

*Alors que, depuis deux ans, les tutoriels et les webinaires se sont multipliés pour les enseignant·es, quelles seraient les approches à privilégier (formation initiale des enseignant·es, DP dans l'action avec les élèves, accompagnement proximal, communautés de pratique, etc.) dans l'avenir pour optimiser le développement professionnel dans l'action, une voie prometteuse et fructueuse ?*

Christine Hamel et Marie-France Boulay  
Université Laval

La pandémie nous a permis de réussir un tour de force incroyable dans le système scolaire québécois : permettre à chaque personne qui enseigne d'accéder presque aisément à un système de visioconférence flexible au sein même de son lieu d'enseignement. Bien que cela semble maintenant admis comme la nouvelle réalité, il demeure que ce n'était pas du tout facile de faire de la visioconférence auparavant dans le milieu scolaire pour toutes sortes de raisons dont la sécurité et l'usage de la bande passante. Cet accès presque universel et aisé offre désormais une pléthore de moyens pour soutenir le développement professionnel des enseignantes et des enseignants. Mais comment aller au-delà des conférences, des séances de partage d'information et de consignes qui sont souvent l'apanage des webinaires pour offrir un plus grand accès à des dispositifs de formation flexibles, qui stimulent les apprentissages professionnels et qui répondent concrètement aux besoins des enseignantes et enseignants et de leurs élèves? Plus encore : comment en arriver à un cadre commun pour définir le développement professionnel efficace et prometteur qui dépasse la seule idée d'un nombre d'heures prescrites ?

Depuis les 30 dernières années, plusieurs études ont mis en valeur diverses caractéristiques qui, une fois réunies au sein d'un dispositif de formation, favoriseraient l'apprentissage professionnel chez le personnel enseignant (Darling-Hammond et al., 2017; Desimone, 2009). Ainsi, le développement professionnel devrait 1) être centré sur un contenu spécifique, 2) miser sur un apprentissage actif, 3) être cohérent, 4) être étendu dans le temps et 5) miser sur une collaboration (Desimone, 2009). Ultimement, les formations offertes doivent permettre de soutenir l'apprentissage professionnel, tout autant que celui des élèves (Coldwell & Simkins, 2011). Plusieurs autres critères gagnent également à être pris en compte pour soutenir l'apprentissage professionnel, tels que le leadership des directions d'établissement à l'égard du développement professionnel (Cordingley et al., 2020) ainsi que l'accès à des pratiques exemplaires ou le coaching (Desimone & Pak, 2017).

Lors de l'élaboration d'un dispositif de formation, le fait de mettre l'accent sur des contenus d'apprentissage spécifiques et sur la manière dont on enseigne ces contenus permet de soutenir l'apprentissage professionnel et celui des élèves (Desimone, 2009; Cordingley et al., 2015). Au Québec, de concert avec des équipes de recherche, plusieurs dispositifs ont permis d'y parvenir durant les dernières années en ciblant des contenus du curriculum afin de soutenir les enseignantes et les enseignants que ce soit à l'éducation préscolaire,

au primaire ou au secondaire. Plusieurs initiatives des différents fonds de recherche et du ministère de l'éducation du Québec ont permis le développement de formations centrées sur des contenus précis afin d'avoir des effets sur les apprentissages des élèves et des défis observés. Malheureusement, trop souvent ces initiatives ne sont pas pérennes puisque peu de personnes peuvent ensuite les porter localement lorsque le projet est terminé. Le manque de planification, de cohérence, d'évaluation et de suivis des activités de développement professionnel est d'ailleurs bien documenté dans la littérature comme étant un frein à la participation des enseignantes et des enseignants à des activités de développement professionnel (Tooley et Connally, 2016). Il existe aussi un grand nombre de formations qui sont axées sur des contenus qui peuvent sembler éloignés des besoins des enseignantes ou des enseignants ou qui ne permettent pas de susciter leur intérêt pour une éventuelle participation. Bien choisir les contenus et les rendre explicites aux personnes participantes demeurent souvent un défi; nommer les contenus en les reliant aux besoins des personnes est pourtant crucial pour susciter leur engagement dans l'apprentissage.

Si bien circonscrire les contenus à aborder est essentiel, il en va de même pour la mise en œuvre d'activités d'apprentissage actif. Il ne suffit pas de faire participer les personnes aux discussions ou de poser des questions. Concrètement, l'apprentissage actif doit mener les enseignant.e.s à s'engager dans un processus d'enquête à l'égard de leurs propres pratiques, à réfléchir à leurs croyances et à leurs expériences, puis à analyser et à expérimenter les nouvelles stratégies apprises, tout cela, dans l'objectif de pouvoir les mobiliser en classe (Darling- Hammond et al., 2017 ; Desimone, 2009 ; Timperley, 2011). Ces précisions semblent nécessaires dans la mesure où nos travaux ont montré que la conception que pourrait avoir le personnel enseignant de l'apprentissage actif semblerait plus ou moins adéquate (Boulay et al., 2022). Cela dit, les avenues les plus prometteuses en termes d'apprentissage actif visent à faire travailler les participantes et les participants à choisir ce qu'ils feront concrètement auprès de leurs élèves, d'en garder des traces pour ensuite pouvoir y retravailler avec les autres participants au dispositif. De plus, il est essentiel d'éviter les grands retours en plénière qui ont peu d'effets sur les participants et qui ne permettent pas de s'engager activement dans une analyse de son travail et de ses effets sur les élèves.

Le critère de cohérence est souvent le plus complexe à considérer : comment s'assurer que le dispositif soit cohérent avec les croyances, les savoirs et les pratiques des personnes tout en s'assurant que cela soit aussi cohérent avec le curriculum d'étude, le projet éducatif de l'établissement, les orientations gouvernementales et les recherches sur le sujet ? Il y a là concrètement un équilibre à trouver et à ne pas tenir pour acquis lorsque nous développons des formations. Dans tous les cas, pour favoriser l'apprentissage professionnel, il est impératif de s'assurer que les objectifs et le sens donné à l'activité de développement professionnel soient partagés et bien compris de l'ensemble des participantes et des participants, incluant le personnel formateur ainsi que les directions d'établissement (Cordingley et al., 2015). Dans le même esprit, la mise en place d'un environnement d'apprentissage professionnel positif, la mise à disposition de

suffisamment de temps et la cohérence entre l'expérience d'apprentissage et la réalité vécue par l'enseignant.e dans sa classe seraient tous des facteurs déterminants de l'efficacité des activités de développement professionnel (Cordingley et al., 2015).

Finalement, la collaboration (ou participation collective) permet de diversifier les formes d'apprentissage actif, mais aussi de générer des interactions productives pour les personnes participantes et d'installer un dialogue progressif au fil des rencontres et des activités. Si certains auteurs prétendent qu'il faut se centrer sur un même établissement scolaire pour avoir davantage d'effets, il demeure que d'autres considèrent que des communautés peuvent émerger entre personnes de différents horizons quand leur identité et idéaux pédagogiques convergent.

En ce qui concerne la formation initiale à l'enseignement qui débute très concrètement le développement professionnel chez la personne enseignante, il importe de tenir compte aussi de ces critères fondamentaux, notamment le critère d'apprentissage actif et de participation collective. Sans surprise, la participation des enseignant.e.s débutant.e.s à certaines activités de développement professionnel mèneraient à l'accroissement de leur sentiment de bien-être (Moor et al., 2005, dans McCormick et al., 2008) et de leur sentiment de compétence (Smethen and Adey, 2005, dans McCormick et al., 2008). En effet, à travers une analyse des études récentes sur les stratégies favorisant l'attraction et la rétention du personnel enseignant, Podolsky, Kini, Darling-Hammond et Bishop (2019) ont montré que le personnel en insertion professionnelle, tout comme les enseignant.e.s plus expérimenté.e.s, profitent de la mise en place d'une culture de développement professionnel misant sur la collaboration à l'intérieur même de l'école. En elle-même, cette culture tend à accroître la satisfaction du personnel enseignant et du même coup, à favoriser leur rétention (Podolsky et al., 2019). Ainsi, les effets du développement professionnel sur le développement personnel et sur le bien-être des enseignant.e.s seraient plus qu'appréciables, et ce, dès leur entrée dans la profession. Cela dit, la pandémie a installé des habitudes de participation parfois plus attentistes dans les cours en ligne et il faudra briser cette habitude afin de que les étudiantes et les étudiants s'engagent dans leur formation initiale, dans les cours comme dans les stages, afin d'être en mesure de mieux s'insérer dans la profession. Les universités et les milieux de pratique doivent aussi parvenir à réduire les incohérences perçues par les personnes novices entre ce qui est appris à l'université et ce qui est vécu sur le terrain afin de travailler encore plus en partenariat dans la formation initiale. L'usage du numérique aura eu le très grand avantage de permettre aux deux milieux d'interagir beaucoup plus rapidement et efficacement avec l'usage de la visioconférence dans les différentes rencontres.

Du côté de la formation continue, nos travaux (Boulay et al., 2022) montrent que l'offre d'activités de développement professionnel qui est proposée aux enseignantes et aux enseignants se concentre la plupart du temps sur des activités dites « traditionnelles », telles que les conférences, les présentations, les ateliers ou les séminaires, soit des activités reconnues pour avoir peu d'effets sur l'apprentissage professionnel et sur

l'apprentissage des élèves (Darling-Hammond et al., 2017). Or, des projets beaucoup plus prometteurs et transformateurs ont pu émerger depuis plusieurs années, telles les communautés d'apprentissage professionnelles sur différentes thématiques qui mobilisent l'ensemble de l'équipe-école de même que des projets de recherche-action en partenariat avec les universités qui ont porté leurs fruits. Malgré tous les efforts investis, peu de ces dispositifs persistent dans le temps faute de ressources humaines ou financières. L'exemple de l'École en réseau, idée québécoise qui résiste depuis plus de 15 ans aux différents changements de gouvernement, devrait servir de modèle afin de rendre nos dispositifs de formation attrayants, centrés sur les besoins des participants, collaboratifs et accessibles. De fait, bien avant l'avènement de l'usage de la visioconférence, les intervenants de l'École en réseau travaillaient en collaboration avec le milieu scolaire afin d'enrichir l'environnement d'apprentissage et de développer des projets d'apprentissage authentique pour les élèves du primaire. Des partenariats entre plusieurs écoles de différentes régions du Québec et d'autres pays ont permis à des enseignants de contribuer au développement d'un dispositif de formation qui respecte les connaissances actuelles en matière de pertinence et d'efficacité (Hamel et al., 2013; Hamel & Laferrière, 2012). Sans parler dans une logique de pratique exemplaire, il faut continuer de faire fleurir de tels modèles qui ont démontré une persistance dans le temps et une adaptation aux différents impondérables. C'est ce que nous souhaitons que cette pandémie nous ait apporté : une plus grande accessibilité à des dispositifs qui s'attardent à la personne qui veut développer une expertise tout en y impliquant ses élèves pour réellement avoir un effet sur les apprentissages de tout le monde (enseignant et élèves), et ce dès la formation initiale à l'enseignement.

Boulay, M.-F., Hamel, C. et Hamel, S. (2022). Effectiveness of Professional Development for Teachers in French and English Public Elementary Schools in Quebec, Canada: A Very First Descriptive Survey. Article soumis pour publication.

Cordingley, Philippa & Higgins, Steven & Crisp, Bart & Araviaki, Evangelia & Coe, Rob & Johns, Paige & Greany, Toby. (2020). Developing Great Leadership of CPDL.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L., & Coe, R. (2015, juin 9). *Developing great teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. [Monograph]. Project Report. Teacher Development Trust, London.; Teacher Development Trust. <http://tdtrust.org/about/dgt/>

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Institute Learning Policy. [https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective\\_Teacher\\_Professional\\_Development\\_REPORT.pdf](https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf)

Desimone, L. M. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

Hamel, C., Allaire, S., & Turcotte, S. (2012). Just-in-time online professional development activities for an innovation in small rural schools. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne de l'apprentissage et de La Technologie*, 38(3).

Hamel, C., Laferrière, T., Turcotte, S., & Allaire, S. (2013). Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l' École éloignée en réseau. *Science et Technologies de l'Information et de La Communication Pour l'Éducation et La Formation*, 20, 1–30.

McCormick, R., Banks, F., Morgan, B., Opfer, D., Pedder, D., Storey, A., & Wolfenden, F. (2008). *Literature review report. Schools and continuing professional development (CPD) in England. State of the Nation research project (T34718). A report for the Training and Development Agency for Schools* (p. 61). The Open University and Cambridge University.

Podolsky, A., Kini, T., Darling-Hammond, L., & Bishop, J. (2019). Strategies for attracting and retaining educators: What does the evidence say? *Education Policy Analysis Archives*, 27, 38. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3722>

Tooley, M., & Connally, K. (2016). *No panacea: Diagnosing what ails teacher professional development before reaching for remedies*. New America.