou une boucle (*loop*) dans leur carrière après laquelle ils vont retourner à l'enseignement. Par contre, certains enseignants SSA indiquent qu'ils souhaitent désormais travailler dans une école dans laquelle ils pourront exercer un rôle de leadership. Enfin, quelques SSA indiquent vouloir quitter l'enseignement pour un emploi de consultants en éducation ou de formateurs à l'université.

*« One of our major findings was that the SSA scheme facilitated new learning for this group of highly skilled subject specialist teachers as a useful route to reinvigorate teacher commitments to teaching » (p. 92).*

### Discussion :

- Les opportunités de leadership telles que celle du programme SSA permettent aux enseignants expérimentés de développer leurs forces quant à un nouveau rôle (Burley, 2004; Chartered Institute of Personnel and Development, 2003; Whyte, 1999).
- Le programme SSA a permis aux enseignants expérimentés d'élargir leurs horizons et de repenser à leur cheminement de carrière et plusieurs songent à poursuivre leur travail d'enseignement au sein d'une classe. Toutefois, comme l'indiquent Kane and Mallon (2006), les opportunités de carrière menant les enseignants à jouer des rôles nouveaux peuvent entraîner une perte d'enseignants experts (qui choisiront de ne pas retourner enseigner), mais potentiellement lié à un gain dans des rôles liés à l'enseignement et qui permettent d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage.
- Starkey et al. (2009) soulignent qu'en contexte de réforme de l'éducation, le développement professionnel doit tenir compte non seulement de l'expérience des enseignants mais également du stade d'implantation de la réforme. Ainsi, dans les premiers temps d'implantation, il est important que le développement professionnel soit organisé de façon centralisée et qu'il permette aux enseignants de s'engager quant aux préoccupations de la réforme et de discuter ensemble afin de partager les points de vue. Lorsque les enseignants sont plus compétents face à la réforme, on peut alors diversifier et personnaliser davantage les approches de développement professionnel en fonction des besoins régionaux et locaux.

### Références citées dans cette fiche :

Boyle, B., Lamprinou, I., & Boyle, T. (2005). A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study. *School Effectiveness and School Improvements*, 16, 1-27.

Burley, D. (2004). Take a second chance. *Nursing Standard*, 19(7), 112.

Chartered Institute of Personnel and Development. (2003). *Managing employee careers: Issues, trends and prospects*. London: CIPD

Connelly, G., & McMahon, M. (2007). Chartered teacher: accrediting professionalism for Scotland's teachers : a view from the Inside. *Professional Development in Éducation*, 33, 91-105.

Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: a critical review of stage models. *Review of Educational Research*, 76, 383-412.

Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*, 33(4), 423-443.

Frost, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 479-498.

Gray, S. L., & Whitty, G. (2010). Social trajectories or disrupted identities? Changing and competing models of teacher professionalism under new labour. *Cambridge Journal of Education*, 40, 5-23.

Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). The impact of mentoring on teacher retention: What the research says. Denver, CO: Education Commission of the States.

Ingvarson, L. (2009). Developing and rewarding excellent teachers: the Scottish chartered teacher scheme. *Professional Development in Education*, 35, 451-468.

Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: achieving success in our schools*. New York: Basic Books.

Johnson, S.M. (April 2009). Second-stage teachers and coaching: building school capacity and a teaching career. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Kane, R. G., & Mallon, M. (2006). *Perceptions of teachers and teaching*. Wellington: New Zealand Teachers Council/Ministry of Education.

Kardos, S., & Johnson, S. M. (2007). On their own and presumed expert: new teachers' experience with their colleagues. *Teachers College Record*, 109(12), 2016-2083.

Katzenmeyer, M., & Moller, G. (2001). *Awakening the sleeping giant: Helping teachers develop as leaders* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Kirkpatrick, C.L., Szczesiul, S.A., Charner-Laird, M. & Johnson, S.M. (2009). The second stage of teaching: examining the needs and attitudes of teachers with 4 to 10 years of experience in the context of accountability. Symposium presented at 2009 AERA Annual Meeting, April 13-17, San Diego.

Margolis, J., & Deuel, A. (2009). Teacher leaders in action: motivation, morality, and money. *Leadership and Policy in Schools*, 8, 264-286.

Müller, K., Alliata, R., & Benninghoff, F. (2009). Attracting and retaining teachers: a question of motivation. *Educational Management Administration & Leadership*, 37, 574-599

Reeves, J. (2007). Inventing the chartered teacher. *British Journal of Educational Studies*, 55, 56-76.

Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.

Starkey, L., Yates, A., Meyer, L. H., Hall, C., Taylor, M., Stevens, S., et al. (2009). Professional development design: embedding educational reform in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 25, 181-189.

Sutton, A., Wortley, A., Harrison, J., & Wise, C. (2000). Superteachers: from policy towards practice. *British Journal of Educational Studies*, 48, 413-428.

Whyte, L. (1999). The route to successful secondment. *Nursing Management*, 6(1), 17-20.

Taylor, M., Kinsella, P., Yates, A., McKenzie, L., & Meyer, L. (2008) Evaluation of the senior subject adviser pilot initiative. [www.minedu.govt.nz/./PrimarySecondary/Initiatives/SSAPilotInitiative/VUWSSARreportPart2.doc](http://www.minedu.govt.nz/./PrimarySecondary/Initiatives/SSAPilotInitiative/VUWSSARreportPart2.doc).

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.

## Fiche de lecture 37

### Référence :

Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

### Définition du concept de développement professionnel :

Les auteures soulignent que le concept de développement professionnel en enseignement est souvent flou et polysémique, en ce sens qu'il peut prendre différents sens d'un auteur à un autre et d'une théorie à une autre et que plusieurs appellations différentes lui sont associées : formation continue, perfectionnement, développement pédagogique, développement de carrière, évolution professionnelle, apprentissage continu, croissance professionnelle, etc. Il existe une confusion entre le concept de développement professionnel en soi et les moyens par lesquels il se réalise (par exemple, la formation continue et le perfectionnement).

Néanmoins, on retrouve deux principales perspectives quant au développement professionnel : la perspective développementale et la perspective de professionnalisation. Ces deux approches s'avèrent complémentaires et toutes deux pertinentes afin d'expliquer le concept de développement professionnel.

**1) Perspective développementale :** L'enseignant passe par différents stades successifs et progressifs au cours de sa carrière. Le développement professionnel est ici perçu comme un cheminement, une évolution de l'enseignant. Cette perspective implique des changements chez l'enseignant, à la fois au niveau de ses comportements, de ses pensées, de ses jugements et de sa façon d'agir.

*« Globalement, le développement professionnel des enseignants, sous l'angle développemental, implique une démarche axée sur la personne enseignante, qui subit des changements successifs selon des stades chronologiques (...) L'approche développementale inscrit donc le développement dans une logique de linéarité axée sur le parcours de stades successifs constitutifs du cycle de la carrière.. » (p. 139)*

Super (1953) (cité dans Dolan et al., 1995) identifie cinq phases de développement professionnel (modèle général, pas nécessairement lié à l'enseignement) : la croissance (de 0 à 14 ans), l'exploration (de 15 à 25 ans, période de choix de carrière), l'établissement (de 26 à 45 ans, période de stabilisation et d'avancement, le maintien (de 46 à 65 ans) et le déclin (66 ans et +).

Dans ce modèle de Super, le développement professionnel est perçu comme étant chronologique et linéaire. Toutefois, actuellement, les auteures soulignent qu'on ne peut plus percevoir le développement professionnel de l'enseignant comme étant linéaire, puisque, l'individu puise à plusieurs expériences qui influencent son développement de carrière (tâches professionnelles et expériences de la vie courante) et que ce développement ne se caractérise plus par la stabilité d'emploi.

Nault (1999) identifie 5 phases liées au processus de socialisation professionnelle : la socialisation informelle (avant la formation initiale), la socialisation formelle (formation

initiale et stages), l'insertion professionnelle (anticipation, choc de la réalité, consolidation des acquis), la socialisation personnalisée (formation continue, expériences, mises à jour) et la socialisation de rayonnement (autoformation, enseignant associé, conseiller pédagogique, chargé de cours, etc.).

Zeichner et Gore (1990) présentent plutôt 3 phases de socialisation : avant la formation initiale, pendant la formation initiale et après la formation initiale.

Vonk (1988) présente différentes phases de l'évolution professionnelle : la phase préprofessionnelle (étude et formation initiale), la phase seuil (première année d'enseignement), la phase d'acquisition (2 à 7 ans), la phase de réorientation personnelle et professionnelle (caractérisée par des crises professionnelles et un choix des méthodes de travail) et la phase d'arrêt progressif avant la retraite.

Huberman (1989) parle plutôt d'entrée dans la carrière (phase de survie, de découverte et de tâtonnement), de stabilisation (consolidation pédagogique et aisance), d'expérimentation, de remise en question, de conservatisme et de désengagement.

Enfin, Barone et al. (1996) identifient différents niveaux de développement professionnel des enseignants : novice, débutant avancé (2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année), enseignant compétent et enseignant efficace.

Ainsi, certains auteurs débutent le développement professionnel avant la formation initiale, d'autres pendant la formation initiale et d'autres une fois la formation initiale terminée.

Une critique à l'approche développementale : On reproche à cette approche d'être uniquement centrée sur l'enseignant et de ne pas tenir assez compte du contexte professionnel et de l'apport du milieu. Ainsi, les stades de développement ne peuvent s'appliquer uniformément à tous les enseignants puisque chacun vit son développement dans un contexte, des conditions d'exercices et un milieu particuliers avec des besoins qui lui sont propres.

**2) Perspective de professionnalisation** : L'enseignant maîtrise progressivement différents savoirs professionnels. Cette perspective peut se diviser en deux principales orientations :

1) Le développement professionnel vu comme un processus d'apprentissage : L'enseignant est alors perçu comme un apprenant qui construit progressivement ses savoirs à partir de ses expériences pratiques personnelles qui peuvent être à la fois naturelles, conscientes et planifiées (Day, 1999), collectives et individuelles. Day (1999), définit ainsi le développement professionnel : « *processus par lequel l'enseignant et ses collègues revoient et renouvellent ensemble leur mission comme agent de changement, acquièrent et développent les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels pour un bon exercice professionnel* » (Day, 1999, p. 4)

L'enseignant joue un rôle central quant à son propre développement professionnel et peut employer une diversité de moyens afin de parvenir à mieux maîtriser son métier et à parfaire ses connaissances : analyse de situation de pratique, participation à diverses activités, formation continue, discussions avec les collègues, etc.

*« De façon générale, le développement professionnel est vu comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique. » (p. 142)*

## 2) Le développement professionnel par la recherche ou la réflexion :

Par la réflexion, l'enseignant parvient à théoriser ses actions et ses expériences. Schön (1994) parle de réflexion dans l'action (ajustement en cours de travail) et de réflexion sur l'action (portant sur les expériences vécues antérieurement). Cette analyse dans et sur l'action permet à l'enseignant d'orienter sa pratique future et ainsi de s'améliorer professionnellement. Le développement professionnel correspond alors à une recherche continue de l'enseignant sur sa pratique professionnelle (Lieberman et Miller, 1990).

Barone et al. (1996) identifient trois dimensions autour desquelles s'articule la réflexion critique de l'enseignant :

- 1) dimension articulative : réflexion sur le « quoi savoir » afin de pouvoir enseigner. Cette réflexion prend appui sur les situations et expériences vécues en classe, ainsi que sur les programmes à suivre.
- 2) dimension opérationnelle : l'enseignant se demande « comment » communiquer les connaissances issues de sa réflexion dans le cadre de sa pratique
- 3) dimension politique : le « quoi » et le « comment » enseigné sont alors associés.

## **Concepts associés au développement professionnel :**

Selon les auteurs, différents concepts sont associés à celui de développement professionnel :

Le développement professionnel peut être associé à la croissance et à l'évolution de l'enseignant ainsi qu'aux changements vécus par les enseignants : Glatthorn (1995), Raymond, Butt et Townsend, 1992).

Le développement professionnel est souvent associé à la recherche et à la réflexion : Notamment chez Lieberman et Miller (1990) et Wells (1993).

Le développement professionnel est souvent associé aux mécanismes pouvant favoriser celui-ci : Boucher et L'Hostie (1997), Clement et Vandenberghe (1999), Lafortune et al. (2001), Parent, Corriveau, Savoie-Zajc, Dolbec, Cartier, Toussaint, Laurin et Bonneau, 1999).

Le concept de professionnalisation est associé au développement professionnel :

La professionnalisation implique que l'enseignant soit capable d'autonomie et de responsabilité, qu'il maîtrise son métier, qu'il soit capable de prendre des décisions et de résoudre des problèmes complexes par lui-même et donc qu'il soit apte à agir en tant que professionnel compétent. La professionnalisation renvoie à deux principales logiques : la professionnalité (rationalisation des savoirs et construction des compétences) et le professionnisme (défense des intérêts, valeurs et statut d'une profession au sein de la société) (MEQ, 2001). Dans cet article, les auteures font davantage référence à l'aspect professionnalité.

Le développement professionnel est associé au savoir enseignant et à son actualisation :

Selon Raymond (1993), le savoir enseignant concerne les savoirs que l'enseignant construit, s'approprié et transforme dans et par sa pratique ou son expérience. Il faut toutefois noter que le savoir enseignant est décrit différemment d'un auteur à un autre et qu'il existe différentes typologies du savoir enseignant.

Shulman (1986) discerne sept types de savoirs : savoirs relatifs aux contenus scolaires (règles et valeurs scientifiques étudiés dans une discipline donnée), savoirs relatifs au curriculum (contenu des programmes d'enseignement), savoirs pédagogiques généraux (principes généraux et routines de la profession), savoirs pédagogiques de la matière d'enseignement (connaissances pédagogiques spécifiques à une matière donnée), savoirs relatifs à la connaissance des élèves (développement, comportement et apprentissage de l'élève), savoirs relatifs aux fondements de l'éducation (finalités, buts, valeurs, philosophie de l'éducation) et savoirs relatifs aux contextes institutionnels et aux cultures de la communauté (culture de l'institution).

Tardif, Lessard et Lahaye (1991) font état de quatre différents savoirs : savoirs disciplinaires (sur la ou les disciplines enseignées), savoirs curriculaires (sur les programmes d'études officiels), savoirs de formation professionnelle (recherches scientifiques et doctrines pédagogiques véhiculées par les instituts de formation) et savoirs d'expérience (savoirs construits par l'enseignant au fil de son expérience).

Cochran-Smith et Lytle (1999) en identifient plutôt trois : savoirs pour la pratique (théories éducatives et résultats de recherches en sciences de l'éducation), savoirs incorporés dans la pratique (savoirs subjectifs et personnels produits par et pour la pratique) et savoirs de la pratique (savoirs construits collectivement par l'ensemble des acteurs en éducation).

Les auteures soulignent qu'aucune typologie à elle seule ne peut parvenir à expliquer les savoirs enseignants et le développement professionnel de manière exhaustive et que les différentes typologies sont donc complémentaires. C'est par la mobilisation et le développement de tous les types de savoirs mentionnés que l'enseignant parvient à se développer professionnellement.

### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

L'engagement de l'enseignant quant à son propre développement professionnel constitue un facteur favorable. En outre, le développement professionnel de l'enseignant est favorisé lorsqu'une culture de collaboration et de coopération est présente dans le milieu où il travaille (Hargreaves et Fullan, 1992). Enfin, la formation continue favorise le développement professionnel en offrant à l'enseignant l'occasion d'apprendre sur différentes thématiques mais également d'échanger avec ses collègues et de partager ses expériences (Parent et al., 1999).

L'institution a un rôle à jouer afin de favoriser le développement professionnel des enseignants. En effet, elle doit s'assurer de mettre en place les programmes d'intervention ou de soutien nécessaires et de favoriser la formation continue en misant sur le codéveloppement professionnel et sur la création d'une communauté d'apprentissage (Vieira

Rocha, 2004) et d'une culture de développement professionnel au sein de l'école (Gouvernement du Québec, 1999).

### **Références citées dans cette fiche :**

Barone, T., Berliner, D.-C., Blanchard, J., Casanova, U. et McGowan, T. (1996). A future for teacher education. Developing a strong sense of professionalism. In J. Sikula (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 1108-1149). New York, NY : Simon and Schuster.

Boucher, L. P. et L'Hostie, M. (1997). *Le développement professionnel continu en éducation. Nouvelles pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development : A solitary or collegial (ad)venture ? *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101.

Cochran-Smith, M. et Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

Day, C. (1999). *Developing teachers. The challenge of lifelong learning*. Londres : Palmer Press.

Dolan, S.L., Lamoureux, G. et Gosselin, E. (1995). *Psychologie du travail et des organisations*. Montréal : Gaëtan Morin.

Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In W. Anderson (dir.), *International encyclopaedia of teaching and teacher education* (p. 41-46). Cambridge : Cambridge University Press.

Gouvernement du Québec (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.

Hargreaves, A. et Fullan, M.G. (1992). *Understanding teacher development*. New York, NY : Teachers College Press.

Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 80, 5-16.

Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (dir.) (2001). *La formation continue. De la formation à la réflexion*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lieberman, A. et Miller, L. (1990). Teacher development in professional practice. *Teachers College Record*, 92(1), 105-121.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Nault, T. (1999). Les forces d'incubation pour un moi professionnel personnalisé en enseignement. In J.-C. Héту, M. Lavoie, S. Baillauquès (dir.). *Jeunes enseignants en insertion professionnelle* (p. 139-159). Bruxelles : de Boeck.

Parent, G., Corriveau, L., Savoie-Zacj, L., Dolbec, A., Cartier, P. T., Toussaint, P., Laurin, P. et Bonneau, G.A. (1999). Formation continue du personnel enseignant : vers une culture de développement professionnel. In C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent, *L'enseignant : un professionnel* (p. 139-143). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Raymond, D. (1993). Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : une réplique à Van der Maren. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 187-200.

Raymond, D. Butt, R. et Townsend, D. (1992). Contexts for teacher development: Insights from teachers' stories. In A. Hargreaves Hargreaves, A. et M. G. Fullan, (dir.). *Understanding teacher development* (p. 143-161). New York, NY : Teachers College Press.

Schön, D. A. (1994). Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal : Éditions Logique.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

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 société*, 23(1), 55-69.

Vieira Rocha, E. (2004). Construction d'une communauté apprenante dans le contexte de la réforme : le cas d'un récit de vie d'apprentissage d'une équipe-école au Brésil. Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

Vonk, J. C. (1988). L'évolution professionnelle des enseignants débutants et ses répercussions sur la formation initiale et continue. *Recherche et formation* 3(3), 47-60.

Wells, G. (1993). *Working with teachers in the zone of proximal development : Action research on the learning and teaching of science*. Ontario Institute for Studies in Education. Document téléaccessible à l'URL : [www.oise.utoronto.ca/gwells/teacherzpd.txt](http://www.oise.utoronto.ca/gwells/teacherzpd.txt)

Zeichner, K.M. et Gore, J. (1990). Teacher socialization. In R. W. Houston (dir.). *Handbook of research on teacher education* (p. 329-348). New York, NY: Macmillan.

## Fiche de lecture 38

### Référence :

Zuiker, S. et Ang, D. (2011). Virtual environments and the ongoing work of becoming a Singapore teacher, *Internet and Higher Education*, 14, 34-43.

### Concepts associés au développement professionnel :

Le développement professionnel est associé à l'idée d'apprentissage continu et de « devenir » enseignant :

Les auteurs stipulent que l'enseignement implique un processus d'apprentissage continu. Ainsi, le processus consistant à « devenir » un enseignant ne se termine pas avec la fin de la formation initiale mais se poursuit durant toute la carrière enseignante et implique un cycle continu de pratique réflexive.

Le concept de « devenir » enseignant implique un processus de changement progressif, un travail continu quant à l'apprentissage de l'enseignement (Bullough, 1997). Ce processus implique des relations complexes et soutenues entre enseignants et élèves, entre enseignants expérimentés et débutants et entre les institutions scolaires (Lawson, 1992; Richardson & Placier, 2001). Il s'agit d'un processus à la fois social, culturel et cognitif qui implique de développer des relations avec les gens, les lieux et les choses à la fois dans l'espace et dans le temps afin de construire son répertoire de pratiques.

### Cadre théorique du développement professionnel :

Cyber-infrastructures et formation en éducation :

Selon Cheng (2009), les programmes de formation pour les enseignants doivent combiner des ressources globales, locales et individuelles afin de maximiser les opportunités d'apprendre. En ce sens, les cyber-infrastructures constituent à la fois des réseaux mobiles, des environnements virtuels et des médias sociaux qui permettent de redéfinir (voire d'abolir) les frontières entre les communautés éducatives et qui ainsi font appel à la fois à des ressources globales, locales et individuelles, mais également à des objectifs partagés pour toute la région d'Asie-Pacifique.

Contexte à Singapour :

À la fin des années 1990, le gouvernement de Singapour a mis en place plusieurs initiatives afin de promouvoir la croissance et le développement de la globalisation de la nation, incluant le recours aux cyber-infrastructures. Notamment, des espaces technologiques ont été instaurés pour les enseignants afin d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage. Durant la dernière décennie, le gouvernement de Singapour a instauré trois grandes politiques (*masterplan*) visant la coordination et la planification centrale du système d'éducation et incluant des politiques afin de prendre en compte les changements technologiques en cours et le rôle des médias et des technologies quant à l'économie du savoir.

Les recherches sur les pratiques enseignantes à Singapour démontrent que les enseignants sont souvent axés sur la transmission des connaissances de base et qu'ils font peu appel à la construction de savoirs complexes (Luke, Freebody, Lau, & Gopinathan, 2005), qu'ils font

souvent appel à des activités monologiques (transmission du contenu, emphase sur le manuel, activités centrées sur l'enseignant plutôt que sur l'élève) et qu'ils laissent peu de place aux approches constructivistes (Chen, Guo, and Sam's , 2006). Par contre, l'étude de Chin (2007) portant sur des enseignants exemplaires démontre que certaines pratiques, quoique centrées sur l'enseignant, peuvent faire appel à la pédagogie constructiviste (notamment le questionnement employé par certains enseignants en science).

Le développement professionnel s'est accentué à Singapour avec l'application de la politique *Thinking Schools Learning Nation*, qui encourage la recherche et l'innovation chez les enseignants et qui met l'emphase sur la pratique réflexive et sur l'augmentation du répertoire pédagogique. Ainsi, en moyenne, les enseignants effectuent 100h de développement professionnel par année (incluant généralement la participation à des projets de recherche).

#### Apports des environnements virtuels :

Les environnements virtuels permettent la création de nouvelles relations sociales qui peuvent favoriser l'apprentissage. Ainsi, les cyber-infrastructures sont susceptibles d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage au sein des écoles.

#### Environnements virtuels dans la région d'Asie-Pacifique :

Durant les dernières années, les environnements virtuels se sont multipliés mais il y a encore relativement peu de recherches empiriques portant sur le sujet, en particulier en-dehors de l'Europe et de l'Amérique du Nord. L'environnement virtuel Quest Atlantic fournit un bon exemple de collaboration internationale entre cinq continents qui permet de créer un contexte significatif pour l'apprentissage et l'enseignement (Barab, Thomas, Dodge, Carteaux, & Tuzun, 2005) ainsi que de favoriser les échanges et la discussion entre enseignants sur la manière d'utiliser QA en classe. Quest Atlantic est basé sur les principes de la pédagogie constructiviste et il offre différentes missions à réaliser par les élèves en interaction avec les pairs et avec l'environnement virtuel. Une étude a été effectuée auprès de trois écoles de Singapour utilisant une séquence de QA en sciences (Barab, Sadler, Heiselt, Hickey, & Zuiker, 2007; Barab, Zuiker, et al., 2007). Par la suite, une de ces classes employant QA a été comparée à deux autres classes employant les textes du manuel et les résultats démontrent que les élèves de la classe employant QA ont mieux performé que les élèves des deux autres classes pour l'unité de science étudiée.

#### **Facteurs favorables ou nuisibles quant au développement professionnel :**

Selon Albright et al. (2009), il existe trois obstacles principaux quant à l'apprentissage chez les enseignants : le manque de temps, le manque de cohérence (choix parmi toute une diversité d'ateliers et de formations disparates, manque de synergie) et le manque de prise en compte des normes culturelles.

#### **Éléments méthodologiques :**

Cette recherche analyse le lien entre les infrastructures virtuelles et les modèles d'évaluation et de développement professionnel chez les enseignants à Singapour. À partir d'une étude de cas, les auteurs explorent comment un atelier de formation offert dans un environnement virtuel (le Quest Atlantis, QA) peut favoriser l'instauration d'une pédagogie constructiviste en classe et l'apprentissage continu chez les enseignants. Deux ateliers étaient offerts : un

pour les enseignants en formation (pré-service) et un pour les enseignants en service. L'atelier des enseignants en service regroupait 11 enseignants du primaire et 15 du secondaire alors que l'atelier des enseignants en formation regroupait 24 enseignants participant à un programme de certification d'un an. L'atelier a été conçu par l'Université Indiana. Il permettait de présenter les fonctions de QA et de les expérimenter à travers différentes missions pour les enseignants. Les missions portaient notamment sur la discipline et sur la rétroaction quant au travail des élèves. Des discussions entre enseignants étaient également prévues au cours de la formation afin de favoriser le partage d'idées.

Avant l'atelier, les participants ont répondu à un questionnaire quant à leurs besoins et objectifs pour l'atelier et quant à leur expérience antérieure en lien avec l'enseignement et avec les jeux vidéo. Les participants ont été observés au cours de l'atelier et les discussions ont été enregistrées puis retranscrites. Des entrevues de groupe ont également été réalisées et des questions ont été posées durant les missions de QA. À la fin de la formation, les participants ont complété un questionnaire d'évaluation de l'atelier et des instructeurs.

### **Résultats :**

#### Considérations générales :

- À la fin de l'atelier des enseignants en service, les participants indiquent avoir vécu une expérience positive et utile. Ils ont apprécié le travail en groupe disciplinaire et l'interactivité.
- L'atelier pour les enseignants en formation était divisé en trois séances de deux heures + des travaux à réaliser entre les séances. Les participants sont positifs quant à leur expérience.

#### Expériences antérieures :

- Dans le groupe des enseignants en service, la moyenne d'expérience était de 10 ans d'enseignement. Seulement trois participants (15%) jouaient à des jeux vidéo. Même si la majorité des participants n'étaient pas familiers avec les environnements virtuels ou les jeux vidéo, on retrouve peu de distinctions quant aux progrès réalisés par les enseignants (qu'ils soient habitués ou non aux jeux vidéo) durant les missions virtuelles.
- Dans le groupe des enseignants en formation, aucun n'avait d'expérience en enseignement mais 13 (65%) jouaient à des jeux vidéo.

#### Préoccupations communes quant à l'atelier :

- Les enseignants (en service ou en formation) ont diverses préoccupations communes quant à l'utilisation de l'environnement virtuel de QA en classe, notamment en ce qui concerne le temps requis, l'adéquation de cette activité avec le curriculum, l'évaluation des élèves, le niveau de difficulté des activités, l'utilisation de cette technologie, etc.
- Ainsi, ni l'expérience en enseignement, ni l'expérience quant aux jeux vidéo ne vient modifier significativement les préoccupations des enseignants quant à l'atelier.
- Les préoccupations des enseignants ont été classées en trois catégories :
  1. La pertinence de QA (*fit*) : comment intégrer QA dans le temps de classe, dans le curriculum du département et dans le curriculum national.

2. L'efficacité : les bénéfices d'utiliser QA, la compréhension des élèves, le côté éducatif de l'activité, etc.
3. La friction : concerne les obstacles possibles à l'utilisation de QA tels que l'accès à la technologie requise pour l'employer, les connaissances technologiques requises, etc.

Préoccupations uniques quant à l'atelier :

- Deux préoccupations n'émergent que chez les enseignants en formation (deux cas particuliers).
- Une enseignante en formation souligne que les missions peuvent favoriser la motivation des élèves et l'apprentissage autodirigé puisque les élèves vont vouloir terminer la mission. Les auteurs soulignent l'absence d'autres commentaires pédagogiques de ce genre ce qui les questionne quant à la manière dont les enseignants perçoivent les possibilités de QA.
- Un autre enseignant s'interroge sur les intentions des designers de QA, en particulier quant aux objectifs des missions d'introduction. C'est le seul enseignant à avoir émis une critique de ce genre.

Discussion et conclusion :

- Les auteurs soulignent que des recherches ultérieures sont nécessaires afin de mieux comprendre le rôle, l'utilisation et les possibilités des environnements virtuels quant au développement professionnel des enseignants.
- Ils ajoutent qu'il serait intéressant de savoir si les enseignants ont effectivement employé QA au sein de leur classe suite à la formation reçue.

**Références citées dans cette fiche :**

Albright, J., Kramer-Dahl, A., Kwek, D., Ang, D., Shu, J., & Tan, C. (2009). Communities of readers among teachers: Building Singaporean secondary english teachers' pedagogical capacities. Unpublished technical report, Centre for Research in Pedagogy and Practice. Singapore: Centre for Research in Pedagogy and Practice

Barab, S. A., Sadler, T., Heiselt, C., Hickey, D. T., & Zuiker, S. J. (2007). Relating narrative, inquiry, and inscriptions: Supporting consequential play. *Journal of Science Education and Technology*, 16, 59-82

Barab, S., Thomas, M., Dodge, T., Carteaux, R., & Tuzun, H. (2005). Making learning fun: Quest Atlantis, a game without guns. *Educational Technology Research and Development*, 53(1), 86-107.

Barab, S. A., Zuiker, S. J., Warren, S., Hickey, D. T., Ingram-Goble, A., Kwon, E. J., et al. (2007). Situationally embodied curriculum: Relating formalisms and contexts. *Science Education*, 91(5), 750-782.

Bullough, R. V. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. J. Biddle, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching*, Vol. I. (pp. 79-134) Dordrecht: Kluwer.

Chen, M., Guo, L., & Sam, C. (2006). Knowledge discourse in science and history classrooms in Singapore. Unpublished technical report, Centre for Research in Pedagogy and Practice. Singapore: Centre for Research in Pedagogy and Practice.

Cheng, Y. C. (2009). Paradigm shift in pre-service teacher education: Implications for innovation and practice. In C. P. Lim, K. Cock, G. Lock, & C. Brook (Eds.), *Innovative practices in pre-service teacher education* (pp. 3–22). Taipei: Sense.

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), 815–843. Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline.

Lawson, H. A. (1992). Beyond the new conception of teacher induction. *Journal of Teacher Education*, 43(3), 163–172.

Luke, A., Freebody, P., Lau, S., & Gopinathan, S. (2005). Towards research-based innovation and reform: Singapore schooling in transition. *Asia Pacific Journal of Education*, 25(1), 5–28.