

AVIS AU MINISTRE DE  
L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU  
SPORT ET MINISTRE DE  
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR,  
DE LA RECHERCHE ET  
DE LA SCIENCE

# Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante

JUIN 2014

Conseil supérieur  
de l'éducation

*depuis  
1964*

Le Conseil supérieur de l'éducation a confié la production du présent avis à la Commission de l'enseignement secondaire (CES), dont la liste des membres figure à la fin du document.

**Coordination**

Catherine Lebossé, coordonnatrice  
de la CES à partir de mai 2011

Francine Richard, coordonnatrice  
de la CES jusqu'en mai 2011

**Rédaction**

Catherine Lebossé

**Recherche et analyse**

Catherine Lebossé et Francine Richard  
avec la collaboration de :

Gaële Côté, agente de recherche

Caroline Gaudreault, agente de recherche

Marco Gaudreault, consultant

Josiane Perreault, agente de recherche

Gilles Roy, consultant

Sylvie Turcotte, consultante

**Collecte des données de l'enquête**

Écho Sondage

**Soutien technique**

Secrétariat :

Linda Blanchet, Marie Kougioumoutzakis

Documentation et recherche :

Johane Beaudoin, Daves Couture

Édition :

Johanne Méthot

Informatique :

Sébastien Lacassaigne

Révision linguistique :

Syn-Texte

**Conception graphique et mise en page**

Ose Design

Avis adopté à la 614<sup>e</sup> réunion du Conseil supérieur de l'éducation, le 17 décembre 2013.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2014

ISBN : 978-2-550-70376-1 (version imprimée)

ISBN : 978-2-550-70377-8 (version PDF)

© Gouvernement du Québec, 2014

Toute demande de reproduction du présent avis doit être faite au Service de gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Ce document a été produit dans l'esprit de la rédaction épiciène, c'est-à-dire d'une représentation équitable des femmes et des hommes.

--	--

--	--

	<p>En reconnaissance de sa précieuse contribution, cet avis est dédié à la mémoire de Marcel Bellemare, qui croyait profondément au développement professionnel du personnel enseignant.</p>
--	--

--	--



## LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Créé en 1964, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec (CSE) est un organisme gouvernemental autonome, composé de vingt-deux membres issus du monde de l'éducation et d'autres secteurs d'activité de la société québécoise. Institué en tant que lieu privilégié de réflexion en vue du développement d'une vision globale de l'éducation, il a pour mandat de conseiller le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science sur toute question relative à l'éducation.

Le Conseil compte cinq commissions correspondant à un ordre ou à un secteur d'enseignement : éducation préscolaire et enseignement primaire; secondaire; collégial; enseignement et recherche universitaires; éducation des adultes et formation continue. À cela s'ajoute un comité dont le mandat est d'élaborer un rapport systémique sur l'état et les besoins de l'éducation, rapport que le Conseil doit transmettre tous les deux ans au ministre, et qui est déposé par la suite à l'Assemblée nationale.

La réflexion du Conseil supérieur de l'éducation est le fruit de délibérations entre les membres de ses instances, lesquelles sont alimentées par des études documentaires, par l'audition d'experts et par des consultations menées auprès d'acteurs de l'éducation.

Ce sont près d'une centaine de personnes qui, par leur engagement citoyen et à titre bénévole, contribuent aux travaux du Conseil.





# TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>1 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE NÉCESSITÉ</b> .....	5
<b>1.1 LA FORMATION INITIALE : UN SEUIL D'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ET L'AMORCE D'UNE CULTURE DE FORMATION CONTINUE</b> .....	6
<b>1.2 LES DÉBUTS DANS LA PROFESSION, UNE PÉRIODE INTENSE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL</b> .....	7
<b>1.3 LA MAÎTRISE D'UNE PROFESSION, UN OBJECTIF À POURSUIVRE TOUT AU LONG DE LA CARRIÈRE</b> .....	8
<b>1.4 UN IDÉAL PROFESSIONNEL D'EXCELLENCE</b> .....	12
<b>1.5 EN RÉSUMÉ</b> .....	14
<b>2 PRÉCISIONS SUR L'OBJET À L'ÉTUDE ET CADRE D'ANALYSE</b> .....	15
<b>2.1 PRÉCISIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b> .....	16
2.1.1 Un terme polysémique .....	16
2.1.2 Des activités multiples et variées .....	18
2.1.3 Des effets observés .....	22
2.1.4 Des conditions d'efficacité à réunir .....	25
2.1.5 Des obstacles et des leviers à la mise en œuvre .....	26
<b>2.2 LE CADRE D'ANALYSE DU CONSEIL</b> .....	28
2.2.1 La définition retenue .....	28
2.2.2 Les considérations sur lesquelles s'appuie l'analyse du Conseil .....	28
<b>2.3 EN RÉSUMÉ</b> .....	33
<b>3 ÉTAT DES LIEUX : REGARD SUR LE CHEMIN PARCOURU</b> .....	35
<b>3.1 LA FORMATION INITIALE ET LA TITULARISATION</b> .....	36
<b>3.2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE</b> .....	40
<b>3.3 LA FORMATION CONTINUE</b> .....	43
<b>3.4 DES RECOMMANDATIONS INABOUTIES MALGRÉ UNE VOLONTÉ PARTAGÉE</b> .....	48
<b>3.5 EN RÉSUMÉ</b> .....	49

<b>4</b>	<b>ANALYSE DE LA SITUATION : CE QUE RÉVÈLENT LES DONNÉES RECUEILLIES PAR LE CONSEIL SUR LA SITUATION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AU SEIN DES ÉCOLES SECONDAIRES QUÉBÉCOISES</b>	51
4.1	<b>QUELQUES PRÉCISIONS SUR LES CONSULTATIONS MENÉES PAR LE CONSEIL</b>	52
4.2	<b>RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES DIFFÉRENTS ACTEURS</b>	53
4.2.1	Le personnel enseignant : une volonté généralisée, mais la perception d'un pouvoir d'influence plutôt limité	54
4.2.2	Les directions d'école et le leadership pédagogique : une question de priorité	61
4.2.3	Les directions générales et les services éducatifs des commissions scolaires : de la maîtrise d'œuvre à une posture d'accompagnement	70
4.2.4	Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : inspirer, outiller et soutenir	77
4.2.5	Les universités : semer la passion et alimenter la curiosité	89
4.2.6	Les organisations syndicales et les associations professionnelles : nourrir un dynamisme participatif	92
4.2.7	Concilier ces regards distincts dans une action concertée : un enjeu central	99
4.3	<b>L'OFFRE ET LA DEMANDE</b>	103
4.3.1	Une offre de développement professionnel fortement influencée par les besoins organisationnels	103
4.3.2	Des mécanismes pour déterminer les besoins du personnel enseignant plus souvent <i>subis</i> que <i>choisis</i>	104
4.3.3	Une offre peu différenciée	107
4.3.4	Le recours au personnel expérimenté : une pratique dite courante, mais informelle	109
4.3.5	Des activités de développement professionnel qui se transforment lentement	110
4.4	<b>QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES CONDITIONS D'IMPLANTATION</b>	111
4.4.1	Les conditions favorables du point de vue du personnel enseignant	111
4.4.2	Un espace-temps à créer	112
4.4.3	Des fonds disparates et une gestion morcelée	116
4.5	<b>CARTOGRAPHIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL</b>	120
4.6	<b>EN RÉSUMÉ</b>	121
<b>5</b>	<b>ORIENTATIONS ET RECOMMANDATIONS</b>	125
5.1	<b>ORIENTATION N° 1 : FONDER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SUR LA MAÎTRISE D'ŒUVRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS</b>	126
5.1.1	Une maîtrise d'œuvre inhérente au statut professionnel du personnel enseignant	126
5.1.2	Se doter d'un projet individuel de développement professionnel	127
5.1.3	Contribuer à l'élaboration d'un projet collectif de développement professionnel	131
5.1.4	Des enseignantes et des enseignants responsables de l'animation de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi des projets de développement professionnel auprès de leurs pairs	132
5.1.5	Le développement professionnel collectif : un potentiel à exploiter davantage	133
5.1.6	Un développement professionnel intégré à la tâche : une réalité vécue au quotidien	133
5.1.7	Un arrimage des ressources financières aux projets de développement professionnel	135
5.1.8	Des programmes de recherche qui reconnaissent la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant sur son développement professionnel	136
5.1.9	Diversification de la tâche et niveaux d'expertise professionnelle	138
5.1.10	Des activités de développement professionnel différenciées	139

<b>5.2</b>	<b>ORIENTATION N° 2 : OFFRIR UN SOUTIEN QUI FAVORISE LE DÉVELOPPEMENT DU POUVOIR D'AGIR DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET QUI RESPECTE LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ</b>	143
5.2.1	Un accompagnement qui favorise le développement du <i>pouvoir d'agir</i>	143
5.2.2	Le rôle déterminant du leadership pédagogique de la direction d'école	145
5.2.3	Leader pédagogique : un rôle à soutenir	147
<b>5.3</b>	<b>ORIENTATION N° 3 : CONTRIBUER CONCRÈTEMENT ET COLLECTIVEMENT À L'ENRICHISSEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE</b>	149
5.3.1	Des lieux de réflexion sur le développement professionnel du personnel enseignant	149
5.3.2	Des traces pour enrichir le répertoire professionnel	150
5.3.3	Voir à la mise en place ou à la consolidation de dispositifs qui permettent le partage d'expertise, la diffusion des initiatives innovantes et le transfert des connaissances	151
<b>5.4</b>	<b>EN RÉSUMÉ</b>	154
<b>CONCLUSION</b>		155
<b>ANNEXES</b>		161
Annexe A	Les personnes consultées au moment de la préparation de l'avis	163
Annexe B	Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante	164
Annexe C	Consultations réalisées par le Conseil supérieur de l'éducation : précisions méthodologiques	166
Annexe D	Consultations réalisées par le Conseil supérieur de l'éducation : outils de collecte de données	178
Annexe E	Caractéristiques du développement professionnel efficace : une liste de vérification	204
<b>BIBLIOGRAPHIE</b>		205
<b>LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE</b>		214
<b>LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION</b>		216
<b>PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION</b>		217

## LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

### TABLEAU 1

Catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences ..... 19

### TABLEAU 2

Principales caractéristiques du développement professionnel efficace : éléments qui font consensus ..... 25

### TABLEAU 3

Rôles et responsabilités des différents acteurs selon les orientations ministérielles ..... 53

### TABLEAU 4

Présence chez le personnel enseignant du secondaire d'une culture de développement professionnel tout au long de la carrière, commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012 ..... 59

### TABLEAU 5

Documents qui contribuent le plus à bâtir une culture de développement professionnel continu chez le personnel enseignant du secondaire de votre [commission scolaire/école]. Document mentionné parmi les trois premiers choix, commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012 ..... 69

### TABLEAU 6

Documents qui traitent du développement professionnel du personnel enseignant, commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012 ..... 83

### TABLEAU 7

Au regard des actions posées par votre association (FEEP ou QAIS) pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont... Écoles privées, 2012 ..... 98

### TABLEAU 8

Au regard des actions posées par votre commission scolaire pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont... Commissions scolaires, écoles publiques, 2012 ..... 100

### TABLEAU 9

Au regard des actions posées par vos écoles secondaires pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont... Commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012 ..... 100

### TABLEAU 10

Estimez-vous que votre milieu joue un rôle de leader dans le dossier du développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire? Commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012 ..... 102

### TABLEAU 11

Nombre moyen des journées pédagogiques consacrées au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire ..... 112

### FIGURE 1

Nombre d'équivalent temps complet des conseillers pédagogiques du réseau des commissions scolaires du Québec selon le sexe, de 1990-1991 à 2011-2012 ..... 76

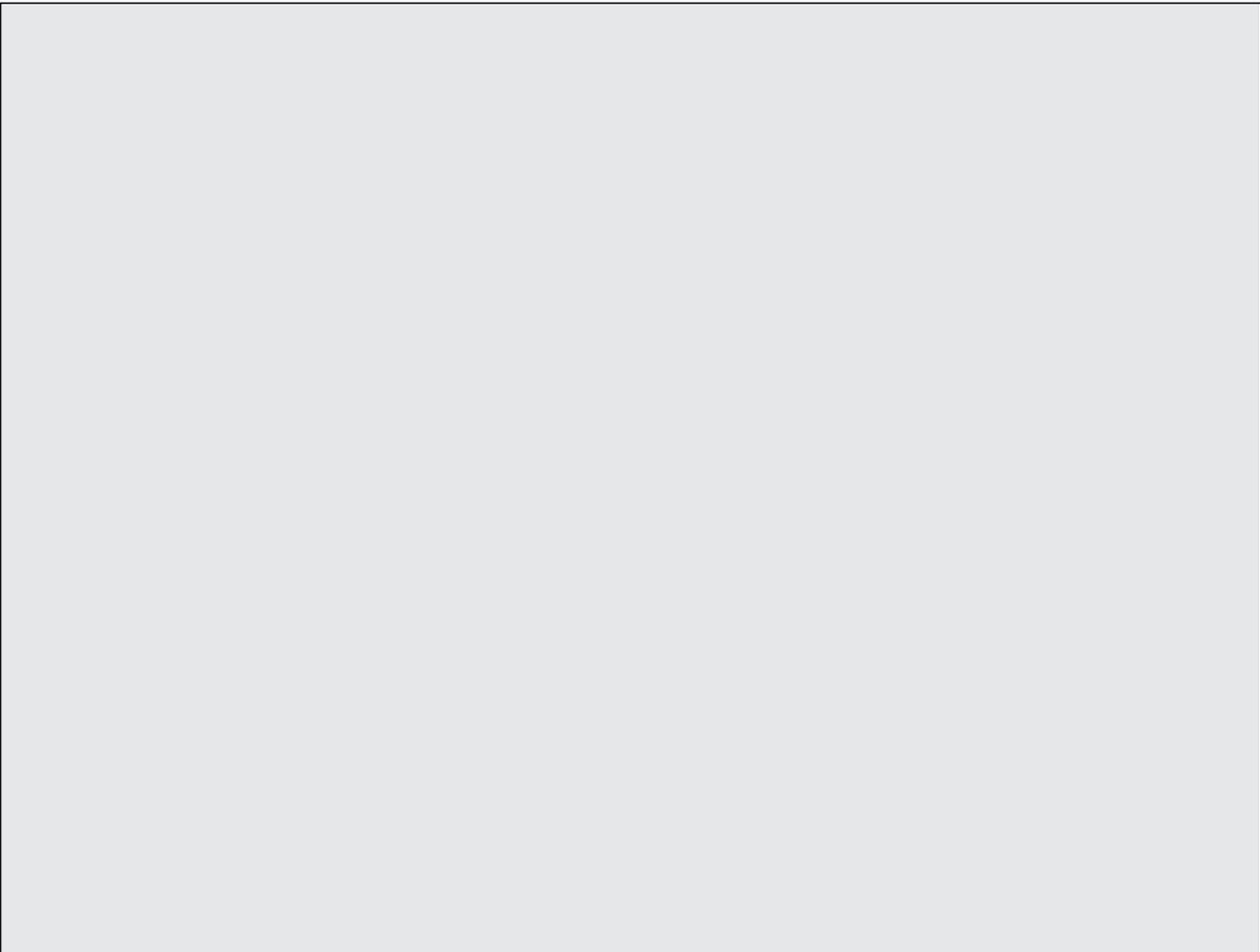
### FIGURE 2

Personnel enseignant des commissions scolaires selon le champ d'enseignement et le sexe en 2010-2011. Enseignement secondaire (formation générale au secteur des jeunes) ..... 96

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

<b>ACFAS</b>	Association francophone pour le savoir
<b>ACI</b>	Accord sur le commerce intérieur
<b>ADEREQ</b>	Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec
<b>ADOQ</b>	Association des orthopédagogues du Québec
<b>AEPQ</b>	Association d'éducation préscolaire du Québec
<b>AESTQ</b>	Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec
<b>AMQ</b>	Association Mathématique du Québec
<b>APEQ</b>	Association des professeurs d'espagnol du Québec
<b>APEQ</b>	Association of Physical Educators of Quebec
<b>APEQ-QPAT</b>	Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec- Quebec Provincial Association of Teachers
<b>AQDHG</b>	Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie
<b>AQEAS</b>	Association québécoise de l'enseignement en adaptation scolaire
<b>AQECR</b>	Association québécoise en éthique et culture religieuse
<b>AQEDE</b>	Association québécoise des enseignants de la danse à l'école
<b>AQEFLS</b>	Association québécoise des enseignants de français langue seconde
<b>AQEP</b>	Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire
<b>AQESAP</b>	Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques
<b>AQEUS</b>	Association québécoise pour l'enseignement en univers social
<b>AQPC</b>	Association québécoise de pédagogie collégiale
<b>AQPF</b>	Association québécoise des professeurs de français
<b>AQUOPS</b>	Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire
<b>ATEQ</b>	Association of Teachers of English of Quebec
<b>ATEQ</b>	Association Théâtre Éducation du Québec
<b>CPEE</b>	Comité de participation des enseignantes et des enseignants
<b>CAP</b>	Communauté d'apprentissage professionnelle
<b>CAPFE</b>	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
<b>CCFPE</b>	Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant
<b>CEE</b>	Centre des enseignantes et des enseignants
<b>CEMIS</b>	Centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire
<b>CFER</b>	Centre de formation en entreprise et récupération
<b>CNIPE</b>	Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement
<b>COFPE</b>	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
<b>CPIQ</b>	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec
<b>CPNCA</b>	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones
<b>CPNCF</b>	Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones
<b>CRIFPE</b>	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
<b>CS</b>	Commission scolaire
<b>CSDM</b>	Commission scolaire de Montréal
<b>CSE</b>	Conseil supérieur de l'éducation
<b>CTREQ</b>	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec

<b>EHDA</b>	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
<b>ENAP</b>	École nationale d'administration publique
<b>FAE</b>	Fédération autonome de l'enseignement
<b>FAMEQ</b>	Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec
<b>FEPP</b>	Fédération des établissements d'enseignement privés
<b>FEEPEQ</b>	Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec
<b>FNEEQ</b>	Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec
<b>FRQSC</b>	Le Fonds de recherche du Québec - Société et culture
<b>FSE</b>	Fédération des syndicats de l'enseignement
<b>GRAF</b>	Groupe repensé dans une approche formative
<b>GRMS</b>	Groupe des responsables en mathématique au secondaire
<b>LEARN</b>	Leading English Education and Resource Network
<b>LIP</b>	Loi sur l'instruction publique
<b>MELS</b>	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MEQ avant le 18 février 2005)
<b>MEQ</b>	Ministère de l'Éducation du Québec (devenu le MELS à compter du 18 février 2005)
<b>MESRST</b>	Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie
<b>MSSS</b>	Ministère de la Santé et des Services sociaux
<b>OCDE</b>	Organisation de coopération et de développement économiques
<b>PALPE</b>	Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant
<b>PCPPE</b>	Plans de croissance professionnelle du personnel enseignant
<b>PIPNE</b>	Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant
<b>PRE</b>	Programme de recherche sur l'écriture
<b>PREL</b>	Programme de recherche sur l'écriture et la lecture
<b>PRPRS</b>	Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires
<b>QAIS</b>	Quebec Association of Independent Schools
<b>QMEA</b>	Association des éducateurs de musique du Québec
<b>RECIT</b>	Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies
<b>SAE</b>	Situations d'apprentissage et d'évaluation
<b>SIAA</b>	Stratégie d'intervention <i>Agir autrement</i>
<b>SPEAQ</b>	Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais langue seconde au Québec
<b>SPHQ</b>	Société des professeurs d'histoire du Québec
<b>TBI</b>	Tableau blanc interactif
<b>TÉLUQ</b>	Télé-université de l'Université du Québec
<b>TIC</b>	Technologies de l'information et de la communication
<b>UNESCO</b>	Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture
<b>UQAM</b>	Université du Québec à Montréal
<b>UQO</b>	Université du Québec en Outaouais
<b>UQTR</b>	Université du Québec à Trois-Rivières



**INTRODUCTION**



Le choix de ce thème tire son origine du constat que l'enseignement est soumis à des forces de changement nombreuses et variées : les valeurs de la société évoluent, les rapports adultes-enfants sont moins stables et verticaux qu'autrefois, les technologies de la communication transforment notre quotidien, le savoir croît de manière exponentielle et est accessible par de multiples canaux qui rivalisent efficacement avec les modes scolaires de transmission, l'enfance et la jeunesse ont leur culture propre, etc. Bref, le monde dans lequel l'école et le personnel enseignant évoluent exige des adaptations constantes. La formation initiale ne peut préparer à toutes les situations auxquelles il faudra faire face au cours de la vie professionnelle, d'où la nécessité de s'inscrire dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.

En 2009, le Conseil supérieur de l'éducation s'est penché sur la façon dont les écoles secondaires répondent aux besoins des jeunes qu'elles accueillent (CSE, 2009). À cette occasion, il a constaté qu'une enseignante ou un enseignant engagé dans sa profession est plus susceptible d'établir une relation signifiante avec ses élèves et, par conséquent, de répondre à leurs besoins. Le Conseil est d'avis que soutenir le personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel peut influencer favorablement son engagement dans la profession en entraînant une maîtrise accrue sur sa pratique d'enseignement et sur l'apprentissage des élèves. C'est également une source importante de valorisation de la profession et de reconnaissance de l'expertise du personnel enseignant.

Une réflexion sur la réalité du développement professionnel au sein des écoles secondaires du Québec s'avère actuellement pertinente pour repérer les moyens concrets qui permettent de soutenir et d'accompagner le personnel enseignant du secondaire dans sa démarche de développement professionnel. Cette réflexion s'inscrit naturellement dans le prolongement de l'avis de 2004 (CSE, 2004b), dans lequel le Conseil invitait les enseignants à prendre en charge leur développement professionnel continu et les conviait à exercer progressivement un véritable *empowerment*, ou *pouvoir d'agir*<sup>1</sup>, vis-à-vis de la gestion de la profession. Il souhaitait que soit encouragée et soutenue une plus grande marge d'autonomie professionnelle, condition essentielle à la professionnalisation de l'enseignement et à la qualité des services éducatifs offerts. En contrepartie, le Conseil rappelait que le personnel enseignant a l'obligation de témoigner de sa compétence, à la fois individuellement et collectivement. Une décennie plus tard, le Conseil constate que les encadrements sont déjà là, que la volonté est bien présente, mais que les recommandations peinent à s'incarner sur le terrain.

Le présent avis souhaite donc apporter des éléments de réponse quant aux meilleurs moyens de répondre aux besoins du personnel enseignant en matière de développement professionnel, par la détermination des leviers qui favorisent une culture de développement professionnel, de concertation, d'échange et d'entraide entre pairs tout au long de la carrière. Au-delà des encadrements existants, il s'agit d'interpeller l'ensemble des acteurs du milieu dans leurs rôles respectifs et de les outiller dans le but de passer de la théorie à la pratique, de l'intention à l'action, d'un développement professionnel éclaté à un développement professionnel intégré et efficace.

Cet avis touche l'ensemble du personnel enseignant du secondaire, dont le Conseil reconnaît le professionnalisme et la compétence. Il ne traite pas des cas exceptionnels (c'est-à-dire les personnes dont la compétence professionnelle est remise en question, les personnes dysfonctionnelles ni même celles qui refusent de s'engager dans une démarche de développement professionnel). Pour ces derniers, les mécanismes de régulation – bien qu'ils puissent prendre appui sur des activités de développement professionnel – sont d'une autre nature, mais ce n'est pas l'objet du présent avis. Les orientations et les recommandations formulées ont pour objectifs d'encourager, de reconnaître et de soutenir tous les enseignants qui, en tant que professionnels de l'enseignement, considèrent l'apprentissage tout au long de la vie comme une obligation éthique indissociable de leur profession.

1. Expression retenue pour traduire le concept d'*empowerment*.

Tout au long de l'élaboration de cet avis, la réflexion du Conseil a pris appui sur de nombreuses consultations :

- La consultation de personnes représentant des organisations syndicales, des associations professionnelles et de personnes expertes de la question du développement professionnel du personnel enseignant<sup>2</sup>.
- La réalisation d'une enquête sur les encadrements, les pratiques, les leviers et les obstacles du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire auprès des personnes responsables de ce dossier au sein des commissions scolaires ainsi que des directions d'école secondaire publique et privée. Cette enquête a permis de recueillir de l'information auprès de 51 commissions scolaires, 220 directions d'école publique et 78 directions d'école privée.
- La réalisation d'études de cas dans 6 commissions scolaires reconnues pour avoir accompli des actions structurantes en matière de développement professionnel de leur personnel enseignant. Au total, 18 cadres, 18 directions d'école, 4 représentants syndicaux et 41 enseignantes et enseignants ont été rencontrés pendant cette consultation.
- L'étude des mécanismes de gestion de la profession qui sont utilisés dans des systèmes scolaires en dehors du Québec, notamment en Ontario, en Alberta, en Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick, dans la Communauté française de Belgique et en France.

Le Conseil remercie vivement toutes les personnes qui ont contribué à enrichir sa réflexion par leur participation aux différentes activités de consultation. Un merci particulier est adressé aux gestionnaires des commissions scolaires et aux directions d'école qui, malgré les très nombreuses sollicitations électroniques, ont pris le temps de répondre à l'enquête en ligne du Conseil, ainsi qu'aux personnes des milieux visités qui ont si généreusement répondu à nos questions et partagé leur expérience.

Le présent avis est composé de six chapitres. Le premier chapitre rappelle ce qui sous-tend l'importance du développement professionnel du personnel enseignant tout au long de la carrière. Le deuxième précise l'objet à l'étude et le cadre d'analyse du Conseil. Le troisième fait un retour historique sur la situation des trois principaux temps du continuum de formation du personnel enseignant, soit la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue, avant de rappeler les recommandations formulées par le passé. Le quatrième chapitre présente une analyse de la situation du développement professionnel du personnel enseignant au sein des écoles secondaires québécoises à partir des données recueillies par le Conseil. Enfin, le cinquième, et dernier chapitre, présente les orientations ainsi que les recommandations qui en découlent.

---

2. La liste des personnes consultées est présentée dans l'annexe A.



# CHAPITRE

# 1

## LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL : UNE NÉCESSITÉ

L'intérêt du Conseil pour le développement professionnel du personnel enseignant n'est pas nouveau : plusieurs avis et rapports déjà produits en témoignent (CSE, 1984, 1991a, 1997, 1999, 2000, 2003, 2004b, 2009). Aujourd'hui encore, le Conseil est convaincu que le développement professionnel peut avoir une influence positive sur différents éléments clés de la profession, tels que l'engagement du personnel enseignant, l'établissement d'une relation signifiante avec les élèves, la satisfaction au travail et un sentiment de compétence accru, l'adaptation aux changements, le travail en collégialité, l'insertion professionnelle et la rétention du personnel enseignant. La combinaison de ces effets ne peut que contribuer à améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et, par le fait même, la réussite des élèves. De plus, le Conseil croit que le développement professionnel est un élément déterminant pour la valorisation de la profession enseignante, pourvu que le personnel enseignant soit au cœur de ce processus.

Le présent avis souhaite apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment soutient-on le personnel enseignant dans son développement professionnel dans le but de l'aider à augmenter la maîtrise qu'il exerce sur sa pratique d'enseignement et sur l'apprentissage des élèves qui lui sont confiés?

Pour commencer, rappelons les raisons pour lesquelles le développement professionnel doit être conçu comme un élément essentiel et permanent de la carrière enseignante.

## 1.1 LA FORMATION INITIALE : UN SEUIL D'ENTRÉE DANS LA PROFESSION ET L'AMORCE D'UNE CULTURE DE FORMATION CONTINUE

Avant tout, la formation initiale en enseignement ne peut être considérée comme terminale et comme suffisante pour la durée entière de la carrière; il s'agit plutôt, d'après l'affirmation du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) en 2000, d'un point d'entrée dans une démarche de formation tout au long de la vie.

Le dispositif québécois actuel de formation des enseignants et des enseignantes, conçu comme une formation initiale à l'enseignement, constitue un seuil qui marque une étape dans une formation « professionnalisée » qui doit se poursuivre tout au long de la carrière; le domaine de l'enseignement incite à créer et à entretenir une relation privilégiée avec un savoir en mouvance qui emprunte à plusieurs champs de la connaissance; si l'on tient compte des défis lancés par la réforme de l'éducation, le temps est venu d'instaurer une véritable culture de la formation continue en enseignement. (COFPE, 2000, p. 54.)

La formation initiale sert d'abord à donner les acquis de base pour exercer la profession, puis à engager le personnel enseignant dans la voie du développement continu. L'examen de systèmes éducatifs hors Québec montre que de nombreux pays et provinces, tout comme le Québec, ont adopté des référentiels de compétences professionnelles qui précisent ce qu'on attend des enseignants, y compris l'engagement dans un processus de formation tout au long de la carrière. Ces référentiels précisent de façon minimale les compétences nécessaires au moment de l'entrée dans la profession. Toutefois, certains d'entre eux, comme celui utilisé en Ontario, font la distinction entre les compétences attendues pour tout le personnel, quel que soit son niveau d'expérience, et celles attendues du personnel enseignant expérimenté. Ainsi, sur les seize compétences professionnelles du référentiel ontarien, seules les huit compétences attendues du nouveau personnel enseignant font l'objet d'une évaluation au cours des douze premiers mois qui suivent son engagement dans un conseil scolaire. L'existence de ces deux catégories de compétences professionnelles, celles exigées du débutant et celles exigées de l'enseignant expérimenté, témoigne de l'appropriation progressive de certaines d'entre elles en cours d'exercice.

La formation initiale ne constitue pas la fin de la formation, mais bien la première étape dans l'apprentissage de la profession, étape au cours de laquelle sont jetées les bases d'un développement professionnel continu. Par exemple, si la réflexivité est, comme le formule Perrenoud (2008), «la clé de la professionnalisation du métier d'enseignement», elle n'est toutefois pas donnée d'emblée. Au contraire, comme Altet (2013), nous pensons que «l'enseignant débutant doit s'y préparer dès la formation initiale et la construire progressivement en apprenant à réfléchir sur ce qu'il fait effectivement et sur ce qu'il mobilise quand il enseigne» (p. 41). Cet apprentissage de la réflexivité devient un élément clé dans la démarche de formation tout au long de la vie.

## 1.2 LES DÉBUTS DANS LA PROFESSION, UNE PÉRIODE INTENSE D'APPRENTISSAGE PROFESSIONNEL

Aussi complète que soit la formation initiale dispensée, certains apprentissages ne peuvent se faire qu'au contact de situations réelles. L'exercice même de la profession est propice au développement des compétences professionnelles et, pour certaines d'entre elles, indispensable :

Un grand nombre, sinon la plupart, des attributs des enseignants de qualité ne se font jour que lorsque les enseignants sont en poste. De nombreuses compétences se développent mieux une fois que les enseignants sont à pied d'œuvre, plutôt que pendant leur formation initiale. (OCDE, 2005, p. 112.)

La période d'insertion professionnelle est riche d'exemples qui illustrent le fait que la formation initiale a ses limites. À cet égard, les milieux qui ont mis en place des programmes d'insertion professionnelle sont à même de témoigner de l'émergence de besoins inhérents à la prise en charge autonome d'un groupe d'élèves. Par exemple, la gestion de classe est le besoin de formation le plus souvent formulé par les nouvelles recrues, et ce, malgré les cours universitaires suivis et les stages pratiques réalisés dans le cadre de leur formation initiale. La relation avec les parents d'élèves prend également une tout autre dimension quand on quitte le statut de stagiaire pour devenir le principal répondant de ce qui se passe en classe. Plus particulièrement au secondaire, l'entrée dans la profession est synonyme de nombreuses préparations de cours qui touchent bien souvent plusieurs niveaux et même plusieurs matières. Dans ce contexte, il n'est pas rare qu'une partie du contenu à enseigner fasse l'objet d'une première appropriation au moment même de l'exercice du métier. Même lorsque la matière est bien connue et maîtrisée, les premières années d'enseignement riment avec préparation, invention et réalisation, car tout le matériel qui soutient l'enseignement est à créer, à rassembler et à tester. Le personnel enseignant qui débute doit s'adapter à son nouveau rôle, apprivoiser le milieu de travail, souvent multiple, composer avec des groupes d'élèves plus ou moins collaboratifs et, bien souvent, s'accommoder de tâches que les plus expérimentés ont rejetées. Enfin, la pratique enseignante s'exerce dans des milieux et des contextes divers qui nécessitent à eux seuls des apprentissages particuliers. Une école, c'est une culture organisationnelle particulière à apprivoiser : des règles de fonctionnement aux relations avec les collègues, de l'analyse des besoins particuliers des élèves qui la fréquentent à la nature des relations établies avec la communauté. Ce sont là autant d'objets d'apprentissage qui ne peuvent être assimilés en dehors du contexte réel d'exercice de la profession. Cette période d'intégration socioprofessionnelle sera plus ou moins longue selon les conditions d'exercice (ex. : temps plein ou temps partiel, une seule ou plusieurs écoles), le soutien offert par le milieu et la capacité d'adaptation de l'enseignante ou de l'enseignant.

Si cet apprentissage est plus intense à l'étape d'entrée dans la profession, il ne disparaît pas avec l'ancienneté, car les situations d'enseignement et d'apprentissage évoluent tout au long de la carrière et placent constamment l'enseignante ou l'enseignant dans de nouvelles situations qui exigent d'apprendre *in situ*. D'ailleurs, «[l]'une des spécificités du métier d'enseignant est que le perfectionnement professionnel, la spécialisation, l'enrichissement des connaissances, la diversification des expériences [et] l'amélioration de la confiance en soi [...] sont des objectifs qui ne peuvent être atteints que dans l'exercice du métier.» (OCDE, 2005, p. 106.)

## 1.3 LA MAÎTRISE D'UNE PROFESSION, UN OBJECTIF À POURSUIVRE TOUT AU LONG DE LA CARRIÈRE

### Variabilité interne liée à la nature du travail enseignant

Tout ne peut donc s'apprendre en formation initiale. De plus, la nature même de la profession génère une variation constante des conditions d'exercice qui vont nécessiter de nouveaux apprentissages tout au long de la carrière d'enseignement. Le contexte d'exercice de la profession enseignante est synonyme entre autres choses d'ambiguïté, de mouvance, d'incertitude, d'indétermination, de complexité; le personnel enseignant doit composer avec une multitude de variables (dont des sujets vivants) souvent imprévisibles et sur lesquelles il a plus ou moins de maîtrise. Ces éléments sont autant de paramètres qui exigent du personnel enseignant qu'il développe constamment ses compétences.

Prenons l'exemple de la relation enseignant-élève sachant que la qualité de celle-ci contribue de façon très significative à la qualité de l'enseignement (Davis, 2003; Grossman, Compton, Shahan et autres, 2007; Riley, 2009; Shiller, 2009). Dans son avis intitulé *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, le Conseil soulignait d'ailleurs le rôle essentiel du personnel enseignant et plus particulièrement le fait qu'il soit formé pour établir une relation significative avec les élèves.

L'enseignante ou l'enseignant est la pierre angulaire de toute intervention auprès de l'élève. Tous les acteurs rencontrés lors de l'activité d'écoute du milieu ont souligné le rôle crucial du personnel enseignant dans la réussite des élèves, particulièrement au secondaire. Le travail des enseignants comporte en effet une multitude de rôles : éducateur, pédagogue, spécialiste de matière, guide, référence comme adulte signifiant et ainsi de suite. C'est l'enseignante ou l'enseignant qui a la tâche d'instruire les jeunes, de les accompagner et de les aider à se prendre en charge. (CSE, 2009, p. 23.)

La spécificité du secondaire a justement pour conséquence de multiplier la variabilité des éléments qui contribuent à l'établissement de cette relation. Par exemple, le fait d'intervenir auprès de plusieurs groupes d'élèves avec des dynamiques qui leur sont propres, mais aussi auprès de 90 à 140 élèves par année selon qu'on enseigne la mathématique, le français ou une autre matière parmi celles qui paraissent moins fréquemment dans la grille-matières, lorsqu'on intervient quelques fois par cycle plutôt qu'au quotidien, comme c'est le cas des titulaires de classe au primaire, il faut souvent plus de temps pour établir une relation significative avec les élèves et influencer positivement la dynamique de groupe. Par ailleurs, au secondaire, les enseignants s'adressent à des élèves qui sont davantage en mesure de résister à ce qui leur est proposé comparativement aux élèves du primaire, ce qui peut avoir une incidence plus ou moins négative sur la relation enseignant-élève et sur la gestion de classe. Tous ces éléments exigent du personnel enseignant une grande capacité d'adaptation pour faire face à des contextes multiples et variés ainsi que le recours à des stratégies diversifiées. La nature même du travail incite donc fortement le personnel enseignant à s'engager dans une démarche active de développement professionnel.

### Variabilité externe liée à l'école comme institution sociale

L'évolution constante de la profession parallèlement à la société dans laquelle elle s'inscrit suppose de la part du personnel enseignant une actualisation permanente de ses compétences et ses connaissances pour s'adapter aux nombreux changements dont il sera témoin au fil de sa carrière.

Le personnel enseignant devra, par exemple :

- s'approprier de nouveaux programmes lorsque le curriculum sera révisé;
- veiller à maintenir son expertise du domaine disciplinaire;
- être attentif aux besoins et aux aspirations des nouvelles générations d'élèves;
- composer avec les innovations technologiques qui peuvent avoir une incidence majeure sur les modalités d'apprentissage et d'enseignement ainsi que sur le rapport au savoir des acteurs scolaires (élèves, personnel enseignant, parents, etc.);
- composer avec l'expansion des connaissances;
- tenir compte, dans sa pratique, des résultats de la recherche et des expérimentations pédagogiques.

### **Une expertise professionnelle élargie**

Les recherches menées sur la profession enseignante sont unanimes : les attentes à l'égard du personnel enseignant se sont diversifiées et requièrent un champ d'expertise de plus en plus large. Ce constat est d'ailleurs à l'origine de la professionnalisation de la profession enseignante. La liste qui suit donne un aperçu des attentes dénombrées à partir de l'information recueillie auprès des vingt-cinq pays consultés par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), dont le Québec. Cette liste couvre à la fois les éléments liés à la variabilité interne de la profession et ceux liés à la variabilité externe.

#### **Pour l'élève :**

- Déclencher et gérer les processus d'apprentissage
- Répondre efficacement aux besoins de chaque élève
- Intégrer l'évaluation formative et sommative

#### **Pour la classe :**

- Enseigner dans des classes pluriculturelles
- S'adapter à de nouvelles priorités transversales
- Intégrer les élèves qui ont des besoins éducatifs spéciaux

#### **Pour l'établissement scolaire :**

- Travailler et planifier en équipe
- Appliquer des programmes systématiques d'évaluation et de développement
- Utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement et l'administration
- Projets entre écoles et coopération internationale
- Participer à la gestion et à la prise de décisions

#### **Pour les parents et la collectivité :**

- Conseiller les parents de manière professionnelle
- Établir des partenariats avec les collectivités locales (OCDE, 2005, p. 108-109).

Il ne s'agit pas, pour le personnel enseignant, de développer une expertise pour chacune de ces attentes, bien qu'actuellement le référentiel de compétences professionnelles du Québec fasse déjà écho à plusieurs de celles-ci. Leur énumération met plutôt en lumière l'élargissement du champ d'intervention de l'école, évolution qui s'est accompagnée d'une augmentation du nombre d'intervenants scolaires et qui, par le fait même, nécessite des interactions plus nombreuses. Cette évolution permanente illustre également le fait qu'au cours de sa carrière l'enseignante ou l'enseignant sera probablement amené à développer des compétences qui n'étaient pas requises au moment de son embauche. Toutefois, l'éventail de plus en plus large des attentes formulées à l'égard du personnel enseignant ainsi que les nombreuses pressions qui s'exercent sur la profession forcent à réfléchir sur le soutien nécessaire à donner aux enseignantes et aux enseignants.

Cette complexification de la profession qui accroît le degré d'incertitude va s'accompagner d'une professionnalisation de la profession enseignante. En effet, «la tendance sera de confier à des professionnels le soin de réduire cette incertitude» (Maroy, 2005, p. 8).

Par professionnalisation, on entend :

[...] l'accès à la capacité de résoudre des problèmes complexes et variés par ses propres moyens, dans le cadre d'objectifs généraux et d'une éthique, sans être tenu de suivre des procédures détaillées conçues par d'autres. C'est donc être, davantage que dans un métier d'exécution, capable d'autonomie et de responsabilité. (Perrenoud, 1994, p. 211.)

La professionnalisation se veut donc une réponse à la complexification de l'enseignement. Elle nécessite, par conséquent, qu'au lieu de prescrire toujours de manière plus détaillée les gestes professionnels, on soutienne le développement d'une capacité réfléchie, individuelle et collective, de maîtriser les dimensions d'un enseignement de qualité.

À cet égard, en 2004, le Conseil précisait les caractéristiques de l'idéal professionnel vers lequel tendre à partir des éléments recueillis lors de sa consultation des différents acteurs et de sa réflexion sur la condition enseignante des dernières décennies (voir ci-après).

**RAPPEL — POUR LE CONSEIL (2004b, p. 27),  
AFFIRMER QUE L'ENSEIGNEMENT EST UNE PROFESSION SIGNIFIE :**

1. Que l'acte d'enseigner, qui est au cœur de la fonction enseignante :
  - est un acte complexe et interactif;
  - comporte une dimension culturelle fondamentale.
2. Que la fonction enseignante implique d'autres actes qu'il convient de définir :
  - l'acte de superviser des stagiaires en formation à l'enseignement;
  - l'acte d'accompagner de nouveaux enseignants;
  - l'acte d'enseigner à ses pairs;
  - l'acte de concevoir du matériel ou un dispositif pédagogique;
  - l'acte de coordonner un projet collectif;
  - l'acte de collaborer à la recherche en éducation, etc.
3. Que l'ensemble des actes qui fondent la fonction enseignante :
  - doivent reposer sur un ensemble de savoirs et de savoir-faire :
    - issus à la fois de la pratique enseignante et des théories développées dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation;
    - de nature à la fois disciplinaire, didactique et pédagogique;
  - doivent être encadrés par des normes professionnelles, c'est-à-dire un ensemble de compétences pour lesquelles un certain seuil de maîtrise est considéré comme nécessaire pour exercer la profession :
    - ces compétences doivent inspirer la formation initiale à l'enseignement et le développement professionnel continu du personnel enseignant;
    - ces compétences doivent être mises à jour de façon continue afin de tenir compte de l'évolution de la profession et de la société de même que du développement de la recherche en éducation;
4. Que l'enseignement comporte une dimension éthique fondamentale étant donné sa nature de service public et le fait qu'il s'agit d'un métier comportant des interactions humaines. Le jugement moral de l'enseignant s'exerce donc :
  - exigent de l'enseignant une réflexion sur sa pratique et un développement continu de l'ensemble de ses compétences tout au long de sa carrière;
  - nécessitent l'exercice du jugement professionnel et du sens critique de la part de l'enseignant;
  - exigent la capacité de travailler individuellement, mais aussi collectivement;
  - doivent s'accomplir avec autonomie et responsabilité.
5. Que l'enseignement comporte une dimension éthique fondamentale étant donné sa nature de service public et le fait qu'il s'agit d'un métier comportant des interactions humaines. Le jugement moral de l'enseignant s'exerce donc :
  - d'une part, au regard de l'interprétation qu'il fait de son mandat. L'enseignant exerce une fonction d'éducation qui doit s'inspirer des valeurs, de la mission et des finalités attribuées à l'école québécoise;
  - d'autre part, de façon quotidienne, dans ses interactions auprès des élèves et des autres partenaires de l'éducation.
6. Que l'enseignant doit établir des relations professionnelles avec les autres acteurs de l'éducation, basées sur la reconnaissance d'une expertise mutuelle et sur un véritable partenariat, en fonction de leurs mandats respectifs.
7. Que l'enseignant doit être en mesure de contribuer au développement de l'institution scolaire, en particulier dans son école, mais également à l'échelle de la commission scolaire et du ministère de l'Éducation;
8. Que l'enseignant doit être en mesure de participer aux grands débats sociaux qui concernent l'éducation et qui contribuent à définir son mandat auprès des élèves;
9. Que l'enseignant doit être en mesure de participer à la définition et à la gestion de toutes les mesures d'encadrement de sa profession, parce qu'il est le mieux placé pour estimer leur pertinence au regard du mandat qui lui est confié et des conditions d'exercice de sa profession.

## 1.4 UN IDÉAL PROFESSIONNEL D'EXCELLENCE

Au cours des dernières décennies, tout comme l'ont fait de nombreux autres pays, le Québec s'est inscrit dans ce courant de professionnalisation de la profession enseignante. En 2004, les consultations menées par le Conseil révélaient l'existence d'un consensus sur la reconnaissance de la nature professionnelle de l'enseignement. Depuis, cet idéal professionnel n'a pas été remis en question : il est notamment présent dans le référentiel des compétences professionnelles, qui sert de document de référence depuis sa parution, au début des années 2000.

Ce référentiel propose deux orientations fondamentales qui transcendent l'ensemble des compétences nécessaires pour l'enseignement : la formation d'un professionnel enseignant et la formation d'un pédagogue cultivé. Le référentiel de compétences véhicule ainsi une conception de la formation des enseignantes et des enseignants comme véritables professionnels. Par leur nature même, ces deux orientations requièrent du personnel enseignant en exercice qu'il s'inscrive dans une démarche de développement professionnel tout au long de sa vie active.

Ainsi, dans l'esprit de ce référentiel, une profession implique :

- l'existence de savoirs pratiques formalisés;
- la mobilisation de ces savoirs professionnels particuliers en contexte de pratique;
- l'efficacité et l'efficience des acteurs;
- l'apprentissage continu;
- le partage de l'expertise professionnelle avec les collègues (MEQ, 2001, p. 17-18).

Par ailleurs, la formation d'un pédagogue cultivé est cohérente avec l'une des intentions du plan d'action de 1997, *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), qui est de rehausser le contenu culturel des curriculums et de favoriser une approche culturelle de l'enseignement. Ce document présente différentes façons d'aborder la question de l'approche culturelle en enseignement et « propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un *héritier*, un *critique* et un *interprète* de la culture » (MEQ, 2001, p. 38).

En 1991, le Conseil se prononçait déjà en faveur du pédagogue cultivé :

Finale­ment, le maître de demain devra démontrer des compétences personnelles sur le plan de l'ouverture aux différents champs du savoir, compétences qui le soutiendront dans son rôle d'agent d'intégration socioculturelle au sein de la classe. C'est ici, en effet, que se distingue le pédagogue cultivé, enthousiaste et passionné, qui amène l'enfant à s'engager activement dans l'aventure de l'apprentissage et du développement personnel. C'est la culture de l'enseignant qui est ici en cause, culture qui suppose un intérêt et de la curiosité vis-à-vis des grandes questions humaines et qui témoigne d'un souci constant d'ouverture sur le monde. L'intervention pédagogique de demain — une véritable intervention professionnelle — requiert en effet de telles compétences. (CSE, 1991b, p. 45.)

Pour produire ce répertoire de compétences, le développement professionnel s'avère indispensable. D'une part, il contribue à la formation d'un professionnel (plutôt que d'un technicien) en permettant à chaque enseignante et enseignant d'accroître son sentiment d'efficacité, d'augmenter la maîtrise de sa pratique, c'est-à-dire d'évoluer, de modifier, d'enrichir et d'affiner ses compétences professionnelles, de raffiner ses interventions éducatives, d'intégrer de nouveaux savoirs, etc. D'autre part, il aide à poursuivre, tout au long de la carrière, la formation d'un pédagogue cultivé dont la curiosité et l'ouverture, sur le monde en général et sur le monde de la culture en particulier, ne devraient jamais se tarir.

De nombreux enseignants s'engagent naturellement dans la voie de l'amélioration continue de leur pratique avec plus ou moins de soutien et dans des conditions plus ou moins favorables (COFPE, 2000; CSE, 1991a; CSE, 2004b; Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants, 1999). Ils voient, à juste titre, leur démarche de professionnalisation comme une quête perpétuelle du *mieux faire* dans le but de bonifier leur agir professionnel et de raffiner leurs interventions auprès des élèves. Ultimement, ils cherchent à influencer davantage le parcours scolaire de leurs élèves, en les guidant sur le chemin de la réussite au meilleur de leurs savoirs, de leur savoir-faire et de leur savoir-être, qu'ils s'appliquent à actualiser constamment.

S'inscrire dans une démarche de développement professionnel, c'est également chercher à construire une expertise qui dépasse la seule expérience. Car, à l'instar d'Elmore, le Conseil juge important de souligner que l'expérience, bien qu'elle permette au fil du temps d'enrichir son répertoire de situations, ne suffit pas toujours pour accéder au statut d'expert. En effet, si chaque enseignante et enseignant dispose d'une formation initiale qualifiante, pour passer du statut de novice à celui d'expert, il faut plus que l'expérience.

S'il est vrai que l'expertise existe, qu'elle compte beaucoup et qu'elle peut être améliorée, l'expérience n'équivaut pas à l'expertise. La connaissance approfondie dans les domaines nécessaires pour devenir un praticien aguerri ne découle pas automatiquement ni même nécessairement de la pratique. En fait, il existe des preuves voulant que la socialisation des enseignants, couplée à l'isolement vécu dans l'enseignement, développe assez rapidement chez les enseignants débutants ce que Feiman-Nemser appelle une vision « utilitaire » de l'enseignement, caractérisée par le ciblage étroit et la *routinisation* plutôt que l'apprentissage actif et l'approfondissement des connaissances [...] [D]ans un système qui valorise l'expertise et la transmission du savoir-faire, il est toutefois important de reconnaître la nécessité de porter des jugements sur qui possède cette expertise, même si ces jugements viennent contredire l'idée répandue que l'expérience conduit inévitablement à l'expertise [notre traduction]. (Elmore, 2002, p. 17.)

Selon Huberman (1989), plusieurs chercheurs sont arrivés à décrire le fonctionnement des professionnels experts, et la description de Tochon résume bien ces travaux :

Les professionnels chevronnés sont rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisées entre elles; en experts, ils « voient » un scénario entier en un épisode avant d'agir. Ils construisent leur action sur le matériau des leçons précédentes et se préoccupent moins d'objectifs que de lier les contenus en une stratégie efficace, par un mouvement fluide des activités entraînant le moins possible de doutes et de confusion dans l'esprit des élèves, avertis au préalable du système d'action hebdomadaire. (Tochon, 1993, p. 135.)

S'il reste difficile de déterminer précisément l'ensemble des mécanismes qui permettent de passer du statut de novice à celui d'expert, certaines conditions semblent particulièrement favorables à l'accroissement de l'expertise professionnelle. Ainsi, selon Jutras<sup>3</sup>, plusieurs chercheurs constatent que ce qui distingue le personnel enseignant expert du personnel enseignant d'expérience, c'est la capacité d'effectuer un retour réflexif sur sa pratique. Le modèle du praticien réflexif s'est d'ailleurs répandu dans plusieurs pays francophones (Paquay, 1994; Paquay, Altet, Charlier et autres, 2001; Perrenoud, 1993), en s'inspirant initialement des travaux de Schön (1983). La concrétisation de ce modèle demeure au cœur des réflexions, tant en formation des maîtres (Altet, Desjardins, Étienne et

3. Invitée par la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation au cours de ses travaux touchant la préparation du présent avis, France Jutras (professeure et chercheuse à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke) a fait part de ses réflexions sur le développement professionnel du personnel enseignant (5 mai 2011). Le titre de sa communication était *Quelques perspectives à considérer pour le développement professionnel des enseignants*.

autres, 2013), que pour le personnel enseignant en exercice. À ce sujet, les dispositifs de pratiques collaboratives (ex. : mentorat, réseaux d'échange, communauté d'apprentissage professionnelle, recherche-action, recherche collaborative) et l'utilisation de l'écrit (ex. : journal de bord) sont jugés particulièrement propices à l'analyse de la pratique que sous-tend la formation d'un praticien réflexif. Selon Perrenoud (2001, p. 14), « [l']autonomie et la responsabilité d'un professionnel ne vont pas sans une *forte capacité de réfléchir dans et sur son action*. Cette capacité est au cœur du développement permanent, au gré de l'expérience, de compétences et de savoirs professionnels. »

Ce dialogue avec soi-même (et avec un tiers) qui a pour objet le questionnement de sa pratique dans une perspective d'amélioration continue, de quête d'excellence — préoccupation partagée par nombre d'enseignantes et d'enseignants — constitue l'élément clé du processus de développement professionnel.

## 1.5 EN RÉSUMÉ

### **L'apprentissage professionnel, une exigence de la profession enseignante tout au long de la carrière**

- La profession, de par sa nature et de par son contexte d'exercice, exige que le personnel enseignant s'engage dans une démarche de développement professionnel continu. Cette exigence se manifeste différemment tout au long de la carrière, d'autant plus que la population enseignante n'est pas homogène. Au sein même du corps professoral se côtoient des personnes qui ont différents points de vue, différents niveaux d'expérience, différents degrés de maîtrise et différents rapports à l'innovation. Par conséquent, leurs besoins en développement professionnel sont très diversifiés, et il est essentiel d'en tenir compte.
- Le développement professionnel est du ressort des enseignants en tant que professionnels et en tant que pédagogues cultivés; il doit, cependant, être soutenu par les acteurs du système scolaire.
- Enfin, l'expérience, bien qu'elle permette au fil du temps d'enrichir son répertoire de situations, n'est pas toujours suffisante pour accéder au statut d'expert. Le Conseil est convaincu qu'en soutenant et en facilitant l'engagement du personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel, on contribue à la valorisation de la profession enseignante par la reconnaissance, la diffusion et la transmission de l'expertise professionnelle.

# CHAPITRE

# 2

## PRÉCISIONS SUR L'OBJET À L'ÉTUDE ET CADRE D'ANALYSE

Dans cette partie du document, le Conseil précise l'objet du présent avis, à savoir le développement professionnel. Il présente ensuite un certain nombre de considérations sur lesquelles il appuie son analyse.

## 2.1 PRÉCISIONS SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

### 2.1.1 UN TERME POLYSÉMIQUE

Les écrits consultés sur le sujet montrent que le terme *développement professionnel* est polysémique, c'est-à-dire qu'il prend diverses significations selon les théories en présence. Il est également fréquemment utilisé avec ou comme synonyme à d'autres termes tels que *formation continue*, *perfectionnement*, *croissance professionnelle* et *éducation tout au long de la vie*. Il s'avère donc nécessaire de préciser le sens que le Conseil accorde au développement professionnel du personnel enseignant.

Après l'examen des écrits sur le sujet, les chercheuses Uwamariya et Mukamurera ont formulé la définition suivante :

[L]'idée commune qui ressort est que le développement professionnel est 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. (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 148.)

Cette définition serait cependant incomplète si on omettait de considérer les deux approches possibles du développement professionnel telles qu'elles sont dégagées par ces auteures, soit la *perspective développementale* et la *perspective professionnalisante*. Les écrits liés à la première perspective mettent en avant le développement de l'enseignante ou de l'enseignant en prenant appui sur la succession de stades<sup>4</sup> qui comportent des caractéristiques ou des changements qui leur sont propres, et ce, dans une perspective développementale. Il s'agit là d'une vision avant tout temporelle. Les écrits liés à la seconde perspective mettent plutôt en avant l'engagement des enseignants, d'une part dans un processus d'apprentissage, et d'autre part dans un processus de recherche ou de réflexion sur leur pratique. Ils s'inscrivent ainsi dans une perspective axée sur la construction d'une professionnalité qui met en valeur l'acquisition et la construction en collégialité d'un ensemble de savoirs professionnels pertinents à l'enseignement. Cette acquisition, sous des modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou les collaborations, la formation, etc.), serait donc au cœur des changements que vivent les enseignantes et les enseignants au regard de leur pratique professionnelle tout au long de leur carrière.

À l'instar d'Uwamariya et de Mukamurera, le Conseil retient que ces deux approches — l'approche développementale et l'approche professionnalisante — sont complémentaires et permettent de considérer à la fois l'individu, son insertion à l'intérieur d'une communauté et la nécessité du soutien de l'établissement en matière d'accompagnement individuel et collectif.

4. En guise d'exemple, voici les différents stades de développement de carrière de l'enseignement selon Huberman : 1) de 1 à 3 ans d'enseignement : entrée en carrière-tâtonnement; 2) de 4 à 6 ans d'enseignement : période de stabilisation, consolidation d'un répertoire pédagogique; 3) de 7 à 25 ans d'enseignement : période d'expérimentation ou de diversification; 4) de 25 à 35 ans d'enseignement : période de sérénité et de distance affective; 5) de 35 à 40 ans d'enseignement : période de désengagement (Huberman, 1989).

Enfin, le Conseil fait siennes les caractéristiques du processus de développement professionnel dégagées par Donnay et Charlier (2006), cité par Daele, (2010, p. 67). Donnay et Charlier soulignent l'aspect multidimensionnel du concept et illustrent bien sa complexité. Selon ces auteurs, le développement professionnel est un processus :

- **orienté** : vers un but, un projet, un progrès... qu'il soit personnel (les pratiques en classe) ou lié à un projet plus large (celui d'une école, par exemple);
- **situé** : c'est-à-dire contextualisé dans un environnement particulier composé de situations de travail, de relations avec des acteurs de la vie scolaire et d'une école ayant son histoire et son fonctionnement propre;
- **partiellement planifiable** : le développement professionnel est relativement imprévisible, car l'enseignant travaille dans un milieu où il est sollicité de toutes parts par de nombreux autres acteurs;
- **dynamique et continu** : le développement professionnel se produit continuellement, et les apprentissages réalisés sont réinvestis dans les situations professionnelles quotidiennes;
- **soutenu par une éthique professionnelle** : le développement professionnel d'un enseignant a pour finalité l'apprentissage des élèves;
- **partagé** : l'enseignant est responsable de son développement professionnel, mais celui-ci se réalisera d'autant mieux qu'il se situe dans un environnement scolaire favorable.

Si, dans certains de ses écrits antérieurs, le Conseil s'est souvent appuyé sur une conception du développement professionnel du personnel enseignant restreinte à la formation continue, depuis 2004, tout comme une majorité de chercheurs, le Conseil considère que ce concept recouvre l'ensemble du continuum de formation à l'enseignement, à savoir la formation initiale, l'insertion professionnelle et la formation continue. Par conséquent, il s'amorce dès la formation initiale et se poursuit jusqu'à la fin de la carrière enseignante. Le présent avis s'attarde plus particulièrement sur le troisième temps de ce continuum, soit celui qui se situe au-delà de la période d'insertion professionnelle.

### LE POINT SUR LES TERMES CONNEXES QUE SONT ÉVALUATION, SUPERVISION ET ACCOMPAGNEMENT

Les termes *évaluation*, *supervision* et *accompagnement* sont fréquemment utilisés dans le discours actuel sur le développement professionnel. Leur sens est souvent équivoque, tant dans la littérature que dans les propos des acteurs du milieu scolaire, l'évaluation et la supervision étant des termes assez souvent utilisés de façon interchangeable. Par exemple, dans le contexte du développement professionnel, pour certains, l'évaluation ou la supervision sont nécessairement formatives, alors que pour d'autres, elles sont avant tout sommatives.

Le Conseil juge utile de préciser ce que recouvrent ces termes dans le cadre du présent avis.

**L'évaluation** est un geste formel qui repose sur une appréciation, un jugement, et qui conduit à une prise de décision. Elle est réalisée de façon assez systématique pour le personnel en insertion professionnelle (période probatoire) dans le cadre du processus d'accès à un emploi permanent. Pour le personnel permanent, elle est actuellement peu généralisée dans le système scolaire québécois<sup>5</sup>. Il est cependant possible que la direction ait recours à l'évaluation pour une enseignante ou un enseignant permanent quand la qualité de l'enseignement ou de la gestion de la classe est en cause. L'évaluation peut alors être assortie d'une demande formelle pour produire un résultat précis, ou corriger une situation jugée problématique.

**La supervision** fait, quant à elle, partie de la tâche du personnel de direction au regard de la gestion des ressources humaines. Il s'agit d'un processus de suivi sur une base régulière qui consiste le plus souvent en un échange entre la direction et une enseignante ou un enseignant pour faire le point sur sa pratique professionnelle, analyser les défis qui se présentent et choisir les moyens pour les relever dans une perspective d'amélioration continue de ses compétences professionnelles. Elle devrait être distincte de la démarche d'évaluation. Notons qu'actuellement, ce terme n'a pas la même signification dans tous les milieux. Dans certains cas, la supervision est considérée comme une mesure de remédiation et, à ce titre, touche uniquement le personnel en difficulté.

**L'accompagnement** revêt, quant à lui, un caractère souvent moins formel que l'évaluation et la supervision. Il concerne des personnes (accompagnement individuel ou collectif) qui n'ont généralement pas de lien hiérarchique. L'accompagnement peut revêtir la forme d'une présence continue, d'une aide ou d'un soutien et, à la limite, d'une intervention plus précise si le besoin se fait sentir ou, encore, il peut se limiter à un échange de suggestions.

## 2.1.2 DES ACTIVITÉS MULTIPLES ET VARIÉES

Dans les faits, le développement professionnel se concrétise dans des activités variées nommées de différentes façons. Ainsi, la littérature parle de *pratiques*, de *programmes*, de *dispositifs*, d'*outils* ou encore d'*activités* de développement professionnel ou de formation continue. Dans le présent avis, le Conseil a choisi de retenir principalement le terme *activité*. Cependant, les mots *outil* et *dispositif* peuvent également être utilisés pour désigner un moyen précis, par exemple le portfolio ou le mentorat. *A contrario*, l'utilisation du mot *programme* implique le recours à plusieurs outils ou dispositifs particuliers, puisqu'il s'agit, selon Legendre (2005), d'un «[e]nsemble cohérent, organisé et structuré d'objectifs, d'activités et de ressources, justifié sur la base des besoins à satisfaire dans une société, un milieu ou une collectivité, et placé sous la responsabilité d'une ou plusieurs personnes» (p. 1090). Cela s'applique, par exemple, au programme d'insertion professionnelle, qui inclut plusieurs dispositifs (mentorat, atelier de formation, observation), ou à des plans de formation spécialisés (parcours de formation en adaptation scolaire, qui renferment plusieurs niveaux d'expertise).

En 2004, le Conseil illustre la diversité des avenues possibles à l'aide des douze catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences professionnelles, telles qu'elles sont proposées par Gravel et ses collaborateurs. Cet éventail, présenté dans le tableau qui suit, est toujours pertinent.

5. Ce qui n'est pas le cas en Ontario, où le personnel enseignant débutant doit obtenir deux évaluations du rendement satisfaisantes au cours des douze premiers mois qui suivent son engagement par un conseil scolaire. Quant au personnel enseignant chevronné, il est soumis à ce type d'évaluation tous les cinq ans.

**TABLEAU 1** Catégories d'activités d'apprentissage susceptibles de favoriser le développement des compétences

<b>La formation</b>	<b>Le travail qualifiant</b>
1. La formation sur des connaissances spécifiques <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cours universitaires</li> <li>• Colloques</li> <li>• Conférences</li> <li>• Congrès</li> <li>• Séminaires</li> </ul>	7. Les rôles et les responsabilités <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à l'évaluation des besoins de l'école</li> <li>• Participation à l'élaboration des politiques et des règlements de l'école</li> </ul>
2. L'encadrement <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentorat</li> <li>• <i>Coaching</i></li> <li>• Tutorat</li> <li>• Compagnonnage</li> <li>• Supervision</li> </ul>	8. L'innovation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Production d'un nouveau matériel pédagogique ou autre</li> </ul>
3. L'intégration <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérimentation</li> <li>• Production d'essais contextualisés</li> <li>• Réalisation de projets</li> <li>• Projet éducatif et plan de réussite</li> </ul>	9. Les échanges, le dialogue et le travail d'équipe <ul style="list-style-type: none"> <li>• Supervision de stage</li> <li>• Participation à des équipes engagées dans des projets</li> <li>• Rencontres d'équipes-cycles</li> </ul>
<b>L'enseignement</b> 4. La planification <ul style="list-style-type: none"> <li>• Planification d'ateliers destinés aux enseignants concernant l'encadrement des élèves</li> <li>• Planification d'ateliers d'aide aux devoirs destinés aux parents d'élèves</li> <li>• Planification d'une formation en lien avec la réforme</li> </ul>	<b>L'autoformation</b> 10. La lecture <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lecture d'articles ou d'ouvrages sur une problématique particulière</li> </ul>
5. La diffusion <ul style="list-style-type: none"> <li>• Animation d'une formation sur le travail en projet</li> <li>• Diffusion des orientations du nouveau programme de formation</li> <li>• Enseignement des nouvelles stratégies pédagogiques</li> </ul>	11. La recherche <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à un groupe de recherche</li> <li>• Recherche dans le cadre d'une maîtrise en éducation</li> </ul>
6. L'évaluation <ul style="list-style-type: none"> <li>• Jugement de l'enseignant</li> <li>• Autoévaluation</li> <li>• Coévaluation</li> <li>• Évaluation par les pairs</li> </ul>	12. La communauté de pratiques virtuelles <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participation à une communauté d'apprentissage sur l'évaluation des compétences</li> <li>• Participation à une communauté de pratique soutenant les enseignants en début de carrière</li> </ul>

Source : CSE, 2004b, p. 58-59.

Comme en témoigne le tableau ci-dessus, le champ des activités de développement professionnel est vaste, multidimensionnel et extrêmement varié. Cela explique pourquoi il est difficile d'en faire le tour d'une manière systématique et de porter un jugement d'ensemble sur l'état des lieux.

Dans cet éventail de possibilités, plusieurs moyens sont destinés à l'ensemble du personnel enseignant (ex. : plan de croissance professionnelle obligatoire), certains autres s'adressent à un groupe de personnes ou à une collectivité (ex. : communauté d'apprentissage) alors que quelques-uns concernent l'individu pris isolément (ex. : portfolio, autoformation).

Au cours des dernières années, la pratique des communautés d'apprentissage a pris un essor important dans le monde de l'éducation, en partie sous l'influence de directives de plus en plus explicites. Par exemple, le National Board for Professional Teaching Standards, mentionné par Lessard (2005), a proposé en 2001 que les enseignants soient membres de véritables communautés d'apprentissage. Au Canada, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario encourage la mise en place de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) au sein des établissements d'enseignement de langue française, dont l'objectif principal est d'améliorer le rendement des élèves en permettant au personnel scolaire de résoudre des problèmes complexes (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Beaucoup de documents sont produits, tant par le ministère de l'Éducation ontarien que par les associations professionnelles pour soutenir l'implantation de ces communautés d'apprentissage. Malgré l'internationalisation de cette pratique, à notre connaissance, il n'existe pas de définition qui fasse consensus, et les écrits témoignent de la polysémie du terme.

Au Québec, pour tenter de remédier au flou conceptuel qui entoure la communauté d'apprentissage, Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010) ont décidé de procéder à une analyse de contenu de certains ouvrages choisis dans la documentation scientifique : « [L]examen des ouvrages sur ce thème ne permet pas de dégager une définition satisfaisante du concept, puisque les paradigmes sous-jacents sont trop différents » (2010, p. 30). Le but de ces chercheuses était de formuler une définition englobante sur laquelle pourraient s'appuyer les travaux futurs. Cette analyse s'est appuyée sur les trois dimensions de la communauté d'apprentissage formulées par Schussler, en 2003<sup>6</sup>, soit la dimension cognitive (apprentissages), la dimension affective (relations interpersonnelles) et la dimension idéologique (valeurs, visions et objectif commun). Le résultat de cette recherche a donné lieu à la définition suivante :

La communauté d'apprentissage se définit comme un dispositif qui, dans sa dimension cognitive, vise le développement de la pratique pédagogique, l'acquisition d'un savoir individuel et collectif et la quête de sens. Dans sa dimension affective, la communauté d'apprentissage encourage l'enseignant(e) au partage de savoirs et au soutien entre collègues. Enfin, dans sa dimension idéologique, la communauté d'apprentissage sert à l'émancipation des enseignants, par l'utilisation des recherches, en reconnaissant leur rôle dans la production de ces recherches, et elle vise ultimement à créer une cohésion et une vision commune dans l'école. (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, p. 36.)

6. « Selon Schussler (2003), dans une perspective holistique, la communauté d'apprentissage incorpore les dimensions cognitive, affective et idéologique. La dimension cognitive de la communauté d'apprentissage concerne l'apprentissage des acteurs qui s'engagent dans celle-ci. La dimension affective renvoie au fait que des relations interpersonnelles de qualité font partie intégrante de la communauté d'apprentissage. Cette dimension affective serait aussi un préalable à la dimension cognitive, puisque lorsque les personnes se sentent valorisées dans leur rôle d'apprenant, elles sont susceptibles d'apprendre davantage. En ce qui concerne la dimension idéologique, le construit de ce chercheur présuppose que les participants échangent sur leurs valeurs, leurs visions et qu'ils sont susceptibles de partager un objectif commun, en particulier leur projet conjoint. Cette dimension met aussi l'accent sur l'existence d'une cohésion dans l'école. » (Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010, p. 30.)

Les caractéristiques des communautés d'apprentissage semblent plus largement partagées même si, selon les auteurs, elles sont plus ou moins nombreuses. De façon générale, Savoie-Zajc (2010) parle de trois éléments essentiels, constitutifs d'une communauté d'apprentissage, soit : un projet, une intention de développement et une recherche de croissance commune au sein du groupe. Néanmoins, il ne faut pas ignorer que cette pratique ne convient pas nécessairement à tout le monde :

Cette forme de développement professionnel par le groupe attire certaines personnes. Ce n'est toutefois pas une panacée et pareil dispositif ne convient pas à tous. Y trouvent leur compte ceux qui partagent certaines valeurs, en cohérence avec la nature même du dispositif : vouloir dire sa pratique, être prêt à s'exposer, accepter de prendre du temps pour sortir de l'urgence de l'intervention et réfléchir sur sa pratique. N'y trouveraient pas leur compte les personnes qui préfèrent une forme de perfectionnement plus intellectuelle et moins expérientielle avec toutes les conséquences que ceci entraîne sur la nature du travail de perfectionnement comme tel, sur le rapport aux savoirs et aux connaissances. (Savoie-Zajc, 2010, p. 19.)

Enfin, les communautés d'apprentissage prennent des couleurs très différentes suivant le contexte dans lequel elles naissent et se développent, les conditions d'accompagnement dans cette démarche auprès du personnel enseignant ou encore les objectifs poursuivis.

Plusieurs auteurs attribuent l'engouement pour les pratiques collaboratives, dans le contexte québécois, au fait que ces pratiques s'inscrivent dans la mouvance de la professionnalisation de la profession enseignante et des efforts menés à la formation d'un praticien réflexif. On attribue au praticien réflexif cette capacité de réfléchir dans l'action et sur l'action, et de tirer profit de son expérience autant que de ses savoirs théoriques. D'autres formes d'apprentissage semblent également de plus en plus exploitées telles que les exercices plus systématiques de réflexion, d'innovation et de résolution de problèmes en concertation à partir d'incidents critiques réels, et la mise en réseau ou encore le partage des connaissances et d'expériences.

L'examen de la littérature a également révélé que la plupart des activités de développement professionnel sont difficiles à définir de façon univoque, puisque la majorité des termes est jugée polysémique. Le nombre important de variables qui entrent en jeu dans la mise en œuvre même de chaque activité donne lieu à des réalisations ou à des productions très différentes, d'où la difficulté de juger si telle ou telle activité est efficace, chaque cas étant particulier. L'objectif (ex. : formation, évaluation, supervision), la forme donnée à l'activité (ex. : en personne ou virtuelle), les acteurs concernés et le rôle de chacun (ex. : personnel enseignant, direction, conseillère ou conseiller pédagogique), le niveau d'engagement du personnel enseignant, le traitement qui est fait du résultat une fois la démarche achevée et les besoins considérés (individuels ou collectifs) sont autant d'éléments qui influencent l'effet qu'auront les activités de développement professionnel.

Quoi qu'il en soit, le Conseil considère, tout comme le ministère de l'Éducation (MEQ) le soulignait déjà en 1999, que « [l]a formation continue [et, plus largement, les activités de développement professionnel] doit reposer sur une variété de moyens, notamment sur l'expertise du personnel enseignant » (1999a, p. 15). Une activité, bien que prometteuse, ne convient pas nécessairement à tous les individus; par conséquent, il est essentiel de fournir un éventail de possibilités qui permettent à chacun de poursuivre son développement professionnel et d'avoir recours au meilleur moyen, compte tenu de ses besoins.

### 2.1.3 DES EFFETS OBSERVÉS

Bien que les pratiques de développement professionnel soient diverses et qu'elles aient des intentions et des modalités très variées, plusieurs effets ont été répertoriés dans les recherches consultées, notamment sur le personnel enseignant. La liste qui suit présente les effets les plus fréquemment mentionnés :

- un sentiment d'efficacité professionnelle accru;
- une plus grande satisfaction professionnelle;
- un accroissement de la motivation à s'engager dans des activités d'apprentissage;
- une augmentation de sa responsabilité par rapport à ses apprentissages;
- un effet positif sur la collaboration et la collégialité;
- une valorisation de sa pratique et de son professionnalisme;
- une reprise en main de sa croissance professionnelle et de son évaluation;
- une connaissance accrue de ses forces et de ses besoins en matière de formation continue.

Les travaux de recherche qui ont porté plus particulièrement sur l'influence des communautés d'apprentissage professionnelles, reconnaissent sans équivoque les résultats favorables de cette pratique sur le développement professionnel du personnel enseignant. Ces retombées sont de différentes natures : augmentation des connaissances, augmentation du sentiment d'efficacité personnelle, valorisation du savoir produit et des réalisations, utilisation des résultats de recherche ou encore émergence d'idées novatrices. Les propos de Cochran-Smith et Lytle, en 1999, cités dans Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc (2010), se vérifient. Il s'agit d'un contexte de choix pour apprendre sur soi et ajuster ses pratiques pédagogiques, processus qui se situe au cœur du développement professionnel des praticiens et du rehaussement de l'apprentissage chez les élèves. Par ailleurs, plusieurs recherches soulignent que les activités de développement professionnel permettent de briser l'isolement dans lequel travaille habituellement le personnel enseignant, favorisent l'insertion professionnelle et influencent favorablement le choix de demeurer dans la profession malgré les défis qui se présentent au fil de la carrière (Day, 1999; Hadar et Brody, 2010; Mukamurera, Bourque et Gingras, 2008).

Une revue de la littérature internationale sur le développement professionnel du personnel enseignant réalisée par Villegas-Reimers et publiée en 2003 par l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) distingue trois types d'effets : a) les effets sur le personnel enseignant; b) les effets sur les apprentissages des élèves; c) les effets sur les réformes éducatives.

#### Les effets sur le personnel enseignant

Tout d'abord, il est fait mention d'un effet notable des activités réussies de développement professionnel sur le travail du personnel enseignant, tant dans la classe qu'en dehors de celle-ci. Cet effet est particulièrement marqué pour le personnel en exercice qui n'a pas reçu de formation initiale. Au cours des dernières années au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a émis annuellement une moyenne de 2 000 tolérances d'engagement pour pourvoir des postes majoritairement dans des disciplines en pénurie. Ces tolérances d'engagement sont accordées à des personnes qui ne possèdent pas de formation particulière en enseignement. En formation générale des jeunes au secondaire, cela représente moins de 3 % du personnel enseignant en exercice (données de 2012 du MELS appuyées par l'enquête du CSE). On comprend aisément que, pour ces personnes, en l'absence de formation initiale en enseignement, les activités de développement professionnel offertes en cours de carrière augmentent de façon significative leurs compétences en enseignement.

Par ailleurs, le développement professionnel a également un effet avéré sur les croyances et sur les pratiques d'enseignement, les deux s'influençant mutuellement. À cet égard, Villegas-Reimers (2003) insiste sur la nature dialectique de cette relation qu'elle illustre en citant, entre autres, une recherche en 2000 de Wood et Bennet, dont les travaux menés en Angleterre auprès d'un groupe d'éducateurs de la petite enfance consistaient à aider ces derniers à recueillir des données sur leurs propres théories du jeu et sur le lien que celles-ci avaient avec leurs pratiques d'enseignement. À l'issue de cette recherche, les éducateurs avaient modifié leurs théories ou leurs pratiques d'enseignement, ou même les deux.

De son côté, Young, en 2001, toujours cité par Villegas-Reimers (2003), a examiné les effets de quatre modèles de développement professionnel réalisés dans différents États américains (soit parmi des réseaux d'enseignants en Californie; par l'entremise de consultants et de visites dans le district de la ville de New York; au moyen de l'évaluation d'élèves dans le Kentucky et au Maryland; d'après la consultation des plans d'amélioration de l'école en Caroline du Sud). Young conclut que tous les modèles ont amélioré les connaissances, les compétences et les *dispositions* du personnel enseignant et qu'ils ont eu des effets inégaux sur d'autres aspects de la *capacité organisationnelle de l'école* (construction d'une communauté, développement graduel de programmes cohérents, qualité des ressources techniques, etc.).

### Les effets sur l'apprentissage des élèves

Un certain nombre des recherches examinées par Villegas-Reimers (2003) établissent une corrélation entre l'augmentation des connaissances du personnel enseignant et l'amélioration des résultats des élèves. Un rapport de la National Commission on Teaching and America's Future va jusqu'à affirmer que «l'investissement dans les connaissances et les habiletés du personnel enseignant augmente de façon significative les résultats des élèves [aux États-Unis] plus que les autres usages d'un dollar en éducation», comme le cite Darling-Hammond (1999, p. 32). Cependant, plusieurs chercheurs constatent que les apprentissages des élèves ne sont généralement pas mesurés quand vient le temps d'évaluer l'effet qu'a le développement professionnel du personnel enseignant (Loucks-Horsley et Matsumoto, 1999).

D'autre part, plusieurs recherches mettent en évidence l'importance du rôle joué par le développement professionnel au regard du changement des méthodes d'enseignement utilisées par le personnel enseignant, et l'impact positif de ces changements sur l'apprentissage des élèves (Borko et Putnam, 1995; Warwick et Reimers, 1995). Villegas-Reimers rapporte qu'une autre recherche, menée par Cohen et Hill en 1997 auprès des enseignants de mathématique en Californie, établit la relation étroite qui lie l'amélioration des pratiques enseignantes et l'augmentation des résultats des élèves. Les résultats de cette recherche montrent que «le personnel enseignant qui a participé au programme soutenu de développement professionnel a signalé des changements dans la pratique qui, à leur tour, ont été associés à des résultats significativement plus élevés du rendement des élèves lors des évaluations de l'État» [notre traduction] (Darling-Hammond, 1999, p. 32).

Enfin, les travaux de Supovitz et Turner montrent, à partir de données du US National Science Foundation Teacher Enhancement Program, que le degré de développement professionnel auquel sont exposés les enseignants est étroitement lié, à la fois à une *pratique de l'enseignement fondée sur le questionnement*<sup>7</sup> et à une *culture de pratique réflexive en classe*<sup>8</sup>. Cela explique qu'aujourd'hui de nombreux chercheurs encouragent les enseignantes et les enseignants à devenir des «enquêteurs sur leurs propres pratiques» en vue d'intégrer les connaissances théoriques de la recherche en éducation dans leur démarche réflexive (Normand et Derouet, 2011). Les résultats d'une autre étude menée par Supovitz, Mayer et Kahle, utilisant des données recueillies en Ohio, montrent qu'à

7. Inquiry-based teaching practice.

8. Investigative classroom culture.

la suite de l'implication dans des activités intensives de développement professionnel, « les attitudes des enseignants, la préparation et les pratiques ont toutes montré une croissance forte, positive et significative du développement préprofessionnel au printemps suivant. Par ailleurs, ces gains se sont maintenus pendant plusieurs années après l'implication des enseignants » [notre traduction] (Supovitz, Mayer et Kahle, 2000, p. 331).

Néanmoins, il faut utiliser les résultats de recherche avec prudence dans la mesure où la corrélation mise en lumière ne prouve pas nécessairement un lien causal. D'ailleurs, plusieurs recherches mentionnent, dans leurs limites, l'aspect souvent volontaire de la participation aux activités de développement professionnel. Or, le personnel volontaire est souvent le plus motivé et le plus susceptible d'exploiter ses nouveaux apprentissages en modifiant sa pratique en classe. De plus, un biais demeure : on publie plus souvent les résultats positifs que les résultats négatifs. Toutes les activités de développement professionnel ne sont pas couronnées de succès et il serait tout aussi important d'être en mesure de caractériser celles qui ont un effet négatif.

### **Les effets sur la réussite d'une réforme**

Toujours selon Villegas-Reimers (2003), indépendamment de la portée de la réforme, la relation entre celle-ci et le développement professionnel est bidirectionnelle; autrement dit, il s'agit d'une relation réciproque. De ce fait, les réformes éducatives qui n'ont pas pris en compte le personnel enseignant et son développement professionnel n'ont pas été couronnées de succès. De même, le développement professionnel qui n'a pas été intégré au sein des réformes des structures et des politiques n'a pas été une réussite. L'auteure cite plusieurs cas pour illustrer ses propos. Ainsi, Van Driel et autres (2001) attribuent les résultats décevants de plusieurs réformes de l'enseignement des sciences dans certains pays au fait que les connaissances, les croyances et les attitudes existantes du personnel enseignant n'ont pas été prises en compte lors de la planification du changement. McLaughlin et Oberman, dans Scribner (1999, p. 239), résument cela ainsi : « Les réformes éducatives et le développement professionnel du personnel enseignant doivent être menés main dans la main pour que l'un ou les deux fonctionnent bien, car ils partagent une relation symbiotique » [notre traduction].

Voyons à présent quelles sont les caractéristiques du développement professionnel efficace<sup>9</sup> et analysons les leviers et les obstacles liés à leur mise en œuvre.

9. Quand on parle ici de développement professionnel efficace, on fait référence aux activités de développement professionnel qui produisent l'effet escompté, que ce soit sous l'angle de savoirs, de savoir-être ou de savoir-faire et qui, par conséquent, auront des incidences réelles sur l'enseignement et l'apprentissage.

### 2.1.4 DES CONDITIONS D'EFFICACITÉ À RÉUNIR

Elmore fait état du consensus émanant de la littérature professionnelle et de la recherche universitaire au regard des principales caractéristiques du développement professionnel efficace.

**TABLEAU 2** Principales caractéristiques du développement professionnel efficace : éléments qui font consensus

*Développement professionnel : la vision qui fait consensus (Elmore, 2002, p. 6-7)*

- Met l'accent sur une mission bien articulée ou un objectif ancré dans les apprentissages des élèves relatifs aux disciplines et aux habiletés de base.
- Découle de l'analyse de l'apprentissage par les élèves de contenus particuliers dans des contextes particuliers.
- Met l'accent sur des questions précises liées au curriculum et à la pédagogie :
  - qui découlent de la recherche et de pratiques exemplaires;
  - qui ont un rapport avec des questions particulières en matière d'enseignement et d'apprentissage des disciplines ainsi que des habiletés dans un véritable contexte de classe.
- Inclut une théorie clairement articulée ou un modèle de l'apprentissage des adultes.
- Développe, renforce et soutient le travail de groupe :
  - pratiques de collaboration à l'intérieur de l'école;
  - réseautage d'écoles.
- Engage la participation active de la direction et des employés de l'école.
- Garde le cap au fil du temps (amélioration continue).
- Modélise des pratiques efficaces :
  - introduites dans les écoles et dans les classes;
  - cohérentes avec le discours.
- Recourt à l'évaluation :
  - suivi actif de l'apprentissage des élèves;
  - rétroaction sur l'apprentissage et la pratique de l'enseignant.

Cet exposé du consensus repose largement sur les premières normes de développement professionnel adoptées en 1995 par le National Staff Development Council. [notre traduction.]

Les éléments de ce consensus rejoignent les éléments déterminés par les recherches européennes sur les formes les plus efficaces de développement professionnel. On les trouve également dans le document synthèse produit par Timperley (2008) et publié par l'UNESCO.

Plus récemment, Hunzicker (2010) a produit un article qui résume les recherches actuelles sur le développement professionnel efficace et une liste de vérification pour les directions d'établissement à utiliser lors de la conception d'activités de développement professionnel. Selon cette auteure, le développement professionnel proposé au personnel enseignant soutient l'engagement et la motivation (*supportive*), est intégré au travail/ancré dans la tâche (*job-embedded*), est centré sur l'enseignement (*instructional-focus*), est fait en collaboration (*collaborative*) et s'inscrit dans le temps (*ongoing*). Sa liste de vérification est reproduite à l'annexe E.

## 2.1.5 DES OBSTACLES ET DES LEVIERS À LA MISE EN ŒUVRE

Malgré la diversité des expériences rapportées, un certain nombre d'obstacles et de leviers liés à l'implantation des pratiques de développement professionnel ont émergé des travaux consultés. Sans être exhaustif, cet inventaire permet de dégager les principaux éléments à considérer au moment de la mise en œuvre de telles activités.

### Obstacles

#### Aspects généraux :

- Absence de valorisation de la formation continue et du développement professionnel;
- Résistance du personnel enseignant (surtout les novices) à se faire remplacer;
- Confusion entre développement professionnel et évaluation sommative;
- Rôles non clairement établis.

#### Aspects organisationnels :

- Modalités organisationnelles qui favorisent les interactions : temps statutaire pour collaborer, espace pour échanger avec ses pairs ou avec des accompagnateurs, information, mise en place de réseaux interactifs, etc.;
- Argent et temps pour appuyer l'engagement du personnel (suppléance, dégagement);
- Horaire et période;
- Distance.

### Leviers

#### Aspects liés au climat :

- Culture de formation continue et valorisation du développement professionnel;
- Reconnaissance et valorisation de l'expertise professionnelle du personnel enseignant;
- Relation de confiance et de respect mutuel (entre pairs et avec la direction);
- Coopération entre les enseignantes et les enseignants;
- Engagement de l'enseignante et de l'enseignant : « La formation continue ne peut être efficace que si ceux qui la suivent ont une motivation et un projet de développement professionnel en adéquation avec le dispositif et les contenus de la formation proposée. » (Vaniscotte, 2000.)

#### Aspects liés à la planification des activités proprement dites :

- Partir des besoins exprimés par le personnel enseignant, ce qui sous-tend :
  - que les objectifs d'une formation constituent des réponses aux problèmes professionnels ou encore qu'ils permettent aux personnes formées de réaliser leurs projets,
  - que les stratégies soient adaptées à des adultes en prenant notamment en compte les préoccupations professionnelles qui découlent d'une explicitation du vécu et d'une réflexion sur les pratiques;
- Tenir compte des apprentissages antérieurs du personnel enseignant : considérer que les enseignantes et les enseignants ont une histoire et des projets;
- Offrir des pratiques ancrées dans la réalité de l'acte d'enseigner (ex. : basées sur des activités authentiques);
- Offrir des solutions de rechange et encourager la souplesse dans le cheminement professionnel pour tenir compte des différences;
- Avoir le soutien constant de la direction et bénéficier du leadership pédagogique de celle-ci;
- Prévoir un suivi;
- Offrir un accompagnement individualisé;
- Privilégier la participation sur une base volontaire.

Source : Compilation du Conseil.

Les travaux d'Elmore (2002) mettent en lumière l'écart important qui persiste entre l'idéal et la réalité en matière de développement professionnel. En effet, même si la recherche a inventorié les principes des pratiques efficaces et que ceux-ci font consensus, on observe une application très inégale de ces principes. Cet état de fait invite à s'interroger sur la présence des conditions requises dans le milieu scolaire pour appliquer ces principes. En d'autres mots, il faut se demander si nous avons les moyens de ces ambitions. Par exemple, si la collaboration du personnel enseignant est considérée comme un facteur essentiel, il faut déterminer si le milieu scolaire est en mesure de favoriser et de soutenir ce travail collaboratif. On doit se demander si, au sein de l'école, une personne est capable d'animer les réunions d'équipe et d'aller chercher l'engagement de chacun. Selon Elmore, trois éléments sont nécessaires pour que le développement professionnel puisse contribuer à l'amélioration de l'éducation : 1) les connaissances et les compétences du personnel qui sont étroitement liées à la façon dont il les acquiert (expertise vs expérience, interdépendance, processus de changement, contexte d'apprentissage); 2) des mesures incitatives pour que le personnel s'engage dans des pratiques de développement professionnel qui améliorent la pratique professionnelle (trouver la façon d'engager le personnel dans un travail gratifiant sur le plan individuel et collectif); 3) la capacité de mettre en œuvre des activités de développement professionnel qui améliorent la pratique (interactions réussies entre l'enseignant, l'élève et le contenu).

Cet auteur relève cinq éléments présents dans les écoles américaines qui, selon lui, vont à l'encontre d'un développement professionnel dans une perspective d'amélioration des pratiques. Il s'agit des éléments suivants :

1. La *culture solo*, où chacun travaille et se forme individuellement avec peu d'occasions d'interagir et de collaborer avec ses pairs pour améliorer sa pratique, alors que le développement professionnel requiert de tels échanges.
2. La croyance selon laquelle l'expérience équivaut à l'expertise et que tous les enseignants sont égaux dans la pratique. Or, le statut d'expert exige plus que l'expérience. Si tout le monde est considéré comme ayant le même niveau de compétence, alors personne n'a rien à enseigner aux autres sur la façon de *mieux* faire. Cela constitue en soi une entrave à l'amélioration des écoles, mais aussi un facteur déterminant dans la capacité des écoles à s'engager dans une démarche de développement professionnel. Ainsi, l'assertion selon laquelle tous les enseignants sont également compétents à partir du moment où ils ont acquis leur formation initiale et obtenu une autorisation d'enseigner ne serait pas favorable à l'établissement d'une culture de développement professionnel continu.

En général, les connaissances et les compétences sont au cœur de l'amélioration des écoles. Si vous ne savez pas quels types de connaissances et de compétences sont nécessaires pour améliorer l'apprentissage des élèves, si vous ne pouvez pas reconnaître les différents niveaux d'expertise dans cette connaissance de base, et si vous n'avez aucune théorie sur la façon de construire une plus grande expertise dans la pratique de l'enseignement, alors il est peu probable que le fait de consacrer davantage de ressources au perfectionnement professionnel changera quoi que ce soit dans l'apprentissage des élèves [notre traduction]. (Elmore, 2002, p. 19.)

3. La structure largement indifférenciée de la carrière qui détourne les enseignantes et enseignants experts de l'enseignement si ces derniers veulent obtenir une promotion et qui, par conséquent, n'exploite pas leur expertise pour la mettre au service de leurs pairs (mentors, développeurs, accompagnateurs).
4. La conception du travail qui distingue temps de formation et temps de travail alors que plusieurs pratiques en exercice s'avèrent très efficaces pour l'apprentissage (observation).
5. La culture de passivité et d'impuissance, qui travaille contre l'amélioration en attribuant les difficultés aux facteurs externes. Or, quand la responsabilité interne est forte, elle entraîne une culture de la cohérence et de la responsabilité qui a davantage de poids sur l'amélioration des pratiques.

Le Conseil a mené ses recherches auprès des acteurs du milieu en pensant qu'il était probable que certains de ces éléments, sinon la totalité, soient aussi présents dans les écoles secondaires québécoises. Le Conseil cherchait à répondre notamment aux questions suivantes : Ces éléments se manifestent-ils avec la même acuité dans les écoles secondaires québécoises? Si c'est le cas, comment les milieux scolaires composent-ils avec ces éléments? Quels sont les moyens mis en œuvre par les milieux qui ont mis en place une culture de développement professionnel pour déjouer ces obstacles? Les résultats de ces recherches sont présentés dans le chapitre 4.

## 2.2 LE CADRE D'ANALYSE DU CONSEIL

Différents angles de traitement auraient pu être choisis pour approfondir l'analyse de cette thématique. En cohérence avec ses écrits antérieurs, le Conseil a choisi d'examiner la réalité du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire en plaçant celui-ci au cœur du processus, pour favoriser l'engagement de chaque enseignante et enseignant dans une démarche personnelle de développement professionnel tout au long de la carrière.

### 2.2.1 LA DÉFINITION RETENUE

Le Conseil fait sienne la définition des chercheuses Uwamariya et Mukamurera exposée au début du présent chapitre. Toutefois, en vue de rendre compte de l'engagement du personnel enseignant dans ce processus et de la dimension collective de cette démarche, le Conseil juge opportun de compléter cette définition avec celle formulée par Wells :

[L]e développement professionnel peut certainement être associé à une forme d'apprentissage professionnel où les enseignantes et les enseignants s'associent à d'autres professionnels [au premier chef leurs pairs] pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés antérieurement et actualisés dans des artefacts physiques et intellectuels. Ce faisant, ils développent de nouvelles façons d'agir et de comprendre, mais peuvent également transformer de façon radicale le contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions [notre traduction]. (Wells, 1993, p. 144.)

### 2.2.2 LES CONSIDÉRATIONS SUR LESQUELLES S'APPUIE L'ANALYSE DU CONSEIL

Cet avis, le Conseil a appuyé son analyse sur un certains nombre de considérations :

**1) Le Conseil reconnaît le professionnalisme et la compétence du personnel enseignant en exercice<sup>10</sup>.**

Cet avis concerne l'ensemble du personnel enseignant du secondaire. Il ne se penche pas sur la gestion du personnel dont la compétence professionnelle est remise en question ou du personnel dysfonctionnel. Pour ces derniers, les mécanismes de régulation — bien qu'ils puissent prendre appui sur des activités de développement professionnel — sont d'une autre nature, extrinsèque au présent avis.

**2) Le Conseil reconnaît l'engagement actif des enseignantes et des enseignants qui s'inscrivent dans une démarche de développement professionnel continu.**

Ce constat confirme les initiatives existantes tout en reconnaissant qu'il est nécessaire de généraliser cet engagement à l'ensemble du personnel enseignant.

10. Selon les données d'enquête recueillies par le Conseil, plus de 90 % des enseignants du secondaire qui travaillent pour des commissions scolaires et des écoles privées sont titulaires d'un brevet et moins de 3 % d'entre eux exercent sous tolérance d'engagement. Source : Données de l'enquête sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire recueillies par le CSE en 2012.

**3) Le Conseil juge essentiel de placer le personnel enseignant au cœur de son développement professionnel tout en le situant clairement dans le contexte d'une éthique du service public où le mandat éducatif est déterminé de façon démocratique.**

Il s'agit là du principal défi de cet avis, défi qui consiste à concilier les besoins personnels avec les besoins collectifs et organisationnels<sup>11</sup>. En effet, l'enseignante ou l'enseignant, à la différence d'un travailleur ou d'une travailleuse autonome, exerce sa profession dans le contexte d'un service public. Par conséquent, sa pratique enseignante participe nécessairement à la réalisation d'un mandat social déterminé de façon démocratique. En tant que membre de la société civile et à titre de professionnel, le personnel enseignant est également acteur de ce mandat démocratique, puisqu'il est amené à le définir, à l'ajuster et, le cas échéant, à le remettre en question.

C'est également autour de cette considération que se joue le délicat équilibre entre l'autonomie professionnelle, la responsabilité professionnelle et le droit de regard de la société.

**4) Tout en reconnaissant qu'il s'agit de la responsabilité première du personnel enseignant, le Conseil soutient que cette responsabilité est partagée.**

Le Conseil affirme la nécessaire interdépendance des rôles et des responsabilités de chacun. Par conséquent, la réalisation du développement professionnel du personnel enseignant est tributaire du soutien offert par les autres acteurs concernés (directions, commissions scolaires, MELS, universités, associations syndicales et professionnelles). Cela est d'autant plus vrai que le soutien et les activités de suivi qui y sont liées s'avèrent des éléments déterminants pour qu'il y ait transfert dans la pratique.

**5) Le Conseil considère qu'un certain nombre de conditions sont requises pour généraliser l'engagement de tout le personnel enseignant dans une démarche active de développement professionnel et pour ainsi optimiser l'expertise existante.**

Le Conseil reconnaît la nécessité de lever les obstacles pour permettre l'engagement individuel et collectif tout en réduisant les iniquités. Il met également en avant l'importance de s'appuyer sur ce qui existe déjà pour aller plus loin. Il reconnaît, finalement, que la présence de ces conditions est très inégale d'un milieu à l'autre.

**6) Le Conseil réaffirme que la professionnalisation de la profession requiert le développement progressif du *pouvoir d'agir* individuel et collectif du personnel enseignant sur la gestion de sa profession, y compris sur le développement professionnel.**

Le Conseil reconnaît que le *pouvoir d'agir* s'acquiert progressivement et que certaines conditions sont requises pour favoriser son développement. On peut définir ce concept de *pouvoir d'agir* comme la capacité des personnes et des communautés à exercer davantage de maîtrise sur la définition et la nature des changements qui les concernent (Rappaport, 1987). Placer le personnel enseignant au cœur du processus de développement professionnel suppose le recours à un accompagnement qui favorise le développement d'un véritable *pouvoir d'agir* en tenant compte des différentes composantes de celui-ci.

11. À cet égard, le Conseil reprend la typologie proposée dans le document intitulé *Orientations sur la formation continue du personnel enseignant*, publié en 1999 par le ministère de l'Éducation, qui distingue trois types d'objectifs poursuivis selon les besoins auxquels l'activité tente de répondre, soit les besoins professionnels, les besoins organisationnels et les besoins personnels. Ces trois types de besoins sont décrits plus précisément dans la section 3.3.

### QUELQUES PRÉCISIONS SUR LE CONCEPT DU *POUVOIR D'AGIR* SELON LE BOSSÉ

L'approche centrée sur le *pouvoir d'agir* des personnes et des collectivités s'articule autour de cinq composantes essentielles (Le Bossé, 2003, 2012)

#### 1. Définition du changement visé et de ses modalités avec les personnes concernées

L'exercice d'un pouvoir d'influence sur le cours des événements implique que l'on puisse déterminer la direction du changement que l'on cherche à provoquer. Dans le contexte des pratiques sociales, cela signifie que les personnes concernées doivent être au cœur de la définition du changement anticipé (2003, p. 35).

#### 2. Prise en compte *simultanée* des conditions structurelles et individuelles du changement social

[T]oute démarche d'*empowerment* des personnes et des collectivités repose prioritairement sur la possibilité d'influencer la disponibilité et l'accessibilité des ressources du milieu et sur la volonté et la capacité des personnes à prendre leur destinée en main, et ce, indépendamment de la perspective (structurelle ou individuelle) et de l'unité (la collectivité ou l'individu) d'analyse retenue (2003, p. 34).

#### 3. L'adoption de l'unité d'analyse *acteur en contexte*

C'est un cadre d'observation qui inclut simultanément les enjeux des personnes concernées ou impliquées et le contexte dans lequel s'inscrit l'initiative de changement (ex. : contraintes organisationnelles, cadre réglementaire, rareté ou abondance des ressources nécessaires à la conduite du changement) [...]. En ce qui concerne l'intervention quotidienne, l'adoption d'une unité d'analyse *acteurs en contexte* conduit à appréhender les situations concrètes en examinant simultanément ses composantes individuelles et structurelles (2012, p. 269).

#### 4. La prise en compte des contextes d'application

Toute intervention qui vise l'*empowerment* des personnes et des collectivités doit reposer sur une prise en compte systématique de son contexte d'application tant dans la définition de ses objectifs que dans ses méthodes (2003, p. 35).

#### 5. Le développement d'une démarche d'action conscientisante\*

Exercer son pouvoir d'agir ne consiste pas simplement à *être actif*. En fait, l'action est ici un outil d'acquisition de pouvoir qui ne conserve sa pertinence que dans la mesure où elle s'inscrit dans une logique d'influence personnelle ou collective sur l'environnement (2003, p. 38).

Là où c'est possible, de la manière dont ça lui est possible, le praticien centré sur le développement du pouvoir d'agir intègre, à son intervention, des actions qui éliminent ou contribuent à l'élimination des obstacles structurels auxquels la personne accompagnée est confrontée (2012, p. 272).

\* «Ninacs (1995) fait reposer cette prise de conscience sur un continuum qui va du développement de la conscience collective (le problème n'est pas unique à la personne qui le vit), à la conscience sociale (lien entre les fondements structurels et individuels du problème) et à la conscience politique (nécessité de contribuer au changement social).» (Le Bossé, 2003, p. 36.)

### 7) Le Conseil considère que, dans le cadre du soutien apporté au personnel enseignant pour l'analyse des besoins et l'expression de la demande d'activités de développement professionnel, la personne qui accompagne le personnel enseignant (direction, conseillère ou conseiller pédagogique, consultante ou consultant externe, ou autre) doit non seulement posséder des savoirs et du savoir-faire, mais aussi, et même surtout, un savoir-être particulier.

Le Conseil souhaite souligner l'importance de la posture délicate dans laquelle se trouve la personne qui accompagne et soutient le personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel. Il s'agit de *faire avec* et non *de faire à la place de l'autre*, le personnel enseignant devant assumer la maîtrise d'œuvre de son projet de développement professionnel.

**8) Le Conseil reconnaît les spécificités du secondaire en formation générale des jeunes, tant pour ce qui est de l'identité professionnelle du personnel enseignant que de l'organisation scolaire.**

Les enseignants du secondaire se distinguent de ceux du préscolaire et du primaire notamment par le fait qu'ils sont avant tout des spécialistes d'une ou de deux disciplines et, qu'à ce titre, leur développement professionnel doit souvent avoir une forte composante didactique. Aussi, ils se distinguent par le fait qu'ils enseignent à plusieurs groupes d'élèves.

Par ailleurs, les enseignants de la formation générale aux adultes et ceux de la formation professionnelle ne sont pas assujettis aux mêmes encadrements (régime pédagogique, politiques, programmes). De plus, dans ces secteurs, l'organisation de l'enseignement de même que l'identité professionnelle sont tout aussi distinctes.

Ces constats expliquent le choix fait par le Conseil de produire un avis qui traite en particulier du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire en formation générale des jeunes en tenant compte des éléments propres à cet ordre et à ce secteur d'enseignement (identité professionnelle et organisation du travail).

Ce choix n'écarte pas la mise à jour d'obstacles et de leviers qui s'appliqueront également à d'autres ordres ou secteurs d'enseignement. Cependant, il faut garder à l'esprit que les données ont été recueillies uniquement auprès des acteurs du secondaire en formation générale des jeunes.

**9) Le Conseil juge important de dissocier clairement le développement professionnel de l'évaluation administrative du personnel enseignant.**

Ce point de vue est cohérent avec la reconnaissance du professionnalisme et de la compétence du personnel enseignant et avec la volonté de se distancier d'une visée de reddition de comptes basée principalement sur les résultats des élèves, ce que craint, à juste titre, le personnel enseignant. Il propose d'aborder le développement professionnel sous un angle constructif, comme un processus formatif plutôt que sommatif, et non pas sous un angle d'évaluation, de contrôle ou de sanction.

La perspective adoptée par le Conseil dans l'élaboration du présent avis n'exclut pas la mise en place de modalités d'évaluation formative, de supervision ou d'accompagnement qui soient systématiques. Cependant, ces modalités sont plutôt considérées comme des moyens possibles pour soutenir le développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire.

## LE CONSEIL ET L'ÉVALUATION

Rappelons que l'évaluation formative du personnel enseignant axée sur le développement professionnel a été traitée par le Conseil dans ses avis et ses rapports sur l'état et les besoins de l'éducation antérieurs.

Ainsi, dans le rapport 1990-1991, intitulé *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social* (CSE, 1991a), l'évaluation du personnel enseignant est abordée dans un souci premier de recherche de qualité. Dans l'avis intitulé *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement* (CSE, 1997), le Conseil souligne l'importance de l'évaluation du personnel enseignant dans une perspective d'évaluation de l'établissement qui contribue à la valorisation, mais également à la professionnalisation de la profession enseignante.

À défaut d'évaluation des enseignantes et des enseignants, on ne dispose pas d'assises solides pour répliquer aux préjugés de toutes sortes qui ont pour effet de les dévaloriser socialement. Certes, l'évaluation n'est pas le seul moyen de valorisation et de reconnaissance de la pratique. Elle se présente néanmoins comme une condition essentielle. Mais elle constitue avant tout un outil indispensable à toute pratique professionnelle appelée à cheminer, pour être en mesure de répondre aux besoins fluctuants qui la confrontent. Pour assurer le maintien autant que le développement de la compétence professionnelle et peut-être aussi une partie de la crédibilité recherchée, l'évaluation apparaît comme un autre défi incontournable. (CSE, 1997, p. 45.)

Enfin, dans un autre avis sur la profession enseignante, *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (CSE, 2004b), le Conseil précise que cette position est aussi valable pour le personnel enseignant du préscolaire, du primaire et du secondaire. Il réaffirme les principes énoncés en 1990-1991 et qui, à son avis, devraient baliser la mise en œuvre de l'évaluation de la qualité de l'enseignement.

Cette évaluation devrait posséder au moins quatre qualités. D'abord, elle devrait être institutionnelle, c'est-à-dire relever de la responsabilité de l'établissement, dans une optique de prise en charge, de responsabilisation de tous et toutes – y compris des élèves – et de développement collectif qui favorise la qualité de l'éducation [...] Ensuite, elle devrait être foncièrement formative, c'est-à-dire viser à guider les enseignantes et les enseignants dans leur action pédagogique tant individuelle que collective, à permettre l'ajustement de leur enseignement au besoin, à favoriser leur développement professionnel et à les mobiliser au regard de la réussite éducative des élèves [...] Également, cette évaluation devrait impliquer la participation des enseignantes et [des] enseignants eux-mêmes [...] Enfin, l'évaluation devrait être faite dans la perspective d'un développement professionnel qui assure la meilleure qualité possible de l'éducation. Il importe donc de rechercher les modèles qui mettent en cause tout le potentiel de développement professionnel que contient l'évaluation et qui garantissent la qualité des pratiques enseignantes et, ultimement, des résultats éducatifs. (CSE, 1991a, p. 36.)

## ○ 2.3 EN RÉSUMÉ

- Le concept de développement professionnel est polysémique et prend toute sa signification selon l'approche privilégiée : une perspective développementale ou une perspective professionnalisante. Le Conseil considère ces deux perspectives complémentaires. La première met l'accent sur l'individu et les transformations qui s'opèrent chez lui tout au long de la carrière. La seconde tient compte de l'apport du milieu, de la communauté et de l'organisation dans le développement professionnel de l'enseignante ou de l'enseignant. Le développement professionnel est un processus qui doit permettre aux enseignantes et aux enseignants d'avancer tout au long du continuum de formation. Il débute ainsi avec la formation initiale, se poursuit à l'entrée dans la profession au moment de l'insertion professionnelle et progresse tout au long de la carrière.
- Le développement professionnel est un processus orienté, situé, partiellement planifiable, dynamique et continu, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée.
- Les activités de développement professionnel sont multiples et variées, et leur nature est plus ou moins formelle, ce qui comprend l'autoformation. Plusieurs s'adressent à l'ensemble du personnel, certaines, à un groupe de personnes ou à une collectivité et d'autres, à l'individu pris isolément. Cette variété est essentielle pour répondre aux besoins diversifiés d'une population enseignante qui n'est pas homogène. On observe un intérêt de plus en plus marqué pour les pratiques collaboratives qu'on attribue, au Québec, à l'attention portée au développement d'un praticien réflexif. En conséquence, d'autres formes d'apprentissage telles que les exercices plus systématiques de réflexion, d'innovation, de résolution de problèmes en concertation à partir d'incidents critiques réels, de mise en réseau ainsi que de partage des connaissances et d'expériences semblent également de plus en plus exploitées.
- La littérature rapporte que les pratiques efficaces de développement professionnel ont des effets positifs sur le personnel enseignant, sur les élèves et indirectement sur les établissements et le système scolaire, notamment par le rôle qu'elles peuvent jouer dans la réussite d'une réforme.
- Toutefois, pour avoir un effet, certaines conditions d'efficacité sont requises. Un consensus sur celles-ci émane de la littérature professionnelle et de la recherche universitaire (voir le tableau 2). Parmi les plus importantes, soulignons : le développement professionnel doit être ancré dans la pratique; le développement professionnel est avant tout un processus collectif; le personnel enseignant doit devenir *enquêteur sur sa propre pratique*; de plus, l'accompagnement, le soutien actif et le suivi sont des conditions d'efficacité indispensables.
- Même si on connaît mieux ce qui distingue les pratiques efficaces de développement professionnel et que ces caractéristiques font consensus, on en observe une application très inégale. Plusieurs motifs peuvent expliquer cet écart entre l'idéal et la réalité, dont la *culture solo*, la croyance selon laquelle l'expérience est synonyme d'expertise, la structure indifférenciée de la carrière, la conception du travail qui n'inclut pas la formation, une certaine culture de passivité et d'impuissance, et la capacité d'analyse réflexive de sa pratique.
- Le Conseil appuie son analyse sur un certain nombre de considérations dont la reconnaissance du professionnalisme et de la compétence du personnel enseignant en exercice, des initiatives existantes, d'une responsabilité partagée; l'importance de placer l'enseignant au cœur de son développement professionnel tout en le situant dans le contexte d'une éthique du service public, de dissocier le développement professionnel de l'évaluation administrative, de favoriser le développement progressif du *pouvoir d'agir* individuel et collectif.



# CHAPITRE

# 3

**ÉTAT DES LIEUX :  
REGARD SUR LE CHEMIN PARCOURU**

Dans ce chapitre, le Conseil jette un regard sur le chemin parcouru en distinguant les trois temps du continuum de formation. Il rappelle ensuite les recommandations formulées par le passé sur le développement professionnel du personnel enseignant.

## 3.1 LA FORMATION INITIALE ET LA TITULARISATION

### Les années 1960

Au début des années 1960, les travaux de la commission Parent mettent à jour un besoin accru de maîtres provoqué par l'augmentation de la demande sociale pour l'éducation et une forte croissance démographique. La qualité de la formation du personnel enseignant constituera d'ailleurs un point central de la réforme envisagée.

Les structures scolaires les plus souples, les méthodes et les programmes les mieux adaptés à l'élève, les écoles les mieux construites et les mieux équipées ne renouvelleront pas vraiment le système d'éducation de la province si les maîtres n'ont pas la formation et la qualité qu'il faut pour assurer tout le profit aux enfants. La formation et le perfectionnement des maîtres sont donc au cœur de la réforme scolaire. (Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1965, p. 255.)

À cette époque, la formation du personnel enseignant est assurée à la fois par une centaine d'écoles normales qui reçoivent séparément les hommes et les femmes laïques, par les religieux et les religieuses et par les écoles supérieures de pédagogie créées par les universités.

Depuis 1954, on est admis à l'école normale après la 11<sup>e</sup> année. Après [un] an, on y obtient le brevet C, qui permet d'enseigner au primaire. Après deux ans, on accède au brevet B : celui-ci autorise à enseigner jusqu'en 9<sup>e</sup> année. Après quatre ans, enfin, on décroche le brevet A. On peut alors enseigner jusqu'en 12<sup>e</sup> année. Ces écoles normales relèvent administrativement du département de l'Instruction publique. Elles sont subventionnées en partie par l'État et en partie par les communautés religieuses, masculines ou féminines, à qui elles appartiennent. De leur côté, les universités ont aussi créé des écoles supérieures de pédagogie. (Proulx, 2009, p. 142.)

À l'issue de ses travaux, la commission Parent recommande, selon Proulx, «de confier la formation des enseignantes et des enseignants aux universités, de placer le début de cette formation après une 13<sup>e</sup> année, donc après le collège, et d'en confier la certification au ministère de l'Éducation» (p. 143). C'est la fin des écoles normales.

Les programmes mis en place dans les universités varient peu entre 1967 et 1992. La formation primaire dure [trois] ans et est couronnée par un baccalauréat. Il en va de même pour la formation en adaptation scolaire ou en orthopédagogie. Au secondaire, les futurs enseignants ont le choix entre un majeur de deux ans en enseignement ou un baccalauréat de trois ans dans une des disciplines qui y sont enseignées, assorti d'un certificat en pédagogie. La formation s'accompagne de stages en milieu scolaire, puis se poursuit, une fois les études terminées, par une période d'essai, supervisée par la direction d'école et à laquelle participent aussi en principe des enseignants en exercice. Au terme d'une période d'essai réussie, le ministre de l'Éducation délivre alors un brevet d'enseignement, qui accorde à son titulaire le droit permanent d'enseigner, à moins de révocation pour manquement grave à l'honneur de la profession ou faute grave. (Proulx, 2009, p. 143.)

Au cours des années 1980, une large réflexion sur la profession enseignante inspirera une réforme en profondeur de la formation du personnel enseignant, réforme qui se réalisera à partir des années 1990 et se centrera sur la professionnalisation à la fois de la formation et de la profession.

## Les années 1990

Dans sa première phase (années 1990), la nouvelle politique de formation des maîtres propose un modèle de formation qui présente une plus grande et une meilleure intégration des contenus disciplinaires et du développement des compétences pédagogiques et didactiques – d'où l'idée d'un baccalauréat intégré. Elle conçoit les enseignants comme des professionnels qui mobilisent des ressources pour résoudre des problèmes complexes dans le contexte de la classe. Cette politique conteste la valeur d'un modèle de formation consécutif et elle met en doute non pas tant la prépondérance disciplinaire que les structures universitaires qui rendent les disciplines imperméables à la pédagogie et à la didactique. En ce sens, il s'agit d'une véritable politique de formation professionnelle. Elle est critique vis-à-vis des deux grandes dimensions – disciplinaire et pédagogique – et elle préconise une meilleure intégration dans une logique professionnelle. De plus, pour des raisons psychopédagogiques (réduire le nombre de groupes différents auprès desquels intervient un enseignant du secondaire) et de gestion des ressources humaines dans les commissions scolaires, elle souhaite former du personnel polyvalent, capable d'enseigner au moins deux matières, notamment au premier cycle du secondaire.

Ainsi, au secondaire, on abandonne le modèle de formation en deux temps (études spécialisées dans les disciplines suivies d'une année de formation psychopédagogique) au profit d'un modèle plus intégré. En 1994, les nouveaux baccalauréats qui allient formation disciplinaire, didactique, psychopédagogique et pratique (avec 700 heures de stage de formation pratique dans les établissements scolaires) reçoivent leur première cohorte d'étudiants. Pour le baccalauréat en enseignement secondaire, cela se traduit par la moitié des crédits du programme qui sont consacrés à l'étude de deux disciplines et l'autre moitié consacrée aux sciences de l'éducation et aux stages en milieu scolaire (Simard, 2006, p. 283). À l'issue de ces quatre années d'études, les finissantes et les finissants obtiennent un brevet permanent et ne sont plus soumis au stage probatoire qui allait de pair avec l'insertion professionnelle de la génération précédente. Toutefois, le stage probatoire<sup>12</sup>, en tant que dispositif destiné à vérifier les compétences professionnelles, va demeurer une exigence pour toutes les personnes formées à l'enseignement à l'extérieur du Québec jusqu'au 12 août 2012<sup>13</sup>. Cette exigence est encore en vigueur, mais elle concerne dorénavant uniquement les personnes formées à l'extérieur du Canada.

La réforme de la formation s'accompagne d'une modification du processus d'agrément des programmes de formation à l'enseignement élaborés par les universités et par de nouvelles orientations en matière de formation initiale. Auparavant, l'agrément était fait par le ministère de l'Éducation à partir de critères quantitatifs (nombre de crédits disciplinaires et de crédits de formation didactique, nombre de stages, etc.). En 1992, le gouvernement crée une instance indépendante, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), dont le mandat est d'examiner et d'agréer les programmes de formation à l'enseignement et de recommander au ministre ces programmes aux fins d'obtention d'une autorisation d'enseigner. Le CAPFE est composé de représentants du milieu scolaire et universitaire, tous nommés par le ministre de l'Éducation. Par ce processus d'agrément, le CAPFE vérifie que le programme permette à l'étudiant de développer les compétences professionnelles attendues, condition d'obtention de

12. Le stage probatoire se distingue du stage de formation pratique inclus dans le baccalauréat en enseignement et qui compte 700 heures de stage en classe, auprès des élèves. Le stage probatoire est destiné aux candidates et aux candidats qui ont déjà un permis d'enseigner et qui sont en emploi. Durant cette période, ils doivent accumuler un certain nombre d'heures de formation pratique et être ensuite évalués à la fois par la direction de l'école et par la commission scolaire. À la suite d'une évaluation positive, la personne peut obtenir le brevet permanent d'enseignement.

13. Le 12 août 2010 entrent en vigueur les changements apportés au Règlement sur les autorisations d'enseigner dans le but de répondre aux exigences de l'Accord sur le commerce intérieur (ACI) en matière de mobilité de la main-d'œuvre. La principale modification concerne la délivrance du brevet d'enseignement à toute personne qui possède une autorisation d'enseigner non assortie de conditions de l'une des juridictions canadiennes. C'est le principe du *brevet sur brevet*. Depuis, ces personnes ne sont plus soumises au stage probatoire. Pour plus de détails sur ce sujet, voir l'avis du Conseil produit en avril 2010 (CSE, 2010).

la titularisation. Ces compétences sont présentées dans deux nouvelles publications : *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues* (MEQ, 1992), et *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues* (MEQ, 1994). Ces documents d'orientation ouvrent la voie à la première phase de révision, par les universités, des programmes de formation à l'enseignement.

Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), composé en partie d'enseignants, voit le jour en 1993 (il est officiellement reconnu par la Loi sur l'instruction publique en 1997). Son mandat est de conseiller le ministre de l'Éducation sur toutes les questions concernant la formation à l'enseignement. Le COFPE est composé de seize membres, dont six enseignants au primaire ou au secondaire. Tout comme le CAPFE, il fait partie des instances créées au cours des années 1990 afin de favoriser la participation du personnel enseignant à la gestion de la formation et de la profession enseignante, et de développer davantage la concertation entre les différents partenaires (personnel enseignant, milieu universitaire, MELS). À la suite d'une demande du ministre, le COFPE propose un certain nombre d'ajustements pour le dispositif de formation initiale à l'enseignement. Ainsi, dans son avis intitulé *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement* (COFPE, 1999), il suggère la consolidation de certains éléments, un ajustement du dispositif de formation et un certain nombre d'améliorations à apporter pour prendre en compte les nouvelles exigences de la réforme de l'éducation.

### Les années 2000

Dans sa seconde phase (années 2000), la réforme de la formation s'amorce par la publication du référentiel de compétences de la profession enseignante, publication qui s'intitule *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Cette réforme force les universités à revoir le contenu des programmes de formation à l'enseignement mis en œuvre depuis 1994 à la lumière du Programme de formation de l'école québécoise et après évaluation des problèmes vécus au cours des années 1990. La nouvelle configuration revient à une formation plus unidisciplinaire pour le programme d'enseignement du secondaire (50 % une discipline et 50 % sciences de l'éducation et stages). Ce référentiel propose deux orientations fondamentales qui transcendent l'ensemble des compétences nécessaires pour l'enseignement : la formation d'un professionnel enseignant et la formation d'un pédagogue cultivé. Il véhicule ainsi une conception de la formation d'enseignants *comme véritables* professionnels et comme passeurs culturels qui introduisent leurs élèves aux mondes de la culture seconde (Dumont, 1968).

Les programmes de formation initiale doivent également s'ajuster au contexte scolaire créé par le renouveau pédagogique, qui transforme le rôle du maître à plusieurs égards. La Loi sur l'instruction publique (LIP) accorde plus d'autonomie aux écoles, instaure les conseils d'établissement et consacre la reconnaissance de l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants : participation à l'analyse de la situation de l'école, à l'élaboration du projet éducatif et du plan de réussite, à la définition des modalités d'application du régime pédagogique, à l'enrichissement et à l'adaptation des programmes d'études locaux, à la détermination des règles de conduite et de sécurité de l'école, à l'établissement du temps alloué à chaque matière, à la programmation des services complémentaires, au choix des méthodes pédagogiques, à l'élaboration des normes et des modalités d'évaluation, à l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) en classe ordinaire, à la mise en œuvre du renouveau pédagogique. Par ailleurs, le fonctionnement en cycles d'apprentissage et les dispositifs de mise en œuvre de la réforme du curriculum brisent l'isolement professionnel et appellent une nouvelle pratique enseignante qui se professionnalise au sens où l'entendait le Conseil lorsqu'il a fait valoir l'idée de professionnalisme collectif :

Ce professionnalisme, en quelque sorte renouvelé [...] témoigne certes d'une ouverture à la communauté d'appartenance de l'établissement scolaire et à l'évolution des savoirs dans la société, mais en appelle aussi à une ouverture de chaque enseignant ou enseignante à la concertation avec ses collègues ainsi qu'à la participation à la vie et aux orientations de l'établissement. (CSE, 1991a, p. 27.)

Depuis 1994, les stages de formation pratique, d'une durée minimum de 700 heures, réparties tout au long des quatre années du baccalauréat, sont une composante importante de la formation. Le MELS y consacre 10,5 M\$ annuellement, à la fois pour soutenir la formation et pour reconnaître la contribution des enseignantes et des enseignants associés<sup>14</sup>. Pour assurer la cohérence avec les orientations contenues dans le référentiel de compétences de 2001, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport publie, en 2008, le document intitulé *La formation à l'enseignement : les orientations en formation pratique* (MELS, 2008a). Ce document trace les balises administratives et pédagogiques relativement à l'accompagnement des stagiaires en enseignement. Il situe la formation en milieu de pratique dans un continuum de formation. Y sont définis les principaux concepts inhérents à la formation pratique, tels *l'encadrement*, *l'accompagnement* et *l'évaluation* des stagiaires<sup>15</sup>. Il traite également de la concertation nécessaire des principaux acteurs concernés et de l'importance d'une vision partagée en cette matière. À la suite de la publication de ces orientations, les universités ont élaboré et adopté un référentiel de compétences des enseignants associés et des superviseurs de stage ainsi que des orientations pour la formation de ces personnes à l'encadrement des stagiaires. (Groupe de travail sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, 2008a, 2008b.)

Enfin, il est important de rappeler que, de 1994 à 2006, autant pour la formation à l'enseignement au primaire que celle au secondaire, il existe uniquement deux façons d'obtenir un brevet qui confère une autorisation permanente d'enseigner. Ce brevet est décerné soit au terme d'un parcours de formation universitaire agréé par le ministre (baccalauréat de 120 crédits, d'une durée de quatre ans, dont les composantes psychopédagogiques, disciplinaires et didactiques de même que les composantes de formation pratique sont intégrées), ou au terme d'un stage probatoire effectué en cours d'emploi par une personne qui a déjà terminé (ou qui a en grande partie acquis) sa formation universitaire autrement que dans les programmes d'enseignement agréés par le ministre. En 2006, des passerelles sont mises en place par les universités à l'intention des diplômés de certains baccalauréats disciplinaires qui souhaitent enseigner au secondaire. Ces passerelles consistent en la création d'un cheminement accéléré qui conserve le modèle de formation en concomitance, mais qui permet un accès plus rapide au brevet d'enseignement que le cheminement habituel de quatre années. En 2008, pour contrer des pénuries d'enseignants dans certaines disciplines, le MELS diversifie de nouveau les voies d'accès à la profession en ouvrant la porte à des maîtrises en enseignement pour les personnes qui occupent un emploi dans le milieu scolaire. Il s'agit là de mesures d'exception, initialement prévues jusqu'en 2012, et non de voies habituelles de formation. Toutefois, en juillet 2010, les changements apportés au Règlement sur les autorisations d'enseigner élargissent cette mesure à toutes les disciplines du régime pédagogique. De plus, l'accès à ce type de formation qualifiante a été élargi aux personnes qui n'ont pas de lien d'emploi. Alors que le projet de règlement proposait de rendre ces deux nouvelles voies d'accès (passerelles et maîtrise qualifiante) permanentes dès 2010, le règlement adopté suivra la recommandation du Conseil de prolonger leur caractère provisoire jusqu'en 2016 pour permettre de les évaluer préalablement.

14. Enseignante ou enseignant qui accueille un stagiaire, dans le cadre de sa formation à l'enseignement, au sein de sa classe et de son établissement.

15. L'encadrement désigne un processus par lequel une personne encadre, soutient et dirige une autre personne en voie de formation et d'apprentissage dans un métier ou une profession.

L'accompagnement suppose la contribution active à la formation de la personne accompagnée pour lui offrir toutes les occasions possibles de se développer sur le plan personnel et professionnel.

L'évaluation rend compte de l'observation et de l'appréciation du niveau de développement des compétences professionnelles des stagiaires. (MELS, 2008a, p. 11.)

Aujourd'hui, même si le baccalauréat en enseignement de quatre ans reste la voie principale pour accéder à la profession enseignante, on assiste à une multiplication des voies d'accès<sup>16</sup> bien qu'aucune évaluation de ces différentes filières n'ait été menée jusqu'à présent. Cette diversité croissante des profils de formation se traduit dans les milieux scolaires par une augmentation de l'hétérogénéité des besoins de développement professionnel, notamment lors de la période d'insertion professionnelle, chaque voie d'accès répondant à un profil de candidature particulier (immigration récente, diplômé d'une spécialité, avec ou sans lien d'emploi).

En 2012, les enjeux de la formation des maîtres portent notamment sur la diversification des voies d'entrée dans la profession, les nouvelles filières de formation entraînant divers défis (ex. : programmes menant à la maîtrise qualifiante qui n'exigent pas de lien d'emploi avec le milieu scolaire); la formation pour le personnel enseignant à la formation professionnelle; la formation délocalisée et les questions géopolitiques qu'elle soulève; le besoin exprimé par les étudiantes et les étudiants à l'égard de l'enseignement auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage; la mise à jour du référentiel des compétences. Ce sont là quelques-uns des écueils et des défis soulevés par le CAPFE dans sa plus récente publication (CAPFE, 2013), éléments dont il compte assurer le suivi.

## 3.2 L'INSERTION PROFESSIONNELLE

La réforme de la formation à l'enseignement amorcée au début des années 1990 a également permis de réguler l'emploi en adaptant le nombre de diplômés à la demande du milieu scolaire. Il faut savoir que, de 1975 à 1995, le Québec a connu un surplus d'enseignants et d'enseignantes. Cela a entraîné de longues périodes de travail à temps partiel et à statut précaire, allongeant ainsi la période d'insertion professionnelle des nouveaux diplômés à l'enseignement. Au milieu des années 1990, les universités et le MEQ ont convenu d'un contingentement à l'admission aux programmes de formation à l'enseignement pour mieux réguler l'offre de diplômés en fonction des besoins du marché du travail<sup>17</sup>, rehausser les exigences et attirer des candidates et des candidats de qualité.

Le cheminement type vers la permanence était celui-ci : liste de suppléance, contrats à temps partiel et accès à la liste de priorité pour obtenir un contrat à temps plein et, ultérieurement, la permanence. La situation de rareté de l'emploi a rendu inapplicable le mécanisme instauré au début des années 1970 qui prévoyait qu'au sortir de leur formation, les nouveaux diplômés passaient par un stage probatoire équivalant à deux années d'enseignement à temps plein. Comme nous l'avons vu précédemment, ce mécanisme a été remplacé par une formation initiale allongée à quatre années et une hausse significative du temps alloué à la formation pratique (minimum de 700 heures). Les nouveaux diplômés de la réforme des années 1990 obtiennent donc, au terme de leur formation, un *brevet permanent d'enseigner* et non un *permis provisoire*, comme c'était le cas auparavant.

Les commissions scolaires ont été invitées à mettre en place diverses mesures de soutien à l'insertion professionnelle (journées d'information, mentorat, formation continue), mesures qui ont eu un effet mitigé aux dires de certains observateurs : les commissions scolaires avaient d'autres priorités, les budgets étaient limités, l'organisation du travail était très encadrée par les conventions collectives nationales, régionales et locales qui favorisaient la règle de l'ancienneté. Par ailleurs, l'obligation pour le personnel enseignant «de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière» (alinéa 6.1) a été introduite dans la Loi sur l'instruction publique lors des modifications apportées en 1997.

16. Voir l'annexe B : Les différentes voies d'accès menant à la profession enseignante.

17. Entente relative au contingentement des effectifs des programmes de formation à l'enseignement conclue entre le MEQ et les universités.

Selon Martineau (2013, p. 2), « [l']insertion professionnelle est un processus souvent long et difficile, et ce, depuis longtemps. Or étrangement, dans les années [19]80 et [19]90, le milieu scolaire et le milieu universitaire s'en sont fort peu préoccupés [...] Depuis le début des années 2000 toutefois, un vent de changement semble souffler sur le monde de l'éducation. Ainsi, non seulement l'insertion professionnelle s'est développée rapidement comme champ de recherche, mais de plus en plus d'acteurs du milieu scolaire en font une de leurs priorités ». C'est d'ailleurs à cette période que le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) fait de l'insertion professionnelle l'un de ses quatre axes de recherche prioritaires.

En 2002, le COFPE, dans un document intitulé *Offrir la profession en héritage*, « recommande au Ministère d'énoncer ses orientations en matière d'insertion dans l'enseignement, tant en formation générale qu'en formation professionnelle, et de soutenir leur mise en œuvre » (COFPE, 2002, p. 34). À l'heure actuelle, il n'existe toujours pas d'orientations, de directives ministérielles ou de programmes généralisés d'insertion professionnelle. Cependant, à la suite de la parution de cet avis du COFPE, un premier colloque national sur le thème de l'insertion professionnelle est organisé en 2004 (organisation conjointe entre le MELS, le COFPE et le CRIFPE). Du succès de celui-ci germe la création d'un organisme de soutien, qui voit le jour en 2005 avec le soutien financier du ministère de l'Éducation. Il s'agit du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE). Celui-ci vise à offrir une structure de soutien et d'accompagnement aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière ainsi qu'aux acteurs du milieu scolaire qui travaillent dans le domaine de l'insertion professionnelle.

Ce carrefour :

[...] a pour principal but de devenir un lieu de convergence et de coordination accessible à tous les intervenants dans le domaine de l'insertion professionnelle au Québec. À partir d'initiatives locales, de résultats de recherches universitaires, de propositions de formation, d'exemples de trousse d'accueil [et] de programmes développés par des commissions scolaires, ce carrefour permet la mise en réseau et l'entraide entre pairs pour que soit encore plus efficace le soutien apporté aux enseignants débutants partout au Québec.

Une équipe [de personnes-ressources] assure la coordination des services, répond aux besoins particuliers, fournit un soutien à toute personne novice ou [à] tout intervenant en éducation qui en fait la demande [...] <sup>18</sup>.

Du côté des syndicats, cet intérêt général pour le soutien du nouveau personnel pendant sa période d'insertion professionnelle donne lieu à divers travaux (sondage auprès de leurs membres, préparation d'une brochure informative, recherche-action, ajout dans les conventions collectives, etc.). Plus concrètement, la première mention liée à l'insertion professionnelle paraît dans la convention collective nationale de 2005-2010 parmi les responsabilités figurant dans la description de la tâche de l'enseignant-ressource <sup>19</sup>. En effet, au sein des rôles prévus pour ce personnel, il est indiqué que :

Auprès des enseignantes et enseignants de l'école, l'enseignante[-ressource] ou l'enseignant-ressource : travaille en concertation avec les enseignantes et enseignants responsables des élèves en difficulté qui lui sont référés en portant une attention particulière aux enseignantes et enseignants en début de carrière. (MELS, 2006, p. 9.)

18. Site Web du Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement, <http://www.insertion.qc.ca>.

19. Cette nouvelle mesure d'aide est introduite au secondaire pour le soutien aux élèves en difficulté. Elle paraît pour la première fois dans l'entente de 2005-2010 et est reconduite en 2010-2015. Des fonds sont assortis à cette mesure.

Cette responsabilité attribuée aux enseignants-ressources est néanmoins limitée au personnel enseignant en début de carrière responsable des élèves en difficulté qui leur sont confiés.

Si [l'enseignant-ressource] peut faciliter l'intégration professionnelle des enseignantes ou enseignants responsables des élèves qui lui sont référés, d'aucune façon, elle ou il [l'enseignant-ressource] n'a à porter la responsabilité du programme d'insertion professionnelle ou d'évaluation des enseignantes ou enseignants en début de carrière. (CPNCF, 2007, p. 16.)

Par conséquent, l'enseignant-ressource agit essentiellement à titre de *pair aidant* auprès de l'enseignant débutant, dans le contexte particulier de l'intervention auprès des élèves en difficulté.

Plus récemment, au cours des négociations qui ont mené à la signature de la convention collective nationale 2010-2015, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) a ajouté une annexe portant sur la mise sur pied de mesures d'insertion professionnelle à l'échelle de la commission scolaire.

### **ANNEXE XLIX ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS EN DÉBUT DE CARRIÈRE**

- 1) Les parties nationales et locales reconnaissent l'importance d'accorder une attention particulière aux enseignantes et enseignants en début de carrière.
- 2) La commission doit mettre en place des mesures d'insertion professionnelle au plus tard au cours de l'année scolaire 2013-2014.
- 3) La participation des enseignantes et enseignants mentors s'effectue sur une base volontaire.
- 4) À la demande de la commission, l'enseignante ou l'enseignant en début de carrière y participe.
- 5) Les parties nationales conviennent de circonscrire la notion d'enseignante et d'enseignant en début de carrière dans les meilleurs délais possibles. (CPNCF, 2010, p. 261.)

Une enveloppe a été prévue dans le budget du MELS pour financer ces initiatives. Elle paraît pour la première fois dans les règles budgétaires pour l'année 2011-2012.

À la rentrée 2013-2014, une mesure budgétaire a été ajoutée pour permettre aux commissions scolaires dont le syndicat est affilié à la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et à l'Association provinciale des enseignants et enseignantes du Québec (APEQ-QPAT) de soutenir la mise en place de programmes d'insertion professionnelle des enseignantes et des enseignants.

En 2008, la FSE publie le bilan d'une recherche-action sur l'insertion professionnelle en enseignement réalisée auprès de ses membres. Dans ce bilan, elle propose des orientations sur lesquelles s'appuie la revendication auprès du MELS d'instaurer « une réelle politique ministérielle d'insertion professionnelle » (FSE, 2008, p. 6). Un an plus tard, elle diffuse auprès de ses membres un guide d'insertion professionnelle et syndicale, guide régulièrement mis à jour depuis (FSE, 2013).

C'est au printemps 2010, à l'occasion du séminaire organisé par le CNIPE, que le MELS annonce la création d'un groupe de réflexion chargé de préparer un projet d'orientations en insertion du personnel enseignant et d'adresser des recommandations à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur ce thème. Ce groupe de réflexion a mené à terme ses travaux au cours de l'année 2012. Depuis, le MELS a procédé à l'élaboration d'un cadre de référence, dont la diffusion est à venir.

Aujourd'hui, le Conseil est à même de constater que le milieu scolaire s'est mobilisé autour de cet enjeu et un certain nombre d'organismes et d'établissements scolaires ont mis en place des mécanismes de soutien pour leur personnel débutant, mécanismes qui varient en temps et en intensité selon les ressources consacrées. Les modèles les plus complets font appel à des modalités multiples : mentors formés à cet effet, souvent par des établissements universitaires,

ateliers de formation, ligne d'écoute téléphonique et accueil systématique dans le milieu scolaire attiré. Le tour d'horizon des programmes et des dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement réalisé récemment par Martineau et Mukamurera (2012) révèle qu'une vingtaine parmi les soixante-douze commissions scolaires québécoises se sont dotées d'un tel mécanisme alors qu'elles étaient moins de cinq en 2005. Une enquête menée par le Ministère en 2010 rapporte l'existence de mesures d'insertion dans une trentaine de commissions scolaires. Même si ces mesures, généralement réservées au secteur de la formation générale des jeunes, ne sont pas forcément des programmes structurés s'adressant à l'ensemble du personnel en début de carrière, elles témoignent d'une préoccupation grandissante pour cette étape de la profession. Plusieurs commissions scolaires en sont même à diversifier leur offre pour cibler des populations particulières, comme le personnel enseignant d'immigration récente, dont les besoins particuliers appellent des activités précises.

### 3.3 LA FORMATION CONTINUE

Parallèlement aux changements observés en matière de formation initiale, la formation continue subit elle aussi quelques transformations, dont la plus importante est probablement occasionnée par le choix fait par le ministère de l'Éducation du Québec au début des années 1970 de reconnaître les unités d'études universitaires pour le classement et la progression au sein des différentes échelles salariales. Cette initiative, combinée aux modifications apportées à la formation initiale, aura pour conséquence de rehausser le niveau moyen de scolarité du personnel enseignant de 13 à 17 années.

Le choix du ministère de l'Éducation, au cours des années 70, de reconnaître les unités d'études universitaires pour la progression dans les échelles salariales a porté ses fruits. Titulaires et spécialistes de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire ont participé à différentes activités de formation reconnues aux fins de classement, ce qui a entraîné une hausse de la scolarité moyenne du personnel enseignant. L'engagement de ceux et celles qui ont choisi de poursuivre leur formation à l'université a eu le grand mérite d'augmenter leurs compétences pédagogiques et disciplinaires ainsi que leur culture générale. Par contre, la poursuite d'une formation universitaire, que certains ont appelée « la course aux crédits », a eu l'inconvénient de laisser dans l'ombre d'autres types de formation fort utiles. (MEQ, 1999a, p. 7.)

À cette époque, l'offre de formation prenait des formes multiples et émanait de divers acteurs : cours et programmes universitaires; colloques, congrès et activités de formation organisées par des associations professionnelles; journées de perfectionnement offertes par les commissions scolaires; formations organisées par le ministère de l'Éducation; recours à des consultantes et consultants, etc.

La responsabilité de la formation continue du personnel enseignant trouve ses racines dans la Loi sur l'instruction publique avec l'introduction, en 1988, de la liste des responsabilités de l'enseignante ou de l'enseignant, regroupées actuellement sous l'article 22. Parmi les devoirs du personnel enseignant, on trouve, au 6<sup>e</sup> alinéa, la prise en charge de son développement professionnel.

## OBLIGATIONS DE L'ENSEIGNANT

### Responsabilité.

22. Il est du devoir de l'enseignant :

- 1° de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié;
- 2° de collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre;
- 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne;
- 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves;
- 5° de prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée;
- 6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle;
  - 6.1° de collaborer à la formation des futurs enseignants et à l'accompagnement des enseignants en début de carrière;
- 7° de respecter le projet éducatif de l'école.

(Québec, 2013b, art. 22.)

La LIP dit également que la direction d'école a le devoir de s'assurer de la qualité des services éducatifs dispensés dans son établissement (art. 96.12). La direction doit également consulter les enseignantes et les enseignants, comme l'ensemble des membres du personnel de l'établissement d'enseignement, sur leurs besoins individuels et collectifs de formation (art. 96.20); faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel de l'établissement d'enseignement; organiser les activités de perfectionnement sur lesquelles ils se sont entendus avec le personnel de l'établissement d'enseignement en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent s'appliquer, le cas échéant (art. 96.21). Quant à la commission scolaire, ses responsabilités en matière de développement professionnel du personnel enseignant sont liées notamment à son rôle pour assurer : la qualité des services (art. 208), l'application du régime pédagogique (art. 222), l'application des programmes d'études (art. 222.1) et l'évaluation des apprentissages (art. 231).

Au milieu des années 1990, le gouvernement approuve la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre dans le but de favoriser, dans l'ensemble de la population québécoise, une culture de la formation continue. Les commissions scolaires et bon nombre d'écoles privées se trouvent assujetties à cette loi<sup>20</sup>. Elles doivent, en tant qu'employeur, investir au moins 1 % de leur masse salariale dans la formation continue de tout leur personnel.

Dans le domaine de l'éducation, le contexte du renouvellement de l'ensemble du système scolaire et de l'incidence de ces changements sur les responsabilités du personnel enseignant vont remettre en question les modalités de formation continue en vigueur et constituer un incitatif à assurer la formation appropriée de son personnel. Ainsi, dans la foulée de la publication de l'énoncé de politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997) et d'un avis du COPFE sur la formation continue (COPFE, 1997), le ministère de l'Éducation diffuse ses *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant : choisir plutôt que subir le changement* (MEQ, 1999a). Dans ce document, après avoir rappelé le chemin parcouru et le contexte de changement lié à l'implantation du nouveau programme de formation, le Ministère invite le milieu scolaire à :

20. Après avoir constaté l'échec des mesures incitatives, dont le crédit d'impôt remboursable à la formation, le gouvernement du Québec a opté, en 1995, pour une mesure plus coercitive, soit la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre. Cette loi obligeait les entreprises ayant une masse salariale de 250 000 \$ et plus à consacrer annuellement 1 % de leur masse salariale à la formation de leur main-d'œuvre ou sinon à verser un montant équivalent dans un fonds national destiné à soutenir le développement de la formation de la main-d'œuvre. En 2004, le seuil de la masse salariale des entreprises assujetties à cette loi a été relevé à 1 M\$. Modifiée en 2007, elle s'intitule dorénavant la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (Québec, 2013a).

[...] favoriser l'épanouissement de la culture de la formation continue dans l'ensemble des écoles du Québec. Cette culture est essentielle au développement des établissements d'enseignement en tant que communautés d'apprentissage, c'est-à-dire en tant que lieux où on apprend sans cesse à faire mieux apprendre tous les élèves [...] [L]e présent document témoigne d'une volonté collective de fournir à celles et ceux «qui font l'école» l'occasion d'agir sur l'acquisition et le développement de leurs compétences individuelles et collectives et, conséquemment, sur l'avenir de leur profession. Les enseignantes et les enseignants sont ici reconnus comme les constructeurs de leurs compétences plutôt que comme des récepteurs de connaissances. (MEQ, 1999a, p. 3-4.)

Ces orientations précisent ce que le Ministère entend par «formation continue» :

- La formation continue désigne l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignantes et les enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (MEQ, 1999a, p. 11).

Les objectifs sont regroupés autour de trois axes de développement : le développement professionnel, le développement par rapport aux besoins organisationnels et le développement personnel :

- Pour répondre aux besoins **professionnels** : Les activités doivent permettre l'actualisation des connaissances et des habiletés en ce qui a trait aux connaissances et aux compétences de l'enseignement : approches pédagogiques, connaissances disciplinaires ou spécialités professionnelles en formation professionnelle, et processus d'apprentissage et d'enseignement. Les activités doivent aussi permettre de porter un regard critique sur les façons de faire et de s'initier à la recherche en milieu scolaire.
- Pour répondre aux besoins **organisationnels** : Les activités doivent contribuer à l'acquisition de connaissances relatives au cadre organisationnel dans lequel évolue le personnel enseignant. Elles doivent, notamment, assurer la mise à jour des connaissances en matière de lois, de règlements, de politiques et de programmes d'études. Elles doivent aussi soutenir le développement des compétences pour assurer un fonctionnement efficace dans un cadre en transformation. Le personnel enseignant doit ainsi acquérir des connaissances, des habiletés et des attitudes pour participer aux choix pédagogiques de l'école, pour collaborer avec les parents, pour faire partie du conseil d'établissement et pour travailler avec ses partenaires dans une organisation scolaire par cycle.
- Pour répondre aux besoins **personnels** : Étant donné que l'enseignement est une profession qui fait appel à toutes les facettes de la personnalité de l'enseignant et que la sérénité au travail, maintenue malgré des conditions exigeantes, influe sur la qualité des relations éducatives avec les élèves, il est essentiel que les besoins de développement **personnel** soient pris en compte dans l'établissement des projets de formation continue individuels et collectifs (MEQ, 1990a, p. 11).

En somme, la politique de formation continue invite à considérer les compétences définies pour la formation initiale comme un continuum au regard duquel l'enseignant ou l'enseignante doit continuer à progresser tout au long de sa carrière dans l'enseignement. C'est sur cette base que les commissions scolaires, à titre d'employeurs, sont invitées à mettre en œuvre une politique de formation continue pour leur personnel, et que les écoles sont invitées à développer une culture de formation continue.

En 2001, le Ministère publie le référentiel de compétences professionnelles du personnel enseignant. La onzième compétence confirme l'importance du développement professionnel tout au long de la carrière : «S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel» (MEQ, 2001). De son côté, le référentiel de compétences des directions d'établissement, qui paraît sept ans plus tard, fera de la gestion du développement des compétences du personnel de l'établissement une situation professionnelle type, constituée d'actions clés qui se définissent selon différentes perspectives ou capacités transversales. Dans ce dernier document, la huitième compétence est tout aussi explicite : «Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel» (MELS, 2008b).

Au cours des années 2000, le Ministère va soutenir l'implantation du nouveau programme de formation de l'école québécoise par divers moyens, dont des activités de formation destinées au personnel enseignant et autres professionnels qui agiront comme personnes-ressources dans leurs milieux respectifs. Il financera également les activités de formation organisées par les commissions scolaires pour soutenir l'appropriation de la réforme.

Par ailleurs, la convention collective nationale de 2000-2005, signée en 2002, marque un tournant en matière de reconnaissance des activités de développement professionnel. À cette occasion, les syndicats de l'enseignement négocient une échelle unique de traitement<sup>21</sup>, qui remplacera progressivement les sept échelles alors en vigueur<sup>22</sup>. Une fois l'intégration des différentes échelles terminée, tous les enseignants seront rémunérés en fonction de la même échelle salariale indépendamment de leur scolarité initiale et de leur formation additionnelle obtenue en cours de carrière. La scolarité continue d'avoir une incidence sur la vitesse de progression, mais une fois le dernier échelon atteint, tous les enseignants reçoivent le même salaire, quel que soit le nombre d'années de scolarité achevées<sup>23</sup>. Le sommet de l'échelle salariale est atteint après un maximum de 17 ans d'exercice, ce qui signifie qu'une fois cet échelon atteint, la formation n'a plus aucune incidence sur la rémunération. Le fondement de cette modification suit le principe voulant qu'à travail égal, le salaire soit égal.

Bien qu'il varie selon les époques et les besoins, le soutien en ressources humaines et financières accordé à la formation continue du personnel enseignant par le Ministère est assez important : budgets de perfectionnement dans les conventions collectives, budgets ciblés selon les priorités (renouveau pédagogique, élèves en difficulté, technologies de l'information et de la communication, projets universités-milieu scolaire, projet Accompagnement-Recherche-Formation, *Agir autrement*, etc.). Le MELS publie également sur son site Web un répertoire d'activités de formation destinées à des formateurs d'enseignants (321 activités pour l'année 2010-2011 et 191 pour l'année 2011-2012)<sup>24</sup>. Ces activités sont principalement liées aux priorités ministérielles en matière de politiques et de programmes d'études. Notons toutefois que depuis la rentrée 2011, les formations organisées par le MELS à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques qui agissent comme personnes-ressources dans leur milieu respectif ont été réduites de façon importante. En français, par exemple, aucune formation en présence n'a été proposée en 2012-2013 alors qu'auparavant, il pouvait y avoir jusqu'à cinq journées de formation par an.

Enfin, en 2008, le MELS met en place le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire<sup>25</sup>, qui a pour finalité de « soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation conçus en partenariat avec le milieu scolaire » (MELS, 2010, p. 1). Disposant d'un budget annuel de 2,5 M\$, à terme, ce programme pourrait contribuer à accroître l'arrimage de l'offre de formation avec les besoins du milieu de pratique.

21. Si la convention collective 2005-2010 faisait encore état d'une échelle de traitement distincte pour le personnel titulaire d'un doctorat, celle de 2010-2015 inclut des dispositions visant l'intégration de cette échelle au sein de l'échelle unique. (Annexe L : Dispositions particulières concernant les enseignantes et enseignants classés dans l'échelle 20 ans de traitement annuel prévue à l'entente 2005-2010) (CPNCF, 2011).

22. Le classement de l'enseignante ou de l'enseignant dans ces échelles dépendait de sa formation initiale. Par la suite, l'accumulation d'années de scolarité additionnelles permettait de changer d'échelles et d'élever le plafond salarial.

23. Chaque année d'emploi correspond à un échelon alors que la scolarité liée à la maîtrise et au doctorat entraîne un avancement de deux échelons par année de scolarité supplémentaire jusqu'à concurrence de l'échelon 17.

24. Site Web du MELS, section Offre de formation, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/offreFormations/>.

25. Ce programme est présenté plus en détail dans la section 4.2.4.

De leur côté, lors des plus récentes négociations, toutes les organisations syndicales ont ajouté à leur convention collective nationale des références explicites à l'obligation du personnel enseignant de «prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle». Pour la Fédération autonome de l'enseignement (FAE), cet ajout constitue le premier article du chapitre consacré au perfectionnement. Il se lit comme suit :

**7-1.01**

- A) La commission et le syndicat reconnaissent l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant d'atteindre et de conserver un haut niveau de compétence professionnelle; à cette fin, la commission et le syndicat, dans le cadre de l'article 7-2.00 [allocation de perfectionnement], facilitent l'atteinte de cet objectif. (CPNCF, 2010, p. 88.)

Pour les syndicats affiliés à la Centrale des syndicats du Québec, soit la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ-QPAT), il s'agit d'une déclaration d'intention présentée en annexe de la convention collective.

**DÉCLARATION D'INTENTION SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL  
DU PERSONNEL ENSEIGNANT**

Considérant l'importance que les parties accordent au perfectionnement et à la formation continue;

Les parties reconnaissent qu'il est du devoir de l'enseignante ou l'enseignant de prendre les mesures appropriées pour lui permettre d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle, et ce, dans le respect de la Loi sur l'instruction publique (RLRQ, c. I-13.3). (CPNCA, 2011, Annexe XVI; CPNCF, 2011, Annexe LII.)

Cependant, pendant la même période était sanctionnée la Loi mettant en œuvre certaines dispositions du discours sur le budget du 30 mars 2010 et visant le retour à l'équilibre budgétaire en 2013-2014 et la réduction de la dette. Des éléments de cette loi s'adressent particulièrement au secteur de la santé et au secteur de l'éducation et visent, notamment, la réduction des dépenses liées à la formation.

[...] 5° en exigeant de certains organismes qu'ils adoptent des mesures réduisant les dépenses de publicité, de formation, de déplacement et autres dépenses de fonctionnement de nature administrative;

[...]

- 11.** Les organismes du réseau de la santé et des services sociaux, les organismes du réseau de l'éducation et les universités doivent, au terme de l'exercice débutant en 2013, avoir réduit leurs dépenses de fonctionnement de nature administrative d'au moins 10 % par rapport aux dépenses de fonctionnement de même nature engagées pendant l'exercice débutant en 2009.

À cette fin, les organismes du réseau de la santé et des services sociaux et les organismes du réseau de l'éducation doivent notamment prendre les mesures nécessaires afin que, au terme de leur exercice débutant en 2010, la somme de leurs dépenses de publicité, de formation et de déplacement ait été réduite de 25 % par rapport à la somme de ces dépenses de l'exercice précédent.

[...]

Le présent article n'a pas pour effet de soustraire un organisme ou une université à l'application de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (L.R.Q., chapitre D-8.3).

(Québec, 2010, p. 2 et 11-12.)

Selon les acteurs consultés, si cette loi ne soustrait pas l'organisation aux obligations de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance de la main-d'œuvre, au-delà du 1 %, elle a pour conséquence de limiter le remboursement des frais liés à la participation du personnel aux activités de formation. Dans les régions éloignées, cette loi a pour conséquence d'exclure plus ou moins systématiquement les activités qui se déroulent en dehors de la région pour des questions de coûts et non de pertinence.

Par la suite, en 2012 et en 2013, d'autres compressions budgétaires ont été exigées des commissions scolaires, et les ont obligées à réduire leurs dépenses dans la majorité de leurs postes budgétaires, y compris dans les crédits consacrés au développement professionnel du personnel enseignant.

Au cours de l'année 2013, la ministre de l'Éducation du Loisir et du Sport a annoncé son intention de soutenir le goût d'enseigner du personnel enseignant : « Évidemment, notre responsabilité, c'est d'offrir des occasions de formation continue, de prévoir une organisation du travail qui permette de le faire » (Commission de la culture et de l'éducation, 2013). Cette intention s'est depuis traduite par l'ajout de ressources professionnelles pour soutenir le personnel enseignant et par l'ajout de ressources financières destinées à l'implantation de mesures d'insertion professionnelle au sein des différentes commissions scolaires.

### 3.4 DES RECOMMANDATIONS INABOUTIES MALGRÉ UNE VOLONTÉ PARTAGÉE

Les recherches entreprises par le passé sur le développement professionnel du personnel enseignant au Québec (COFPE, 2000; CSE, 1991a; CSE, 2004b; Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants, 1999) ont démontré que nombre d'enseignants s'engagent naturellement dans des activités de développement professionnel et s'inscrivent dans une perspective d'amélioration continue de leurs compétences professionnelles. Mais, alors, comment se fait-il que cette volonté peine à se concrétiser par une culture institutionnelle de développement professionnel tout au long de la carrière enseignante? Les initiatives individuelles et organisationnelles existent, mais de façon fragmentée, sans liens explicites entre ce qui est individuel et ce qui est collectif, puis entre ce qui concerne la personne et ce qui concerne l'organisation. Pourtant, ce n'est pas faute de se pencher sur la question. En effet, au fil des ans, plusieurs recommandations ont été formulées dans l'intention de passer de la parole aux actes. Or, aujourd'hui encore, il semble que les recommandations formulées ont de la difficulté à s'incarner sur le terrain.

En 2004, le Conseil constatait déjà que les recommandations faites à la suite des différentes réflexions menées sur le sujet depuis la fin des années 1990 tardaient à atteindre le milieu scolaire :

Le résultat des consultations effectuées par le Conseil montre toutefois que plusieurs organismes considèrent que le virage proposé par le MEQ est encore à venir. Ainsi, le Conseil estime que le développement professionnel du personnel enseignant, envisagé comme un processus de développement continu des compétences pris en charge par l'enseignant lui-même, n'est pas une réalité dans l'ensemble des milieux scolaires. D'aucuns diront, en effet, que les orientations ministérielles tardent à s'incarner dans des structures qui favorisent vraiment le développement des compétences du personnel enseignant. Pourtant, la prise en charge du développement professionnel par le personnel enseignant constitue une clé importante pour la valorisation de la profession et l'assurance de la qualité des services dispensés à l'école, aujourd'hui et pour l'avenir. (CSE, 2004b, p. 57.)

Voici les principaux messages qui se dégagent de ces différentes publications<sup>26</sup> :

- Affirmer la nécessité d'enrichir ses compétences professionnelles tout au long de sa carrière.

26. (MEQ, 1999a; COFPE, 2000; CSE, 2004b).

- Redéfinir les responsabilités des commissions scolaires (y compris les responsabilités des conseillères et des conseillers pédagogiques) et des comités paritaires en fonction de la responsabilité première :
  - des enseignantes et des enseignants, qui est de déterminer leurs besoins;
  - des directions d'école, qui est d'organiser la formation continue convenue avec le personnel.
- Soutenir le personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel (temps, dont les journées pédagogiques; argent; enseignante-ressource et enseignant-ressource; universités; directions; commissions scolaires, etc.).
- Favoriser l'accès à une large gamme d'activités de développement professionnel dans une visée de prise en charge individuelle et collective.
- Valoriser et reconnaître officiellement l'expertise développée notamment par la mise en place d'une véritable carrière professionnelle du personnel enseignant.
- Favoriser une démarche, un projet où les activités de développement professionnel sont intégrées, et où elles répondent aux besoins du personnel enseignant (en tenant compte de la diversité des besoins au sein du corps professoral) dans une organisation apprenante tournée vers la réussite des élèves.
- Inscrire sa démarche dans un projet en constante évolution (plan de formation, plan de développement professionnel) individuel et collectif.
- Donner une plus grande place à la formation par les pairs ainsi qu'à l'engagement actif du personnel enseignant, à la fois comme apprenant et comme formateur.
- Rendre plus systématique l'évaluation formative des activités de développement professionnel de façon à s'assurer de leur pertinence et de leur efficience.

Une décennie plus tard, le constat est le même : malgré l'enrichissement de la réflexion amorcée à l'occasion des *Orientations sur la formation continue du personnel enseignant* (MEQ, 1999a) par l'avis du COFPE *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement* (COFPE, 2000) puis par l'avis du Conseil *Un nouveau souffle pour la profession enseignante* (CSE, 2004b), l'enracinement d'une culture de développement professionnel au quotidien ne s'est pas encore manifesté à l'échelle du système.

## ○ 3.5 EN RÉSUMÉ

### La formation initiale

- Au cours des années 1990, la réforme des programmes de formation à l'enseignement engage la formation des maîtres dans la voie de la professionnalisation, avec une voie d'accès unique où les savoirs sont intégrés.
- En 1992, le ministère de l'Éducation délègue au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) sa responsabilité d'agréer les programmes universitaires de formation à l'enseignement; ce comité a aussi le mandat de recommander au ministre les programmes aux fins d'obtention d'une autorisation d'enseigner.
- En 2008, pour contrer les pénuries d'enseignants dans certaines disciplines, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport ouvre la porte à une diversification des voies d'accès à la profession (programmes de maîtrise et passerelles). En 2010, cette voie d'accès sera élargie à l'ensemble des disciplines du régime pédagogique et la contrainte de lien d'emploi exigée jusqu'à présent pour accéder à cette formation qualifiante est levée par la ministre. Il s'agit pour l'instant de mesures temporaires, dont l'échéance est fixée à 2016.

## L'insertion professionnelle

- Depuis le milieu des années 1990, les programmes universitaires de formation à l'enseignement sont contingentés pour mieux réguler l'offre et la demande et attirer des candidates et des candidats de qualité.
- À ce jour, au Québec, il n'existe toujours pas d'orientations, de directives ministérielles ou de programme généralisé d'insertion professionnelle. Toutefois, au cours de la dernière décennie, des efforts ont été fournis en ce sens par la création du CNIPE, qui offre du soutien et de l'accompagnement aux enseignantes et aux enseignants en début de carrière, mais également par les organismes scolaires qui sont de plus en plus nombreux à s'être dotés de mesures d'insertion professionnelle.
- De leur côté, toutes les organisations syndicales ont profité des plus récentes négociations pour ajouter à leur convention collective nationale des références explicites à l'obligation du personnel enseignant de « prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ». (Québec, 2013b, art. 22.)
- Enfin, au printemps 2010, le MELS a annoncé la création d'un groupe de réflexion chargé de préparer un projet d'orientations en insertion du personnel enseignant. Les travaux de ce comité ont pris fin en 2012. Depuis, le MELS a élaboré un cadre de référence, dont la diffusion est à venir.

## La formation continue

- Dans les années 1970, la reconnaissance par le MELS des crédits universitaires aux fins d'avancement sur l'échelle salariale, combinée au changement dans la formation initiale, aura pour conséquence de rehausser le niveau moyen de scolarité du personnel enseignant de 13 à 17 années.
- En 1988, l'article 22 qui décrit les responsabilités de l'enseignante et de l'enseignant est inséré dans la Loi sur l'instruction publique (LIP). Le 6<sup>e</sup> alinéa prévoit le devoir de prendre des mesures appropriées qui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle. D'autres articles précisent aussi les responsabilités de la direction et de la commission scolaire à cet égard.
- En 1999, le MELS publie ses orientations en matière de formation continue.
- En 2002, dans la convention collective nationale 2000-2005, on adopte une échelle salariale unique. Si la scolarité permet toujours d'avancer plus rapidement à l'intérieur de l'échelle salariale, une fois que l'enseignante ou l'enseignant a atteint le plus haut échelon, la scolarité additionnelle n'a plus aucune incidence sur la rémunération.
- En 2001, le MELS publie un référentiel de compétences du personnel enseignant, qui confirme l'importance du développement continu des compétences tout au long de la carrière (notamment la compétence 11), puis en 2008, il publie un référentiel de compétences du personnel de direction, qui traduit le leadership pédagogique attendu de la direction dans ce dossier (notamment la compétence 8).
- À ce jour, aucun moyen ne permet, à la grandeur du système scolaire, de témoigner des mesures prises par une enseignante ou un enseignant pour atteindre et conserver un haut degré de compétences professionnelles. À titre d'exemple, il n'existe aucune obligation pour les enseignantes et les enseignants d'établir un projet personnel ou un plan individuel de formation, pas plus qu'un plan collectif de formation.

## Ce que le Conseil retient des recommandations antérieures :

- Au cours de la dernière décennie, plusieurs travaux ont été menés dans l'intention de faire émerger, dans tous les milieux scolaires, une culture du développement professionnel continu (formation continue). Un consensus persiste sur l'importance du développement professionnel et plusieurs moyens sont mis en avant pour passer de la parole à l'action. Malgré cela, aujourd'hui encore, les initiatives existent (individuelles et organisationnelles), mais de façon fragmentée, sans liens explicites entre ce qui est individuel et ce qui est collectif, entre les besoins personnels, les besoins professionnels et les besoins organisationnels.

# CHAPITRE

# 4

**ANALYSE DE LA SITUATION :  
CE QUE RÉVÈLENT LES DONNÉES  
RECUEILLIES PAR LE CONSEIL  
SUR LA SITUATION DU DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL AU SEIN DES ÉCOLES  
SECONDAIRES QUÉBÉCOISES**

Au cours de la préparation du présent avis, le Conseil a rapidement constaté que, d'une part, les encadrements de la profession sont explicites sur l'obligation pour le personnel enseignant de conserver un haut degré de compétence professionnelle et sur ses responsabilités à l'égard de la formation de la relève, mais que d'autre part, on en sait très peu sur ce qui se passe concrètement sur le terrain. Comment peut-on savoir si les pratiques de développement professionnel ont changé depuis la publication des orientations du Ministère en 1999? Comment se traduit cette obligation de conserver un haut niveau de compétences dans la réalité quotidienne? Qui est responsable de ce dossier et qui en assure le suivi au sein des commissions scolaires? des écoles secondaires?

Devant ces questions, le Conseil a jugé nécessaire de mener deux recherches sur le terrain pour faire le point sur la question de manière empirique.

## 4.1 QUELQUES PRÉCISIONS SUR LES CONSULTATIONS MENÉES PAR LE CONSEIL

Les consultations menées par le Conseil avaient pour objectif premier de cerner les facteurs de réussite et les conditions à réunir pour assurer le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, en vue d'améliorer la qualité de l'enseignement et de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. Cela devait se faire dans le but de proposer des orientations et des pistes d'actions qui éclairent les choix locaux en matière de rôles et de responsabilités, de processus d'accompagnement, d'offre de formation continue, d'aménagements organisationnels et de structures de concertation et de participation.

La première recherche faite par le Conseil est une enquête en ligne, qui a permis de recueillir des données quantitatives sur les modalités organisationnelles du développement professionnel à l'échelle du Québec en dressant un portrait de l'offre, des mécanismes d'expression de la demande, et de la place du développement professionnel dans les documents officiels de l'école et de la commission scolaire. En fin de compte, le Conseil a compilé les réponses de 51 questionnaires remplis par les responsables du développement professionnel du personnel enseignant au sein des commissions scolaires, 213 par les directions d'école publique et 78 par les directions d'école privée. Il est important de spécifier que les données recueillies dans le cadre de cette enquête panquébécoise présentent uniquement le point de vue des gestionnaires et des cadres scolaires. Le point de vue du personnel enseignant a été sollicité dans le cadre de la deuxième recherche, à l'occasion de la tenue de groupes de discussion dans le cadre de l'étude de cas. Cette étude de cas a permis de documenter six initiatives inspirantes menées à l'échelle d'une commission scolaire. À cette occasion, des entrevues ont été réalisées auprès des enseignantes et des enseignants (41), des directions d'école secondaire (15) et des gestionnaires chargés du développement professionnel au sein des commissions scolaires visitées (17) et des représentants syndicaux (4). Le petit nombre de cas (six au total), ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des pratiques existantes, cela va de soi. Cependant, les initiatives examinées permettent de mieux comprendre la réalité du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans des milieux qui tentent d'instaurer une culture commune. Étant donné la très grande diversité des milieux et des initiatives, les résultats de cette recherche ne peuvent prétendre à l'exhaustivité. L'information obtenue est riche, mais nécessairement partielle et, par conséquent, elle ne peut être généralisée. Malgré ces limites, les résultats ainsi obtenus permettent de saisir un peu mieux ce qui distingue les milieux jugés par leurs pairs comme étant particulièrement mobilisés autour de cette thématique et ce qui les caractérise.

Les précisions méthodologiques sur ces recherches sont présentées dans l'annexe C et les outils de collecte de données utilisés sont rassemblés dans l'annexe D.

Dans ces recherches, par «activités de développement professionnel», le Conseil entend des activités qui visent l'ensemble du personnel enseignant (ex. : plan de croissance professionnelle obligatoire), celles qui s'adressent à un groupe de personnes ou à une collectivité (ex. : communauté d'apprentissage, groupe de codéveloppement, activités de formation, recherche-action) autant que celles qui touchent les individus pris isolément (ex. : portfolio, mentorat, participation à un congrès), et ce, tout au long du continuum de formation (de la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière).

L'analyse des données recueillies dans le cadre de ces deux recherches a permis de dresser un portrait de la façon dont le développement professionnel est actuellement vécu dans les écoles secondaires du Québec. Ce portrait est présenté dans les sections qui suivent. Il sera question des rôles et des responsabilités de chaque acteur visé, de la gestion de l'offre et de la demande en ce qui a trait aux activités de développement professionnel et, enfin, les modalités temporelles et financières.

## 4.2 RÔLES ET RESPONSABILITÉS DES DIFFÉRENTS ACTEURS

Les encadrements nationaux sont les premiers à témoigner du fait que le développement professionnel constitue une responsabilité partagée entre plusieurs personnes. Le Conseil distingue toutefois deux types d'acteurs : les acteurs de première ligne et les acteurs de soutien. Les premiers regroupent le personnel enseignant et le personnel de direction. Les seconds concernent les directions générales et les services éducatifs des commissions scolaires, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, les organisations syndicales et les associations professionnelles ainsi que les universités.

Le tableau qui suit rappelle les rôles et les responsabilités des différents acteurs tels qu'ils sont formulés dans les *Orientations sur la formation continue du personnel enseignant*, qui demeure le cadre de référence. Soulignons que plusieurs éléments reprennent les obligations formulées dans la Loi sur l'instruction publique.

Pour faciliter la compréhension des conditions nécessaires à l'émergence d'une culture commune de développement professionnel, le Conseil a jugé utile de faire état des rôles et des responsabilités assumés par chaque type d'acteur tels que le décrivent les encadrements et tels qu'ils sont vécus. Ces rôles et ces responsabilités sont examinés les uns après les autres, en distinguant chaque type d'acteur, bien que dans les faits ils soient passablement entremêlés.

**TABLEAU 3** Rôles et responsabilités des différents acteurs selon les orientations ministérielles

### Les acteurs de première ligne

<p><b>Les enseignantes et les enseignants</b> sont, au premier chef, responsables de leur formation continue. Leur rôle consiste à :</p>	<p><b>Les directrices et les directeurs d'établissement d'enseignement</b> sont responsables de la mise en œuvre de la formation continue. Leur rôle consiste donc à :</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• déterminer leurs besoins individuels et collectifs de formation;</li> <li>• participer à l'élaboration de stratégies individuelles et organisationnelles de formation;</li> <li>• participer à l'exécution des stratégies planifiées, comme concepteurs et premiers utilisateurs de ces stratégies;</li> <li>• évaluer la mise en œuvre et les effets des stratégies de formation planifiées afin d'en dégager les étapes subséquentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• consulter les enseignantes et les enseignants, comme l'ensemble des membres du personnel de l'établissement d'enseignement, sur leurs besoins individuels et collectifs de formation (LIP, article 96.20);</li> <li>• faire part à la commission scolaire des besoins de perfectionnement du personnel de l'établissement d'enseignement (LIP, article 96.20);</li> <li>• organiser les activités de perfectionnement sur lesquelles ils se sont entendus avec le personnel de l'établissement d'enseignement en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent s'appliquer, le cas échéant (LIP, article 96.20; article 96.21);</li> <li>• assurer le suivi et l'évaluation des projets individuels et collectifs de formation.</li> </ul>

## Les acteurs de soutien

<p><b>Les directions générales et les services éducatifs des commissions scolaires</b> sont responsables du soutien à la gestion de la formation continue. Ainsi, elles doivent :</p>	<p><b>Le ministère de l'Éducation</b> est responsable de l'élaboration des orientations en matière de formation continue. Il lui faut :</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• élaborer, avec la collaboration des établissements d'enseignement et avec celle de leurs autres partenaires, des orientations locales en matière de formation continue;</li> <li>• faire connaître leurs orientations et les critères de répartition des ressources humaines et matérielles disponibles;</li> <li>• partager entre les différents établissements d'enseignement de leur territoire les ressources prévues pour la mise en œuvre des plans de formation continue conçus par ces derniers;</li> <li>• aider les directions d'établissement à assumer leurs responsabilités au regard de la formation continue de leur personnel, notamment, en organisant, à la demande de ces dernières, des activités de formation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dégager, avec la collaboration des personnes en cause, les orientations relatives à la formation continue;</li> <li>• assurer la disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires;</li> <li>• faciliter et faire connaître les travaux de recherche et de développement en matière de formation continue;</li> <li>• assurer l'évaluation de la mise en œuvre des orientations retenues;</li> <li>• collaborer avec les commissions scolaires et les syndicats à l'élargissement des modalités de reconnaissance des compétences acquises en formation continue.</li> </ul>
<p><b>Les universités</b> sont appelées à jouer un rôle clé en ce qui a trait à l'avancement des connaissances. Leur rôle consiste à :</p>	<p>Les <b>organisations syndicales</b> et les <b>associations professionnelles</b> doivent :</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• participer à la concertation qui s'établit entre les établissements d'enseignement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation;</li> <li>• offrir des activités de formation continue;</li> <li>• participer à des travaux de recherche effectués en collaboration avec des enseignantes et des enseignants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• répondre aux besoins de leurs membres et à ceux des établissements d'enseignement;</li> <li>• participer à la concertation qui s'établit avec les établissements d'enseignement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.</li> </ul>

Source : Tableau réalisé à partir du document *Orientations en matière de formation continue du personnel enseignant* (MEQ, 1999a).

## A. LES ACTEURS DE PREMIÈRE LIGNE

### 4.2.1 LE PERSONNEL ENSEIGNANT : UNE VOLONTÉ GÉNÉRALISÉE, MAIS LA PERCEPTION D'UN POUVOIR D'INFLUENCE PLUTÔT LIMITÉ

Tout comme il l'a affirmé par le passé, le Conseil réitère sa conviction que le personnel enseignant doit être au cœur de son processus de développement professionnel, car, lorsqu'on parle de développement professionnel, on parle d'un individu qui s'engage dans un processus de changement qui touche sa personne et sa pratique professionnelle, y compris ses connaissances, ses compétences, ses attitudes et ses valeurs. De ce fait, on ne peut concevoir le déroulement d'un tel processus en dehors de la volonté et de la participation de cet individu.

## Ce qui est prévu dans les encadrements

Les encadrements traduisent la responsabilité première du personnel enseignant :

- La LIP inscrit cette responsabilité dans la liste des devoirs du personnel enseignant. Ce devoir se lit comme suit : « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (art. 22.6).
- Les orientations ministérielles sur la formation continue (MEQ, 1999a) déclinent ce devoir en un certain nombre de responsabilités. L'enseignante ou l'enseignant doit déterminer ses besoins, participer à l'élaboration et à la réalisation des stratégies individuelles, puis participer à l'exécution des stratégies planifiées à la fois comme concepteur et comme utilisateur ainsi que veiller à leur évaluation. Les verbes utilisés illustrent bien le rôle central et actif que le personnel enseignant est invité à jouer au regard de son développement professionnel. D'ailleurs, il est précisé que le personnel enseignant en est le premier responsable.
- Par ailleurs, le référentiel de compétences professionnelles, qui détermine les profils de sortie de la formation en enseignement, décline les différentes composantes de la 11<sup>e</sup> compétence, qui consiste pour le personnel enseignant à s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel. L'exposé des composantes de cette compétence et des attentes de fin de formation permettent de mieux saisir sa nature.

**Compétence n° 11** : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

- Établir un bilan de ses compétences et mettre en œuvre les moyens pour les développer en utilisant les ressources disponibles;
- Échanger des idées avec ses collègues quant à la pertinence de ses choix pédagogiques et didactiques;
- Réfléchir sur sa pratique (analyse réflexive) et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action;
- Mener des projets pédagogiques pour résoudre des problèmes d'enseignement;
- Faire participer ses pairs à des démarches de recherche liées à la maîtrise des compétences visées dans le programme de formation et aux objectifs éducatifs de l'école.

**Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :**

- de repérer, de comprendre et d'utiliser les ressources (littérature de recherche et littérature professionnelle, réseaux pédagogiques, associations professionnelles, banques de données) disponibles sur l'enseignement;
- de préciser ses forces et ses limites ainsi que ses objectifs personnels et les moyens pour y arriver;
- de mener une démarche d'analyse réflexive de manière rigoureuse sur des aspects précis de son enseignement;
- d'entreprendre des projets de recherche sur des aspects ciblés de son enseignement.

(MEQ, 2001, p. 157.)

La mise en œuvre de cette compétence touche également toutes les autres, ne serait-ce qu'au moyen du bilan des compétences, auquel fait référence la première composante. Bien que les objectifs soient très ambitieux, actuellement, aucun moyen n'est prévu dans les encadrements nationaux pour témoigner de cette démarche.

Voyons à présent comment se traduisent ces responsabilités dans l'exercice de la profession.

## Une volonté généralisée

En 2000, après l'examen des différentes recherches disponibles sur la participation du personnel enseignant à des activités de perfectionnement, le COFPE faisait le constat suivant :

Contrairement à certaines opinions reçues, les enseignantes et les enseignants participent donc massivement à des activités de perfectionnement, non seulement à celles qui leur sont proposées, mais aussi à d'autres dans lesquelles ils s'engagent de leur propre initiative.

L'engagement des enseignantes et des enseignants dans des activités de formation semble devoir se poursuivre. L'étape à franchir n'est pas alors d'instaurer une culture de formation continue : celle-ci existe déjà. Cependant, il y a lieu de les soutenir davantage, de lever les obstacles qui limitent leur engagement et de définir l'organisation du travail en fonction de cette exigence professionnelle devenue incontournable parce que les défis à relever sont à la fois nombreux et très exigeants certes, mais aussi parce que la réforme de l'éducation pose une situation d'urgence en matière de formation du personnel enseignant.  
(COFPE, 2000, p. 19.)

Une décennie plus tard, les propos recueillis auprès de six groupes d'enseignantes et d'enseignants exerçant leur profession dans des milieux proactifs en matière de développement professionnel ainsi qu'auprès de leurs représentants syndicaux, tant à l'échelle locale que nationale, laissent penser que ce constat du COFPE est toujours d'actualité. En effet, l'intérêt et l'engagement du personnel enseignant à l'égard de son développement professionnel sont indéniablement présents, si ce n'est chez tous, du moins chez une très large majorité d'entre eux. Néanmoins, les modalités par lesquelles cette volonté pourrait se concrétiser de façon optimale, au quotidien, semblent loin d'être généralisées.

Ainsi, tous les enseignants rencontrés ont pu témoigner des activités menées, le plus souvent sur une base ponctuelle (c'est-à-dire sans suivi particulier et sans s'inscrire dans une perspective d'amélioration à moyen et à long terme), pour contribuer à leur développement professionnel ainsi que de leur intérêt pour bénéficier de plus d'occasions favorables et de soutien dans ce domaine. Si des différences dans le degré d'engagement ont pu être observées au sein d'un même groupe, ce sont surtout les différences intergroupes qui se sont avérées significatives. L'examen des propos recueillis montre que l'engagement des enseignants dans les activités de développement professionnel proposées au sein de leur milieu scolaire est étroitement lié aux modalités mises en place pour l'élaboration de l'offre — modalités qui sont apparues très différentes d'un milieu à l'autre.

Ces observations confirment l'hypothèse selon laquelle ce n'est pas du point de vue de la conception ou du rôle du développement professionnel dans l'enseignement que le bât blesse, mais bien au chapitre de sa mise en application, comme le résumait bien les propos suivants d'un représentant syndical :

Les enseignants du secondaire sont tout à fait d'accord pour se faire offrir du développement professionnel une fois qu'on a pris la peine de bien cerner leurs besoins en ce domaine... Les enseignants ne s'opposent pas à une formation obligatoire, mais ils veulent que le contenu de cette formation réponde à leurs besoins et que des mécanismes de détermination de ces besoins soient mis en place. (Représentant syndical.)

### **La perception d'un pouvoir d'influence plutôt limité**

L'analyse des milieux a fait émerger trois situations à partir de la perception qu'ont les enseignantes et les enseignants rencontrés de leur pouvoir d'influence sur l'offre d'activités de développement professionnel au sein de leur organisation (déterminer leurs besoins, et participer à l'élaboration, à l'exécution et au suivi des activités de développement professionnel).

#### ***Deux cas de figure d'enseignantes et d'enseignants qui perçoivent n'avoir aucun pouvoir sur leur développement professionnel.***

Dans l'un des milieux visités, les enseignantes et les enseignants rencontrés vivent énormément de frustration à l'égard du développement professionnel à l'école et dans leur commission scolaire. Selon leurs dires, ils n'ont aucun rôle à jouer dans le développement professionnel tel qu'il est vécu présentement dans leur milieu à moins d'assumer eux-mêmes, en donnant de leur temps et avec leur propre argent, les formations qu'ils veulent bien se donner pour répondre à leurs besoins professionnels. Ils considèrent ne jamais être consultés sur leurs besoins personnels ou en tant que membres de l'équipe-école et rapportent qu'aucun mécanisme formalisé n'existe dans leur

école. Les formations sont décidées en haut lieu; elles sont obligatoires et s'adressent au personnel enseignant de toutes les écoles sans tenir compte de la couleur locale et du degré d'appropriation du contenu proposé (connaissances antérieures du sujet ou niveau d'implantation d'un programme ou d'une pratique au sein de l'école). Par ailleurs, tout le personnel doit tenir à jour l'information versée dans son portfolio électronique par l'entremise du site Web de la commission scolaire pour témoigner des activités de développement professionnel auxquelles il a participé, dont les formations obligatoires offertes par la commission scolaire.

Pour un autre milieu, les enseignantes et les enseignants rencontrés ont le sentiment, d'une part, d'être laissés à eux-mêmes pour maintenir leurs compétences à jour et, d'autre part, d'être convoqués à des formations plus ou moins pertinentes dans le cadre des journées pédagogiques obligatoires. Tout en reconnaissant leur responsabilité, ils déplorent l'absence de mécanismes de soutien adéquats.

On a le devoir de se perfectionner, d'aller chercher de l'information supplémentaire pour améliorer notre pratique, ça nous appartient. Mais il y a peu de ressources offertes et ce qui est offert est peu pertinent pour répondre à nos besoins. Bref, on est laissés à nous-mêmes. (Enseignant.)

Le questionnaire individuel qu'on leur demande de remplir annuellement n'est pas perçu comme un moyen efficace pour recenser leurs besoins de formation et ne semble pas, à leurs yeux, être lié à l'offre d'activités élaborée par la direction des services éducatifs, d'où leur sentiment de ne pas avoir de pouvoir d'influence sur l'offre d'activités de développement professionnel. Toutefois, pour certaines disciplines, le leadership de la conseillère ou du conseiller pédagogique fait en sorte que la collecte d'information est plus satisfaisante et donne lieu à des activités qui répondent plus étroitement aux besoins.

***Deux cas de figure d'enseignantes et d'enseignants qui perçoivent avoir un pouvoir d'influence limité sur leur développement professionnel.***

Pour le premier cas, par l'entremise d'un mécanisme formel mis en œuvre depuis plusieurs années, le personnel enseignant est étroitement associé à l'élaboration d'un plan de formation continue à l'échelle de son école secondaire. Par cet exercice, la direction interpelle le personnel enseignant sur ses besoins de développement professionnel tout au long de l'année. Au printemps, un exercice de planification est réalisé en groupe-matière à partir des besoins exprimés. Ces besoins doivent être arrimés aux encadrements : référentiel de compétences professionnelles, plan de réussite, projet éducatif, convention de gestion et de réussite, plans ministériels. Les objectifs sont déterminés collectivement et les moyens sont choisis en conséquence. Un éventail d'activités est envisageable (information, formation, accompagnement ponctuel ou soutenu, groupe de développement ou communauté d'apprentissage professionnelle, recherche) tout comme une diversité de modalités organisationnelles (temps avant, pendant ou après les heures de classe; libération ou lors d'une journée pédagogique; activité en équipe-cycle, en équipe-école ou en équipe disciplinaire). Malgré cet exercice collectif, le personnel enseignant ne reconnaît pas nécessairement ses demandes lorsque l'offre de formation est finalement proposée, d'où un sentiment d'influence limitée. Bien que l'offre qui est présentée soit extrêmement diversifiée, le personnel enseignant n'est pas convaincu que les besoins professionnels individuels ont une place au sein de ce processus de planification. Cette situation révèle la difficulté qu'éprouvent les acteurs à concilier l'engagement individuel et collectif avec le soutien assumé par un tiers. Quelles sont les limites de ce soutien? Quels sont les éléments qui relèvent des obstacles structurels et ceux qui relèvent des obstacles personnels et relationnels?

Pour le second cas, le personnel enseignant ne se sent pas du tout sollicité dans le processus d'élaboration de l'offre de formation de la commission scolaire, sans pour autant considérer que celle-ci n'est pas adaptée à leurs besoins. En fait, lors des journées de développement professionnel organisées par la commission scolaire, la diversité des ateliers fait dire aux enseignantes et aux

enseignants rencontrés qu'il est rare qu'aucun de ces ateliers ne les intéresse. Cependant, cela ne signifie pas qu'ils répondent à leurs besoins les plus pressants ou qu'ils découlent d'une analyse de leur pratique. D'un autre côté, chacun dispose annuellement d'une allocation de perfectionnement, dont l'utilisation doit être négociée avec la direction de l'école. Pour cette portion individuelle de leur développement professionnel, le pouvoir d'influence est plus tangible et semble essentiellement limité par des contingences organisationnelles (délai à respecter pour toute demande). Ainsi, le personnel enseignant aimerait que soit mis en place, au sein de l'école, un mécanisme formel pour déterminer annuellement tant les besoins individuels que les besoins collectifs.

***Un cas de figure d'enseignantes et d'enseignants concernés, conscients de leurs rôles et de leurs responsabilités et exerçant leur pouvoir d'influence sur leur développement professionnel.***

Dans l'un des six milieux visités, le personnel enseignant semblait très satisfait des modalités de développement professionnel qu'il vit au quotidien. La réalité de ce milieu se distingue des autres dans la mesure où tout s'articule autour du processus de supervision pédagogique implanté à l'échelle de la commission scolaire depuis plusieurs années. Au début, la supervision était individuelle, mais depuis peu, elle se fait par groupe-matière. Il y a toujours, cependant, possibilité de rencontres individuelles. La nature des propos tenus sur le développement professionnel par le personnel enseignant est du même coup étroitement imbriquée avec le plan de réussite, qui a lui-même été élaboré en équipe. Les enseignants de cette école se sont présentés comme un groupe dynamique entretenant des liens serrés entre eux (participation à des projets communs et repas pris ensemble les midis avec la direction). Ils affirment avec fierté être à l'écoute les uns des autres et s'entraider fréquemment tant de façon informelle que par l'intermédiaire des différents espaces et lieux d'échange mis en place par la direction (rencontres individuelles avec la direction, et rencontres par groupe-matière, par échelon, par cycle). Pour la plupart, ils reconnaissent ne pas craindre le regard critique de la direction ou de leurs collègues sur leur pratique. Ce travail collectif s'avère très signifiant, y compris à l'échelle individuelle. Tout comme leur direction, ils reconnaissent que tout peut être une occasion de développement professionnel et que les discussions sur leur pratique sont fréquentes, y compris en dehors des espaces formels prévus à cet effet. En dernière analyse, ils reconnaissent que la complicité qui existe dans l'école entre le personnel enseignant et la direction de même que les liens serrés qui les unissent comme enseignants ont une influence très positive sur les élèves.

Quel que soit le groupe, les caractéristiques de l'offre d'activités de développement professionnel sont mentionnées parmi les leviers les plus importants d'un engagement du personnel enseignant. Selon les enseignants rencontrés, les activités proposées doivent être signifiantes, pertinentes, utiles et concrètes. Quand les formations répondent à leurs besoins, leur satisfaction est réelle. À l'inverse, ils vont cependant résister s'ils ont l'impression de perdre leur temps ou s'ils pensent que la formation ne répond pas à leurs attentes, qu'elle ne correspond pas à leurs besoins ou qu'elle n'est pas adaptée à leur niveau de maîtrise.

***Culture de développement professionnel et identité du personnel enseignant du secondaire***

Une question posée dans l'enquête en ligne réalisée par le Conseil tentait de cerner la perception qu'avaient les gestionnaires et les directions d'école de la présence d'une culture de développement professionnel continu chez leur personnel enseignant du secondaire. Les résultats révèlent que les gestionnaires des commissions scolaires ont une vision moins positive que celle des directions d'école publique. Parmi les trois types d'acteurs, ce sont les directions d'école privée qui ont la perception la plus favorable de la présence d'une culture de développement professionnel chez leur personnel enseignant.

**TABLEAU 4** Présence chez le personnel enseignant du secondaire d'une culture de développement professionnel tout au long de la carrière, commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012

Culture de développement professionnel tout au long de la carrière chez le personnel enseignant du secondaire	Commissions scolaires		Écoles publiques		Écoles privées	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Très présente	1	2,1	19	9,2	6	8,5
Assez présente	20	40,0	104	51,0	51	67,6
Peu présente	26	51,4	74	36,4	18	23,9
Pas présente	3	5,0	7	3,4		
Je ne sais pas	1	1,5				
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>	<b>75</b>	<b>100,0</b>

Cette question n'a pu être posée aux enseignants compte tenu de leur nombre et de la difficulté à les joindre individuellement. Toutefois, les propos recueillis à l'occasion de la tenue de groupes de discussion constitués d'enseignantes et d'enseignants révèlent de façon non équivoque l'importance accordée à leur développement professionnel.

Le développement professionnel est essentiel aujourd'hui si on veut rester des enseignantes efficaces dans un monde en changement continu. On se doit de continuellement mettre à jour nos connaissances disciplinaires, réfléchir sur notre pratique et se former pour être en mesure de faire face aux besoins changeants de notre clientèle. (Enseignante.)

Dans certains milieux, les acteurs rencontrés constatent que les plus jeunes sont, de façon générale, plus ouverts au perfectionnement du fait qu'ils sont arrivés avec la réforme du curriculum et ont vécu le perfectionnement imposé dès leur arrivée. Par la suite, ils poursuivent dans la même veine. Des professeurs expérimentés sont eux aussi à l'affût de nouvelles connaissances, alors que la plupart des personnes résistantes (qui sont une minorité) ont connu l'avant-réforme et sont très critiques par rapport au nouveau programme de formation.

Un autre constat formulé par la majorité du personnel enseignant rencontré, appuyé par un représentant syndical, est le fait que l'intérêt du personnel enseignant du secondaire pour le développement professionnel autre que disciplinaire est souvent moindre que celui observé chez le personnel enseignant du primaire.

Au secondaire, les gens sont très critiques et expriment rapidement leur désaccord. Ils sont prioritairement intéressés par le perfectionnement dans leur matière. Si cela leur paraît utile, ils vont également être ouverts à d'autres types de perfectionnement : sur les technologies de l'enseignement en rapport avec leur matière (le tableau blanc interactif, par exemple). Cela est encore plus vrai au second cycle qu'au premier. Par exemple, avec les EHDAA, les gens du premier cycle sont plus ouverts au perfectionnement alors qu'au second cycle, les enseignants recherchent rapidement le spécialiste pour s'occuper de ces cas. Leur préoccupation première est la matière. (Représentant syndical.)

Cependant, un des groupes d'enseignants rencontrés déplore le fait que, dans leur commission scolaire, l'offre se cantonne aux champs disciplinaires. Ils expriment des besoins d'ordre davantage psychopédagogiques (gestion des comportements, motivation des élèves, différenciation pédagogique) auxquels aucune des activités de développement professionnel proposées ne répond.

Cette expression de besoins diversifiés trouve une résonance dans une recherche récente portant sur l'identité professionnelle du personnel enseignant. Il s'agit de la recherche menée par Jutras, Joly, Legault et autres (2005), auprès de 2 236 enseignantes et enseignants québécois de l'enseignement primaire et secondaire, à l'intérieur de laquelle les chercheurs ont constaté que la hiérarchisation des savoirs reconnus nécessaires à l'intervention (c'est-à-dire la didactique, le savoir disciplinaire, la psychopédagogie et le savoir culturel) est comparable aux deux ordres d'enseignement. Ainsi, tant chez les enseignantes et les enseignants du primaire que chez celles et ceux du secondaire, ce sont les compétences psychopédagogiques qui sont choisies en premier; viennent ensuite les compétences didactiques, suivies de près par les connaissances disciplinaires et, en dernier lieu, les connaissances culturelles. Une différence est cependant observée entre les deux ordres d'enseignement en ce qui a trait au poids relatif accordé à chacun de ces savoirs :

Il se dégage que la différence entre les ordres d'enseignement ne se traduit pas nécessairement par un renversement des priorités accordées aux savoirs puisque c'est toujours la même séquence : savoir psychopédagogique, didactique, disciplinaire et culturel. Toutefois, compte tenu de l'importance des savoirs au secondaire, un écart apparaît dans l'importance accordée à la psychopédagogie (52 % au primaire et 40 % au secondaire). Cet écart se traduit par une augmentation du savoir disciplinaire en passant du primaire (20 %) au secondaire (26 %). (Jutras, Joly, Legault et autres, 2005, p. 574.)

D'une part, ces résultats confirment la plus grande importance accordée par les enseignantes et les enseignants du secondaire aux savoirs disciplinaires par rapport à leurs collègues du primaire et, d'autre part, ils révèlent qu'au secondaire, tout comme au primaire, les savoirs jugés les plus importants pour l'intervention sont les savoirs psychopédagogiques.

Si certaines résistances exprimées par les enseignantes et les enseignants sont liées à leur identité disciplinaire, de leur point de vue, les résistances les plus importantes sont souvent liées aux modalités dans lesquelles les activités se tiennent (par exemple, du temps de rencontre avant le début des cours), à la crédibilité des formateurs ou encore au désir du personnel enseignant de ne pas s'éloigner trop souvent de la classe. Ce dernier motif a été fréquemment rapporté, plusieurs avouant leur résistance à s'absenter trop souvent de leur classe et, par conséquent, à s'éloigner de leurs élèves, qui sont la raison première de leur travail. Même en prenant conscience que la fréquence fait partie des gages d'efficacité, la majorité des enseignantes et des enseignants préfère que les activités se tiennent en dehors des périodes d'enseignement.

À l'opposé de ces résistances se trouve une série de conditions qui, lorsqu'elles sont présentes, font que les premières pèsent nettement moins lourd dans la balance. Il s'agit, par exemple, de la pertinence des activités au regard des besoins perçus ou réels de l'enseignant, et la crédibilité des personnes qui accompagnent ou qui dispensent la formation. Plusieurs témoignages montrent que, lorsque l'activité répond à un besoin exprimé (initialement ou en cours de route), le moment, la durée, le temps investi et la majorité des autres considérations organisationnelles ne constituent plus des obstacles. C'est d'ailleurs dans ce contexte que des solutions créatives sont envisagées.

## 4.2.2 LES DIRECTIONS D'ÉCOLE ET LE LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE : UNE QUESTION DE PRIORITÉ

Le deuxième acteur d'importance est sans conteste le personnel de direction qui accompagne, soutient et supervise tous les membres du personnel de son établissement.

### Ce qui est prévu dans les encadrements

- La LIP décline ses responsabilités dans les termes suivants :

#### Qualité des services.

96.12. Sous l'autorité du directeur général de la commission scolaire, le directeur de l'école s'assure de la qualité des services éducatifs dispensés à l'école.

#### Directeur pédagogique.

Il assure la direction pédagogique et administrative de l'école et s'assure de l'application des décisions du conseil d'établissement et des autres dispositions qui régissent l'école.

Aussi, la LIP précise que la direction gère le personnel de l'école et plus particulièrement, que la responsabilité de l'organisation des activités de perfectionnement du personnel scolaire, après concertation des personnes concernées, lui revient, le personnel étant à l'origine de la demande.

#### Gérance du personnel.

96.21. Le directeur de l'école gère le personnel de l'école et détermine les tâches et responsabilités de chaque membre du personnel en respectant les dispositions des conventions collectives ou des règlements du ministre applicables et, le cas échéant, les ententes conclues par la commission scolaire avec les établissements d'enseignement de niveau universitaire pour la formation des futurs enseignants ou l'accompagnement des enseignants en début de carrière.

[...]

#### Perfectionnement des membres.

Il voit à l'organisation des activités de perfectionnement des membres du personnel de l'école convenues avec ces derniers en respectant les dispositions des conventions collectives qui peuvent être applicables, le cas échéant.

(Québec, 2013b.)

- Ce sont ces rôles et ces responsabilités que l'on trouve reformulés dans les orientations en matière de formation continue du Ministère, présentées au début de ce chapitre.
- En 2001 : le règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires a fixé l'obligation d'une formation aboutissant à un diplôme de deuxième cycle en gestion de même qu'il a affirmé l'importance de la formation continue pour le personnel de direction. Cette formation touche aux thèmes du leadership, de la gestion des ressources humaines, des activités éducatives, des ressources matérielles et financières, et du changement de l'établissement et de son environnement.
- Le référentiel de compétences décrit, quant à lui, la nature des compétences professionnelles à développer pour mener à bien ces responsabilités. Conçu un peu différemment du référentiel de la profession enseignante, on y trouve, néanmoins, une compétence dédiée au développement professionnel (compétence n° 8), tant celui du personnel de direction que celui des autres membres du personnel de son établissement. Cette compétence s'énonce comme suit : « Assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel ».

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE  
**GESTION DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL  
 DE L'ÉTABLISSEMENT**

**COMPÉTENCE N° 8 : ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DE SES COMPÉTENCES ET DE CELLES  
 DE TOUS LES MEMBRES DU PERSONNEL**

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS CLÉS
MÉTHODE/ DÉMARCHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>en s'engageant dans une démarche individuelle et collective de formation continue;</li> <li>en soutenant des projets individuels et collectifs de développement des compétences;</li> <li>en mettant en place des plans de formation continue répondant aux besoins de formation du personnel en relation avec la réalisation du plan de réussite;</li> </ul>
COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>en expliquant clairement les retombées du développement des compétences de chaque catégorie de personnel sur la réussite des élèves;</li> </ul>
LEADERSHIP/ SENS POLITIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>en prenant conscience de ses représentations conceptuelles et en adoptant une attitude d'ouverture permettant de le faire;</li> <li>en influençant les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre dans le choix de pratiques professionnelles efficaces;</li> </ul>
INTERACTION/ COOPÉRATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>en participant à des groupes d'échanges avec ses pairs;</li> <li>en favorisant l'entraide mutuelle;</li> <li>en soutenant l'analyse et le partage des pratiques professionnelles;</li> <li>en favorisant l'accompagnement par les pairs, en particulier pour les débutants;</li> </ul>
ÉVALUATION/ RÉGULATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>en évaluant et en reconnaissant la progression tant dans le développement des compétences individuelles que dans le développement des compétences collectives;</li> </ul>
ÉTHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>en s'assurant de différencier le soutien et l'accompagnement selon les besoins des personnes et des équipes.</li> </ul>
<b>RÉSULTAT ATTENDU :          L'IMPLANTATION ET LE DÉVELOPPEMENT D'UNE CULTURE DE FORMATION CONTINUE          AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT</b>	

Source : MELS, 2008b, p. 43.

La compétence n° 2 est également étroitement liée au développement professionnel du personnel enseignant dans la mesure où la direction accompagne les stagiaires ainsi que les membres du personnel en phase d'insertion professionnelle et où elle supervise les pratiques éducatives des membres du personnel de l'équipe-école. Dans cette compétence, il est aussi question d'assurer «le suivi de l'adaptation régulière du plan de développement des compétences individuelles et collectives en fonction des besoins variés et différenciés des élèves de l'établissement».

SITUATION PROFESSIONNELLE TYPE  
**GESTION DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES DU PERSONNEL  
 DE L'ÉTABLISSEMENT**

**COMPÉTENCE N° 2 : SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES ÉDUCATIVES ADAPTÉES  
 AUX BESOINS DES ÉLÈVES**

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS CLÉS
MÉTHODE/ DÉMARCHE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en s'assurant que les pratiques éducatives en place répondent à l'ensemble des besoins des élèves;</li> <li>• en s'assurant que les pratiques éducatives en place tiennent compte à la fois des objectifs du plan de réussite, des politiques de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé et des encadrements nationaux;</li> <li>• en optimisant l'utilisation des ressources en fonction des priorités fixées par le plan de réussite;</li> <li>• en s'assurant de la supervision, du déroulement et de la coordination des stages en fonction de l'offre de service, des activités de formation des enseignantes associées et enseignants associés et des liens à entretenir avec l'université;</li> <li>• en veillant au soutien et à l'accompagnement des membres du personnel en phase d'insertion professionnelle;</li> <li>• en supervisant la coordination des stages d'acquisition et d'intégration de compétences de l'élève en entreprise selon les exigences de son parcours de formation;</li> <li>• en s'inspirant des résultats de la recherche;</li> </ul>
COMMUNICATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en diffusant et en faisant valoir auprès des autorités de la commission scolaire ou de l'établissement privé les besoins et les priorités retenus au sein de l'établissement;</li> <li>• en diffusant et en faisant valoir auprès du personnel de l'établissement les choix et priorités retenus par la commission scolaire ou par l'établissement privé;</li> <li>• en diffusant et en faisant valoir auprès des élèves, des parents et des différents partenaires le choix des services éducatifs retenu par le personnel de l'établissement;</li> </ul>
LEADERSHIP/ SENS POLITIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en dirigeant le personnel de l'établissement vers la mise en place d'une logique garantissant la continuité et la complémentarité des interventions éducatives;</li> <li>• en encourageant les initiatives et les innovations pédagogiques visant une réponse aux besoins des élèves;</li> <li>• en se montrant attentif aux signes traduisant le climat ambiant et en tenant compte de ceux-ci dans ses interventions;</li> </ul>
INTERACTION/ COOPÉRATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en supervisant les pratiques éducatives des membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre;</li> <li>• en accompagnant les équipes de travail* dans la recherche et l'application de stratégies éducatives les mieux adaptées aux besoins des élèves à qui elles s'adressent;</li> <li>• en adaptant ses interventions aux besoins spécifiques et aux caractéristiques distinctes des différents acteurs de la réussite éducative;</li> <li>• en intervenant, au besoin, dans le processus de régulation d'une équipe en difficulté de fonctionnement;</li> <li>• en alimentant les réseaux de collaboration à l'intérieur et à l'extérieur de la commission scolaire et en s'y nourrissant;</li> <li>• en facilitant l'insertion des stagiaires en formation initiale à l'enseignement;</li> <li>• en favorisant la présence de l'université dans son établissement non seulement en accueillant des stagiaires, mais aussi en encourageant la tenue de recherches-action ou de recherches collaboratives avec le personnel enseignant, le personnel des services éducatifs complémentaires et de soutien et les stagiaires;</li> </ul>

CAPACITÉS TRANSVERSALES	ACTIONS CLÉS
ÉVALUATION/ RÉGULATION	<ul style="list-style-type: none"> <li>en assurant le suivi et l'adaptation régulière du plan de développement des compétences individuelles et collectives en fonction des besoins variés et différenciés des élèves de l'établissement;</li> </ul>
ÉTHIQUE	<ul style="list-style-type: none"> <li>en respectant les règles de l'équité dans la distribution et la répartition des moyens et des ressources tout en tenant compte des besoins des élèves de l'établissement.</li> </ul>
<b>RÉSULTAT ATTENDU :</b> <b>DES STRATÉGIES ÉDUCATIVES APPROPRIÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES ET EN COHÉRENCE AVEC LE PROJET ÉDUCATIF OU LES ORIENTATIONS DE L'ÉTABLISSEMENT</b>	

\* Le terme *équipe de travail* est privilégié parce qu'il recouvre toutes les formes de regroupements; il peut représenter une équipe-cycle, une équipe pluridisciplinaire, une équipe départementale ou autres.

Source : MELS, 2008b, p. 35.

Les deux autres compétences liées à la gestion des ressources humaines (compétences n° 6 et n° 7) mentionnent également des actions liées au développement du potentiel de chaque membre du personnel ainsi qu'au processus de supervision des pratiques éducatives, même si c'est dans une moindre mesure. De surcroît, certaines capacités transversales imbriquées dans chacune des compétences sont amenées à jouer un rôle plus important dans le développement professionnel du personnel. Par exemple, le « leadership/sens politique » implique, entre autres choses :

[...] de mobiliser les membres du personnel autour d'un projet commun. Ce projet commun incite chacune et chacun à s'y tailler une place, à s'engager à participer à sa réalisation et à entreprendre une démarche de formation continue pour accroître sa contribution à l'atteinte des résultats poursuivis en collégialité [...] [et de veiller] au développement du potentiel des membres de leur équipe (MELS, 2008b, p. 30).

Tout comme pour le personnel enseignant, ce référentiel sert de balise à la formation initiale. On peut également supposer qu'il sert au recrutement du personnel de direction et à son évaluation dans le processus d'attribution des postes, dans des proportions probablement aussi variables, suivant les milieux, que celui de la profession enseignante.

### **Le leadership pédagogique : une responsabilité explicite**

Comme nous avons pu le constater, la responsabilité des directions en matière de développement professionnel du personnel de leur établissement, notamment du personnel enseignant et particulièrement du personnel en insertion professionnelle, est très explicite au sein des différents encadrements. Comment cela se traduit-il dans le milieu scolaire?

Les résultats de l'enquête confirment que, dans la très grande majorité des cas, la direction est principalement responsable du développement professionnel du personnel enseignant (97,9 % des écoles publiques et 71,8 % des écoles privées). Sinon, cette responsabilité est généralement déléguée à une direction adjointe. Au demeurant, dans la plupart des écoles secondaires, la direction partage cette responsabilité avec d'autres personnes (75,5 % des écoles publiques et 76,8 % des écoles privées). Dans les écoles secondaires, ce sont les directions adjointes qui sont les premières associées à la gestion de ce dossier, puis des enseignants-ressources ou des chefs de groupe, ainsi que les conseillers pédagogiques. Dans de rares écoles, un membre du comité de perfectionnement ou un professionnel non enseignant fait partie des personnes qui partagent cette responsabilité avec la direction.

Le rôle crucial des directions d'école dans le dossier du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire est relevé tant par les gestionnaires que par le personnel enseignant rencontré. Toutes les directions d'école rencontrées en sont d'ailleurs très conscientes. Les données de l'enquête montrent cependant que le pourcentage de leur tâche consacré à ce dossier reste mineur pour la majorité d'entre elles (67,8 % des directions d'école publique et 65,0 % des directions d'école privée y consacrent moins de 10 % de leur tâche). *A contrario*, 10 % d'entre elles y consacrent plus de 25 % de leur tâche. Par ailleurs, les directions d'école font partie des premiers leviers du développement professionnel mentionnés dans l'enquête. Il est question de leadership, de dynamisme, d'implication, de compétence, de souplesse, de suivi, d'attitude, d'encouragements, de promotion du perfectionnement, d'ouverture à des libérations et d'écoute des besoins.

Là encore, malgré une unanimité dans l'importance du rôle de la direction d'école pour stimuler et soutenir une culture de développement professionnel du personnel enseignant, la réalité sur le terrain est très différente d'un milieu à l'autre. Force est de constater que cet engagement est lié à de nombreux éléments qui le favorisent ou l'entravent. Voici quelques situations contrastées qui illustrent bien l'imbrication du développement professionnel au sein des autres réalités de l'école :

- Dans une première école, la direction consacre actuellement une grande partie de son énergie à établir un bon climat pour favoriser la collaboration entre tout le personnel, élément nécessaire pour un développement professionnel efficace. Il s'agit de souder l'équipe de direction autour d'un projet commun pour qu'ensuite cette équipe puisse travailler conjointement avec le personnel enseignant. Un travail est actuellement entrepris pour se donner une vision commune qui permettra d'assurer la cohérence des actions de tout un chacun. En matière de développement professionnel, la direction parle d'une étape de *prédéveloppement*, qui consiste à créer le climat favorable au travail d'équipe nécessaire au développement professionnel.
- Dans une autre école, une direction adjointe est plus particulièrement responsable du développement professionnel du personnel enseignant, une partie de sa tâche y étant exclusivement dédiée. Elle consacre également une partie de sa tâche à l'enseignement, ce qui lui donne un statut différent et une certaine crédibilité auprès du personnel enseignant qu'elle accompagne. Dans ce milieu, le personnel enseignant en insertion professionnelle est étroitement accompagné tout au long de l'année et le personnel expérimenté doit témoigner de ses compétences professionnelles de façon plus formelle aux cinq ans. C'est cette même direction adjointe qui assure le suivi de l'ensemble de ce processus au sein de cette école.
- Dans une troisième école, la direction et la direction adjointe se partagent la responsabilité de la supervision pédagogique du personnel et travaillent en étroite collaboration. De leur point de vue, il s'agit d'une des tâches prioritaires de leur fonction et leur commission scolaire recrute le personnel de direction en tenant compte des compétences requises pour accompagner le personnel enseignant. Dans leur milieu, le message est clair : une rencontre de supervision, qu'elle soit individuelle ou collective, est prioritaire et exceptionnellement reportée, et ce, même si les imprévus ne manquent pas dans une école secondaire.
- Enfin, dans une autre commission scolaire, les directions d'école secondaire se sentent un peu en retrait de ce dossier dont la gestion est assurée en grande partie par la commission scolaire, les formations obligatoires constituant actuellement le cœur de l'offre. Alors que la commission scolaire a entrepris un vaste chantier de développement des compétences professionnelles qui touche l'ensemble de son personnel, la mise en œuvre de cette démarche auprès du personnel enseignant, et plus particulièrement le personnel enseignant du secondaire, se heurte à des résistances provoquées par l'implantation de la réforme et de la gestion par résultats, à l'origine de relations de travail tendues. Dans ce contexte, le personnel de direction peine à trouver sa place entre les gestionnaires et le personnel enseignant, ce qui ne facilite pas l'exercice de son leadership pédagogique.

Ces exemples illustrent bien à quel point le leadership pédagogique assumé par les directions d'école en matière de développement professionnel varie d'un milieu à l'autre, y compris dans les milieux proactifs. Néanmoins, plusieurs facteurs explicatifs ressortent des propos recueillis : la lourdeur de la tâche, la conception du rôle de leader pédagogique et la qualité de la relation établie entre le personnel enseignant et la direction.

## Un leadership hétérogène d'un milieu à l'autre : quelques facteurs explicatifs

### *La lourdeur de la tâche*

Plusieurs considèrent qu'un des obstacles majeurs au développement professionnel serait lié à la lourdeur de la tâche des directions d'école, lourdeur qui rend difficiles l'animation du milieu de même que l'accompagnement et le suivi assuré auprès du personnel enseignant à la suite d'une activité de perfectionnement.

Les directions sont comme les enseignants, elles manquent de temps. Elles ne sont plus capables de se sortir la tête de l'eau, de prendre du recul, car ces dernières années les changements ont été très nombreux. (Représentant syndical.)

Devant cette lourdeur, deux solutions ont été mises en avant par les commissions scolaires :

1. *L'adjoint à la direction* : Lorsqu'il est possible pour la commission scolaire de créer, dans une école, un poste de direction adjointe, les effets sur le développement professionnel ne tardent pas à se faire sentir lorsque la personne qui occupe ce poste consacre une partie de son temps au développement professionnel du personnel enseignant.
2. *Le soutien pédagogique par les pairs* : Des enseignants sont libérés pour jouer un rôle de soutien auprès du personnel débutant. Ils peuvent également soutenir le personnel expérimenté aux prises avec des difficultés dans une classe. Ils ont un rôle semblable à celui des chefs de groupe d'autrefois, à celui des *key teachers* (enseignants clés) dans le réseau anglophone, et dans certains cas aux enseignants-ressources d'aujourd'hui. D'ailleurs, les résultats de l'enquête tendent à confirmer ces propos en rapportant que dans plusieurs écoles, les enseignants-ressources et les enseignants chefs de groupe partagent la responsabilité de ce dossier avec la direction d'école. Toutefois, dans d'autres milieux, cette solution du soutien pédagogique peut difficilement être implantée, car plusieurs enseignantes ou enseignants sont réfractaires à l'idée de voir quelqu'un d'autre, même si c'est un pair, porter un regard critique sur leur pratique.

Bien que la lourdeur de la tâche soit réelle, à lui seul, cet argument n'explique pas qu'une direction consacre peu ou pas de temps au développement professionnel de son personnel. Cela est d'autant plus vrai que les conséquences positives peuvent permettre de réduire, voire d'éviter, certaines lourdeurs. En effet, à tâche égale, dans un milieu donné, on peut observer un investissement différent dans le développement professionnel de son personnel. Cela nous mène au deuxième élément explicatif.

### **La conception du rôle de leader pédagogique**

Dans les écoles où les directions d'école conçoivent la supervision pédagogique comme faisant partie de leur tâche de gestion, le développement professionnel des enseignantes et des enseignants est toujours plus dynamique que dans les écoles où cette tâche est considérée comme une tâche additionnelle.

Quand une rencontre de supervision est prévue à l'horaire, il ne faut surtout pas la reporter. Cela envoie un signal clair aux enseignants de l'importance qu'on accorde à cette activité. (Direction d'école.)

Un des grands dangers qui guettent les directions d'école secondaire est de tasser le [rôle] pédagogique pour faire face aux problèmes quotidiens nombreux tels la violence à l'école, les problèmes de drogue et l'absentéisme. Il est donc du devoir des services éducatifs de stimuler les directions d'école en vérifiant ce qui se fait dans les classes, en s'assurant du respect du programme et en les incitant à animer leur milieu par rapport au développement pédagogique. (Cadre de commission scolaire.)

Sans animation de la part de leur direction, les enseignants sont trop souvent laissés à eux-mêmes et peu enclins à être préoccupés par leur développement professionnel, pris qu'ils sont, eux également, par le quotidien de la classe et l'enseignement des disciplines. (Cadre de commission scolaire.)

Les auteurs d'une enquête pancanadienne ont interrogé des directions d'école primaire et secondaire, pour connaître non seulement les rôles qu'ils tenaient, mais également leurs rôles idéaux. Les données recueillies varient selon la région de provenance et l'ordre d'enseignement. Ainsi, comparativement à l'ensemble des régions du Canada, les directions d'école du Québec déclarent moins souvent remplir les rôles de leader pédagogique, d'éducateur des élèves, de superviseur du travail des enseignants et de promoteur de l'école dans la communauté (Cattonar, Lessard et Blais, 2007, p. 251). Au Québec, 87,1 % des directions d'école secondaire disent assumer le rôle de superviseur du travail des enseignants et 85,1 % le rôle de leader pédagogique (contre 93,7 % et 89,1 % pour l'ensemble du Canada, tous ordres confondus). En ce qui concerne les rôles idéaux, le rôle de planificateur du projet éducatif de l'école est davantage valorisé par les directions d'école du Québec (98,2 %) et la supervision du travail d'enseignant ferait partie du rôle idéal pour 96,6 % d'entre elles (p. 260). Ces données mettent en lumière l'écart qui persiste entre le rôle idéal et le rôle tel qu'il est actuellement assumé.

Plus récemment, le chercheur Michel St-Germain a voulu documenter la perception des directions des écoles québécoises quant à l'utilisation réelle de leur temps consacré aux différentes tâches inhérentes à la fonction de direction d'école. Il a comparé ces réponses avec la perception du temps que les directions d'école souhaiteraient consacrer à chacune de ces tâches. Deux cent cinquante-cinq personnes ont répondu à cette enquête. En ce qui a trait au leadership pédagogique, l'enquête de St-Germain constate le même écart entre le temps réel et le temps que les directions souhaiteraient consacrer à cette fonction.

Les directions souhaiteraient consacrer plus de temps aux activités de la catégorie *encadrement informel de l'activité éducative*, comme motiver et encourager les enseignants, les conseiller dans le choix de méthodes pédagogiques, les soutenir dans la mise en œuvre des programmes, leur suggérer des avenues de développement professionnel. (St-Germain, 2013, p. 37.)

Cet intérêt est tout aussi présent pour leur propre développement professionnel. En effet, les directions d'école «souhaiteraient consacrer plus de temps à leur développement professionnel qu'elles ne le font actuellement, sauf pour l'activité 70, «Suivre des cours universitaires» [...] [D]e manière générale, les directions souhaiteraient consacrer plus de temps à l'activité de rencontre et de discussion des pratiques avec les collègues [...]» (St-Germain, 2013, p. 39.)

### **Le savoir-être et les relations direction-enseignants**

L'implication des directions dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant est à géométrie variable. Plusieurs directions sont proactives ou veulent l'être, mais certaines manquent de tact et de doigté, ce qui soulève souvent les critiques du personnel enseignant. Le taux de roulement du personnel de direction et le rajeunissement de la fonction ont plusieurs fois été mentionnés parmi les éléments qui peuvent constituer des obstacles supplémentaires dans l'exercice du rôle de leader pédagogique.

Les données de l'enquête menée par le Conseil montrent que 81,1 % des directions d'école publique et 63,6 % des directions d'école privée occupent leur poste actuel depuis moins de cinq ans. En ce qui a trait à l'expérience dans une fonction similaire depuis moins de cinq ans, cette proportion est encore de 29,7 % pour les directions d'école publique et 43,5 % pour les directions d'école privée. Or, la stabilité permet de construire une relation avec le personnel, un climat de

confiance et de collaboration jugé essentiel pour le développement professionnel. De plus, si on se réfère aux résultats de l'enquête pancanadienne (Cattonar, Lessard et Blais, 2007), moins les directions ont accumulé d'années d'ancienneté, moins elles tendent à souhaiter remplir le rôle de supervision ou d'évaluation du travail d'enseignant. Notons que les directions d'école secondaire qui ont participé à l'enquête en ligne du Conseil sont encore très majoritairement des enseignantes et des enseignants qui ont accumulé plusieurs années d'enseignement, les deux tiers d'entre elles ayant enseigné pendant dix ans et plus.

Nonobstant l'ancienneté et l'expérience, dans les écoles où les directions savent écouter, où les directions assistent aux formations du personnel enseignant ou, plus simplement, où les directions échangent dans les corridors avec le personnel, les résistances des enseignants sont moins grandes devant l'exercice d'un leadership pédagogique et le climat lié au développement professionnel est positif. À l'inverse, dans les milieux où les relations entre la commission scolaire et le syndicat sont tendues, les interventions des directions d'école auprès du personnel enseignant sont toujours plus problématiques. D'ailleurs, chaque fois que les directions assistent aux formations avec leurs enseignants non pas dans une perspective de *contrôle* mais plutôt dans le but de mieux cerner leurs besoins, leurs réactions, leurs attitudes et les connaissances qu'ils acquièrent, les résultats sont plus nombreux et les changements, visibles. La présence, l'écoute et la participation active des directions sont toujours gagnantes.

On a toujours insisté dans les écoles sur le développement de bonnes relations maîtres-élèves, mais le développement de bonnes relations direction-enseignants est tout aussi important, sinon plus. (Direction d'école.)

Par ailleurs, l'enquête menée par le Conseil révèle que plusieurs établissements scolaires se sont dotés d'encadrements liés au développement professionnel. L'encadrement le plus répandu est le plan collectif, présent dans 72,6 % des établissements secondaires publics et dans 51,3 % des établissements secondaires privés. Les plans individuels sont présents dans plus ou moins la moitié des écoles. Dans la majorité des cas, ceux-ci ne sont pas obligatoires. Le plus souvent, les plans individuels de développement professionnel concernent soit le personnel d'une discipline particulière, le personnel touché par un enjeu prioritaire, le nouveau personnel, le personnel non permanent ou encore l'enseignante ou l'enseignant qui éprouve des difficultés particulières.

Avec le peu d'information recueillie sur la nature des encadrements locaux, il est cependant difficile de dire à quel point leur application fait l'objet d'une démarche formelle. Des investigations supplémentaires seraient nécessaires pour en savoir plus sur la nature de leur contribution au développement professionnel du personnel enseignant.

Les directions d'école du réseau public déclarent que *les documents qui contribuent le plus, à leur avis, à bâtir une culture de développement professionnel chez leur personnel enseignant du secondaire* (tableau 5) sont, par ordre décroissant : le plan de réussite (46,8 %), la convention de gestion de la réussite éducative (46,6 %), puis, dans une moindre mesure, les plans individuels de développement (35,0 %). Rappelons, toutefois, que seulement 59,1 % des écoles publiques mentionnent l'existence de ces plans alors que les deux premiers encadrements sont prescrits pour tous les établissements. Dans les écoles privées, c'est le plan stratégique qui se démarque (53,3 %); viennent ensuite, dans des proportions similaires, le projet éducatif (44,8 %), les plans individuels (42,6 %) et les plans collectifs (44,2 %) de développement professionnel (présents dans la moitié des écoles privées).

**TABEAU 5** Documents qui contribuent le plus à bâtir une culture de développement professionnel continu chez le personnel enseignant du secondaire de votre [commission scolaire/école]  
Document mentionné parmi les trois premiers choix, commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012

	Commissions scolaires (n = 51)		Écoles publiques (n = 213)		Écoles privées (n = 78)	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Le plan stratégique de la commission scolaire	29	56,9	66	31,2	s. o.	s. o.
La convention de gestion et de réussite éducative	26	50,6	99	46,6	s. o.	s. o.
Plan collectif de développement professionnel de la commission scolaire	21	40,6	48	22,7	s. o.	s. o.
La convention de partenariat	18	34,4	29	13,7	s. o.	s. o.
Plan collectif de développement professionnel de [vos/votre] écoles secondaires	15	30,2	63	29,7	34	44,2
Le plan de réussite	15	29,6	100	46,8	20	25,2
Politique du développement professionnel du personnel de la commission scolaire	8	16,1	43	20,2	s. o.	s. o.
Plans individuels de développement professionnel	8	15,8	75	35,0	33	42,6
Le projet éducatif	4	8,2	61	28,4	35	44,8
Le plan stratégique de votre école secondaire	s. o.	s. o.	s. o.	s. o.	41	53,3
Politique du développement professionnel du personnel de votre école	s. o.	s. o.	25	11,8	30	39,1

s. o. : sans objet

## B. LES ACTEURS DE SOUTIEN

La deuxième catégorie d'acteurs regroupe tous ceux qui sont susceptibles de soutenir le personnel enseignant et les directions d'école dans leur rôle respectif en relation avec le développement professionnel du personnel enseignant. Bien que les enseignants soient les premiers concernés, la concrétisation des intentions nécessite un soutien réel dans les orientations, dans l'attribution de ressources humaines et financières ainsi que dans l'offre de développement professionnel. C'est en tant qu'acteurs de soutien qu'interviennent alors les commissions scolaires, le Ministère, les universités et les organisations professionnelles et syndicales.

### 4.2.3 LES DIRECTIONS GÉNÉRALES ET LES SERVICES ÉDUCATIFS DES COMMISSIONS SCOLAIRES : DE LA MAÎTRISE D'ŒUVRE À UNE POSTURE D'ACCOMPAGNEMENT

#### Ce qui est prévu dans les encadrements

Les responsabilités des commissions scolaires en matière de développement professionnel du personnel enseignant ne sont pas aussi explicites dans la LIP que celles confiées aux enseignantes et aux enseignants ainsi qu'aux directions d'école. C'est par l'entremise de leur responsabilité à l'égard des services éducatifs, de l'application du régime pédagogique, de l'application des programmes d'études et de l'évaluation des apprentissages que les commissions scolaires sont susceptibles d'intervenir dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant.

##### Responsabilité.

208. La commission scolaire s'assure que les personnes relevant de sa compétence reçoivent les services éducatifs auxquels elles ont droit en vertu de la présente loi.  
[...]

##### Régime pédagogique.

222. La commission scolaire s'assure de l'application du régime pédagogique établi par le gouvernement, conformément aux modalités d'application progressive établies par le ministre en vertu de l'article 459.  
[...]

##### Programmes d'études.

- 222.1. La commission scolaire s'assure de l'application des programmes d'études établis par le ministre en vertu de l'article 461.  
[...]

##### Évaluation d'apprentissage.

231. La commission scolaire s'assure que l'école évalue les apprentissages de l'élève et applique les épreuves imposées par le ministre.

(Québec, 2013b.)

Dans les orientations de 1999 sur la formation continue du personnel enseignant, le Ministère met surtout l'accent sur le soutien à la gestion de la formation continue par les directions d'établissement qui, elles-mêmes, cherchent avant tout à répondre aux besoins du personnel enseignant. Cette contribution des commissions scolaires prend différentes formes : orientations locales élaborées en concertation, mise en œuvre de plans de formation conçus par les établissements, mise en place d'activités de formation à la demande des directions, etc.

#### Trois types d'acteurs au sein d'une même organisation

##### La direction générale

Tous les milieux visités dans le cadre de l'étude de cas ont été reconnus par leurs pairs comme étant proactifs dans ce dossier. À l'issue des entrevues, force est de constater que les milieux partagent tous une caractéristique, soit la volonté affirmée, au sein de la direction générale de la commission scolaire, de mettre en avant le développement des compétences professionnelles du personnel. Plusieurs directions générales ont d'ailleurs pris des mesures non seulement pour le personnel enseignant, mais pour l'ensemble du personnel, tous corps de métiers confondus. Cela se manifeste ensuite de différentes façons : politique de formation continue, supervision, évaluation formative, création d'une entité dédiée au développement des compétences professionnelles, etc. Si, à première vue, ces démarches paraissent très similaires d'un milieu à l'autre, l'examen plus approfondi des actions réalisées met en lumière de profondes différences dans la mise en œuvre de ces orientations, de ces objectifs et de ces intentions. La variété semble aussi grande que celle

observée à l'égard du pouvoir perçu par le personnel enseignant ou encore du leadership pédagogique chez les directions d'école. Toutefois, cette fois-ci, ce qui distingue les milieux est le degré d'arrimage entre la vision développée par la direction générale, les services éducatifs, les directions d'école et le personnel enseignant. Pour illustrer ce constat, voyons deux cas de figure :

- Dans les deux cas, il s'agit d'une initiative lancée par la direction générale, initiative qui concerne l'ensemble du personnel (et non pas seulement le personnel enseignant) avec des objectifs communs : développer une compréhension commune et réduire les disparités entre les milieux. Quelques années plus tard, les portraits sont extrêmement différents. Dans un cas, la vision des différents acteurs converge et au bout de la loupe, le personnel enseignant paraît très engagé dans une démarche de développement professionnel, tant individuelle que collective, démarche qui s'actualise au quotidien dans leur école. Dans l'autre cas, les trois principaux types d'acteurs (personnel enseignant, personnel de direction, cadres scolaires) semblent vivre une réalité très différente indépendamment l'un de l'autre, et aucun n'a le sentiment que ses besoins sont compris par les autres. Plusieurs hypothèses peuvent être formulées pour tenter d'expliquer ces différences : une situation initiale sur le plan des relations de travail très conflictuelle dans un cas, mais pas dans l'autre; une démarche d'élaboration des politiques et de planification des changements qui se veut hiérarchique ou encore une démarche faite en codéveloppement; un contexte de redressement ou un contexte de construction... soit une série d'éléments qui facilitent ou qui entravent les démarches au-delà des ressources consenties.

Les différences observées entre les milieux visités font ressortir le rôle déterminant que joue l'arrimage entre les visions du développement professionnel des différents acteurs. Plus cet arrimage est visible, plus on observe une synergie des actions, et plus le degré d'engagement semble important.

Voici quelques initiatives susceptibles de faciliter cet arrimage et, par conséquent, de susciter une culture de développement professionnel qui s'incarne au quotidien, partagées par les acteurs consultés :

- *Un travail collectif d'élaboration d'un plan de développement professionnel au sein de chaque école secondaire d'une commission scolaire.* Il s'agit d'un processus à la fois structuré et souple auquel tout le personnel enseignant contribue. Les activités de développement professionnel inscrites dans ce plan se doivent d'être arrimées au plan de réussite de l'école, au référentiel de compétences professionnelles, au Programme de formation de l'école québécoise et à la convention de gestion et de réussite éducative, le cas échéant.
- *Une instance de coordination des directions du secondaire* qui se veut un lieu d'échange et de formation, y compris de formation pédagogique.
- *Des directions générales adjointes qui accompagnent chacune des directions d'école* primaire et secondaire dans leur fonction de leadership et de supervision pédagogique.
- *Un comité de travail engagé dans le dossier du développement professionnel qui regroupe tous les types d'acteurs touchés par la politique et les procédures.* Élaboration conjointe dans une perspective de codéveloppement : aller-retour avec les milieux (chacun consultant son ou ses groupes d'appartenance), expérimentation, ajustements et modifications, le tout en coconstruction. Le comité lui-même est accompagné dans sa démarche de codéveloppement.
- *Une personne qui enseigne pour 50 % de sa tâche et qui exerce la fonction de direction adjointe chargée du développement professionnel au sein de son école pour l'autre 50 %.* Cette dernière fonction consiste à accompagner le nouveau personnel dans la phase d'insertion professionnelle, mais également le personnel enseignant qui témoigne chaque année, et plus formellement aux cinq ans, de sa démarche et de ses activités de développement professionnel.

Dans tous les milieux visités, les services éducatifs se situent au cœur des initiatives. D'ailleurs, la majorité des directions d'école interrogées considère qu'il est essentiel de soutenir les services éducatifs de la commission scolaire. Mais comment s'organise réellement ce soutien?

### **Les services éducatifs**

L'examen des données d'enquête confirme la place prépondérante qu'occupe la direction des services éducatifs dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant au sein des différentes commissions scolaires. En effet, la direction assure le leadership de ce dossier dans 75,7 % des commissions scolaires. En guise de comparaison, la direction des ressources humaines représente seulement 9,2 % des réponses et la direction générale, 6,7 %. Dans les autres commissions scolaires, le leadership est soit partagé entre les services éducatifs et les ressources humaines, soit assuré par une structure indépendante créée par la commission scolaire. Dans les commissions scolaires où les services éducatifs et le service des ressources humaines se partagent la responsabilité du développement professionnel du personnel enseignant, l'arrimage entre ces deux services requiert une attention particulière pour assurer la cohérence des interventions tout au long de la carrière d'enseignant (ex. : déterminer conjointement les critères de recrutement). En effet, selon le service, les encadrements de référence ne seront pas les mêmes : les services éducatifs s'appuient principalement sur la LIP, les régimes pédagogiques, les instructions annuelles et le Programme de formation de l'école québécoise, alors que, dans le cas des services de ressources humaines, les documents de référence sont surtout les conventions collectives et la Loi sur les normes du travail. Dans certains cas, chacun de ces services est responsable d'une catégorie particulière d'enseignants : le développement professionnel du personnel enseignant en insertion professionnelle et en stage probatoire relève du service des ressources humaines, alors que celui du personnel permanent est pris en charge par la direction des services éducatifs.

À la lumière des réponses obtenues lors de l'enquête et des expériences relatées par les acteurs consultés, il se dégage clairement qu'il y a autant de façons de gérer ce dossier qu'il y a de commissions scolaires. La combinaison de caractéristiques comme la taille, l'organisation des services et la disponibilité des ressources, tant humaines que financières, donnent lieu à des configurations multiples et à des sources de fragmentation nombreuses (plusieurs services, plusieurs individus responsables de différents aspects, différentes catégories de personnel, différents budgets).

En cohérence avec le service qui assure le leadership de ce dossier, la personne responsable du développement professionnel du personnel enseignant au sein des commissions scolaires est très majoritairement rattachée à la direction des services éducatifs. Par ailleurs, dans 87,8 % des cas, cette personne n'est pas la seule responsable de ce dossier. Les conseillères et les conseillers pédagogiques sont les personnes principalement associées à ce dossier. Avec les directions et les directions adjointes des services éducatifs, ce sont également celles qui y consacrent la plus grande proportion de leur tâche, ce qui est somme toute cohérent avec leur mission.

### **Les conseillères et les conseillers pédagogiques**

Dans la littérature consultée sur les conseillères et conseillers pédagogiques au Québec, entre 1993 et 2003, il est fait mention d'un courant de décentralisation scolaire insufflé par l'entrée en vigueur de la Loi modifiant la Loi sur l'instruction publique et diverses dispositions législatives dans le but de donner un plus grand pouvoir aux acteurs de l'école. Selon Lessard et Des Ruisseaux (2004), cette décentralisation a eu une incidence sur le travail de la conseillère et du conseiller pédagogique dans la mesure où ce professionnel a le devoir de « s'intégrer à une équipe enseignante et de contribuer à la réalisation du projet éducatif de l'école » (p. 14). Au cours de cette période, plusieurs commissions scolaires ont affecté leurs conseillers pédagogiques dans les établissements scolaires, les mettant ainsi au service des établissements et de leurs priorités de développement. Or, les données recueillies dans le cadre de l'enquête du Conseil font état d'une réalité bien différente de celle de 2004. La décentralisation d'alors n'est plus, et semble remplacée par une gestion centralisée accompagnée d'une action locale. En effet, les données recueillies par l'enquête montrent qu'à l'heure actuelle, très peu d'écoles secondaires, qu'elles soient publiques ou privées, disposent de conseillers pédagogiques au sein de leur établissement. Précisons, cependant, que le réseau privé

dispose rarement de ce genre de ressource. Dans le réseau public, dans plus ou moins 70 % des cas, les conseillers pédagogiques qui interviennent au secondaire sont tous basés à la commission scolaire. Ces données sont corroborées par les études de cas où les conseillers pédagogiques sont généralement rattachés à la commission scolaire.

Toutefois, même si en 2012 les ressources de conseil pédagogique sont très majoritairement basées à la commission scolaire, cela ne veut pas dire qu'elles n'interviennent pas dans des écoles attirées. En effet, plusieurs milieux rencontrés dans le cadre de l'étude de cas nous ont mentionné le virage pris par la commission scolaire de rapatrier les conseillers pédagogiques au siège social, tout en leur attribuant certaines écoles pour un suivi plus individualisé. Les principaux arguments évoqués par les commissions scolaires visitées sont : une allocation plus équitable des ressources entre les différents milieux, des conseillers qui interviennent dans leur champ d'expertise disciplinaire (plutôt que comme généralistes au sein d'une école) et une plus grande cohérence dans les interventions. À cet égard, les propos recueillis dans les milieux visités semblent indiquer que les enseignantes et les enseignants du secondaire accordent davantage de crédibilité aux conseillers pédagogiques experts dans un champ disciplinaire donné plutôt qu'aux généralistes.

Au cours des deux dernières décennies, le rôle des commissions scolaires et les efforts de leurs services éducatifs ont été principalement liés à l'implantation du nouveau pédagogique. Il s'agissait alors d'offrir les formations requises par le nouveau curriculum et de répondre aux demandes de perfectionnement des enseignantes et des enseignants. Maintenant que l'implantation est pratiquement terminée et que les demandes du MELS sont moins nombreuses, le rôle joué traditionnellement par les commissions scolaires et leurs services éducatifs est appelé à changer. Certaines d'entre elles avaient anticipé ces changements et ont entrepris, il y a déjà quelques années, des transformations dans leur mode d'intervention auprès des écoles. Selon les représentants des commissions scolaires rencontrés, leur rôle en matière de développement professionnel est maintenant davantage axé sur les besoins du milieu et se centre sur une offre de service dont les principales dimensions seront :

- une offre de service-conseil pour accompagner les différents milieux;
- une offre de formation qui tient compte des objectifs du plan stratégique de la commission scolaire;
- une offre de formation qui repose sur l'analyse des conventions de gestion et de réussite des écoles et les données statistiques des résultats des élèves;
- un soutien et un accompagnement des directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique. Les commissions scolaires se doivent d'inciter les directions d'école à animer leur personnel et à les interroger pour préparer l'offre de formation. À cette fin, les services éducatifs doivent trouver, à leur tour, des façons d'animer les directions d'école, dont plusieurs sont jeunes et peu expérimentées.

Ainsi, dans la foulée des changements d'approche entrepris par les commissions scolaires envers leurs écoles, les conseillers pédagogiques voient leur rôle changer : de dispensateurs des formations du MELS qu'ils étaient, ils doivent maintenant développer une approche plus collaborative et se situer davantage dans une posture d'accompagnement, au service des besoins formulés par les milieux.

Les gestionnaires des commissions scolaires les considèrent comme l'un des principaux leviers du développement professionnel du personnel enseignant, que ce soit du point de vue de leur disponibilité pour l'accompagnement et la formation des enseignants (leur présence, leur accessibilité et leur offre d'activités), ou que ce soit pour leurs compétences, leurs connaissances de pointe ou encore leur crédibilité professionnelle. Pour le personnel enseignant, au-delà de la connaissance du domaine disciplinaire, c'est surtout l'attitude d'accompagnement qui compte : ouverture, acceptation, suggestion plutôt que prescription, etc. Pour les enseignants, la légitimité

et la crédibilité des conseillers pédagogiques sont fondées sur les facteurs suivants : leur expertise dans une matière et leur habileté à la vulgariser (dans certaines commissions scolaires, une expérience a déjà été tentée avec des conseillers pédagogiques généralistes, y compris au secondaire, mais placées devant des résultats peu convaincants, selon leurs dires, celles-ci sont revenues aux spécialistes), leur expérience en enseignement et leur connaissance de la façon dont ça se passe en classe aujourd'hui, leur capacité relationnelle et leur capacité d'accompagnement (répondre aux questions des enseignants, les faire cheminer et les amener plus loin) et, enfin, leur disponibilité.

Selon plusieurs acteurs du terrain, la conseillanc e pédagogique, autrefois considérée comme un emploi remarquable, est devenue un rôle souvent ingrat. Les conseillers pédagogiques sont sujets à la critique et à recevoir les frustrations des enseignantes et des enseignants, victimes du renouveau dont ils étaient souvent les porte-étendards (discours changeant, perte de crédibilité). Cette transformation de la fonction et des relations interpersonnelles qu'elle suppose a également été soulignée par la recherche.

L'identité des conseillers pédagogiques au Québec évolue délaissant celle du formateur ou de l'expert (1972) pour celle d'accompagnateur et de facilitateur (1987) du processus de changement et d'appropriation du changement par les enseignants. Leur rapport avec le personnel d'encadrement des établissements (exemple, le directeur d'école primaire) passe du statut de conseiller (1987) à celui de collaborateur (1997). Le donneur d'ordres et de mandats pour le conseiller pédagogique n'est plus uniquement le directeur du centre administratif mais le directeur d'établissement. (Héon, 2004, p. 2.)

Aujourd'hui, de l'avis des acteurs, les conseillers pédagogiques sont trop souvent pris entre la direction et le personnel enseignant, surtout lorsque la direction n'assume pas efficacement son rôle de leader pédagogique et ne consulte pas son équipe enseignante.

Enfin, les conditions de travail des conseillers pédagogiques ne sont pas avantageuses, considérant les responsabilités qui sont les leurs. La comparaison des échelles salariales révèle qu'au sommet de celles-ci leur salaire annuel est légèrement inférieur à celui du personnel enseignant<sup>27</sup> et que leur année de travail comprend 240 jours plutôt que 200 jours.

Ça prend une stature pour être conseiller pédagogique et les gens n'accourent pas en grand nombre pour ce poste généralement occupé par d'ex-enseignants. (Cadre de commission scolaire.)

Les acteurs rencontrés, parmi lesquels on trouve les enseignants, insistent sur l'importance de cette fonction et sur le rôle mobilisateur que les conseillers pédagogiques jouent dans le développement professionnel. Plus largement, les services éducatifs avec leur équipe de conseillers pédagogiques sont, la plupart du temps, considérés comme le fer de lance du développement professionnel au sein des commissions scolaires : ils dispensent plusieurs formations, réalisent les accompagnements individuels ou collectifs, s'impliquent dans la recherche-action, stimulent les groupes de développement, réalisent les suivis postformation, etc. Leur rôle mobilisateur est donc de première importance et plusieurs représentants des commissions scolaires vont même jusqu'à affirmer qu'il devrait y avoir une reconnaissance officielle réservée au poste de conseillanc e pédagogique, reconnaissance assortie de primes et d'avantages sociaux qui rendraient cette fonction plus attrayante.

27. Cette observation est faite à partir des échelles salariales en vigueur au 1<sup>er</sup> avril 2013 (ou 141<sup>e</sup> jour de travail de l'année 2012-2013 pour le personnel enseignant). Celle des conseillères et conseillers pédagogiques compte dix-huit échelons et celle du personnel enseignant dix-sept. L'écart de traitement constaté est encore plus marqué si l'on compare le dix-septième échelon. (Données du site Web du Conseil du trésor, <http://www.tresor.gouv.qc.ca>.)

## **QUELQUES DONNÉES SUR LES CONSEILLÈRES ET LES CONSEILLERS PÉDAGOGIQUES**

Les données disponibles sur les conseillers pédagogiques du réseau des commissions scolaires montrent une diminution marquée de leur nombre au cours des années 1990, période qui correspond à une vague de compression des effectifs dans le contexte de la quête au déficit zéro. Entre 1993 et 2000, près de 600 postes de conseillères et de conseillers pédagogiques sont supprimés ou non renouvelés (voir la figure 1).

En 1993, la Loi 198 (Loi sur la réduction du personnel dans les organismes publics) prévoit une réduction globale de 1,5 % des postes de professionnels des commissions scolaires [...]. Cette loi ne touche que les postes financés par le MEQ et exclut les services aux élèves et les postes enseignants [...]. Les coupes se font donc dans le personnel non enseignant. Les CP sont ainsi massivement mis en disponibilité et doivent retourner à l'enseignement ou prendre leur retraite. Des commissions scolaires se retrouvent alors sans service de soutien pédagogique. (Lessard et Des Ruisseaux, 2004, p. 146.)

À compter de l'année 2000-2001, la tendance s'inverse, et depuis, leur nombre n'a cessé d'augmenter. Plusieurs éléments d'explication peuvent être avancés. Ainsi, au début des années 2000, l'implantation du nouveau curriculum génère une forte demande de formation et de soutien de la part des conseillères et des conseillers pédagogiques. Les commissions scolaires recommencent à embaucher. Plus récemment, une mesure adoptée dans le cadre du plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (MELS, 2008c) porte précisément sur l'ajout de conseillers pédagogiques en français.

En 2011-2012, il y avait 1 739 conseillères et conseillers pédagogiques à l'emploi des commissions scolaires.

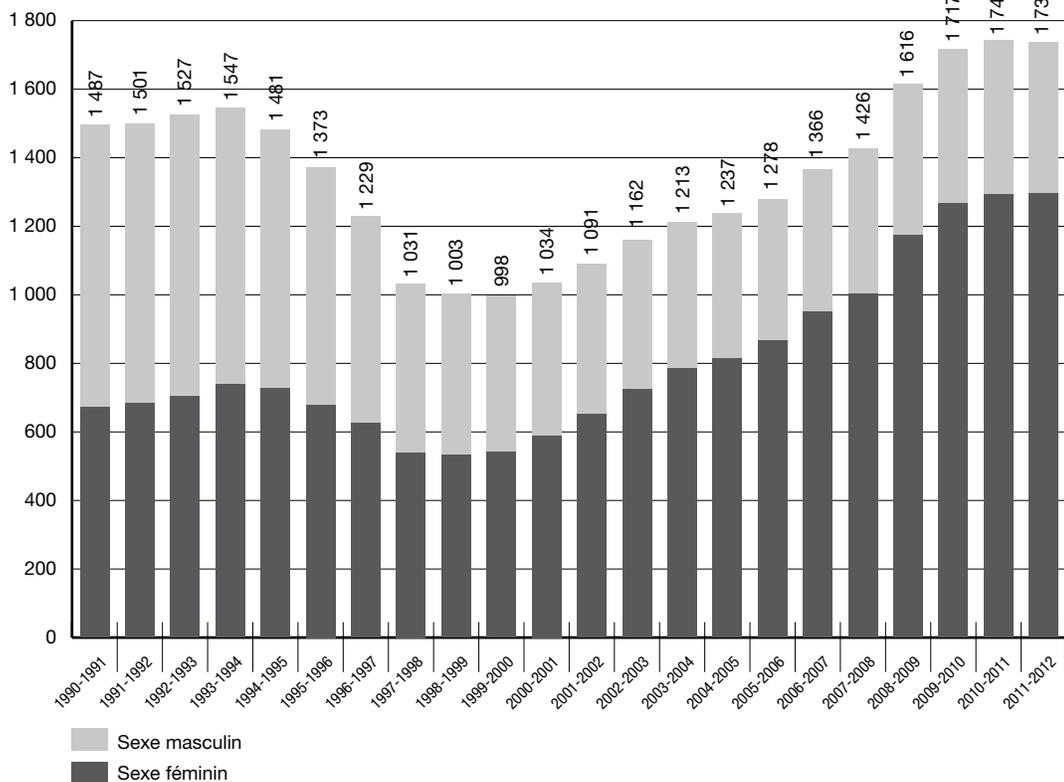
Leur formation et leur parcours de carrière sont variés (anciens enseignants du primaire ou du secondaire, anciens professionnels, anciens directeurs adjoints ou spécialistes disciplinaires n'ayant pas enseigné, etc.).

Il n'existe pas de référentiel de compétences pour la profession de conseillère ou conseiller pédagogique au primaire et au secondaire.

En dehors du nouveau microprogramme en conseillance pédagogique lancé en 2011 par l'Université de Sherbrooke, il n'existe pas de formation particulière et commune pour devenir conseiller pédagogique. Les conseillers pédagogiques apprennent leur métier au fil des expériences, de manière informelle. Ils peuvent toutefois recevoir de la formation du MELS portant sur la compréhension et l'application de programmes.

L'exercice de la fonction de conseillère ou conseiller pédagogique exige la mobilisation de nombreux savoirs (savoirs sur le changement et sur la formation d'adultes, savoirs relationnels, etc.), un rapport actif à ceux-ci ainsi que des qualités personnelles particulières (travail d'équipe, ouverture, écoute, respect et habileté pour la négociation, la médiation, la communication, etc.).

**FIGURE 1** Nombre d'équivalent temps complet des conseillers pédagogiques\* du réseau des commissions scolaires du Québec selon le sexe, de 1990-1991 à 2011-2012



\* Il s'agit de la somme de l'équivalent temps complet rattaché à la fonction de conseillère ou de conseiller pédagogique de tous les employés ayant cette fonction pour tâche principale à l'échelle de l'ensemble des commissions scolaires, et ce, pour chaque année.

Source : MELS, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle (DSID), Service information décisionnelle et géomatique (SIDG), Services des indicateurs et des statistiques (SIS), programme de la tâche principale du système du personnel des commissions scolaires (PERCOS), mars 2014.

## Des encadrements locaux qui ont une influence relative

Un peu moins d'un tiers (32,6 %) des commissions scolaires mentionnent l'existence d'une politique de développement professionnel du personnel, alors que 74,2 % des écoles secondaires publiques disent qu'il existe une telle politique dans leur commission scolaire. En examinant les données de plus près, on constate que dans trente-six commissions scolaires, alors que la majorité de leurs écoles dit que leur commission scolaire possède une politique de développement professionnel, la personne responsable de ce dossier au sein de la commission scolaire a répondu par la négative à cette question. À l'inverse, dans un peu plus de la moitié des commissions scolaires où la personne responsable mentionne l'existence d'une telle politique, ce ne sont pas toutes les écoles qui confirment cette information. Les données recueillies ne permettent pas d'expliquer l'absence de congruence entre les réponses fournies par les responsables des commissions scolaires et celles des directions de leurs écoles secondaires. Toutefois, la méconnaissance par l'un ou l'autre de ces acteurs d'un tel encadrement remet en question l'influence de celui-ci sur les actions quotidiennes.

À la question *Sélectionnez, par ordre d'importance, les trois principaux documents qui, selon vous, contribuent le plus à bâtir une culture de développement professionnel continue chez le personnel enseignant du secondaire de votre commission scolaire* (tableau 5, page 69), ce sont le plan stratégique et la convention de gestion et de réussite éducative qui arrivent en tête de liste (mentionnés par 56,9 % et 50,6 % des commissions scolaires); vient ensuite le plan collectif de développement professionnel de la commission scolaire, mentionné par 40,6 % des commissions scolaires. En mettant en parallèle les réponses obtenues des directions d'école publique, on constate que chaque acteur semble accorder davantage d'importance aux encadrements qui relèvent de sa responsabilité, la convention de gestion et de réussite étant le seul élément commun, et également un contrat qui lie explicitement ces deux acteurs.

#### **4.2.4 LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT : INSPIRER, OUTILLER ET SOUTENIR**

##### **Ce qui est prévu dans les encadrements**

En premier lieu, rappelons que le MELS assume, au Québec, la responsabilité de la gestion, de la réglementation et de la régulation de la profession enseignante et, qu'à ces fins, il est responsable des principaux mécanismes d'encadrement de la profession. La qualification exigée est prévue par la Loi sur l'instruction publique et une série de mesures de contrôle de l'accès à l'enseignement sont placées sous la gouverne du Ministère, principalement l'agrément des programmes de formation à l'enseignement par le CAPFE et l'autorisation requise pour enseigner. Ainsi, l'article 23 de la LIP prévoit que, pour enseigner, une personne doit être titulaire d'une autorisation d'enseigner déterminée par règlement du ministre et délivrée par ce dernier. Le Règlement sur les autorisations d'enseigner agit en quelque sorte à la manière des dispositions du système professionnel régi par le Code des professions.

À l'instar des ordres professionnels, c'est donc le MELS qui veille à assurer une protection adéquate du public en mettant en place les mécanismes d'encadrement et de contrôle de la compétence et de l'intégrité des enseignantes et des enseignants<sup>28</sup>. Sur le terrain de la protection du public, le rôle du MELS est de garantir l'encadrement approprié de l'accès à la profession enseignante, et ce, tant à l'égard des étudiantes et des étudiants québécois inscrits dans un programme de formation à l'enseignement qu'à l'endroit des personnes qui ont acquis leur formation dans d'autres provinces et territoires canadiens ou en dehors du Canada. À cette fin, un mécanisme d'encadrement de l'obtention du brevet d'enseignement est mis en œuvre par le MELS par le truchement du Règlement sur les autorisations d'enseigner. Les autorisations d'enseigner donnent aux candidates et aux candidats qui satisfont aux conditions requises un accès à la profession enseignante au Québec, laissant à l'employeur – généralement une commission scolaire ou un établissement d'enseignement privé – la responsabilité de s'assurer que les personnes embauchées ont les compétences nécessaires pour les postes offerts<sup>29</sup>.

28. De plus, en matière de protection du public, des changements ont été apportés à la LIP en 2009 pour introduire un nouveau recours à la disposition d'un élève majeur et des parents d'un élève mineur lorsqu'ils sont insatisfaits de la qualité des services offerts à l'élève ou d'une décision prise à son égard. Il s'agit de la procédure d'examen des plaintes : « La procédure d'examen des plaintes de la commission scolaire doit permettre à la personne qui est insatisfaite de l'examen de sa plainte ou du résultat de cet examen de s'adresser à une personne désignée sous le titre de protecteur de l'élève. » <http://www.mels.gouv.qc.ca/le-ministere/declaration-de-services/plaintes/plaintes-visitant-un-organisme-du-reseau-scolaire>.

29. L'autorisation d'enseigner, qui exige une formation à l'enseignement en formation générale mentionne le titre du programme de formation sur lequel elle s'appuie, sauf s'il s'agit d'une autorisation d'enseigner délivrée par une autorité compétente au Canada (à l'extérieur du Québec), auquel cas est mentionné le titre d'un programme de formation à l'enseignement équivalent (Québec, 2013c, art. 42). Pour obtenir un brevet d'enseignement dans lequel on nomme le programme d'études à l'appui de sa délivrance, la formation disciplinaire doit être liée à au moins une discipline du Régime pédagogique du Québec (MELS, 2012, p. 7).

En matière de développement professionnel du personnel enseignant, la responsabilité du ministère de l'Éducation consiste essentiellement à «dégager, avec la collaboration des personnes en cause, les orientations» et à «assurer la disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières nécessaires» (MEQ, 1999a, p. 18). Ces responsabilités sont rappelées dans *Choisir plutôt que subir le changement*, qui font également mention du rôle du Ministère en matière de recherche et développement, d'évaluation de la mise en œuvre des orientations et des modalités de reconnaissance des compétences acquises.

Au fil des ans, le Ministère s'est acquitté de ces responsabilités par l'intermédiaire de différents outils. Voyons comment cela se traduit pour chacune de ces responsabilités.

### **L'élaboration d'orientations**

Du point de vue des orientations sur le développement professionnel, le Ministère a inscrit cette préoccupation dès la formation initiale, en insérant dans le référentiel de compétences professionnelles produit en 2001 la compétence n° 11 : «S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel». Pour les orientations qui s'appliquent tout au long de la carrière, le plus récent document produit date de 1999.

Si ces orientations sont directement liées au développement professionnel du personnel enseignant, ce ne sont cependant pas les seules à avoir eu une incidence sur celui-ci. En 2012, tant par l'entremise de l'enquête réalisée par le Conseil que par les études de cas, les acteurs font état des nombreux encadrements ministériels produits au cours des dernières années qui ont eu un effet marqué sur l'offre de développement professionnel. Bien qu'elles ne portent pas exclusivement sur le développement professionnel, ces productions ministérielles ont, dans certains cas, une influence importante sur ce dernier. Il s'agit, par exemple, de l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise, des différents encadrements qui ont accompagné la réforme du curriculum, des annonces ministérielles faites au cours des dernières années ainsi que de l'implantation de la gestion axée sur les résultats dans le nouveau cadre de gestion de l'administration publique.

#### ***L'implantation du nouveau curriculum***

Au cours de la dernière décennie, l'implantation du Programme de formation de l'école québécoise ainsi que les différentes modalités scolaires introduites par la réforme ont mobilisé, mais également monopolisé, une partie importante des ressources engagées, tant par le Ministère que par le réseau scolaire, notamment celles consacrées au développement professionnel du personnel enseignant. Des activités ont été réalisées pour que le personnel enseignant puisse, entre autres choses, s'approprier les nouveaux programmes d'enseignement, apprendre à élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), adopter des mesures de différenciation pédagogique, gérer la progression des élèves, déterminer les modalités d'évaluation des apprentissages (utiliser les échelles des niveaux de compétences) et apprendre à travailler par cycle. Si la majorité des activités de formation destinées au personnel enseignant était organisée à l'échelle des commissions scolaires, le MELS offrait, quant à lui, des activités de formation à des personnes-ressources (enseignantes et enseignants ou autres professionnels) qui agissaient ensuite comme agents multiplicateurs dans leur milieu respectif, et ce, parallèlement aux rencontres nationales destinées aux gestionnaires. En 2000, pour soutenir ce vaste chantier, le MELS injectera un budget de 10 M\$, récurrent sur une période de cinq ans, pour permettre aux commissions scolaires d'assurer la formation du personnel enseignant et des membres de directions d'école dans le cadre de l'implantation du nouveau curriculum [au primaire].

Entrée en vigueur en première secondaire à compter de la rentrée 2005, c'est seulement en 2009 que la nouvelle grille-matières liée à l'implantation du nouveau programme de formation a été appliquée à la 5<sup>e</sup> secondaire. Néanmoins, les années qui ont suivi ont été, elles aussi, marquées par des modifications règlementaires qui ont ébranlé la cohérence de la réforme en cours d'appropriation en remettant en question plusieurs de ses éléments structurants (cycles, redoublement, évaluation des apprentissages, etc.). Ces changements ont nécessité des séances d'information, de formation et de travail pour les individus et les équipes-écoles, exigeant du temps et drainant avec eux les ressources humaines et financières consacrées au développement professionnel du personnel enseignant.

Si cette période d'implantation de la réforme a pu, à bien des égards, mobiliser tous les acteurs et stimuler l'engagement du personnel enseignant dans une démarche de formation continue, elle a aussi été traversée par des mouvements de résistance qui ont, dans certains cas, freiné cet élan. En effet, bien qu'ils soient en accord avec les fondements de la réforme, beaucoup d'enseignantes et d'enseignants ont contesté les conditions d'implantation, dont le calendrier de mise en œuvre. Dans le contexte de la négociation des conventions collectives liée à l'équité salariale, certains d'entre eux ont même boycotté les activités préparatoires à l'implantation de la réforme organisées par le MELS.

Parmi les moyens de pression mis en œuvre par l'Alliance des professeurs de Montréal dans le dossier de l'équité salariale négociée en 2002 avec le gouvernement du Québec, le boycott des activités liées à la réforme occupait une place importante. Le syndicat ne se contente pas d'inciter les enseignants à ne pas participer aux séances de perfectionnement organisées par le Ministère et la commission scolaire; il suggère aussi à ses membres de ne pas appliquer dans leur classe la pédagogie du projet (Trottier, 2006, p. 18.)

Ces critiques, amplifiées par les médias et conjuguées au rythme des changements imposés, à la valse-hésitation en matière d'évaluation et à la livraison souvent tardive du matériel préparé par le MELS, ont nourri la résistance du personnel enseignant tout en entachant la confiance et, parfois même, la crédibilité du MELS et celle des personnes qui ont piloté ces changements au sein des commissions scolaires (direction des services éducatifs, directions d'école, conseillères et conseillers pédagogiques). Plusieurs des milieux visités estiment que cette succession de changements a eu un effet indésirable sur la collaboration entre les acteurs et la recherche de solutions communes. Dans l'enquête menée par le Conseil, ces éléments sont mentionnés parmi les principaux obstacles au développement professionnel du personnel enseignant : «les changements trop fréquents des orientations ministérielles qui nous font perdre beaucoup de crédibilité; parfois, manque de cohérence du MELS», rapportent les répondants.

#### ***Les encadrements qui accompagnent la réforme du curriculum et les orientations ministérielles connexes***

La période d'implantation du nouveau curriculum a été ponctuée par l'adoption de nouveaux encadrements nationaux. Ainsi, entre 2000 et 2012, le Ministère modifie ses politiques, adopte des plans d'action et met sur pied différents programmes qui impliquent des activités de formation destinées au personnel scolaire et, plus particulièrement, au personnel enseignant. C'est le cas de la politique de l'adaptation scolaire *Une école adaptée à tous ses élèves* (MEQ, 1999c) et de son plan d'action (MEQ, 1999b), de la politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle *Une école d'avenir* (MEQ, 1998b) et de son plan d'action (MEQ, 1998a), du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire (MELS, 2008c), mais aussi de la stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires *L'école, j'y tiens!* (MELS, 2009a), du plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école (MELS, 2009b) ou encore de la stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) (MEQ, 2002). Plus récemment, l'annonce ministérielle concernant l'équipement informatique *l'École 2.0 : la classe branchée* (achat de portables et de tableaux blancs interactifs) a fortement infléchi le contenu des programmes de formation des milieux scolaires. Cela, c'est sans

compter la présence de politiques et de plans d'action gouvernementaux qui entrent également à l'école et qui génèrent des activités d'information et de formation [ex. : le plan d'action gouvernemental de promotion des saines habitudes de vie et de prévention des problèmes liés au poids 2006-2011 *Investir pour l'avenir* et le plan d'action interministériel en toxicomanie 2006-2011 *Unis dans l'action*, sous la responsabilité du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS); ou encore le plan d'intervention québécois sur les gangs de rue 2007-2010 *Gang de rue : Agissons ensemble*, sous la responsabilité du ministère de la Sécurité publique (MSP)] ainsi que des organismes tiers (ex. : Québec en forme) nécessitant des investissements, sinon en ressources, au moins en temps.

Cette énumération montre que les encadrements normatifs qui ont une influence directe sur les activités de développement professionnel du personnel enseignant ont été nombreux. Leur conciliation exige une médiation au sein de l'école, non seulement pour établir des priorités — les ressources étant nécessairement limitées — mais aussi pour assurer une certaine cohérence. Comment s'articulent toutes ces prescriptions au sein d'un établissement scolaire? Comment sont déterminées les priorités et comment se construit le sens de ces interventions multiples? Les données recueillies par le Conseil auprès des acteurs du terrain fournissent quelques éléments de réponses.

Ainsi, les résultats obtenus à la question visant à dégager *les éléments qui ont eu le plus d'influence sur le choix des activités de développement professionnel organisées par votre [commission scolaire/école] pour le personnel enseignant du secondaire en 2010-2011* (données non présentées) montrent que les encadrements nationaux ont eu une très forte influence sur l'offre proposée au cours de cette année de référence. En effet, quel que soit le type d'acteurs, *les changements apportés au curriculum* (ex. : *bulletin, progression des apprentissages*) se démarquent vraiment de tous les autres choix avec une très forte majorité des mentions pour les commissions scolaires et les écoles privées (commissions scolaires : 78,5 %; écoles privées : 84,8 %), et plus de la moitié des mentions pour les écoles publiques (56 %).

Par contre, ceux obtenus à la question visant à dégager *les documents qui contribuent le plus à bâtir une culture de développement professionnel continu chez le personnel enseignant du secondaire de votre [commission scolaire/école]* diffèrent selon les types de répondants (tableau 5 présenté dans la section 4.2.2). Ainsi, pour les écoles publiques, c'est l'offre d'activités provenant de la commission scolaire, puis le plan de réussite et la convention de gestion de l'école qui contribuent le plus à bâtir cette culture. La convention de gestion et de réussite de l'école constitue le deuxième élément pour la commission scolaire, suivie de son plan collectif de développement professionnel. Quant aux écoles privées, elles indiquent plutôt leur plan stratégique et les plans individuels de développement professionnel. Ces données semblent concorder avec l'étude de cas où les changements sur le plan national ont été très souvent mentionnés comme ayant un poids majeur sur l'offre de développement professionnel au cours des dernières années. À plusieurs reprises, il a été mentionné que l'offre de formation de la commission scolaire a influencé les activités pratiquées au cours d'une année, d'autant plus quand cette offre de formation est liée à une certaine obligation de participation (ex. : un nombre donné de journées par année).

Nombre de répondants demandent que le Ministère soit plus au fait de la réalité des milieux et qu'il appuie davantage ses interventions sur l'expertise du personnel enseignant, ce qui serait en soi un témoignage de valorisation de la profession. Pour cela, le Ministère doit être davantage présent sur le terrain en plus d'être à l'écoute du personnel enseignant, et être convaincu que les changements doivent venir du milieu. De plus, tous sont d'avis qu'il faut ralentir le rythme des changements et des demandes pour laisser le temps au personnel enseignant de s'approprier les nouveautés et d'éviter les vagues-hésitations, sources de démotivation.

### *La gestion axée sur les résultats*

Dans le réseau public, une autre initiative gouvernementale relativement récente exerce une pression déterminante sur l'offre de développement professionnel du personnel enseignant. Il s'agit de la *gestion axée sur les résultats* liée à la Loi sur l'administration publique, adoptée en 2000<sup>30</sup>, et des outils de reddition de comptes qui accompagnent ce nouveau cadre de gestion. Dans la foulée de l'adoption de cette loi à l'Assemblée nationale, le ministre de l'Éducation demande aux commissions scolaires de se doter d'un plan stratégique, et aux établissements scolaires d'élaborer un plan de réussite dans le but de rendre plus concret leur projet éducatif. Ces obligations sont inscrites dans la LIP deux ans plus tard, en même temps que la mention selon laquelle « [l]e ministre établit, après consultation des commissions scolaires, les indicateurs nationaux qu'il met à la disposition de toutes les commissions scolaires aux fins notamment de leur permettre de dégager, dans leurs plans stratégiques, les principaux enjeux auxquels elles font face. » (Québec, 2013b, art. 459.1.) Enfin, en 2008, des mécanismes additionnels sont introduits dans la LIP : les conventions de partenariat et les conventions de gestion de la réussite.

Une nouvelle étape a été franchie avec le projet de loi 88 qui, en octobre 2008, vient à nouveau amender la LIP aux fins d'améliorer la réussite et la persévérance scolaires. La législation contient, entre autres, plusieurs dispositions qui visent à resserrer l'alignement stratégique, précisent le mécanisme de la GAR [gestion axée sur les résultats] en introduisant la contractualisation et accroissent les exigences d'information à la population du territoire desservi par la CS ainsi que de reddition de comptes. (Brassard, Lusignan et Pelletier, 2013, p. 143.)

Ces différents outils de reddition de compte s'emboîtent les uns dans les autres comme des poupées gigognes. Les cibles sont déterminées par le MELS, la commission scolaire doit en tenir compte dans son plan stratégique et sa convention de partenariat, au bout de la chaîne, la direction d'école signe une convention de gestion et de réussite éducative qui précise les « mesures requises pour assurer l'atteinte des buts fixés et des objectifs mesurables prévus à la convention de partenariat conclue entre la commission scolaire et le ministre » (Québec, 2013b, art. 209.2).

Selon les acteurs rencontrés, cette démarche, du haut vers le bas, a pour conséquence de mobiliser les ressources sur les enjeux nationaux et les matières de base, limitant de ce fait la réponse à des besoins qui ne correspondent pas aux priorités nationales. S'il est vrai que le projet éducatif et son plan de réussite demeurent, l'ajout des nouveaux encadrements recentrés sur les choix stratégiques prioritaires (cibles du MELS) vient nécessairement orienter l'utilisation du temps et des ressources (le temps et les ressources disponibles n'ont pas changé).

Quant au rôle joué par ces encadrements dans le cadre du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, nous savons, par l'entremise de l'enquête réalisée, que la majorité d'entre eux en fait mention. Selon les gestionnaires des commissions scolaires, c'est le cas d'une très grande majorité des plans stratégiques (93,7 %), des conventions de partenariat (86,4 %) et des conventions de gestion et de réussite éducative des écoles secondaires (78,8 %). Par contre, de leur point de vue, moins de la moitié des projets éducatifs des écoles (41,0 %) et plus des deux tiers des plans de réussite (67,7 %) y font référence. Soulignons qu'à l'exception du plan stratégique de la commission scolaire, qui semble connu de toutes les personnes qui ont rempli le questionnaire, un certain nombre de ces personnes a répondu ne pas savoir si les autres encadrements traitent du développement professionnel du personnel enseignant. Plus l'encadrement est

30. Depuis mai 2000, en vertu de la Loi sur l'administration publique, un nouveau cadre de gestion est instauré pour la fonction publique. Celui-ci est axé sur l'atteinte des résultats attendus, sur le respect du principe de la transparence et sur une imputabilité accrue de l'administration devant l'Assemblée nationale en vue d'affirmer la priorité accordée à la qualité du service au citoyen. (Tardif, Royal, Lafontaine et autres, 2004, p. 12.)

proche de l'école, plus ce taux augmente. À l'inverse, du côté des directions d'école publique, plus de la moitié des projets éducatifs (58,7 %) et près des trois quarts des plans de réussite (72,5 %) traitent du développement professionnel. Soulignons, au passage, que ces données sont cohérentes avec les réponses obtenues des différents acteurs quant à l'encadrement qui, de leur point de vue, contribue le plus à bâtir une culture de développement professionnel chez le personnel enseignant du secondaire, chacun d'entre eux nommant, comme premier choix, l'encadrement, qui le touche de plus près.

Parmi les milieux visités, un seul semble avoir réussi à construire une nouvelle cohérence malgré la surimposition des encadrements. En effet, l'élaboration des conventions a été intégrée au processus de coconstruction mis en place il y a plusieurs années dans le cadre d'une démarche de réflexion sur la supervision pédagogique et, de ce fait, a été traitée simultanément. Résultat : la convention de gestion et de réussite éducative se trouve à présent enchâssée dans le plan de réussite qui, lui-même, a été élaboré en étroite collaboration avec le personnel enseignant. Lors de notre passage, tous les enseignants rencontrés connaissaient et faisaient leurs les priorités de l'école. Par conséquent, ils acceptaient que l'accent soit mis sur tel ou tel type d'activité de développement professionnel, puisque cela contribuait à l'objectif commun choisi en collégialité. Le Conseil est cependant conscient qu'il s'agit là d'un cas d'exception. En effet, dans les autres milieux, l'élaboration de la convention de gestion et de réussite en collégialité demeure un défi, tout comme l'avait été l'élaboration du projet éducatif et de son plan de réussite. Ce milieu jugé exemplaire par le Conseil est néanmoins une source d'inspiration qui illustre comment on peut créer une cohérence dans un contexte où l'ajout de nouveaux encadrements a, la plupart du temps, provoqué une concurrence des encadrements et une perte de sens provoquant la résistance du personnel enseignant et un *découplage*<sup>31</sup> des interventions.

---

31. Le mot *couplage*, dérivé du verbe *coupler*, signifiant, d'après le Grand Robert, « réunir, lier ensemble » a comme contraire *découplage*, et est pris ici dans le sens de l'action de « découpler, de séparer, de détacher, d'isoler ».

**TABLEAU 6** Documents qui traitent du développement professionnel du personnel enseignant, commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012

	Commissions scolaires		Écoles publiques		Écoles privées	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
	<b>Le plan stratégique de votre commission scolaire</b>				<b>Le plan stratégique de votre école</b>	
Oui	48	93,7	179	84,1	45	58,4
Non	3	6,3	17	7,9	12	15,4
Ne sait pas	0	0,0	17	8,0	6	8,3
Inexistant	-	-	-	-	14	18,0
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>
	<b>La convention de partenariat entre votre commission scolaire et le MELS</b>					
Oui	44	86,4	160	75,2		
Non	5	10,1	33	15,7		
Ne sait pas	2	3,5	19	9,1		
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>		
	<b>La convention de gestion et de réussite éducative</b>					
	de vos écoles secondaires		de votre école secondaire			
Oui	40	78,8	157	73,9		
Non	6	11,6	47	22,0		
Ne sait pas	5	9,6	9	4,1		
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>		
	<b>Le projet éducatif</b>				<b>Le projet éducatif</b>	
	de vos écoles secondaires		de votre école secondaire		de votre école secondaire	
Oui	21	41,0	125	58,7	34	43,4
Non	16	30,7	84	39,4	35	45,2
Ne sait pas	14	28,3	4	2,0	6	7,9
Inexistant	-	-	-	-	3	3,5
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>
	<b>Le plan de réussite</b>				<b>Le plan de réussite</b>	
	de vos écoles secondaires		de votre école secondaire		de votre école secondaire	
Oui	34	67,7	154	72,5	40	52,0
Non	6	11,6	55	26,0	19	24,6
Ne sait pas	11	20,7	3	1,5	2	2,2
Inexistant	-	-	-	-	16	21,2
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>213</b>	<b>100,0</b>	<b>78</b>	<b>100,0</b>

## Soutenir la mise en œuvre de ses orientations

### *Financement et structures de concertation*

Au regard de cette responsabilité, différentes mesures sont prises par le MELS. Du point de vue du soutien financier, plusieurs enveloppes budgétaires concernent le développement professionnel du personnel enseignant, dont, tout d'abord l'enveloppe de perfectionnement, qui est conventionnée. Des budgets ont été attribués pour la formation du personnel enseignant dans le cadre de l'implantation des réformes du curriculum et du programme d'études, dont 50 M\$ sur six ans pour le secondaire. Des budgets de perfectionnement ont également été consentis pour les cadres scolaires et les directions d'établissement. À ces enveloppes budgétaires se sont ajoutés des rencontres, des colloques et des offres de perfectionnement pilotées par le Ministère ainsi que le Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RECIT), qui sera décrit un peu plus loin. Plus récemment, des fonds de formation ont été consentis dans le cadre du virage numérique avec l'implantation de l'École 2.0 : *la classe branchée*.

Toutefois, dans leurs propos, les acteurs du terrain rencontrés par le Conseil dénoncent les effets d'un certain désengagement de l'État dans le financement de l'éducation, au moment même où les nouvelles exigences de gouvernance apparaissent. L'examen des mesures budgétaires révèle, qu'effectivement, certaines initiatives du Ministère ont été revues à la baisse au cours de la dernière décennie. En voici quelques illustrations :

- En 2006, dans le contexte de la réduction de la taille de l'État, plusieurs organismes mis sur pied pour permettre la participation du personnel enseignant à la gestion de la profession à l'échelle nationale disparaissent ou changent de forme : le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE), la Commission des programmes d'études et le Comité d'évaluation des ressources didactiques, autrefois organismes indépendants, sont tous les trois transformés en comités-conseils. À l'heure actuelle, à notre connaissance, seul le dernier comité est encore en activité, les deux autres étant, à toutes fins utiles, inexistantes depuis la parution de leur dernier avis. Le plus récent avis du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE) a été diffusé en 2006 et le mandat de tous ses membres s'est terminé le 30 juin 2007; quant au Comité-conseil des programmes d'études, son plus récent avis a été publié en 2009.
- Depuis 2010, le MELS a exigé près d'un demi-milliard de compressions budgétaires au sein des commissions scolaires, compressions qui n'ont pas été sans effet sur le développement professionnel du personnel enseignant, notamment par l'entremise de coupures effectuées par ces dernières au sein des services éducatifs (ex. : diminution des budgets de libération et des frais de déplacement, gel d'embauche des conseillères et conseillers pédagogiques, non-remplacement des départs à la retraite).

Par ailleurs, en matière de ressources humaines, l'année 2012-2013 est marquée par le retrait de la mesure associée à la voie 8 de la Stratégie d'action visant la persévérance et la réussite scolaires *L'école, j'y tiens!*, qui permettait l'ajout de 200 enseignantes-ressources et enseignants-ressources au secondaire<sup>32</sup>. Cette mesure, qui offre non seulement un soutien personnalisé aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, mais également aux enseignantes et aux enseignants qui interviennent auprès de ces élèves, contribue au développement professionnel du personnel enseignant.

32. Lors de la négociation de la convention collective nationale 2010-2015, il a été convenu avec la partie syndicale de la réduction du nombre d'élèves par groupes au premier cycle du secondaire en finançant en partie par le retrait des 200 enseignants-ressources du programme *L'école, j'y tiens!* (Source : Direction des relations de travail du MELS.)

### Soutien pédagogique

Sur le plan de l'animation pédagogique de la communauté enseignante, deux initiatives du Ministère ont été particulièrement structurantes au cours des dernières décennies, soit la publication de la revue *Vie pédagogique* et la création du réseau de personnes-ressources en lien avec l'intégration des technologies de l'information et de la communication (RECIT).

- Créée en 1979 avec l'intention de « favoriser, en outre, les lieux et les occasions d'échanges, permettant de procéder, par exemple, à un examen systématique des projets novateurs présents dans les diverses régions, permettant également aux agents d'éducation directement concernés de sortir d'un certain isolement et de mettre en commun leurs expériences, leurs moyens et leurs conceptions pédagogiques » (MEQ, 1979, p. 116), la revue *Vie pédagogique* diffusait depuis plus de trente ans, les initiatives aux quatre coins de la province (et même à l'échelle internationale) et proposait des analyses de pratiques inspirantes. En 2003, la revue dispose d'un site Web et « le nombre de visiteurs se chiffre en millions par an » (Centre de recherche et d'action pédagogiques, 2009). À compter de 2009, son format devient exclusivement électronique, ce qui fera dire, à l'annonce de sa disparition : « Autrefois déposé sur le bord d'une table, ce magazine était attendu; devenu une version électronique, il est aujourd'hui lu et imprimé par les plus persévérants... » (Menassier, 2012, p. 2.) Le dernier numéro de la revue *Vie pédagogique* a été publié en février 2012; il contenait un éditorial faisant état de ses réalisations et laissant entrevoir, à demi-mot, sa disparition, sans plus d'explications.
- Une autre initiative du Ministère influencera directement la formation continue du personnel enseignant dans le domaine des nouvelles technologies : il s'agit du Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (RECIT). Né en 2000, ce « réseau de personnes-ressources pour le développement des compétences des élèves par l'intégration des technologies » prend sa source dans les Centres d'enrichissement en micro-informatique scolaire (CEMIS), créés en 1988 par le ministère de l'Éducation « afin de promouvoir et de développer les applications pédagogiques de l'ordinateur en classe et pour former et soutenir le personnel enseignant en ce qui concerne l'utilisation des TIC », lit-on sur son site Web. Plus précisément, selon les données recueillies toujours sur son site Web (RECIT, 2013), le RECIT compte une centaine de personnes-ressources réparties dans tout le territoire québécois [70 services locaux dans autant de commissions scolaires, un service consacré aux écoles privées, 6 services nationaux liés aux domaines d'apprentissages et 5 autres liés à des clientèles particulières (adaptation scolaire, éducation préscolaire, formation générale des adultes, formation professionnelle, service à la communauté anglophone)]. Ces personnes-ressources sont « au service du personnel scolaire dans les écoles du Québec ». Ce réseau veille à assurer l'intégration pédagogique des technologies de l'information (TIC) et de la communication en développant la compétence professionnelle du personnel enseignant. Le mandat du RECIT se résume en quatre points :
  - la formation, en présence ou à distance, nécessaire pour utiliser efficacement les TIC à des fins d'enseignement et d'apprentissage dans les différentes disciplines;
  - l'accompagnement requis pour la mise en œuvre de projets pédagogiques utilisant les TIC;
  - la culture de réseau, qui favorise la formation par les pairs et le partage d'expertise;
  - la recherche et le développement (veille) pour suivre l'évolution des besoins du personnel scolaire et de l'apport des TIC en éducation.

Ce réseau est soutenu financièrement par le MELS, alors que les commissions scolaires (ou l'association des écoles privées) assurent la gestion des personnes-ressources du RECIT et déterminent les priorités d'action. La culture de réseau est au cœur du développement du RECIT. La formation par les pairs, le partage d'expertise, la diffusion des innovations sont omniprésents. L'actualisation de son mandat est en cours.

Étonnamment, parmi les enseignants rencontrés, aucun n'a mentionné la revue *Vie pédagogique* et une seule personne a partagé son expérience d'utilisation du RECIT en arts en soulignant l'intérêt des capsules de formation asynchrone et de la communauté virtuelle qui lui ont permis de se former au moment qui lui convenait le mieux (le soir et la fin de semaine, par exemple) et de partager avec des pairs en l'absence d'autres spécialistes au sein de son école secondaire. Ce silence sur ces ressources accessibles en ligne, y compris après les avoir explicitement mentionnées lors des entrevues, laisse à penser que l'information ne se rend pas jusqu'au personnel enseignant, à qui elle est destinée. À cet égard, on peut s'interroger, d'une part, sur les moyens de diffusion utilisés et, d'autre part, sur les actions posées par le personnel enseignant pour aller chercher cette information.

### ***Recherche et développement***

En matière de recherche et développement, au fil des ans, le MELS a mis à la disposition des chercheurs et des milieux scolaires plusieurs programmes de financement qui touchent la formation du personnel enseignant. L'un d'entre eux y est expressément dédié : il s'agit du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire. D'autres programmes de subvention, bien qu'ils n'aient pas comme finalité première la formation du personnel enseignant, peuvent contribuer à l'avancement de la recherche dans ce domaine. Ils seront présentés plus brièvement.

### ***Le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire***

Le MELS crée ce programme en 2008. Pour comprendre son origine, il faut retourner au discours sur le budget 2008-2009, dans lequel le gouvernement annonçait un réinvestissement dans le réseau de l'enseignement supérieur sous la forme de sept chantiers. Parmi ceux-ci, le septième traitait de la formation continue du personnel scolaire dispensée par les universités. C'est ce chantier qui a donné lieu à la création du programme en question. L'objectif de ce programme est de favoriser des projets de partenariat universités-milieu scolaire visant la formation continue du personnel scolaire, c'est-à-dire le personnel enseignant, les directions des établissements scolaires, le personnel professionnel et les conseillères et conseillers pédagogiques de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire ou secondaire, dans le réseau public ou privé, tant au secteur des jeunes qu'au secteur des adultes, de la formation professionnelle et de la formation générale.

Pour être retenu, le projet doit être appuyé par une table régionale de concertation MELS-Universités-Commissions scolaires ou leur équivalent, et s'appuyer sur des fondements issus de la recherche ou d'expériences professionnelles rigoureuses. Une somme maximale de 100 000 \$ peut être allouée par projet, quelle qu'en soit la durée (deux ou trois ans). Le programme dispose d'une enveloppe budgétaire de 2,5 M\$ par année. Il privilégie, plus particulièrement, les projets qui doivent être réalisés dans des domaines jugés prioritaires et qui ont un rapport avec les plans d'action et les orientations du MELS.

Par *domaines prioritaires*, nous entendons ceux liés aux divers plans d'action ministériels : par exemple, le plan d'action pour l'amélioration du français, celui pour contrer la violence et l'intimidation à l'école, celui sur la réussite des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, celui sur la gestion de la diversité culturelle. On peut également considérer comme domaines prioritaires la persévérance scolaire, l'insertion professionnelle, la valorisation de la profession enseignante. Par orientations, on entend celles édictées dans des documents ministériels sur la formation à l'enseignement ou en milieu de pratique, sur la formation des directions d'établissement, etc. (MESRST, 2013, p. 3.)

Le programme a ainsi pour objectifs :

- d'appuyer le milieu universitaire dans le développement de la formation continue du personnel scolaire;
- de favoriser des projets en partenariat universités-milieu scolaire visant la formation continue du personnel scolaire;
- de développer la formation continue en adéquation avec les priorités et les orientations du MELS;
- de permettre le transfert de connaissances entre la recherche et la pratique professionnelle en éducation;
- de susciter l'émergence d'approches innovantes en matière de formation continue du personnel scolaire;
- d'améliorer ou de modifier les pratiques professionnelles du personnel scolaire;
- de faire émerger des modèles transférables, des conditions reproductibles dans d'autres lieux et des dispositifs qui pourront durer dans le temps.

(MESRST, 2013, p. 5.)

Le premier appel de projet a été réalisé au printemps 2009. En 2013, douze universités québécoises, qui offrent de la formation en éducation ont au moins un projet en cours à l'intérieur de ce programme.

Quelques exemples de projets financés :

- Microprogramme de deuxième cycle à l'intention des conseillers pédagogiques
- Recherche-action : accompagnement d'enseignants dans l'expérimentation d'adaptation auprès d'élèves en difficulté ou en contexte difficile
- Formation et soutien du personnel enseignant en histoire et éducation à la citoyenneté (HÉC) dans l'enseignement-apprentissage des concepts au deuxième cycle du secondaire
- Formation professionnelle pour l'enseignement stratégique et l'évaluation des compétences à lire et apprécier des textes variés en français au secondaire
- Du mentorat scolaire par des enseignants-ressources pour répondre aux besoins sociomotivationnels des élèves à risque en période de transition scolaire
- Soutenir l'innovation pédagogique en classe de science et technologie et applications technologiques et scientifiques par la production de ressources nécessaires à la transférabilité des connaissances pour une plus grande réussite des élèves

Source : Site Web du MELS et site Web *L'éducation, ça se partage!* dans les régions de la Capitale-Nationale et de la Chaudière-Appalaches, <http://www.education0312.qc.ca>.

En 2011, un colloque présenté à l'intérieur du Congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) et intitulé *La formation continue du personnel scolaire : une opportunité de développement du partenariat universités-milieu scolaire* faisait état d'une douzaine de projets parmi les premiers financés dans le cadre de ce programme. À ce moment-là, 57 projets avaient déjà été financés. Ceux-ci visaient principalement la formation du personnel enseignant et, dans une moindre mesure, celle des conseillères et des conseillers pédagogiques. La formation d'autre personnel était beaucoup plus rare. La plupart de ces premiers projets se sont appuyés sur des partenariats existants. La moitié de ces 57 projets faisaient appel aux TIC. Sur l'ensemble des projets, la moitié proposaient une formation créditée (microprogrammes ou certificats). À l'été 2013, aucune donnée n'était disponible concernant les retombées de ce programme sur les partenariats entre les milieux de pratique et les milieux de la recherche universitaire ainsi que sur la façon dont s'opère le transfert des résultats de la recherche. Cependant, un devis d'évaluation avait été préparé par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST) et une collecte d'information devait être réalisée à l'automne 2013. Le rapport d'évaluation est attendu pour le printemps 2014.

Parmi les autres programmes de subvention qui, sans se consacrer exclusivement à la formation du personnel enseignant, peuvent contribuer à l'avancement de la recherche dans ce domaine, nous avons recensé :

- Le Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires (PRPRS), lancé en 2002. Il s'agit d'une initiative conjointe du MELS et du Fonds de recherche du Québec - Société et Culture (FRQSC), dont l'objectif principal est de favoriser la recherche sur la persévérance et la réussite à tous les ordres d'enseignement et sur les facteurs individuels, sociaux, culturels, organisationnels et systémiques qui les influencent. Le partenariat et la diffusion, l'appropriation et l'application des résultats font également partie de ses objectifs.
- Le Programme de recherche sur l'écriture (PRE)<sup>33</sup>, lancé en 2009, après l'adoption du Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire<sup>34</sup>. Modifié en 2013, il devient le Programme de recherche sur l'écriture et la lecture (PREL) et il finance des projets qui touchent des élèves québécois du préscolaire, du primaire, du secondaire et de la formation générale des adultes. Ce programme de recherche orientée est mené en partenariat par le MELS et le FRQSC et il vient en aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage du français écrit chez les élèves. Un de ses axes de recherche privilégiés touche précisément la formation à l'enseignement du français écrit, tant en formation initiale qu'en formation continue.
- Le Programme de soutien à la recherche et au développement en adaptation scolaire, mis sur pied en 2002, encourage l'innovation et l'amélioration des interventions auprès des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Il comporte, quant à lui, trois volets. Le premier est dédié aux projets TIC visant le développement pédagogique et l'acquisition de savoir-faire dans le domaine des technologies de l'information et de la communication en adaptation scolaire. Le deuxième est dédié aux projets de recherche-action visant l'expérimentation d'interventions novatrices en adaptation scolaire, en collaboration avec le monde de la recherche. Le troisième est dédié aux projets MSSS-MELS favorisant le développement de l'expertise et l'arrimage des interventions entre le réseau scolaire et le réseau de la santé et des services sociaux.

Ces programmes sont susceptibles de contribuer au développement professionnel du personnel enseignant de différentes façons, soit en soutenant des recherches-actions auxquelles collaborent activement le personnel enseignant, en finançant des projets qui portent sur les pratiques d'enseignement, y compris des activités de formation, ou encore en organisant les activités de transfert de connaissances entre le milieu de recherche et celui de la pratique.

La plupart des programmes de recherche sont particulièrement soucieux de la transmission des connaissances. Par exemple, la Direction de la recherche et de l'évaluation du PRPRS s'est dotée d'une stratégie de transfert des connaissances, dont l'objet est de permettre l'appropriation et l'application des résultats de recherche par le personnel du milieu scolaire. Dans le but de permettre aux enseignantes et aux enseignants, aux conseillères et aux conseillers pédagogiques ainsi qu'aux directions d'école de s'approprier les résultats de ces recherches et de les mettre en application, plusieurs outils et publications de vulgarisation des résultats de la recherche sont présentés sous l'onglet *Valorisation des résultats de recherche* du site Web du MELS : capsules vidéo, bulletin de recherche, résumés de recherche, cahiers thématiques, *transfert ciblé*. Le bulletin d'information *Objectif, Persévérance et Réussite* fait partie de ces réalisations. Il présente de manière vulgarisée les résultats des recherches issues du PRPRS et, de plus en plus, du Programme de recherche sur l'écriture. Selon l'information recueillie auprès du Ministère, ce bulletin est principalement accessible en ligne, peu de copies papier sont faites et il ne fait pas l'objet de diffusion systématique auprès du

33. Voir <http://www.mels.gouv.qc.ca/references/recherches/programme-de-recherche-sur-lecriture-et-la-lecture-prel/>.

34. L'axe 4 de ce plan parle de l'accroissement du niveau de préparation des enseignants et l'une des 22 mesures touche directement la formation continue du personnel enseignant; mesure numéro 16 : « Chaque enseignant devra se donner un plan de formation continue en français. Les universités devront mettre en place une offre de formation compatible avec les besoins exprimés. »

personnel enseignant du secondaire; cependant, les enseignantes et les enseignants peuvent souscrire à l'abonnement électronique. Quant au *transfert ciblé*, il s'agit d'une initiative récente qui « vise une diffusion d'information accompagnée d'interventions ayant pour objet de faciliter l'intégration à la pratique de nouvelles connaissances issues de la recherche. Les formations s'adressent à des personnes qui sont appelées à agir à titre de relayeurs de l'information dans le milieu scolaire. » Pour le moment, seul le PRPRS offre cette modalité de transmission des connaissances. Actuellement, peu d'information existe sur les répercussions de ces programmes de recherche sur le personnel enseignant. Une évaluation du PRPRS a été effectuée par l'École nationale d'administration publique (ENAP) en 2008, sans toutefois porter sur l'utilisation des données de recherche par le personnel enseignant. Une évaluation du PREL a été réalisée récemment par le Centre de recherche et d'expertise en évaluation de l'ENAP, mais le rapport n'est pas encore rendu public.

#### 4.2.5 LES UNIVERSITÉS : SEMER LA PASSION ET ALIMENTER LA CURIOSITÉ

##### **Ce qui est prévu dans les encadrements**

Selon les orientations de 1999, les universités sont appelées à jouer un rôle clé dans l'avancement des connaissances. Ce rôle est triple : participer à la concertation, offrir des activités de formation continue et participer à des travaux de recherche effectués en collaboration avec le personnel enseignant.

##### **Une offre méconnue, des initiatives prometteuses**

Étonnamment, les données d'enquête et les entrevues auprès des acteurs font très peu mention du rôle des universités dans le développement professionnel continu du personnel enseignant. Les universités sont unanimes quant à leur rôle à l'égard de la transmission, auprès du personnel enseignant en devenir, de la volonté de se développer professionnellement tout au long de la carrière, et ce, dès la formation initiale. La citation qui suit, formulée par un cadre de commission scolaire, illustre bien cette conviction :

Marteler, lors de la formation des futurs enseignants, leur besoin de continuellement réfléchir à leur pratique et de continuer à se développer tout au long de leur carrière : favoriser le développement d'une éthique et d'une culture du développement professionnel. (Cadre de commission scolaire.)

De leur côté, les représentants du milieu universitaire sont conscients que le développement professionnel est une responsabilité partagée.

C'est l'ensemble de la communauté éducative qui doit être mobilisée : non seulement l'entraide professionnelle et la formation continue au plan local, mais aussi l'apport de personnes extérieures comme nous [gens du milieu universitaire] pour partager l'expertise développée et qui ne cesse de se développer par nos activités de recherche. (Lacourse, Jutras, Pellerin et autres, 2011, p. 31.)

Les représentants du milieu universitaire mentionnent que leur établissement a beaucoup à offrir au personnel scolaire, notamment pour le personnel enseignant en exercice, mais que cette offre de formation continue est peu connue (programmes courts, maîtrises, projets de recherche, etc.). Un avis produit par le Comité des études de l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'enseignement et la recherche en éducation du Québec (ADEREQ) en 2005 décrit ainsi les changements apportés par les universités à leur offre de formation au cours des dernières décennies :

Après avoir consacré des énergies considérables à la mise à niveau des enseignantes et des enseignants issus des écoles normales pendant les années 1970 et 1980, les universités ont placé l'essentiel de leurs efforts à la formation initiale des maîtres pendant la décennie suivante. Ce revirement s'imposait d'autant plus que le ministère de l'Éducation publiait un nouveau devis de formation et changeait les modalités de la certification.

Plus récemment, les universités francophones ont développé divers programmes de formation continue à l'intention des enseignantes et des enseignants en exercice pour répondre à leurs besoins de formation, pour contrer la baisse d'effectifs anticipée dans les programmes de formation initiale et pour créer des liens avec le milieu de pratique. Bien que la plupart des universités québécoises possèdent une unité administrative responsable de la formation continue qui assure la promotion et la gestion des inscriptions, c'est à la faculté ou aux départements d'éducation que revient la responsabilité de gérer la formation continue professionnelle. (Comité des études de l'ADEREQ, 2005, p. 15.)

Une consultation des sites Web de différentes universités québécoises (francophone, anglophone, centres urbains et régions) montre que, tout comme en 2004, les facultés ou les départements d'éducation offrent une panoplie d'activités de formation continue destinées aux enseignantes et aux enseignants en exercice. Cette offre de formation demeure multiforme. Elle est composée de microprogrammes et de programmes courts de premier cycle, de certificats de premier cycle, de microprogrammes et de programmes de deuxième cycle, de diplômes de deuxième cycle et de maîtrises professionnelles et de recherche ainsi que de doctorats de recherche<sup>35</sup>. Les domaines de formation sont également diversifiés : formation en administration scolaire destinée aux futurs gestionnaires d'établissement, adaptation scolaire (difficultés de comportement, difficultés d'apprentissage, difficultés langagières, psychopédagogie, orthopédagogie<sup>36</sup>, soutien à l'apprentissage, troubles envahissants du développement, etc.), soutien à l'insertion professionnelle, technologie éducative et didactique (intégration des matières, adaptation scolaire en mathématique, adaptation scolaire en français, histoire et éducation à la citoyenneté, français écrit, anglais langue seconde, etc.). Plusieurs universités offrent également des programmes sur mesure déterminés en fonction des besoins d'un milieu donné.

En ce qui a trait à la fréquentation de ces formations, en 2004, l'avis de l'ADEREQ faisait état d'une fréquentation très variable d'un programme à l'autre, mais également d'une baisse d'inscriptions de 1 000 étudiants entre 2001 et 2004 en plus du constat que la tendance s'oriente plutôt vers l'offre de programmes de deuxième cycle.

Les tables régionales qui réunissent le MELS, les universités et les commissions scolaires peuvent s'avérer des lieux d'échange privilégiés; cependant, l'arrimage entre les chercheurs et les praticiens y est limité, car ce ne sont pas ces professionnels qui y siègent.

De leur côté, les représentants des commissions scolaires ont tenu à souligner qu'ils sont toujours disponibles et ouverts à toute offre ou demande de collaboration provenant des universités (recherche-action, par exemple). Le recours à leurs services, lorsqu'ils sont requis, constitue un levier en soi, et atteste de la qualité de leurs services (compétence, crédibilité, apport en solutions concrètes pour les pratiques des enseignants). Plusieurs initiatives témoignent d'ailleurs de partenariats existants, notamment par l'entremise du Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire.

35. Des programmes de doctorat professionnel sont actuellement en attente de leur agrément.

36. À la demande du MELS et sous la responsabilité de l'ADEREQ, des travaux interuniversitaires sont en cours pour que la formation requise pour devenir orthopédagogues s'oriente vers une maîtrise professionnelle qui serait accessible exclusivement à des personnes qui ont préalablement achevé une formation en enseignement.

De plus, pour contrer les obstacles liés à l'engagement du personnel enseignant dans des activités de développement professionnel offertes par les universités (conciliation travail famille, éloignement, disponibilité, etc.), certains milieux mettent en place des conditions facilitantes. En voici quelques exemples :

- Un syndicat local du personnel enseignant a déjà offert des bourses de 9 000 \$ pour l'enseignante ou l'enseignant désireux de s'inscrire à une session universitaire;
- Une commission scolaire de la région métropolitaine a offert à son personnel enseignant de s'inscrire à un programme de formation de 3 crédits (45 heures sur 4 demi-journées) offert par la télé-université de l'Université du Québec (la TÉLUQ) portant sur l'enseignement stratégique, et ce, pendant les heures de travail. Les enseignantes et enseignants volontaires sont libérés et indemnisés pour participer à cette formation, qui est offerte sur place;
- Les commissions scolaires de la Colombie-Britannique et l'University of British Columbia ont mis en place deux programmes de partenariat :
  - le premier permet aux enseignantes et aux enseignants intéressés de bénéficier d'un congé d'étude, payé par leur commission scolaire, pour suivre des études de deuxième cycle pendant une année tout en agissant comme superviseur de stage pour les étudiantes et étudiants inscrits en formation des maîtres;
  - le second est un prêt de service entre l'université et la commission scolaire. La commission scolaire verse 80 % du salaire de l'enseignante ou de l'enseignant qui poursuit des études de deuxième cycle et qui travaille comme chargé de cours dans le programme de formation initiale de l'université, et ce, pendant deux années.

De retour dans leur milieu scolaire, les enseignantes et enseignants qui ont participé à l'une ou l'autre de ces initiatives agissent comme agents multiplicateurs. Ces deux programmes offrent du temps et des occasions pour réfléchir, travailler, écrire et enseigner en formation initiale.

### **Les autres ressources externes exercent-elles une quelconque pression sur le milieu?**

Les ressources externes (ex. : consultantes ou consultants) peuvent également jouer un rôle actif dans le développement professionnel, mais les observations faites lors des visites de milieux montrent que leurs interventions sont perçues comme à la marge des actions. Il s'agit le plus souvent d'interventions ponctuelles ou isolées. D'ailleurs, à aucun moment au cours des consultations nous n'avons senti une pression quelconque de ces ressources sur les milieux en question. Parmi les expériences rapportées, le recours aux ressources externes a généralement lieu dans les situations suivantes :

- lorsqu'il y a un manque de ressources dans un milieu pour dispenser certaines formations;
- lorsque les ressources d'un milieu ne possèdent pas les compétences nécessaires pour dispenser telles ou telles formations ou qu'on souhaite renouveler l'expertise professionnelle des ressources internes;
- lorsqu'un milieu recherche un accompagnement particulier pour mettre en place une nouvelle démarche ou encore une expertise particulière pour redresser une situation.

Dans les deux premiers cas, il s'agit de recours ponctuels aux ressources externes alors que dans le troisième cas, il s'agit davantage d'un accompagnement à plus ou moins long terme.

## 4.2.6 LES ORGANISATIONS SYNDICALES ET LES ASSOCIATIONS PROFESSIONNELLES : NOURRIR UN DYNAMISME PARTICIPATIF

### Ce qui est prévu dans les encadrements

Selon les orientations de 1999, les responsabilités attribuées aux organisations syndicales et aux associations professionnelles en matière de développement professionnel sont les mêmes. Ainsi, chacune offre des services variés qui satisfont les besoins prioritaires de leurs membres en matière de développement professionnel et participe à la concertation qui s'établit avec les établissements d'enseignement, les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation.

### Organisations syndicales : des enjeux nationaux débattus, des solutions locales méconnues

Lors de la consultation sur le développement professionnel du personnel enseignant réalisée par le Conseil, les organisations syndicales ont toutes souligné l'importance de prendre en considération le contexte actuel d'exercice de la profession à l'examen de cet aspect de la profession : société du savoir, mission éducative de plus en plus complexe, cohérence sociale différente, gestion axée sur les résultats, exigences plus élevées et compressions budgétaires. Comment agir mieux avec moins d'argent alors que les besoins sont plus nombreux? Dans ce contexte, les organisations syndicales rapportent que le personnel enseignant craint, d'une part, que le développement professionnel devienne un processus évaluatif qui entraîne une augmentation du contrôle et une diminution de leur autonomie professionnelle et, d'autre part, qu'il soit considéré comme la solution à tous les problèmes de réussite, leur faisant porter l'ensemble de la responsabilité des résultats de leurs élèves. Au-delà de ces réserves, elles insistent sur le fait :

- de privilégier la demande plutôt que l'offre;
- de tabler sur le volontariat et les incitatifs (ex. : mesures fiscales) plutôt que sur le contrôle et la sanction, et reconnaître ainsi leur statut de professionnel;
- d'intégrer le développement professionnel dans la tâche;
- de systématiser l'accueil et le soutien du personnel enseignant lors de l'entrée dans la profession;
- d'avoir recours à des conseillères et conseillers pédagogiques crédibles pour accompagner le développement professionnel.

Enfin, toutes les organisations syndicales ont confirmé qu'il existait une grande disparité d'un milieu à l'autre dans la façon dont les enseignantes et les enseignants vivent leur développement professionnel.

Au cours des dernières années, toutes les organisations syndicales ont contribué activement aux actions qui font de l'insertion professionnelle du personnel enseignant un dossier prioritaire. Tout en revendiquant auprès du Ministère qu'il se dote d'une politique en la matière et que chaque milieu mette sur pied un programme d'insertion professionnelle, les organisations syndicales ont, pour la plupart, produit pour leurs membres de la documentation sur le sujet [ex. : *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et les enseignants* (FSE, 2013), *Guide d'entrée pour le personnel enseignant* (APEQ, 2012)]. Plusieurs documents ont été publiés dans le but de contribuer au développement professionnel de leurs membres : *Déclaration de la profession enseignante* (FSE, 2004), *Document sur les droits et responsabilités du personnel enseignant* (FSE, 2011), *Plateforme pédagogique* (FAE, 2009), etc.

De plus, toutes les organisations syndicales ont maintenant, inscrite dans leur convention collective, une référence explicite à l'obligation pour le personnel enseignant « d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » telle qu'il est mentionné dans la LIP.

Dans le réseau anglophone, le colloque annuel organisé par le syndicat des enseignantes et des enseignants semble être un événement majeur qui rassemble chaque année un nombre important d'entre eux provenant de toutes les régions du Québec. Autour de 4 000 personnes y participent chaque année. D'ailleurs, plusieurs commissions scolaires anglophones, sinon toutes, font en sorte que la date de l'événement corresponde à une ou deux journées pédagogiques (selon les disponibilités financières) en vue de favoriser la participation de son personnel enseignant.

Au sein des milieux visités, de façon assez générale, les interventions du syndicat se font au comité de perfectionnement et portent davantage sur les modalités de mise en œuvre que sur le contenu des plans de formation de la commission scolaire ou des écoles. Il existe cependant un type de partenariat particulier entre l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal et la Commission scolaire de Montréal (CSDM)<sup>37</sup>, qui a donné lieu à la création du Centre des enseignantes et des enseignants (CEE). Ce centre offre non seulement l'accès à de la documentation, mais aussi à une programmation d'activités de formation organisées par et pour le personnel enseignant. Son financement représente un pourcentage de l'enveloppe conventionnée de perfectionnement du personnel enseignant (une partie va dans les écoles et une autre au comité de perfectionnement). À notre connaissance, il s'agit du seul centre de ce type en territoire québécois.

En guise d'exemple, voici plusieurs formations proposées par le Centre des enseignantes et des enseignants à l'intention du personnel du secondaire au cours de l'automne 2011 :

- La compétence en gestion de classe : un art à développer entre nous
- La création littéraire pour les élèves du secondaire
- Séquentiel, simultané, verbal, non verbal. Quel est votre style dominant? Quel est celui de chacun des élèves? Comment s'en servir pour aider les élèves?
- Gestion de la diversité culturelle en milieu scolaire
- Les nouveaux médias dans le monde de l'enseignement : soyez maître de votre monde technologique

Source : Centre des enseignantes et des enseignants, 2011.

Les activités de développement professionnel proposées touchent essentiellement les besoins personnels et professionnels. Les activités liées aux besoins organisationnels sont davantage du ressort du *réseau pédagogique institutionnel* de la commission scolaire et du service des ressources informatiques pour ce qui a trait aux nouvelles technologies. Un colloque est également organisé par le syndicat tous les deux ans. Il n'y a pas de dédoublement, les instances travaillant en collaboration. Selon le rapport d'activités de l'année 2010-2011, les enseignantes et les enseignants du secondaire qui ont participé à des activités de perfectionnement l'ont fait dans les lieux suivants : 15 % au CEE, 18 % à la CSDM, 9 % dans leur école respective, 4 % dans un colloque et 54 % dans un autre environnement (ex. université, autre commission scolaire, Programme de soutien à l'école montréalaise).

À l'extérieur du comité de perfectionnement, le syndicat intervient presque exclusivement à la suite d'appels ou de plaintes formulées par l'un ou plusieurs de ses membres. Par exemple, en 2011, dans deux des commissions scolaires visitées, les syndicats ont réagi quand des formations étaient offertes avant ou après les heures de classe. Mais comme la participation se faisait sur une base volontaire et que plusieurs enseignantes et enseignants étaient intéressés par ces formations, les représentants ne sont pas intervenus. Les représentants syndicaux reconnaissent qu'ils sont peu au courant des aménagements de tâche et des modalités d'organisation scolaire qui facilitent le développement professionnel du personnel enseignant *en marge* des conventions collectives négociées à l'échelle nationale et locale. De fait, la nature de leur mandat étant les relations de travail,

37. Depuis 1993 sur une base expérimentale et à partir de 1997 sur une base permanente.

tant que ces aménagements font l'objet d'une entente à l'amiable (et qu'ils sont donc librement consentis) entre le personnel enseignant et la direction, le syndicat n'est pas sollicité. Les propos recueillis donnent à penser que, dans le dossier du développement professionnel, le syndicat intervient essentiellement sur le terrain des relations de travail (respect de l'autonomie professionnelle, du temps de travail, de la répartition des ressources, etc.).

L'examen des six milieux visités permet de constater que la qualité des relations de travail est étroitement liée à la nature de la collaboration dans le dossier du développement professionnel. Plusieurs cas de figure ont été portés à notre attention :

- dans un milieu où les relations avec le syndicat sont cordiales et collaboratives, les contacts sont fréquents et le syndicat est systématiquement mis à contribution par la commission scolaire à chaque nouvelle étape de réalisation d'un projet;
- dans un milieu où les relations sont plutôt conflictuelles, cela teinte négativement la nature et les modalités d'engagement des parties dans le dossier du développement professionnel. D'un côté, on impose les activités au personnel, de l'autre, le personnel boycotte les formations lorsque des revendications de travail sont en négociation. Toutefois, les parties ont convenu que ces pratiques conduisent à une impasse, et un comité *ad hoc* a donc été formé pour examiner de plus près les points de litige et pour tenter de trouver des modalités qui conviennent aux deux parties, soit une offre d'activités de formation qui, tout en répondant aux impératifs des encadrements, puissent répondre plus adéquatement aux besoins du personnel enseignant;
- dans un milieu où la cohabitation est neutre, les activités de développement professionnel demeureront, elles aussi *ordinaires*, c'est-à-dire ni contestées, ni inspirantes pour la majorité du personnel enseignant.

Il semblerait que, dans beaucoup de milieux scolaires, malgré l'existence de comités paritaires, les personnes rencontrées considèrent qu'il n'existe pas de véritable espace où sont débattues les préoccupations de développement professionnel des différents acteurs. Cela pourrait expliquer l'absence d'attitude proactive des enseignantes et des enseignants dans la gestion de cet aspect de leur profession. À cet égard, le Conseil soulignait déjà en 2004 l'importance de créer des espaces d'échange en dehors du cadre qui régit les relations de travail :

Le Conseil croit qu'il n'est pas souhaitable que tout le discours sur la profession enseignante soit émis dans le cadre institutionnel patronal-syndical qui, bien que légitime, souhaitable et indispensable, n'exprime pas toute la réalité de la profession enseignante. (CSE, 2004a, p. 3.)

Parmi les principaux obstacles au développement professionnel signalés dans le cadre de l'enquête, quelques mentions portent sur le manque de souplesse des conventions collectives et, de façon plus générale, sur les résistances des syndicats, dont celles liées à l'autonomie professionnelle. Ces facteurs ne sont pas mentionnés parmi les principaux leviers du développement professionnel. Quelques suggestions sont formulées par les acteurs du terrain à l'intention des organisations syndicales, soit :

- favoriser le rattachement des enseignantes et des enseignants aux écoles plutôt qu'à la commission scolaire pour éviter le roulement de personnel;
- ne pas se limiter aux champs d'enseignement au secondaire (politique d'attribution des postes et dans certains milieux d'inscription aux formations obligatoires);
- soutenir les unités qui fonctionnent mieux avec des tâches globales et non spécialisées [Centre de formation en entreprise et récupération (CFER), Groupe repensé dans une approche formative (GRAF)];
- concilier de façon plus efficace l'autonomie professionnelle et le changement.

Comme nous le verrons plus loin, dans plusieurs milieux, l'organisation scolaire est évoquée comme un levier important pour favoriser le développement professionnel. Or, dans d'autres milieux, la rigidité perçue de certains encadrements, dont les conventions collectives, limite la recherche de solutions innovantes, notamment pour dégager des espaces-temps collaboratifs, mais également pour ajuster les règles d'attribution des postes, qui ne permettent pas l'utilisation optimale des ressources humaines (primauté de l'ancienneté).

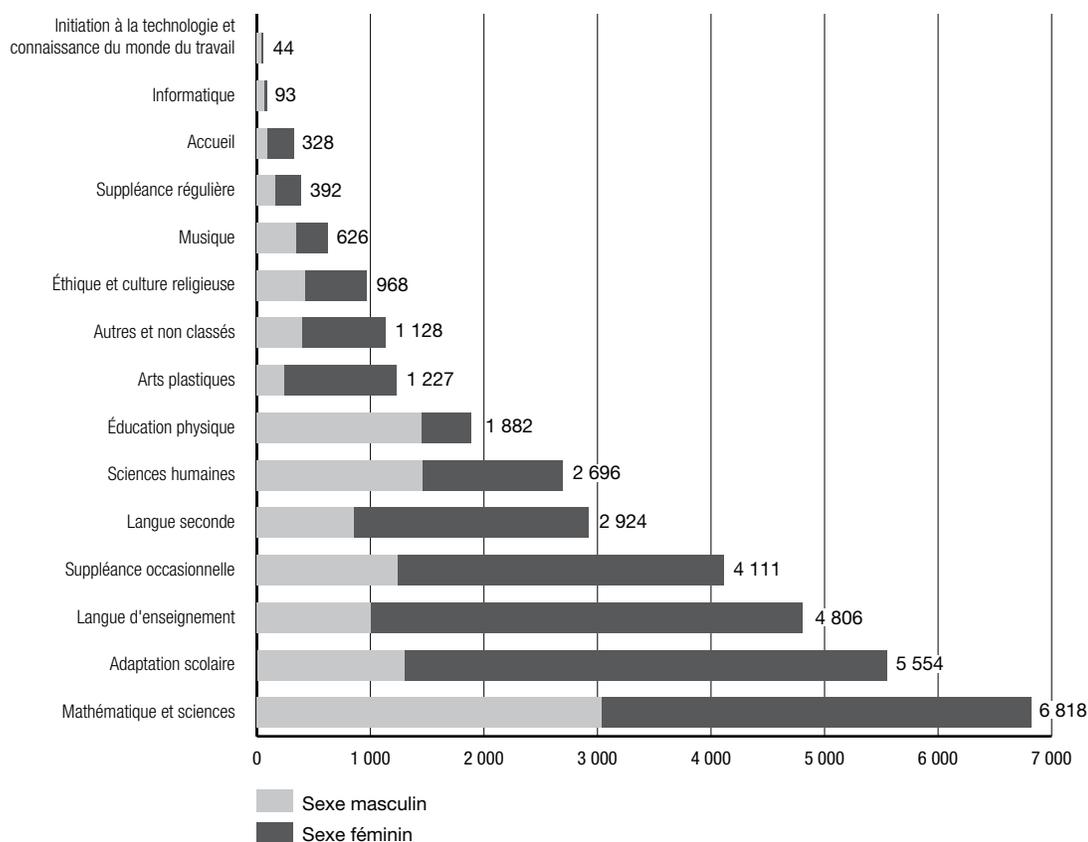
### **Les associations professionnelles : un terreau fertile laissé en friche**

Alors qu'il existe l'Association d'éducation préscolaire du Québec (AEPQ), l'Association québécoise des enseignantes et des enseignants du primaire (AQEP) et l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) (chaque association a sa propre publication et organise un colloque ou un congrès annuellement), il n'existe pas d'association fédérative autour du secondaire. Comme en témoigne la liste qui suit, les associations professionnelles auxquelles s'affilient les enseignantes et les enseignants du secondaire sont davantage des associations disciplinaires ou thématiques.

- Espagnol - Association des professeurs d'espagnol du Québec (APEQ)
- Français - Association québécoise des professeurs de français (AQPF)
- Français langue seconde - Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS)
- Mathématique - Association Mathématique du Québec (AMQ), Groupe des responsables en mathématique au secondaire (GRMS)
- Anglais, langue maternelle - Association of Teachers of English of Quebec (ATEQ)
- Anglais, langue seconde - Société pour le perfectionnement de l'enseignement de l'anglais langue seconde, au Québec (SPEAQ)
- Sciences et technologie - Association pour l'enseignement de la science et de la technologie au Québec (AESTQ)
- Univers social - Association québécoise pour l'enseignement en univers social (AQEUS), Association québécoise pour la didactique de l'histoire et de la géographie (AQDHG), Société des professeurs d'histoire du Québec (SPHQ)
- Arts plastiques - Association québécoise des éducatrices et éducateurs spécialisés en arts plastiques (AQESAP)
- Danse - Association québécoise des enseignants de la danse à l'école (AQEDE)
- Art dramatique - Association Théâtre Éducation du Québec (ATEQ)
- Musique - Fédération des associations de musiciens éducateurs du Québec (FAMEQ), Association des éducateurs de musique du Québec (QMEA)
- Éthique et culture religieuse - Association québécoise en éthique et culture religieuse (AQECR)
- Éducation physique - Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FEEPEQ), Association of Physical Educators of Quebec (APEQ)
- Orthopédagogie - Association des orthopédagogues du Québec (ADOQ)
- Adaptation scolaire - Association québécoise de l'enseignement en adaptation scolaire (AQEAS)
- Informatique - Association québécoise des utilisateurs de l'ordinateur au primaire-secondaire (AQUOPS)

Selon les données recueillies jusqu'à présent, plusieurs de ces associations professionnelles proposent des activités de développement professionnel à leurs membres : formations, colloques, symposiums, conférences, site Web, documentation, revue spécialisée, concours, travail conjoint dans les champs disciplinaires, réseautage, développement d'outils didactiques, communauté virtuelle, etc. Notons, cependant, que cette offre est relativement variable selon la discipline, certaines associations étant particulièrement actives avec la programmation de plusieurs événements chaque année, alors que d'autres entretiennent un lien minimal avec leurs membres, faute de ressources ou en raison de mobilisation insuffisante ou d'un bassin de membres réduit. La répartition du personnel enseignant du secondaire selon le champ d'enseignement (figure 2) illustre bien à quel point le bassin de recrutement des associations professionnelles peut varier du simple au double selon la discipline d'appartenance.

**FIGURE 2** Personnel enseignant des commissions scolaires selon le champ d'enseignement et le sexe en 2010-2011  
Enseignement secondaire (formation générale au secteur des jeunes)



Source : MELS, Direction des statistiques et de l'information décisionnelle (DSID), Service des indicateurs et des statistiques (SIS), Personnel des commissions scolaires (PERCOS II). Compilation du Conseil supérieur de l'éducation.

Note : Toutes les personnes ayant un lien d'emploi avec une commission scolaire entre le 1<sup>er</sup> juillet et le 30 juin sont comptées.

Certaines des associations professionnelles auxquelles s'affilie le personnel enseignant du secondaire (13/22) sont elles-mêmes membres du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). Le CPIQ est un organisme privé sans but lucratif qui regroupe une vingtaine d'associations professionnelles. Il a « comme mission de contribuer au développement de la pédagogie et de la compétence professionnelle des enseignantes et des enseignants, pour une meilleure qualité de l'enseignement et de l'éducation au Québec » (CPIQ, 2013). L'activité de ce regroupement d'associations s'est intensifiée au cours des dernières années, avec, à son actif, une toute nouvelle revue et plusieurs journées de formation continue. En matière de développement professionnel du personnel enseignant en formation générale au secondaire, ses actions prennent la forme de journées d'étude, de collaboration à des travaux de groupe ou d'organismes [ex. : Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), CNIPE, universités], de publications et communications ainsi que d'un centre de documentation mis à jour régulièrement. Voici comment le CPIQ considère son action complémentaire avec celles des associations professionnelles :

En raison de la diversité de ses associations membres, il [le CPIQ] concentre son action sur des questions d'intérêt général en pédagogie scolaire alors que celles-ci [les associations membres] orientent leurs activités en travaillant davantage les aspects d'ordre didactique et disciplinaire. En effet, elles ont développé une expertise dans le savoir didactique et le réseautage des professionnels qui partagent les mêmes préoccupations disciplinaires ou [les préoccupations] liées à un domaine d'apprentissage. (CPIQ, 2012, p. 8.)

L'existence d'au moins une association professionnelle par champ disciplinaire ainsi que l'activité du CPIQ montrent l'intérêt du personnel enseignant pour la profession. Pourtant, lors des entrevues réalisées par le Conseil, plusieurs enseignantes et enseignants se disaient peu informés des possibilités de développement professionnel offertes par les associations disciplinaires, certains ignorant même l'existence d'une telle association propre à son domaine d'enseignement. Il semble que l'adhésion à l'association de son champ disciplinaire ne va pas de soi pour l'ensemble du personnel enseignant. Il y a probablement un lien à reconstruire ou à construire entre chaque enseignante ou enseignant et son association professionnelle, et ce, dès la formation initiale. Considérant le professionnalisme collectif comme un élément indispensable à la profession, cette contribution à la vie des associations professionnelles gagnerait à être davantage encouragée.

Tout comme les universités, les associations professionnelles disent avoir beaucoup à offrir, mais avoir de la difficulté à faire connaître leur offre et à mobiliser les enseignants pour qu'ils s'engagent au sein de leurs associations.

### **Ressources propres à l'enseignement privé ou au réseau anglophone : des cas particuliers**

#### *Le secteur privé*

Dans leurs réponses à l'enquête réalisée par le Conseil, les directions d'école privée se sont montrées très satisfaites des efforts de leur association en vue de soutenir le développement professionnel de leur personnel enseignant. Le rôle endossé par la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) et par son pendant anglophone, la Quebec Association of Independent Schools (QAIS), ressemble à la fois à celui assumé par les directions des services éducatifs du réseau public et à celui d'une association professionnelle. Ainsi, il n'est pas rare que ces associations organisent des activités de formation collective, comme le font des commissions scolaires, ou des colloques pédagogiques régionaux touchant plusieurs établissements privés.

**TABLEAU 7** Au regard des actions posées par votre association (FEEP ou QAIS) pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont...  
Écoles privées, 2012

Perception des efforts faits par votre association	Écoles privées	
	Effectif	%
Très suffisants	31	41,9
Assez suffisants	30	40,2
Peu suffisants	6	8,2
Pas suffisants	1	0,8
Je ne sais pas	1	1,3
Sans objet	6	7,6
<b>Total</b>	<b>75</b>	<b>100,0</b>

### *Le réseau anglophone*

Le réseau anglophone dispose, quant à lui, du Leading English Education and Resource Network (LEARN), un organisme sans but lucratif<sup>38</sup>. Son site Web est né d'un besoin exprimé par les membres du secteur anglophone qui souhaitaient partager des ressources pédagogiques ainsi que du matériel, et qui voulaient communiquer entre eux. Par son entremise, les enseignants, les élèves, les gestionnaires et les parents disposent d'un site Web qui regroupe un large éventail de documents et de services de soutien en matière d'éducation. Le mandat de LEARN est de répondre aux besoins de la population du Québec en matière d'éducation, de la maternelle à la 5<sup>e</sup> secondaire, sur l'enseignement dans la langue de la minorité et sur l'enseignement des langues secondes. Sa mission est de procurer l'accès à un matériel d'apprentissage de qualité, et à des ressources en technologies éducatives et en apprentissage par voie électronique, et ce, d'une manière opportune et appropriée pour le milieu de l'éducation anglophone du Québec.

Dans le cadre du Programme de formation de l'école québécoise, LEARN se doit, notamment :

- de favoriser l'épanouissement et le réseautage dans les communautés grâce à la recherche, en créant ainsi des liens entre apprenants et gestionnaires;
- de favoriser la formation de groupes d'experts en tant que forces majeures capables d'amorcer, d'encourager et d'appuyer des méthodes éducatives exemplaires;
- de promouvoir le partenariat entre les personnes clés dans le milieu éducatif et dans la communauté en général;
- d'organiser des rencontres interactives en vue de créer une communauté capable de collaborer à l'échelle provinciale;
- de former les éducateurs en tant qu'apprenants et de leur assurer un perfectionnement continu dans le cadre de leur croissance personnelle;
- de prendre les initiatives nécessaires visant la collaboration de tout un chacun afin de promouvoir la cohésion du système.

38. LEARN est financé notamment par l'entente Canada-Québec relative à l'enseignement dans la langue de la minorité.

En guise d'exemple, au cours de l'année 2012, LEARN a offert 54 ateliers auxquels se sont ajoutées des formations en ligne, des projets de développement et des sessions d'information. LEARN participe également à des projets de développement professionnel à long terme (ex. : continuum en littératie avec certaines commissions scolaires; formation sur le projet *cartographe* avec Parcs Canada). Les enseignants peuvent s'inscrire à des formations en ligne offertes en soirée, ce qui est fort apprécié du personnel enseignant qui habite une région éloignée. Les formations sont offertes à toutes les commissions scolaires de même qu'au secteur privé. De l'avis même du personnel de LEARN, cette ressource demeure peu connue et doit consacrer une partie de ses ressources à des sessions d'information.

#### **4.2.7 CONCILIER CES REGARDS DISTINCTS DANS UNE ACTION CONCERTÉE : UN ENJEU CENTRAL**

L'examen des rôles et des responsabilités assumés par les différents acteurs montre que chacun porte un regard distinct sur le développement professionnel du personnel enseignant. Il semble difficile pour chacun de faire le pont avec la vision de ses partenaires. Les résultats de l'enquête illustrent cette différence de points de vue, entre autres, par les éléments que chacun juge les plus déterminants et qui ne sont sans doute pas suffisamment communs. C'est le cas, comme nous l'avons souligné précédemment (tableau 5), des *documents qui contribuent le plus à bâtir une culture de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire* où chaque type d'acteurs nomme en premier lieu l'encadrement dont il est le plus proche. Or, comme la question concerne le développement d'une culture chez un seul acteur – l'enseignant –, on pourrait s'attendre à ce que l'outil jugé le plus contributif soit le même pour tous les acteurs de soutien, ce qui n'est visiblement pas le cas.

Dans le même ordre d'idées, les principaux leviers énumérés sont différents selon l'acteur interrogé. Si le levier jugé le plus important est le même pour tous, soit les ressources humaines avec un tiers de toutes les mentions, le personnel le plus souvent mentionné n'est pas le même selon le type d'acteur qui se prononce. Ainsi, au sein des écoles secondaires, c'est le personnel enseignant qui est le plus souvent cité, suivi de la direction d'école, alors qu'au sein des commissions scolaires, les conseillères et conseillers pédagogiques se détachent nettement en tête de liste. Quelle que soit la fonction occupée, les propos précisent essentiellement l'attitude de ces personnes (intérêt, dynamisme, engagement, ouverture), mais aussi leur quantité (nombre, disponibilité, stabilité) et leur qualité (professionnalisme, connaissances, compétences, crédibilité). *A contrario*, l'absence de ces dispositions constitue autant d'obstacles au développement professionnel du personnel enseignant. Le facteur humain arrive d'ailleurs au second rang des principaux obstacles au développement professionnel avec un quart des mentions, tout de suite après les facteurs organisationnels, qui en recueillent la moitié.

Par ailleurs, quand on demande aux acteurs de se prononcer sur les efforts fournis pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant, si l'évaluation faite par les gestionnaires et celle faite par les directions d'école publique sont similaires quant au regard porté sur les efforts faits par la commission scolaire, le regard des gestionnaires est cependant moins positif que celui des directions d'école quand il s'agit de qualifier les efforts faits par les écoles secondaires.

**TABEAU 8** Au regard des actions posées par **votre commission scolaire** pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont...  
Commissions scolaires, écoles publiques, 2012

Perception des efforts faits par la commission scolaire	Commissions scolaires		Écoles publiques	
	Effectif	%	Effectif	%
Très suffisants	15	28,8	58	28,2
Assez suffisants	30	58,0	116	56,7
Peu suffisants	7	13,2	27	13,4
Pas suffisants			2	1,0
Je ne sais pas			2	0,8
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>

**TABEAU 9** Au regard des actions posées par **vos écoles secondaires** pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont...  
Commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012

Perception des efforts faits par votre école [ou vos écoles]	Commissions scolaires		Écoles publiques		Écoles privées	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Très suffisants	4	7,2	44	21,6	16	21,7
Assez suffisants	23	45,9	122	59,6	47	62,6
Peu suffisants	20	38,4	37	17,9	12	15,7
Pas suffisants	2	3,5	2	0,9		
Je ne sais pas	3	5,0				
<b>Total</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>	<b>205</b>	<b>100,0</b>	<b>75</b>	<b>100,0</b>

Le Conseil reconnaît que le regard porté sur un objet est nécessairement teinté des possibilités d'actions liées à la fonction de la personne concernée. Cependant, le Conseil s'interroge sur l'absence d'une vision partagée, ou tout au moins négociée avec le sujet principal qu'est l'enseignante ou l'enseignant. Comment créer ce regard commun?

Les entrevues réalisées dans les milieux québécois considérés par leurs pairs comme étant proactifs ou comme ayant fait du développement professionnel un dossier prioritaire ont mis en lumière une fracture plus ou moins importante entre les différents acteurs. Par exemple, dans l'une des commissions scolaires, les gestionnaires responsables de ce dossier sont persuadés d'avoir une pratique exemplaire qui est cohérente d'un niveau à l'autre de l'organisation. Plusieurs acteurs externes ont même qualifié ce milieu d'extraordinaire. Or, d'autres acteurs concernés sur le terrain ne témoignent pas d'une telle cohérence, bien au contraire. On perçoit un isolement des directions d'école qui, d'une part, ne se sentent pas concernées dans les décisions prises par la commission scolaire et qui, d'autre part, n'ont pas véritablement créé de liens avec leur personnel enseignant qui a entamé

des démarches de développement professionnel. Par ailleurs, le personnel enseignant de ce milieu se dit contraint de participer à des formations qu'il n'a nullement sollicitées. Il a l'impression qu'il ne dispose d'aucune tribune pour exprimer ses besoins de développement professionnel et, par conséquent, qu'il n'a pas la possibilité d'obtenir une réponse satisfaisante.

Les formations, non seulement sont-elles obligatoires, mais elles ne sont pas enracinées dans nos besoins. Le plus bel exemple de ça, c'est l'enseignante de notre école qui a dû suivre une formation qu'elle avait elle-même montée du temps qu'elle était conseillère pédagogique. (Enseignante.)

En plus d'être obligatoires, ces formations sont la plupart du temps des périodes d'information plutôt que de formation. De plus, elles ne répondent pas aux besoins réels des enseignants. Ceux-ci sont donc très souvent contraints à assumer eux-mêmes la réponse à leurs besoins. (Enseignante.)

Cette différence de perception entre les divers acteurs, observée dans la majorité des milieux visités, est particulièrement ressentie par le personnel enseignant, qui a le sentiment d'avoir un pouvoir d'influence très limité sur son développement professionnel, et qui estime que les activités proposées répondent avant tout aux besoins du système, que les choix sont faits par la commission scolaire et qu'ils sont rarement arrimés aux besoins de l'équipe-école ou des individus. S'il est vrai que le système ne peut répondre à l'ensemble des besoins individuels, il n'est pas souhaitable qu'il n'y réponde pas du tout ni même trop peu. Prenons l'exemple d'un enseignant engagé dans les projets ou les objectifs collectifs de son école, mais qui, au quotidien, est aux prises avec un souci de communication avec les parents. Sa demande de formation pourrait ne pas correspondre aux priorités établies collectivement, cependant, son besoin est prioritaire s'il veut établir une relation pédagogique satisfaisante et avoir un effet sur la réussite des élèves. Ainsi, l'analyse des besoins, tant individuels que collectifs, par l'enseignante et l'enseignant, est nécessaire pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage, et constitue un enjeu majeur.

À l'inverse, les directions d'école ou les commissions scolaires ont le sentiment que les analyses réalisées à une plus grande échelle (école, commission scolaire ou région) ne sont pas appréciées à leur juste valeur par le personnel enseignant (ex. : stratégies déterminées par l'équipe des services éducatifs en s'appuyant sur des données de recherche et une lecture du milieu).

Dans les deux cas, il semble que les efforts faits par les uns ne sont pas connus et reconnus par les autres, d'où une collaboration difficile et parfois même contre-productive.

Une autre information recueillie par le Conseil témoigne d'un écart important entre la perception des gestionnaires et la réalité telle qu'elle est perçue par les acteurs principaux (personnel enseignant et personnel de direction). En effet, lorsqu'on demande aux gestionnaires des commissions scolaires de qualifier le leadership de leur milieu en matière de développement professionnel, les réponses sont extrêmement positives (81,9 %), estimant que leur milieu joue un rôle de leader. Or, les recherches du Conseil pour trouver des milieux proactifs se sont avérées beaucoup moins fructueuses, les personnes contactées dans les milieux indiquant que la priorité d'autrefois n'était plus ou que les mesures prises demeuraient standard, limitées ou émergentes.

**TABEAU 10** Estimez-vous que votre milieu joue un rôle de leader dans le dossier du développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire?  
Commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012

Rôle de leader dans le dossier du développement professionnel continu du personnel enseignant	Commissions scolaires		Écoles publiques		Écoles privées	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Oui	40	81,9	140	69,0	39	55,1
Non	9	18,1	63	31,0	32	44,9
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>204</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>

La notion de *culture commune* ou de *vision partagée* paraît pourtant centrale chez la plupart des acteurs consultés, et c'est le troisième type de levier qui est mentionné, après les ressources humaines (principalement le personnel enseignant, le personnel de direction, les conseillères et les conseillers pédagogiques) et les ressources matérielles (principalement le temps et l'argent). Cette préoccupation se traduit dans une vision commune et cohérente du développement professionnel, une valorisation de celui-ci, mais également une vision commune des enjeux éducatifs (convenir de priorités pédagogiques, établir un plan d'action concerté, s'assurer de la cohérence des actions). Dans ce contexte, le climat est déterminant : on parle alors de climat de confiance et de collaboration, d'esprit d'équipe, de soutien, d'entraide et de réseautage. Ces éléments sont à la fois une condition et le résultat d'une négociation entre les acteurs qui, lorsqu'elle est réussie, conduit à un accord ou à un arrangement autour des enjeux déterminés.

Deux idées-forces sont ainsi formulées : le climat et la collaboration.

Dans les milieux les plus inspirants, c'est-à-dire là où la culture de développement professionnel semble vécue à la satisfaction de tous les acteurs, ces deux éléments ont été particulièrement soulignés, mais aussi illustrés par les propos des principaux intéressés. À l'inverse, dans les milieux les plus éloignés de l'idéal, l'absence marquée de ces éléments déterminants est évidente. Elle se manifeste par :

- des résistances au changement;
- des relations de travail conflictuelles qui débordent dans le domaine pédagogique (boycottage des formations, dissolution de comités, application stricte de la convention ou contraintes formelles sur les aspects règlementaires);
- des modalités plus coercitives que collaboratives (un minutage, moins d'espace pour échanger, des enjeux pédagogiques qui servent de monnaie d'échange dans les relations de travail).

Pourtant, quel que soit le milieu visité, le désir de collaborer davantage, de disposer de plus de lieux et de temps de partage professionnel avec ses pairs est extrêmement présent.

À l'issue de cet examen des rôles et des responsabilités exercés par les différents acteurs persistent une série de questions : comment faire converger les efforts? Comment créer les conditions d'un engagement fructueux dans une démarche de développement professionnel pour le mieux-être de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'enseignante ou de l'enseignant? Par quels mécanismes, au sein de l'établissement et au sein de la commission scolaire, peut-on assurer la compréhension de tous les acteurs et mettre en place une offre de formation qui tienne compte, à la fois, des besoins individuels et des besoins collectifs? Comment diffuser davantage les possibilités de développement professionnel et faire circuler l'information?

La section qui suit fait le point sur la gestion de l'offre et de la demande.

## 4.3 L'OFFRE ET LA DEMANDE

On se rappelle que les orientations de la formation continue définissent trois axes de développement : le premier touche l'actualisation des connaissances sur les bases de l'enseignement et de l'initiation à la recherche (professionnel), le deuxième touche la mise à jour des connaissances en matière de lois, de règlements, de politiques et de programmes d'études (organisationnel) et le troisième touche tout ce qui influe sur la qualité des relations éducatives avec les élèves. L'enquête et les études de cas cherchaient notamment à recueillir de l'information sur la façon dont les activités offertes répondent à ces différents types de besoins, mais cherchaient également les mécanismes en vigueur pour les définir.

### 4.3.1 UNE OFFRE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL FORTEMENT INFLUENCÉE PAR LES BESOINS ORGANISATIONNELS

Les données recueillies révèlent qu'au cours des dernières années, y compris l'année 2010-2011<sup>39</sup>, l'offre d'activités de développement professionnel destinée au personnel enseignant du secondaire (cela est sans doute également vrai pour le personnel enseignant du primaire) a été fortement influencée par les besoins des organisations. Comme il a été mentionné dans le chapitre sur les rôles et les responsabilités, l'implantation du nouveau curriculum a occupé une place importante dans l'offre d'activités de développement professionnel proposée au personnel enseignant au cours des récentes années. Alors que l'implantation des programmes d'études s'amorçait au deuxième cycle du secondaire, de nouveaux plans d'action et des annonces ministérielles ont généré des besoins additionnels de formation continue à l'échelle du système tout entier. Par ailleurs, au sein du réseau public, l'adoption des conventions de partenariat et des conventions de gestion de la réussite exigées dans le cadre de la gestion par résultats a, elle aussi, nécessité l'utilisation de ressources pour répondre aux besoins des organisations qui découlent des cibles ministérielles.

Les données d'enquête recueillies par le Conseil confirment l'influence de ces éléments sur le développement professionnel du personnel enseignant. Ainsi, en 2010-2011, l'élément qui a eu le plus d'influence sur le choix des activités de développement professionnel organisées pour le personnel enseignant du secondaire, tant par la commission scolaire que par les écoles, c'est l'élément *Changements apportés au curriculum* (ex. : bulletin, progression des apprentissages). Cet élément se démarque loin devant les autres pour 78,5 % des commissions scolaires, 84,8 % des directions d'école privée et 56,0 % des directions d'école publique. Pour ces dernières, l'*Offre d'activités de développement professionnel provenant de la commission scolaire* arrive en deuxième choix pour 42,0 % des directions. Pour les commissions scolaires, ce sont les *Conventions de gestion* et le *Plan collectif de développement professionnel de la commission scolaire* qui sont les éléments de troisième rang, alors que pour les écoles privées, c'est le *Plan stratégique*, puis les *Plans individuels*. Ne serait-il pas légitime de croire que, si la démarche réfléchie de développement professionnel s'était concrétisée dans l'élaboration de plans individuels et collectifs tel que le suggérait le Conseil en 2004, ce serait ces derniers qui auraient eu le plus d'influence sur l'offre?

Sous l'angle du contenu, les activités qui ont touché le plus grand nombre d'enseignantes et d'enseignants en 2010-2011 sont, en premier lieu, celles liées à l'*Évaluation des apprentissages*. Viennent ensuite, dans des proportions légèrement différentes d'un acteur à l'autre, les *Disciplines d'enseignement et leur didactique*, les *Programmes d'enseignement* ainsi que les *Méthodes et stratégies d'enseignement*, mais également les *TIC* et l'*Intégration des élèves ayant des besoins particuliers*. On trouve dans cette liste les préoccupations de l'heure, induites par l'implantation du bulletin unique, la publication de la progression des apprentissages dans les différentes disciplines, les défis soulevés par l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et, plus récemment, la généralisation des tableaux blancs interactifs. Ces éléments ont été mentionnés dans les milieux visités.

39. Année de référence pour l'enquête menée par le Conseil.

Avec tous les changements qui se sont produits récemment à l'égard des bulletins, les enseignants sont devenus inquiets et ils recherchent ces formations pour se sentir à l'aise dans cette tâche. (Cadre de commission scolaire.)

Le fait que les activités de développement professionnel proposées répondent aux besoins organisationnels n'est pas un problème en soi. Les enseignants sont tout à fait conscients que parce qu'ils exercent leur profession dans le contexte d'un service public, leur pratique est régie par un certain nombre d'encadrements déterminés de façon démocratique et que ceux-ci nécessitent périodiquement des activités de développement de type organisationnel. Aucun des enseignants rencontrés n'a contesté cette obligation de respecter ces encadrements et, par conséquent, de se former pour répondre aux exigences du système. D'ailleurs, les besoins personnels, professionnels et organisationnels ne doivent pas être considérés comme étant antinomiques, les uns pouvant nourrir les autres. Pour plusieurs cadres scolaires ou directions d'école secondaire, les activités de développement professionnel provoquées par ces exigences du système ont, dans certains cas, eu une incidence positive. Par exemple, les formations sur l'utilisation des TIC ont amené des enseignantes et des enseignants à remettre en question leur pratique d'enseignement; une rencontre pour échanger sur la progression des apprentissages en équipe-matière (intercycle) a favorisé l'arrimage de l'enseignement d'un niveau à l'autre et la continuité de l'expérience de l'élève. Ce qui pose problème, c'est quand le personnel n'est pas mis à contribution pour déterminer ses besoins, y compris les besoins d'ordre organisationnel. Ainsi, du point de vue des acteurs rencontrés, quand des activités de développement professionnel ne sont pas ajustées aux besoins des enseignants ou ne sont pas à leur degré d'appropriation du contenu présenté, leur désengagement est manifeste. Par exemple, si les ateliers sur les tableaux interactifs ne tiennent pas compte du degré d'appropriation du langage informatique des participants, les personnes plus avancées perdent leur temps tandis que les débutants ne comprennent pas tous les codes.

À l'aide des propos recueillis, le Conseil constate que l'intention de permettre au personnel enseignant de se réapproprier son développement professionnel et d'en être le principal instigateur ne se manifeste pas encore dans la pratique. On a plutôt l'impression que le système *propose*, et parfois même *impose*, des activités de développement professionnel, et que le personnel enseignant *consomme*, avec plus ou moins de satisfaction, ce qui est disponible. Mais quels sont alors les mécanismes précis mis en œuvre dans le milieu scolaire pour recenser les besoins de développement professionnel du personnel enseignant dans le but d'arrimer cette offre à la demande?

#### **4.3.2 DES MÉCANISMES POUR DÉTERMINER LES BESOINS DU PERSONNEL ENSEIGNANT PLUS SOUVENT *SUBIS* QUE *CHOISIS***

La LIP énonce la responsabilité du personnel de direction de recenser les besoins de développement professionnel de son personnel et de voir à l'organisation des activités convenues. De son côté, même si ce n'est pas écrit textuellement dans la loi, le personnel enseignant doit faire part de ses besoins individuels et collectifs à sa directrice ou à son directeur d'établissement, participer au choix des stratégies et évaluer l'effet de ce processus.

Les données de l'enquête révèlent que, pour s'acquitter de leurs responsabilités à l'égard de la collecte des besoins de développement professionnel de leur personnel enseignant, les directions d'école et les responsables de ce dossier au sein des commissions scolaires utilisent des moyens variés qui diffèrent selon l'acteur qui se prononce. Ainsi, le moyen de prédilection des responsables du développement professionnel au sein de la commission scolaire est la consultation du Comité de perfectionnement de la commission scolaire (62,7 %), celui des directions d'école publique, c'est l'assemblée du personnel enseignant (56,1 %) alors que celui des directions d'école privée, c'est la rencontre individuelle (69,8 %). Par contre, le deuxième choix est le même pour tous les acteurs : il s'agit de la rencontre d'équipe-matière ou de département (commission scolaire = 43,3 %; école

publique = 46,9 % et école privée = 51,3 %). Notons que le premier choix des écoles publiques est le troisième choix des écoles privées et réciproquement. Malheureusement, au-delà de l'instance sollicitée pour recenser les besoins de développement professionnel du personnel enseignant, ces données d'enquête ne précisent pas les modalités utilisées pour réaliser cette collecte d'information. La réflexion est-elle approfondie? S'appuie-t-elle sur l'analyse de l'apprentissage de contenus particuliers par les élèves dans des contextes particuliers, comme le préconise la recherche sur les pratiques efficaces? Ou s'agit-il d'un mécanisme succinct permettant à l'équipe de direction de s'acquitter de l'obligation formulée dans l'article 96.20 de la LIP?

Sans répondre totalement à ces questions, les études de cas permettent de documenter davantage les modalités qui prévalent dans six milieux jugés proactifs dans le dossier du développement professionnel du personnel enseignant. Le premier constat, c'est que, dans la majorité des milieux visités, le point de vue des responsables du développement professionnel au sein des commissions scolaires et des directions d'école secondaire diffère de façon importante du point de vue exprimé par le personnel enseignant et les représentants syndicaux.

Les représentants des commissions scolaires et des directions d'école de la majorité des milieux sont assez satisfaits des modalités d'expression de la demande qui, selon eux, s'appuie sur plusieurs mécanismes :

- collecte annuelle des besoins par l'entremise d'un questionnaire distribué aux enseignantes et aux enseignants ou par des rencontres individuelles ou collectives avec les directions d'école;
- analyse statistique des résultats scolaires des élèves;
- connaissances particulières des conseillères et des conseillers pédagogiques à propos de chaque milieu;
- exigences liées aux demandes du MELS, au plan stratégique, à la convention de partenariat, à la convention de gestion et de réussite éducative des écoles, ou à des besoins du moment (ex. : formation sur les TBI) des commissions scolaires;
- autres demandes des écoles en relation avec les besoins et les réalités de l'école, des classes et des élèves (ex. : projet éducatif et plan de réussite).

Ces *autres demandes* formulées par les écoles ont été plus rarement abordées dans les entrevues, probablement parce qu'elles sont moins formalisées et qu'il existe moins de mécanismes convenus pour en témoigner. Pourtant, de l'avis de plusieurs acteurs, ce sont souvent ces demandes qui répondent le mieux aux besoins des enseignants : on parle ici de groupes de développement, de codéveloppement, de temps de libération, etc. Dans l'un des milieux visités, les directions avaient l'impression que la commission scolaire se préoccupait uniquement des besoins organisationnels sans chercher à répondre aux besoins individuels du personnel enseignant ni aux besoins collectifs des écoles et, par le fait même, elles n'ont témoigné d'aucun mécanisme de collecte des besoins. Par ailleurs, une équipe de direction a tenu à souligner le rôle important que joue habituellement le comité de participation des enseignantes et des enseignants (CPEE)<sup>40</sup> dans le dossier du développement professionnel du personnel enseignant. Pour la direction, il s'agit d'une courroie de transmission très utile entre le personnel enseignant et les gestionnaires. C'est par ce canal que la direction sonde les besoins de développement professionnel et vérifie que les activités proposées par la direction sont bien reçues. Malheureusement, ce comité n'existait pas au sein de l'école pour l'année en cours en raison d'un boycottage décrété par le syndicat à la suite du refus de reconnaître ce temps d'engagement professionnel formulé par la commission scolaire.

40. Ce mécanisme de consultation est prévu dans la convention collective (chapitre 4, Modes, objets et mécanismes de participation des enseignantes et enseignants autres que les objets (et leur mode) négociés et agréés à l'échelle nationale); objet de négociation locale, ces appellations diffèrent souvent d'un milieu à l'autre.

De leur côté, les enseignantes et les enseignants et leurs représentants syndicaux rencontrés dans les différents milieux sont, dans l'ensemble, beaucoup moins satisfaits des mécanismes utilisés pour recenser leurs besoins au sein de leur établissement ou de leur commission scolaire. On distingue, cependant, deux groupes selon leur degré de satisfaction. D'une part, il y a ceux pour qui les mécanismes sont implicites, peu nombreux pour ne pas dire inexistantes ou jugés inefficaces.

Il y a une collecte d'information à la fin de chaque année scolaire par la commission scolaire pour connaître les besoins des professeurs. Cette collecte utilise un questionnaire, qu'on doit remplir seul à un moment de l'année où la fatigue nous a gagnés et où on se débarrasse le plus rapidement possible du questionnaire. L'analyse des résultats de ce questionnaire sert à définir les formations offertes lors des journées pédagogiques de la commission scolaire. Ces formations ne sont que disciplinaires. Mon regroupement disciplinaire offre de bien meilleures formations disciplinaires avec des trucs pédagogiques pour nous aider. Le problème avec ces dernières formations, c'est qu'elles sont volontaires et c'est chacun qui décide de les suivre ou pas. (Enseignant.)

Moi, je suis toujours en développement ou en réflexion sur ma pratique, mais c'est moi qui dois chercher à m'améliorer. Les formations qu'on nous offre peuvent être agréables à l'occasion, mais elles ne sont jamais le fruit d'une réponse à nos besoins. Il n'y a pas de consultation des enseignants et le regard critique des enseignants sur ce qui est offert n'est pas écouté. On est placés devant un vide de ce point de vue. (Enseignant.)

On sent que tout vient, malgré la bonne volonté de la direction, de mandats. Ça vient d'en haut. On ne part pas de la base. Par exemple, concernant la violence à l'école, il y a un mandat du MELS, mais on ne peut rien dire, rien demander, comme savoir si l'intimidation envers les professeurs fait partie du mandat. (Enseignant.)

Il n'y a pas d'animation pédagogique liée au développement professionnel dans mon école et s'il y a des mécanismes pour connaître les besoins des enseignants, je ne les ai jamais vus. Les formations qui nous sont offertes sont obligatoires, définies en haut et très peu enracinées dans nos besoins d'enseignants. (Enseignante.)

D'autre part, il y a les enseignants qui reconnaissent que leur développement professionnel est une préoccupation majeure de leur direction et de leur commission scolaire et qui estiment que des démarches sérieuses sont faites dans leur milieu pour répondre tant aux besoins individuels du personnel enseignant qu'aux besoins collectifs de l'école.

Le développement professionnel est une valeur pour la direction de l'école. Elle nous considère comme des professionnels et elle estime que le développement de nos compétences professionnelles est très important. Cette vision n'est cependant pas partagée par tous les enseignants. Certains d'entre eux considèrent les activités de développement professionnel comme un fardeau qui ne fait pas partie de leur tâche; d'autres sont d'avis que c'est tout simplement une perte de temps. (Enseignante.)

La commission scolaire, mais surtout la direction de l'école, encourage continuellement les enseignants à poursuivre le développement professionnel et à se perfectionner. En ce sens, la participation aux congrès et aux colloques est toujours encouragée. De même, les initiatives des enseignants et leurs idées pour des nouveaux projets sont soutenues et appuyées par la direction de l'école, qui fait tout son possible pour faciliter leur réalisation. (Enseignant.)

Les formations qui nous sont offertes proviennent de plusieurs sources : les demandes des groupes-matières en mars de chaque année, lesquelles font partie du plan de formation de l'école, le comité local de perfectionnement des maîtres qui finance autant les formations collectives qu'individuelles de même que les colloques et les congrès. (Enseignant.)

Quelques-unes des personnes de ce deuxième groupe n'en considèrent pas moins que, malgré les efforts de leur organisation pour répondre à leurs besoins, il arrive trop souvent que les formations n'atteignent pas cet objectif ou que leur signification n'apparaît pas clairement.

Les formations qui nous sont offertes ne sont pas toujours pertinentes pour répondre aux besoins qu'on a pourtant définis avec la direction. (Enseignante.)

Dans ce même groupe, mais à l'autre bout du spectre, on trouve les enseignantes et les enseignants de l'école qui constituent, au sein de notre échantillon, un cas exemplaire en matière de développement professionnel dans la mesure où tous les acteurs sont sur la même longueur d'onde. Ces enseignants se sentent privilégiés de vivre dans un milieu comme le leur. Ils considèrent que les activités de développement professionnel proposées répondent à leurs besoins et attribuent cette adéquation entre l'offre et la demande à une équipe de direction qui exerce son leadership pédagogique en restant disponible, ouverte et empathique aux besoins des enseignants de l'école. Dans cette école, la supervision pédagogique systématique est en vigueur depuis plusieurs années et c'est notamment à l'occasion de ces rencontres de supervision<sup>41</sup> que les besoins de développement professionnel individuels et collectifs sont formulés et que les stratégies pour y répondre sont convenues par les deux parties. De plus, les membres de la direction discutent régulièrement de développement professionnel avec leur personnel à l'occasion d'échanges informels sur leur pratique (à la sortie d'un cours, en parlant des difficultés d'un élève, au retour d'une formation, etc.).

À la lumière des résultats de recherche recueillis par le Conseil, il se dégage clairement que l'expression de la demande constitue un maillon faible dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant. Or, l'une des premières caractéristiques des activités de développement professionnel efficaces dégagées par la recherche consiste à travailler à partir de priorités clairement définies, «de se centrer sur un contenu et un domaine spécifique en prenant en compte les problèmes rencontrés par les enseignants dans les situations vécues en classe» (Normand et Derouet, 2011, p. 14-15). Les écrits soulignent l'importance d'arrimer ces activités à une analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage vécues dans un contexte donné. Mais, si le personnel enseignant n'a jamais le sentiment d'être engagé dans un tel processus dans le but de déterminer l'offre d'activités de développement professionnel, les activités proposées peuvent-elles être véritablement efficaces? Le Conseil reconnaît la légitimité des besoins organisationnels, mais il s'interroge sur le poids relatif que ces derniers ont occupé au cours des dernières années, drainant avec eux une partie importante des ressources. De plus, sachant que le développement professionnel concerne en premier lieu le personnel enseignant, il est troublant de constater que, dans les milieux pourtant considérés comme proactifs dans ce domaine, la majorité des enseignantes et des enseignants rencontrés se sent plus spectateur qu'acteur du processus de détermination de l'offre d'activités de développement professionnel actuellement en vigueur dans l'école et dans la commission scolaire.

### 4.3.3 UNE OFFRE PEU DIFFÉRENCIÉE

En tant que groupe d'apprenants adultes, les enseignantes et les enseignants abordent les activités de développement professionnel avec une expérience de vie qui donne un sens aux apprentissages. Les parcours professionnels étant variables d'un individu à l'autre, les besoins au cours de la carrière changent eux aussi. Une série de questions posées dans l'enquête cherchait à documenter l'offre en fonction des différents moments de la carrière : stagiaires, personnel en insertion professionnelle, personnel en fin de carrière. Les données montrent que l'offre de formation est assez peu différenciée et, de plus, les réponses obtenues montrent que, dans plusieurs organisations, la personne qui a répondu au questionnaire en tant que responsable du développement professionnel du personnel enseignant au sein de son organisation (commission scolaire ou école) n'était pas en

41. Initialement, il s'agissait de rencontres individuelles, mais, depuis peu, il s'agit de rencontres collectives.

mesure de préciser le nombre de personnes visées, que ce soit pour les stagiaires et les maîtres associés, pour le personnel en insertion professionnelle ou pour le personnel en fin de carrière. Toutefois, un certain nombre de réponses étaient assorties d'activités particulières.

Ainsi, on constate que des activités particulières sont davantage organisées à l'intention du personnel enseignant en insertion professionnelle et que ces activités sont présentes dans une proportion plus élevée dans les commissions scolaires que dans les écoles. Par ailleurs, rares sont les milieux qui disent organiser des activités propres au personnel en fin de carrière. Cette proportion est légèrement plus élevée pour les stagiaires en enseignement (question posée uniquement aux commissions scolaires) et pour les maîtres associés, sans pour autant atteindre la moitié des milieux capables de dénombrer ce personnel. Lorsque la réponse mentionnait l'existence d'activités particulières, une sous-question invitait à préciser la nature de ces activités. Les réponses obtenues, bien que peu développées, permettent de saisir un peu plus précisément ce qui est offert.

Les activités particulières *organisées à l'intention du personnel en insertion professionnelle* sont les plus répandues et les plus documentées (notamment par l'entremise des plans d'insertion professionnelle). Ces activités diffèrent légèrement de celles destinées à tout le personnel enseignant. Du point de vue des commissions scolaires, les deux principales activités offertes sont le mentorat et le *coaching* par une conseillère ou un conseiller pédagogique, puis, avec un peu moins de mentions, l'atelier de formation thématique. Du point de vue des directions d'école publique, le mentorat arrive franchement en tête, suivi de l'accompagnement pédagogique par la direction d'école, alors que pour les directions d'école privée, c'est l'inverse, avec un très faible écart entre les deux. Tout comme pour les activités destinées à tout le personnel enseignant, ce sont celles liées à l'évaluation des apprentissages qui arrivent en tête; par contre, le deuxième contenu le plus souvent nommé est la gestion de classe.

Dans les milieux visités, on constate une préoccupation et un intérêt certain à l'égard du personnel en début de carrière, ce qui se traduit dans cinq des six commissions scolaires par l'existence d'un plan d'insertion professionnelle, dont deux en démarrage. Ces plans comprennent généralement des activités d'accueil et du mentorat auxquels peuvent s'ajouter, selon les milieux, les activités suivantes : *coaching* fait par un conseiller pédagogique, ligne téléphonique de dépannage liée aux services éducatifs, formations sur divers thèmes (rencontres de parents, compilation des notes, suivi disciplinaire, etc.), encadrement particulier assuré par un adjoint à la direction, réalisation d'un portfolio rassemblant les réflexions sur la pratique enseignante et démontrant la maîtrise des compétences professionnelles, dans lequel sont inscrites les formations et les activités réalisées, etc. Les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle rencontrés, tout en reconnaissant la valeur formative du portfolio professionnel, déplorent l'alourdissement de la tâche de travail déjà chargée que cela occasionne. Le fait de bénéficier d'un temps précis pour le réaliser serait fort apprécié.

Quant aux activités *organisées à l'intention du personnel en fin de carrière*, elles semblent très rares. Trois types d'activités sont mentionnés par quelques personnes qui ont rapporté de telles pratiques dans leur milieu scolaire. Le type d'activités le plus fréquemment mentionné est, sans grande surprise, lié au mentorat auprès du personnel en insertion professionnelle. Le deuxième type regroupe quelques activités qui favorisent le transfert de compétences professionnelles et de connaissances (travailler conjointement avec les conseillères ou conseillers pédagogiques, agir comme enseignant-ressource, dîner avec le personnel en début de carrière pour discuter avec des personnes expérimentées des différents trucs pédagogiques). Enfin vient le troisième type d'activités, soit la préparation à la retraite (l'après-carrière). Parmi les six milieux visités, un seul organise des activités particulières pour le personnel en fin de carrière dans une perspective de transmission de connaissances et de savoir-faire.

On assiste néanmoins à des tentatives d'ajuster davantage les formations au niveau de maîtrise du personnel enseignant. C'est le cas pour les nouvelles technologies dans plusieurs milieux, mais aussi dans le domaine de l'adaptation scolaire. Par exemple, une commission scolaire a élaboré un plan de formation pour l'intervention auprès des EHDAA qui s'étale sur cinq ans et qui touche l'ensemble du personnel de la commission scolaire. Ce plan, qui est en voie d'implantation, comprend plusieurs étapes de formation, et ce, pour chaque type de clientèle abordée (ex. : dyslexie, autisme) :

Étape 1- comment reconnaître ces élèves;

Étape 2- les approches gagnantes;

Étape 3- l'évaluation des apprentissages;

Étape 4- la recherche-développement;

Étape 5- le *coaching*.

En plus d'offrir un parcours individualisé, cette approche permet de reconnaître l'expertise des employés pour former leurs pairs (étape 5). Cette formation comprend un tronc commun pour toutes les classes d'emploi qui interviennent auprès de ces élèves et des éléments qui sont donnés par secteur (ex. : ressources externes) ou par classe d'emploi (ex. : personnel enseignant, personnel professionnel non enseignant, personnel de direction).

#### **4.3.4 LE RECOURS AU PERSONNEL EXPÉRIMENTÉ : UNE PRATIQUE DITE COURANTE, MAIS INFORMELLE**

Quand on interroge le milieu scolaire sur la sollicitation de certains enseignants pour contribuer au développement professionnel de leurs pairs, les réponses sont très majoritairement positives selon 83,0 % des gestionnaires de commissions scolaires, 77,8 % des directions d'école publique et 72,9 % des directions d'école privée. Ces taux élevés nous informent uniquement sur la proportion des milieux à avoir sollicité leur personnel enseignant expert au cours de l'année 2010-2011 pour contribuer au développement professionnel de leurs pairs. À défaut d'avoir mesuré l'importance relative de cette pratique (un peu, moyennement, beaucoup), quelques précisions ont été recueillies sur la nature des contributions.

Voici, présentées par ordre décroissant de la fréquence des mentions, les différentes situations pour lesquelles les commissions scolaires sollicitent certains enseignants pour contribuer au développement professionnel de leurs pairs :

- mentorat, accompagnement et *coaching* des nouvelles recrues;
- formation, animation et coanimation d'activités thématiques (tableau blanc interactif, gestion de classe, contenus disciplinaires, etc.);
- élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation, d'épreuves disciplinaires, de projets pédagogiques, etc.;
- partage de formation reçue, d'outils conçus;
- accompagnement d'une équipe, communauté d'apprentissage professionnelle, analyse de pratique.

Du côté des écoles, les exemples décrits sont différents de ceux formulés par les commissions scolaires. Toujours par ordre d'importance décroissant :

- mentor, *coach*, accompagnateur (en partie auprès des nouvelles recrues);
- enseignant-ressource, responsable d'équipe-cycle, ou enseignant clé;
- formation par les pairs (ex. : sur le TBI, matière, gestion de classe).

Quelques directions parlent également de partage entre pairs (10), de coenseignement (6) et d'observation en classe (5).

Dans les milieux visités, si le recours aux enseignants experts est présent partout, aucun d'entre eux ne l'a mentionné comme une stratégie institutionnelle ou systématique. Cette pratique existe, mais elle semble limitée à des sollicitations individuelles. Pourtant, plusieurs représentants de commissions scolaires mentionnent ces expériences parmi les activités qui permettent de valoriser l'expertise de leur personnel. Dans ce contexte, les enseignants experts sont sollicités pour réfléchir avec les conseillers pédagogiques lors de la préparation d'activités de formation ou pour participer à différents comités. En plus d'être valorisantes et formatrices pour ceux qui y participent, de telles demandes de participation contiennent implicitement une forme de reconnaissance de leurs compétences. Par contre, dans d'autres milieux, l'utilisation des compétences des enseignants experts peut s'avérer problématique, car les syndicats, tant du personnel enseignant que du personnel professionnel, s'opposent à ce que les enseignants deviennent animateurs ou multiplicateurs dans leur milieu, les premiers prétextant que cela ne fait pas partie de la tâche du personnel enseignant et les seconds décriant le fait que cela empiète sur la tâche des professionnels. Dans ce contexte, il n'est pas rare que les enseignantes et les enseignants approchés refusent l'invitation.

#### **4.3.5 DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL QUI SE TRANSFORMENT LENTEMENT**

Les données d'enquête montrent que les activités de développement professionnel les plus répandues demeurent la formation collective, les colloques et les congrès ainsi que les formations individuelles, que l'on parle des priorités de la commission scolaire, des priorités des écoles secondaires ou des priorités du comité de perfectionnement. Un seul élément distinctif, l'accompagnement professionnel collectif, est mentionné en troisième position par les gestionnaires des commissions scolaires pour les priorités de la commission scolaire. Par contre, quand on examine l'activité jugée par les directions d'école comme ayant été la plus contributive au développement professionnel de son personnel enseignant pour l'année 2010-2011, la formation collective est la plus souvent mentionnée; viennent ensuite les échanges entre pairs, suivis de l'accompagnement individuel. L'accompagnement collectif arrive, quant à lui, au quatrième rang.

Dans les milieux visités, les représentants des commissions scolaires soulignent que les colloques, les congrès ainsi que les activités de formation et d'information sont les plus populaires et, en même temps, les plus faciles à mettre en place. Tout en reconnaissant l'efficacité de ces activités pour répondre à certains besoins précis, plusieurs affirment cependant que les activités de développement professionnel devraient s'orienter davantage vers des activités qui favorisent le changement de pratique même si elles sont plus exigeantes pour la direction et pour les enseignantes et les enseignants. Même si de telles activités peuvent s'avérer moins populaires auprès du personnel enseignant – non pas parce que leur efficacité est remise en question, mais parce que les enseignants considèrent que dans le contexte actuel elles s'ajoutent à une charge de travail déjà lourde –, on observe néanmoins, dans certains milieux, l'intérêt grandissant pour les activités collectives telles que le codéveloppement, les communautés d'apprentissage, la recherche-action, les groupes de développement, les miniparcours de professionnalisation, etc.

Le point de vue des enseignants et des représentants syndicaux à l'égard de l'offre de formation n'est pas monolithique. Au sein de deux commissions scolaires, ceux-ci trouvent que l'offre est relativement peu diversifiée et se réduit trop souvent à des formations obligatoires demandées par le MELS pour informer les enseignants des nouveaux programmes ou des changements survenus dans les encadrements (cadres d'évaluation, plans ministériels), ou choisies par les commissions scolaires sans nécessairement consulter préalablement le personnel enseignant. Dans les autres commissions scolaires, tout en reconnaissant l'existence d'une offre relativement diversifiée, les enseignantes et enseignants rencontrés notent qu'elle ne répond pas pour autant à leurs besoins.

## 4.4 QUELQUES OBSERVATIONS SUR LES CONDITIONS D'IMPLANTATION

Au-delà du partage des rôles et des responsabilités ainsi que de la gestion de l'offre et de la demande, ce sont les conditions d'implantation des activités de développement professionnel qui font l'objet des principaux commentaires recueillis auprès des acteurs du secondaire. Si le personnel enseignant rencontré par le Conseil énonce un certain nombre de conditions qui lui paraissent favorables, tous les acteurs rencontrés insistent plus particulièrement sur les ressources temporelles et financières.

### 4.4.1 LES CONDITIONS FAVORABLES DU POINT DE VUE DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Comme en témoigne la liste ci-dessous, plusieurs éléments considérés comme étant essentiels, par le personnel enseignant rencontré par le Conseil pour qualifier les activités de développement professionnel auxquelles ils participent d'efficaces et d'engageantes, font écho aux caractéristiques des pratiques de développement professionnel efficaces. Ainsi, selon le personnel enseignant, ces activités devraient :

- être intégrées dans un continuum de développement;
- prendre la forme de lieux et de temps d'échange entre pairs;
- être en lien avec les problèmes vécus en classe;
- inclure systématiquement des activités de suivi;
- être offertes par un personnel professionnel crédible, qui non seulement possède une bonne maîtrise de son contenu, mais aussi qui connaît bien la réalité d'une classe et offre un accompagnement respectueux des compétences du personnel enseignant (ex. : part de ce qui existe, ne juge pas);
- découler d'une consultation effective du personnel enseignant.

Si on observe la présence d'une bonne partie de ces caractéristiques dans le milieu exemplaire, les données recueillies sur l'activité jugée la plus contributive au développement professionnel du personnel enseignant de l'année 2010-2011 par les directions d'école qui ont répondu à l'enquête tendent à démontrer que les caractéristiques dégagées par la recherche pour des pratiques efficaces sont loin d'être généralisées. Par exemple, plus de la moitié de ces activités peuvent être qualifiées de ponctuelles (une seule journée, une seule fois) alors que la recherche montre que « plus les activités de formation s'échelonnent sur de longues périodes, qu'elles soient réalisées de manière continue ou intermittente, plus les effets se ressentent sur les pratiques des enseignants et sur les résultats des élèves » (Mellouki, 2010, p. 15-16). Ensuite, même si, du point de vue des directions d'école, une très grande proportion des activités s'est accompagnée d'un suivi (discussion d'équipe, accompagnement), seulement 54 % d'entre elles ont fait l'objet d'une évaluation. De plus, il n'est pas possible de savoir si l'évaluation réalisée mesure autre chose que la satisfaction des participants. Toujours selon les dires du personnel de direction, notons toutefois que le contenu de cette activité — jugée la plus contributive de l'année 2010-2011 — est lié à une priorité de l'école dans près de la moitié des cas, qu'il est majoritairement choisi par l'équipe-école (y compris la direction), que la direction est généralement présente lors de cette activité, soit une partie du temps, mais pour plus des deux tiers des directions d'école durant toute l'activité, et que la participation du personnel enseignant est obligatoire dans une très forte majorité des cas.

#### 4.4.2 UN ESPACE-TEMPS À CRÉER

Selon tous les acteurs consultés, quel que soit leur rôle, le temps est considéré comme le principal obstacle au développement professionnel. Les activités de développement professionnel peuvent se dérouler pendant les journées pédagogiques, au cours des périodes où le personnel n'est pas en présence des élèves ou encore pendant le temps de classe, ce qui nécessite alors une libération. Examinons de plus près les propos tenus par les acteurs sur leurs contraintes temporelles.

##### *Les journées pédagogiques*

Actuellement, 20 journées pédagogiques sont prévues au calendrier scolaire chaque année. Il s'agit de journées sans enseignement dont une partie est consacrée au développement professionnel. En 1999, l'équipe de recherche sur la formation continue des enseignants, à la suite d'une enquête auprès de 820 enseignantes et enseignants, avait fait le constat suivant :

Au cours de l'année 1994-1995, les enseignants du préscolaire-primaire ont eu, en moyenne, 16,8 journées pédagogiques dont 4,2 ont été consacrées à des activités de formation continue. Au secondaire, ces nombres sont légèrement inférieurs, soit 15,2 journées pédagogiques et 2,7 consacrées à des activités de formation continue. (Équipe de recherche sur la formation continue des enseignants, 1999, p. 23.)

En 2010-2011, des 20 journées pédagogiques, de 7,5 à 10,1 jours, selon les acteurs, sont consacrés aux activités de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire (c'est-à-dire pour que le personnel enseignant puisse participer à des activités de formation, des communautés d'apprentissage, des recherches collaboratives, des activités de réflexion sur sa pratique d'enseignement, etc.).

**TABLEAU 11** En 2010-2011, nombre moyen des journées pédagogiques consacrées au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire  
Commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées, 2012

	Commissions scolaires	Écoles publiques	Écoles privées
	n = 51	n = 213	n = 78
Moyenne	10,1	8,1	7,5
Écart-type	5,0	4,3	4,5
Minimum	3,0	1,0	0,0
Maximum	20,0	20,0	20,0

Dans le cadre de l'enquête du Conseil, la question n'a pu être posée au personnel enseignant. Les échanges avec les acteurs du milieu nous invitent à utiliser ces résultats avec prudence, les principaux intéressés n'ayant pu se prononcer. En effet, il semble extrêmement difficile d'évaluer le nombre de journées pédagogiques consacrées au développement professionnel du personnel enseignant, et ce, plus particulièrement au secondaire où les profils disciplinaires sont nombreux, à moins d'avoir des journées dédiées à l'échelle de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement, ce qui semble assez rare. Même quand ce cas de figure existe, il est exceptionnel que tout le personnel enseignant du secondaire soit sollicité en même temps, au cours de la même journée, pour des activités de développement professionnel.

## QUELQUES PRÉCISIONS SUR LES JOURNÉES PÉDAGOGIQUES

### *Éléments historiques* (CSE, 1981)

L'existence de journées pédagogiques au sein du système scolaire québécois remonte assez loin dans son histoire.

Des témoins des années antérieures au rapport Parent nous affirment que les enseignants québécois (de quelques milieux scolaires tout au moins) participaient au début et à la fin de l'année scolaire à quelques journées de planification ou d'évaluation, ou simplement de réflexion, organisées à leur intention. Ils commençaient ainsi l'année scolaire avant l'entrée des élèves et la terminaient quelque temps après leur départ.

Probablement inspiré de cette pratique, le rapport Parent suggérera d'organiser, une ou deux fois par année, des sessions intensives, d'une ou de plusieurs journées, pour permettre au personnel enseignant d'une même discipline de faire « la planification et l'évaluation des activités scolaires ». C'est en 1967 que le ministère de l'Éducation inscrit la première journée pédagogique au calendrier scolaire. En 1971, le calendrier scolaire comporte 200 jours, dont 180 jours de classe et un maximum de 20 journées pédagogiques. Le régime pédagogique de 1981 et les suivants mettront l'accent sur les 180 jours de classe, sans faire mention des journées pédagogiques. On les trouve cependant dans la majorité des calendriers scolaires produits depuis.

En ce qui a trait à la nature et aux fins des journées pédagogiques, aucun texte officiel (loi ou règlement) n'est explicite. La seule mention retracée au fil du temps est un commentaire formulé en marge du règlement sur le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire de 1981, cité dans l'avis du CSE (1981, p. 6) : « Les jours non consacrés à des activités d'enseignement, de services personnels aux élèves et de services complémentaires aux élèves sont utilisés par le personnel de l'école à des fins de planification, d'évaluation des activités éducatives, d'accueil des élèves, de perfectionnement et de recyclage du personnel. Ces journées peuvent aussi être utilisées pour des rencontres avec les parents. »

Aujourd'hui, ce sont souvent en ces termes que les journées pédagogiques sont décrites au sein des ententes locales signées entre les syndicats de l'enseignement et les employeurs.

### *Situation dans les autres provinces canadiennes* (Association canadienne d'éducation, 2013)

Les journées pédagogiques ne constituent pas une particularité québécoise. L'examen du calendrier scolaire 2011-2012 publié par l'Association canadienne d'éducation révèle que, dans les autres provinces et territoires, de 173 à 200 jours de classe sont prévus, mais ils incluent les jours consacrés aux réunions de planification et d'organisation des programmes scolaires, aux journées d'étude et de perfectionnement du personnel et aux rencontres avec les parents. Plusieurs provinces ou territoires parlent explicitement de journées pédagogiques : c'est le cas de la Colombie-Britannique (6 journées), de Terre-Neuve et du Labrador (jusqu'à 5 journées) et du Nouveau-Brunswick (3 journées pour des Conférences de conseils pédagogiques et 2 pour des activités pédagogiques visant les programmes). Enfin, d'autres font plutôt mention de journées utilisées pour le développement professionnel du personnel enseignant, sans nécessairement en préciser le nombre, comme la Nouvelle-Écosse (programmes de formation des enseignantes et enseignants), l'Alberta (2 journées allouées aux enseignantes et enseignants pour leur permettre de participer à des congrès), la Saskatchewan (journées de développement professionnel pour le personnel enseignant) et l'Île-du-Prince-Édouard (jours de perfectionnement professionnel).

Dans son enquête, le Conseil a également tenté de cerner à quelles autres fins sont utilisées les journées pédagogiques (ce que les données de 1994-1995 ne précisait pas). Ainsi, on apprend que, parmi les autres activités qui occupent les journées pédagogiques annuelles, on trouve avant tout le travail personnel, qui représente de 5,5 à 5 jours, selon le secteur public ou privé, et les réunions du personnel qui, elles, représentent de 5 à 6,5 jours. Les rencontres de parents arrivent au troisième rang, mais ne représentent que 2 ou 2,5 jours. Dans le secteur public, moins de 5 % des directions ont précisé des journées pour les activités syndicales, alors que cette proportion s'élève à 32,2 % dans le secteur privé. Dans la catégorie *Autre*, qui représente 5 ou 4,5 journées, la majorité des mentions porte sur des rencontres de travail par département, par cycle, par niveau ou des réunions de comités (SIAA, règles de vie, projet éducatif, transition, etc.). Il est aussi fait mention de sorties avec les élèves et de journées d'accueil ou de célébration. À cela s'ajoutent, dans le réseau privé, des journées compensatoires, notamment pour les portes ouvertes et les examens d'admission.

Ces réponses donnent un aperçu de l'utilisation variée qui est faite de ces 20 journées. Celles-ci sont utilisées à de nombreuses fins et, le plus souvent, à d'autres fins que pour des activités formalisées de développement professionnel à l'intention du personnel enseignant.

Une question ouverte a été ajoutée au questionnaire des commissions scolaires et à celui des directions d'école privée — deux types d'acteurs qui avaient toute la latitude requise pour gérer l'utilisation des journées pédagogiques<sup>42</sup> — afin de recueillir de l'information sur des initiatives qui favorisent l'utilisation de ces journées pour le développement professionnel du personnel enseignant. Les réponses obtenues des commissions scolaires sont classiques et les moyens convergent essentiellement autour de l'offre de formation (formations, offre de formation, plan de formation) et la réponse aux besoins (des écoles et du personnel enseignant). Deux réponses atypiques se démarquent toutefois. Ainsi, un répondant d'une commission scolaire précise que « plus de 85 % des formations offertes cette année l'ont été en dehors des journées pédagogiques (libération d'enseignants) ». Une autre personne parle de journées pédagogiques transférables : « c'est-à-dire qu'ils ont congé d'une à trois journées et doivent reprendre celles-ci en dehors du temps de travail (soir ou fin de semaine) pour du développement professionnel ». Du côté des écoles privées, si les formations sont également citées comme principal moyen pour favoriser le développement professionnel au cours des journées pédagogiques, les directions considèrent également les rencontres d'équipes comme un moyen favorable. Là aussi, deux réponses atypiques sont ressorties du lot. Une direction précise que « cela fait partie de notre politique, 50 % du temps est consacré aux activités de développement et 50 % au travail personnel, rencontres... » Une autre parle d'un : « arrimage des dates des journées pédagogiques avec des événements de formation ciblés ». Pour beaucoup d'enseignantes et d'enseignants consultés, la majorité des réunions organisées par la direction est plus informative que formative.

### *La tâche d'enseignement*

Selon les enseignants rencontrés, le temps de présence à l'école du personnel enseignant (32 heures) introduit dans une récente négociation a favorisé la naissance d'une forte tendance à occuper ces 32 heures à toutes sortes d'activités importantes en soi, mais périphériques par rapport à leur tâche première (l'enseignement) et à leur développement professionnel.

Les aménagements de temps pour favoriser la réflexion sur les pratiques sont pratiquement impossibles, d'une part, à cause de la nature de l'organisation scolaire et, d'autre part, à cause du fait que les enseignants ont de moins en moins de temps. Il y a une forte tendance, depuis la dernière négociation, à occuper tout le temps des enseignants par toutes sortes de demandes et de pratiques collaboratives : projet éducatif, plan de réussite, convention de gestion, etc. Les gens sont très sollicités et finissent par en avoir soupé. Le peu de temps qui leur reste est consacré à la préparation et à la planification de leur cours de même qu'aux corrections. (Représentant syndical.)

Le temps de présence obligatoire à l'école a également donné naissance, dans certains milieux, à ce que le personnel enseignant nomme le début du minutage du temps de travail, une pratique peu favorable aux activités de développement professionnel moins formelles.

Avant, on ne comptait pas notre temps. Maintenant, avec le minutage du temps de travail, si on dépasse notre temps de présence, la direction nous demande de réduire notre temps, même si on est d'accord pour le faire, de crainte de recevoir un blâme du syndicat et de devoir payer du temps supplémentaire. (Enseignante.)

42. Il est fort probable que, si cette question avait été posée aux directions d'école publique, leur réponse aurait été similaire, bien que le personnel enseignant rencontré dans les milieux ciblés soit d'un tout autre avis.

Lors des entrevues, les références au temps les plus fréquentes portaient surtout sur la nécessité de dégager un espace-temps qui permette au personnel enseignant de s'engager dans une démarche de développement professionnel, soit pour permettre d'avoir le temps de prendre du recul et de faire le point sur ses compétences, de définir plus clairement ses besoins, d'avoir du temps pour participer à ces activités de développement professionnel et, surtout, d'avoir du temps pour s'approprier ces nouveaux apprentissages, les tester, en discuter avec des pairs, les expérimenter, les évaluer, les ajuster et en mesurer l'effet sur l'enseignement et l'apprentissage. Toutes ces étapes sont essentielles, tant la planification que l'évaluation, et malheureusement, dans la pratique, le temps disponible permet rarement de réaliser la totalité de celles-ci.

Certains milieux ont fait preuve d'innovation dans l'aménagement de la tâche d'enseignement pour permettre au personnel enseignant de se rencontrer, d'échanger, d'élaborer son portfolio et de transmettre ses connaissances (ex. : plage horaire commune, dégagement d'une demi-journée par semaine pour du travail collaboratif). Dans certaines écoles, l'équipe-école a décidé, après consultation des parents, de modifier l'horaire scolaire hebdomadaire de façon à dégager une demi-journée par semaine, ou par deux semaines, pour le travail collaboratif. Dans ces cas-là, les élèves ne sont pas en classe pendant cette demi-journée et, les autres journées, les heures de classe sont rallongées. Selon les écoles, lors de cette demi-journée sans enseignement, les élèves retournent à la maison ou participent à des activités parascolaires animées par d'autres types de personnel.

### QUELQUES PRÉCISIONS SUR LA TÂCHE DU PERSONNEL ENSEIGNANT AU SECONDAIRE

Les derniers changements majeurs apportés à la tâche du personnel enseignant du secondaire ont été négociés, au début des années 2000, dans le contexte des travaux liés à l'équité salariale<sup>43</sup>. Il s'agissait alors, pour la partie syndicale et le gouvernement, de reconnaître la valeur et l'importance de la profession. En même temps que cette reconnaissance salariale, le temps de présence obligatoire à l'école passe progressivement de 27 à 32 heures :

Même si la semaine réelle des enseignantes et des enseignants restera à un peu plus de 40 heures, comme on l'avait vérifié en 1996<sup>44</sup>, le temps de présence « officielle » à l'école passera de 27 à 29 heures l'année prochaine, en 2003-2004, puis à 30 heures en 2004-2005 et à 32 heures en 2005-2006. Dorénavant, ce sont toutes et chacune des heures travaillées, à l'école ou ailleurs, qui seront reconnues. (FSE, 2002, p. 1.)

Actuellement, la tâche du personnel enseignant du secondaire telle qu'elle est formulée dans les conventions collectives se décompose comme suit (à moins d'entente différente convenue localement entre les deux parties) :

**Année de travail** : 200 jours distribués du 1<sup>er</sup> septembre au 30 juin suivant.

**Semaine de travail** : la semaine régulière de travail est de 5 jours, du lundi au vendredi, et comporte 32 heures de travail à l'école (à l'intérieur d'un horaire hebdomadaire de 35 heures en respectant une amplitude quotidienne n'excédant pas 8 heures) dont 27 heures de tâche assignée par la direction d'école ou la commission scolaire et 5 heures de travail personnel.

43. « L'équité salariale est le droit pour des personnes qui occupent un emploi à prédominance féminine, par exemple secrétaire, réceptionniste, caissière ou infirmière, de recevoir une rémunération égale à celle obtenue par les personnes qui occupent un emploi à prédominance masculine équivalent, c'est-à-dire de même valeur dans l'entreprise, par exemple mécanicien, concierge, chauffeur-livreur et commis d'épicerie. » (Commission de l'équité salariale, 2014.)

44. « En 1996, une enquête démontrait que les enseignantes et enseignants du Québec travaillent plus de 40 heures par semaine, dont près de 34 heures à l'école même. » (Bulletin FSE, 2002, p. 4.)

*Cette tâche comprend plusieurs volets :*

*La tâche éducative (20 heures)*

Volet 1 : (17 h 5 minutes) : cours et leçons; activités étudiantes à l'horaire de l'élève.

Volet 2 : (2 h 55 minutes) : la tâche éducative autre que les cours et les leçons (ex. : récupération, encadrement, surveillance autre que l'accueil et les déplacements, activités étudiantes non prévues à l'horaire, participation aux comités ou aux réunions en lien avec les activités étudiantes, etc.).

*La tâche complémentaire (7 heures)*

Volet 3 : la tâche complémentaire (ex. : surveillance de l'accueil et des déplacements, réunions en relation avec le travail, participation aux comités consultatifs de l'école, travail de concertation, etc.).

*Le temps de nature personnelle (5 heures)*

Volet 4 : le travail de nature personnelle visé à la fonction générale d'enseignante ou d'enseignant incluant le temps requis pour 10 rencontres collectives et 3 réunions avec les parents (ex. : correction d'examens, préparation de cours).

L'argent se trouve très souvent associé au facteur temporel, puisque la participation à des activités de développement professionnel qui se déroulent pendant le temps de travail (en présence d'élèves) requiert des ressources financières substantielles pour permettre la libération du personnel enseignant et pour procéder à l'embauche d'une personne suppléante. Les fonds sont également nécessaires pour payer les déplacements et, dans certains cas, les personnes qui animent les activités de développement professionnel. La section qui suit fait la lumière sur le financement du développement professionnel.

#### **4.4.3 DES FONDS DISPARATES ET UNE GESTION MORCELÉE**

Le financement des activités de développement professionnel du personnel enseignant est lui aussi à géométrie variable et, malgré une série de questions posées dans le questionnaire d'enquête, il n'est pas possible d'avoir une vue précise des fonds qui y sont consacrés. Les réponses ainsi obtenues sont très partielles et trop hétérogènes pour permettre des comparaisons. Les sommes déclarées par chaque commission scolaire en vertu de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre paraissent *a priori* une donnée objective facile à obtenir conformément à l'obligation de reddition de comptes annuelle. Or, ce sont rarement les personnes responsables du développement professionnel du personnel enseignant qui effectuent cette reddition de compte et, la plupart du temps, il est impossible d'isoler les données concernant le personnel enseignant de celles concernant l'ensemble du personnel de la commission scolaire. Par ailleurs, les questions posées lors des entrevues réalisées dans le cadre des études de cas ont démontré que la compilation des sommes qui entrent dans ce calcul est loin d'être uniforme d'un milieu à l'autre. Toutes les activités de développement professionnel ne sont pas systématiquement comptabilisées, certaines d'entre elles ne faisant pas l'objet d'une déclaration obligatoire. Néanmoins, nous pouvons affirmer que les sommes actuellement comptabilisées (suppléance, formateur ou formatrice) pour l'ensemble du personnel d'une commission scolaire ou d'une école privée (elles aussi étant soumises à cette obligation quand leur taille le justifie) atteignent de façon minimale 1 % de la masse salariale.

Pour expliquer cela, il faut comprendre que les fonds peuvent, d'une part, provenir du Ministère par l'entremise des mesures budgétaires, et d'autre part, être puisés à même le budget de fonctionnement de l'école ou de la commission scolaire. Par conséquent, certains fonds sont dédiés au développement professionnel et ne peuvent être utilisés à d'autres fins (ex. : allocation de perfectionnement, mesure particulière du plan d'amélioration du français ou de l'École 2.0). D'autres fonds, d'un usage plus générique, peuvent également être consacrés au développement professionnel (ex. : budget de réussite de l'école, budget de fonctionnement de la commission scolaire), mais c'est à la discrétion des équipes en place.

### **Les fonds conventionnés**

**Le fonds de perfectionnement** est le plus connu des fonds dédiés au développement professionnel du personnel enseignant. Il s'agit d'un fonds conventionné, c'est-à-dire inscrit à la convention collective nationale et versé annuellement. Depuis la signature des ententes nationales de 2005-2010, ce fonds correspond à 240 \$ par enseignant à temps plein en date du 15 octobre de chaque année scolaire; avant cela, il était de 160 \$. En 2011-2012 le montant total alloué aux commissions scolaires pour ce fonds conventionné s'élève à 15 422 881 \$. Les sommes non utilisées ou non engagées au cours d'une année scolaire s'ajoutent à celles disponibles pour l'année suivante, et des montants additionnels sont accordés aux commissions scolaires des régions éloignées. Les modalités d'attribution de ces montants de perfectionnement font l'objet de stipulations négociées et agréées à l'échelle locale ou régionale, sous réserve des montants alloués et du perfectionnement provincial.

Les propos recueillis auprès du personnel enseignant et de leurs représentants syndicaux montrent que ce fonds est le principal objet de leurs revendications en matière de développement professionnel, certains suggérant d'ailleurs que ce 240 \$ par enseignant soit remis à chacun pour une gestion individuelle de cet argent. Les fonds investis par les services éducatifs ne semblent pas l'objet de telles revendications. À plusieurs reprises, lors du processus de consultation, nous avons pu constater que la forte demande d'autonomie et de choix à l'égard des activités de développement professionnel concernait principalement, sinon exclusivement, les activités financées par ce fonds. *A contrario*, les enseignantes et enseignants interrogés semblaient accepter de participer à des activités obligatoires liées aux encadrements propres à leur profession (ex. : bulletin, programme de formation et politique d'évaluation des apprentissages) pourvu que leur coût ne soit pas assumé par le fonds de perfectionnement. Le dossier du développement professionnel étant morcelé, les propos portaient souvent sur l'un de ces « morceaux » et rarement sur l'ensemble. Si tous les milieux reçoivent la même quote-part de cette allocation, l'enquête révèle que la gestion de cette somme donne lieu à des modalités très différentes d'un milieu à l'autre.

Ainsi, dans la très grande majorité des commissions scolaires (90,6 %) et dans une proportion assez importante des écoles secondaires publiques (65,2 %), il existe un comité de perfectionnement qui intervient dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant. Dans les écoles secondaires privées, la proportion est de 46,3 %<sup>45</sup>. Dans le réseau public, un tiers des répondants n'ont pas précisé le rôle du comité de perfectionnement. Les réponses obtenues auprès des commissions scolaires révèlent que, dans la plupart des cas, ce comité est décisionnel uniquement dans la gestion d'une partie des fonds consacrés au développement professionnel, soit le fonds de perfectionnement; quelques-uns sont également consultés pour les autres fonds et, dans de rares cas, ce comité est décisionnel pour tous les fonds. Le portrait de la gestion des fonds au sein des écoles publiques est légèrement différent de celui des commissions scolaires dans la mesure où, au sein des écoles, il est moins rare que le comité local soit décisionnel pour tous les fonds liés à leur

45. L'obligation d'un tel comité dans les commissions scolaires ou les écoles publiques liée aux conventions nationales n'existe pas dans le réseau privé. Par ailleurs, même si dans plusieurs établissements privés le personnel enseignant est syndiqué, ces établissements représentent seulement 58,3 % de ceux qui ont un comité de perfectionnement.

développement professionnel. Quant aux principales tâches de ce comité, dans les commissions scolaires, ce sont avant tout *fixer les règles d'utilisation et d'attribution des fonds et répartir les fonds alloués*; au sein des écoles publiques, ces tâches sont inversées et suivies de près par *déterminer les besoins collectifs de développement professionnel à l'échelle de l'école*; dans le réseau privé, cette tâche arrive en tête de liste, suivie des deux précédentes. Ces réponses nous en disent cependant peu sur les montants concernés, qui, eux aussi, varient énormément d'un milieu à l'autre.

Une question posée aux commissions scolaires cherchait à mesurer le taux de décentralisation de la gestion des fonds de perfectionnement conventionnés. Selon les résultats d'enquête, 67,8 % des commissions scolaires décentralisent une partie ou la totalité de l'allocation de perfectionnement. Cette décentralisation peut varier de moins de 50 % à 100 % des fonds. Les propos recueillis auprès des acteurs du milieu illustrent plus avant la diversité des situations. Imaginons une commission scolaire qui décentralise 90 % de ce fonds dans ses écoles : dans l'une d'entre elles, la totalité de cette somme est utilisée pour des activités de développement professionnel collectives, dans une deuxième école, la totalité finance des activités individuelles et, dans une troisième, une partie est réservée au développement collectif de l'équipe-école, alors qu'une quatrième finance des activités individuelles. Dans une commission scolaire dont les fonds sont centralisés, le comité de perfectionnement peut également avoir décidé de consacrer une partie des fonds à des activités collectives et une autre partie aux activités individuelles. Comme le montrent ces différents exemples, les combinaisons possibles sont multiples et variées.

En matière de fonds conventionnés, une annexe de la convention nationale du personnel enseignant présente les dispositions relatives à **l'encadrement des stagiaires** basé sur un engagement volontaire du personnel enseignant. Depuis 1994, le MELS a institué le programme *Encadrement des stagiaires* (mesure 30030) dont les objectifs sont de soutenir la formation des enseignantes et enseignants associées; reconnaître leur contribution et favoriser l'accompagnement des stagiaires dans l'école et dans la classe. Le montant de cette allocation versée aux fins de l'encadrement des stagiaires est déterminé par le MELS annuellement. Les sommes, leur répartition ainsi que la nature des compensations versées au personnel enseignant ne figurent pas nécessairement dans les ententes locales; ces données sont plus souvent précisées dans des documents internes des différentes commissions scolaires.

Enfin, depuis peu, des crédits ont été consentis par le MELS pour soutenir la mise en place de programmes d'insertion professionnelle au sein de chaque commission scolaire. Certaines commissions scolaires proactives en matière d'insertion professionnelle du personnel enseignant ont depuis plusieurs années un budget dédié aux mesures d'insertion professionnelle; il s'agit d'une enveloppe distincte des fonds conventionnés (ex. : fonds de perfectionnement).

#### ***Les fonds non conventionnés***

Par ailleurs, dans les règles budgétaires fixées par le MELS pour les commissions scolaires, on repère plusieurs types de fonds non conventionnés qui contribuent au financement d'activités de développement destinées au personnel enseignant. Parmi ces fonds, certains sont récurrents, d'autres ponctuels, d'où la difficulté de dresser un portrait précis du financement de l'ensemble des activités de développement professionnel. Par exemple, pour l'année 2011-2012, selon les chiffres obtenus du MELS, des mesures totalisant plusieurs millions de dollars ont contribué au financement d'activités de formation destinées au développement professionnel du personnel enseignant par l'entremise de différentes sources, notamment les mesures suivantes : Soutien à l'enseignement (mesure 30021 – programmes d'études, l'évaluation des apprentissages, l'adaptation scolaire, les

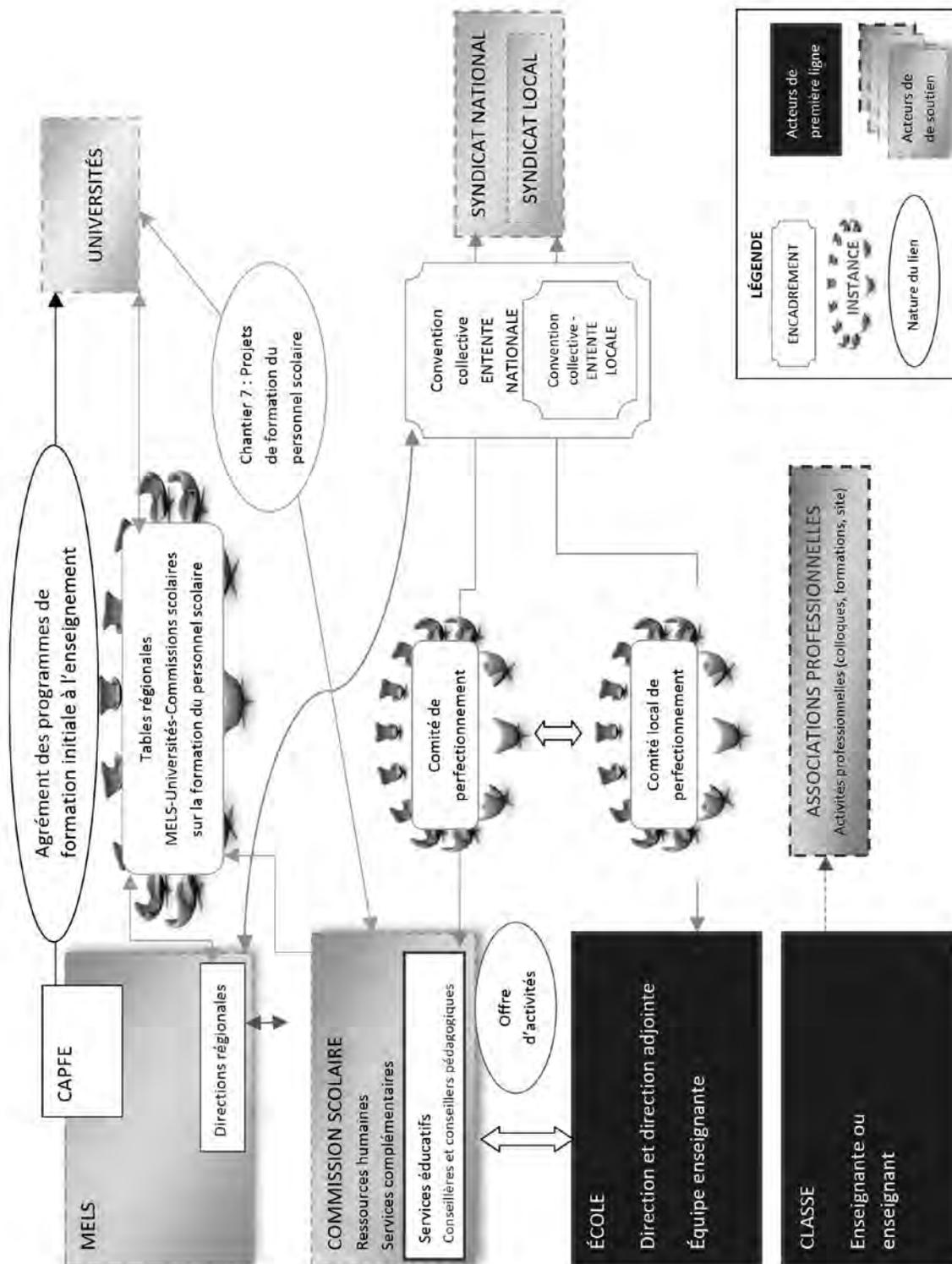
services complémentaires et l'expérimentation pédagogique; mesure 30022 – perfectionnement du personnel enseignant; mesure 30027 – formation des enseignants dans le cadre de l'implantation de l'École 2.0 : la classe branchée; mesure 30028 – conception, élaboration et diffusion de la formation dans le cadre de l'implantation de l'École 2.0 : la classe branchée); Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (mesure 30210 – soutien aux activités culturelles dont la formation du personnel); *Agir autrement*; Plan d'action pour l'amélioration du français à l'école (mesure 30302 – plan de formation des enseignants). Enfin, un fonds de 1,5 M\$ par année, géré par le MESRST, permet le financement du Programme de soutien à la formation du personnel scolaire.

Lors des recherches sur le terrain menées par le Conseil, à l'exception de la Stratégie d'intervention *Agir autrement*, du plan d'amélioration en français et de la mesure pour les EHDAA, ces sources de financement pour le développement professionnel du personnel enseignant ont été très rarement mentionnées par les acteurs. Par contre, une commission scolaire parle d'un financement par la Caisse populaire, plusieurs écoles mentionnent des fondations ainsi qu'un budget lié au programme d'éducation internationale et une école cite des projets subventionnés. Certains répondants responsables du développement professionnel, mentionnant que leur service éducatif exerce un leadership dans ce dossier, expliquent que le budget relève du service des ressources humaines.

La fragmentation du financement de même que la gestion distincte des différents fonds ne facilitent pas la vue d'ensemble de ce dossier et remettent en question la cohérence des actions menées dans un tel contexte de gestion.

## 4.5 CARTOGRAPHIE DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Pour clore ce chapitre d'analyse de la situation, le Conseil propose un schéma illustrant les différents éléments qui interviennent actuellement dans le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire au Québec comme le révèlent les données recueillies : les acteurs, les instances, les encadrements ainsi que les liens existants.



## 4.6 EN RÉSUMÉ

### Encadrements de système – Rôle et responsabilités

#### Le personnel enseignant

Les travaux du Conseil confirment la volonté de la très grande majorité du personnel enseignant de s'investir dans des activités de développement professionnel et plusieurs le font sur une base régulière dans un cadre personnel ou dans celui de leur organisation scolaire. Cependant, peu d'enseignantes et d'enseignants inscrivent ces activités dans une démarche planifiée, c'est-à-dire à la suite d'une formulation explicite de besoins faite à partir de l'analyse de la situation d'enseignement et d'apprentissage, de l'élaboration de stratégies d'intervention en classe, à l'intérieur de l'école, de la commission scolaire ou du système, et de l'évaluation de ces stratégies une fois les activités de développement professionnel réalisées.

Dans l'organisation actuelle des activités de développement professionnel au sein du milieu scolaire public et privé, le personnel enseignant est placé, ou consent à se placer, dans la position du client ou du consommateur en attente d'une offre élaborée par un tiers plutôt que dans un rôle actif qui serait à l'origine de cette offre. Pourtant, l'esprit des encadrements dénote un parti pris pour la maîtrise d'œuvre, ce qui correspond également aux revendications du personnel enseignant. Traduire cette intention dans la réalité demeure un défi à relever.

#### Les directions d'école secondaire

Le leadership pédagogique de la direction d'école est un élément crucial dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant. Les acteurs sont unanimes à cet égard, qu'ils soient enseignants, gestionnaires, directeurs d'école, représentants syndicaux ou représentants du milieu universitaire, etc.

Pourtant, malgré l'importance que les directions d'école accordent au leadership pédagogique dans leur vision idéale de l'exercice de leur fonction, dans la réalité, peu d'entre elles lui donnent un statut prioritaire (ex. : en y consacrant du temps), et ce, même si plus de 85 % disent assumer ce rôle. La lourdeur de la tâche est souvent évoquée pour justifier cet écart. Toutefois, à tâche égale, l'importance accordée au leadership pédagogique peut être très contrastée. D'autres facteurs explicatifs sont alors avancés, notamment la formation initiale reçue à cet égard, les habiletés relationnelles personnelles, la confiance en soi ou l'importance accordée à cet aspect par l'organisation scolaire à laquelle on appartient, mais également la nature des relations de travail ou un bon climat ressortant comme une condition essentielle à l'exercice d'un leadership pédagogique efficace.

#### Les directions générales et les services éducatifs

Le Conseil constate également, chez les acteurs de soutien, une volonté importante de contribuer au développement professionnel du personnel enseignant. Par contre, les données recueillies au sein des commissions scolaires révèlent qu'il existe, dans la majorité des milieux visités, un fossé plus ou moins large entre les perceptions des différents acteurs.

L'arrimage entre les besoins du personnel enseignant et les mesures prises par les services éducatifs de la commission scolaire constitue le principal défi que peu de milieux semblent avoir relevé à la satisfaction de tous les acteurs visés. Ici aussi, les relations de travail sont considérées comme un élément clé. L'établissement d'une relation de confiance est préalable à la collaboration nécessaire dans la gestion de ce dossier. Certaines attitudes sont déterminantes telles que le respect mutuel, la reconnaissance et la valorisation des compétences de chacun.

Les données recueillies mettent aussi en lumière le rôle central actuellement joué par les services éducatifs et, plus particulièrement, par les conseillères et les conseillers pédagogiques. Ce rôle a évolué au cours des dernières années pour se concevoir davantage dans une perspective d'accompagnement. Dans ce contexte, le savoir-être semble particulièrement important. Les compressions budgétaires actuelles mettent en danger la disponibilité de ce personnel alors qu'il est susceptible de contribuer au soutien au personnel enseignant.

### **Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport**

Le Conseil constate que depuis la parution des orientations sur la formation continue du personnel enseignant en 1999, plusieurs réalisations ont pu témoigner d'un soutien accordé par le Ministère pour que les commissions scolaires puissent répondre aux besoins de développement professionnel de leur personnel enseignant (ex. : budget de perfectionnement, budget de recherche, RECIT). Toutefois, au cours des dix dernières années, les acteurs scolaires observent plutôt un certain désinvestissement financier du Ministère, lequel a des répercussions sur leurs services, notamment sur le plan des ressources humaines et organisationnelles consacrées au développement professionnel du personnel enseignant. De plus, malgré l'importance explicite accordée dans les orientations aux besoins formulés par le personnel enseignant lui-même, l'offre d'activités de développement professionnel des dernières années a été essentiellement consacrée aux besoins organisationnels. En effet, les changements majeurs qui se sont succédé depuis le début des années 2000 ont eu pour effet de concentrer les ressources consacrées au développement professionnel du personnel enseignant sur les besoins organisationnels (réforme du curriculum, introduction des conventions de partenariat et de gestion de la réussite éducative, bulletin unique, tableaux blancs interactifs, etc.). Ces besoins, la plupart du temps déterminés à l'échelle nationale ou régionale, ont été rarement définis à partir du personnel enseignant lui-même, d'où le sentiment de ce dernier que l'offre ne répond pas suffisamment à ses besoins.

### **Les universités**

Les acteurs scolaires consultés par le Conseil, tant par l'entremise de l'enquête que par les études de cas, font très peu mention des universités. Lorsqu'ils en parlent, c'est pour souligner l'importance d'insuffler au personnel enseignant en devenir le goût d'apprendre tout au long de la vie, et ce dès la formation initiale. De leur côté, les universités ont tenté de diversifier leur offre de formation dans le but de s'ajuster davantage aux besoins du milieu scolaire. La diffusion de cette offre est éventuellement à bonifier, tout comme les conditions qui faciliteront l'engagement du personnel enseignant dans des cours ou des recherches universitaires.

### **Les organisations syndicales**

Plusieurs dossiers en lien avec le développement professionnel du personnel enseignant ont été débattus par les organisations syndicales sur le plan national. Le plus important est, sans conteste, le dossier de l'insertion professionnelle du personnel débutant. Par ailleurs, il est impossible d'avoir un portrait des actions locales des syndicats en matière de développement professionnel dans la mesure où chaque entente est particulière et que le syndicat n'est pas interpellé par chacun des aménagements de tâche consentis dans les écoles. C'est donc surtout par l'entremise des structures de participation du personnel enseignant prévues dans les conventions collectives (dont le comité de perfectionnement) que les organisations syndicales sont associées à ce dossier. Deux exceptions, cependant : le Centre des enseignantes et des enseignantes à Montréal (ressource qui offre une programmation d'activités de formation organisées par et pour le personnel enseignant), et le colloque pédagogique annuel organisé par le syndicat des enseignantes et des enseignants du réseau anglophone.

### **Les associations professionnelles et autres ressources**

Contrairement aux autres ordres d'enseignement, il n'existe pas d'association professionnelle fédérant l'ensemble des enseignantes et des enseignants du secondaire. Ceux-ci s'affilient davantage à des associations disciplinaires ou thématiques. Si ces dernières sont nombreuses, leur taille et leur activité sont très variables et leur financement, généralement précaire. Tout comme les universités, les associations professionnelles disent avoir beaucoup à offrir, mais avoir de la difficulté à faire connaître leur offre et à mobiliser le personnel enseignant pour qu'il s'y implique.

Le secteur anglophone et le secteur privé disposent également d'associations professionnelles qui contribuent régulièrement à l'offre d'activités de développement professionnel destinées au personnel enseignant.

### **Concilier les regards distincts dans une action concertée**

L'examen des rôles et des responsabilités au regard du développement professionnel du personnel enseignant montre que, si tous s'entendent sur sa pertinence, chacun porte un regard distinct. Le Conseil reconnaît que le regard porté est nécessairement teinté des possibilités d'actions liées à la fonction de la personne interrogée. Cependant, il s'interroge sur l'absence d'une vision partagée, ou tout au moins négociée avec le sujet principal qu'est l'enseignante ou l'enseignant. Comment créer ce regard commun et générer des actions concertées? Le climat et la collaboration paraissent comme des ingrédients essentiels de cette équation.

### **L'offre et la demande**

Au cours des dernières années, et particulièrement durant l'année de référence pour l'enquête menée par le Conseil (2010-2011), l'offre de développement professionnel a été fortement influencée par les besoins organisationnels. Pour les acteurs, ce qui pose problème, c'est quand le personnel enseignant n'est pas mis à contribution pour déterminer ses besoins, y compris ses besoins d'ordre organisationnel. Les mécanismes de détermination actuellement mis en œuvre pour recueillir les besoins de développement professionnel du personnel semblent, du point de vue de celui-ci, plus souvent subis que choisis, et ce, dans la majorité des milieux visités.

L'examen de l'offre d'activités de développement professionnel a permis au Conseil de faire plusieurs constats. Tout d'abord, celle-ci est peu différenciée. Lorsqu'elle l'est, c'est davantage pour répondre aux besoins particuliers du personnel enseignant en insertion professionnelle. Le recours au personnel expérimenté est courant, mais il ne semble pas y avoir de stratégie institutionnelle ou systématique pour faciliter la transmission de connaissances et de savoir-faire ou pour reconnaître plus formellement la contribution du personnel expérimenté. Enfin, les activités de développement professionnel proposées se transforment lentement. Si plusieurs commissions scolaires accordent de plus en plus de place aux formules d'accompagnement et de codéveloppement, ce sont encore les formations collectives ponctuelles, les colloques et les congrès ainsi que les formations individuelles qui sont les plus répandues.

### **Quelques observations sur les conditions d'implantation**

Plusieurs conditions favorables formulées par le personnel enseignant correspondent aux caractéristiques des pratiques efficaces dégagées par la recherche. Malheureusement, la présence de ces caractéristiques dans les activités actuellement proposées est loin d'être généralisée. Deux obstacles majeurs sont formulés : le temps et les ressources financières.

La contrainte temporelle est de loin la plus souvent mentionnée. Ce dont les enseignantes et les enseignants ont besoin, c'est d'un espace-temps qui permette de s'engager dans une démarche de développement professionnel, c'est-à-dire faire le point sur ses compétences et définir plus clairement ses besoins, avoir du temps pour participer à des activités de développement professionnel et, surtout, pour s'approprier ces nouveaux apprentissages, les tester, en discuter avec des pairs, et expérimenter, évaluer, ajuster et mesurer leur effet sur l'enseignement et l'apprentissage. Peu de milieux semblent y être arrivés. Pour cela, il est essentiel de créer un espace collectif. Un défi jugé majeur par les acteurs de l'école secondaire.

Quant à l'examen du financement des activités de développement professionnel, il révèle que les sources sont variées et que leur gestion est très morcelée. Ainsi, il est difficile de connaître, pour un milieu donné, l'ensemble des fonds consacrés au développement professionnel du personnel enseignant. Cette fragmentation, du financement autant que de la gestion, ne facilite pas une vue d'ensemble de ce dossier et des actions cohérentes à l'échelle d'une organisation.

### **Cartographie du développement professionnel**

Le schéma illustrant les différents éléments qui interviennent actuellement dans le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire au Québec est explicite quant à la complexité de ce dossier.

L'analyse de la situation dans les écoles secondaires du Québec réalisée par le Conseil révèle :

- que les encadrements existants sont explicites sur les rôles et les responsabilités de chacun;
- qu'un consensus est manifeste quant à la légitimité du développement professionnel;
- que lorsqu'on examine comment cette intention se concrétise sur le terrain, on s'aperçoit que le point de vue des différents acteurs sur les actions à poser est loin d'être consensuel, en dépit, souvent, d'orientations communes.

Nul ne remet en question le rôle central que doit jouer le personnel enseignant dans la définition de son développement professionnel. Néanmoins, l'analyse réalisée par le Conseil révèle que cette intention est encore difficile à concrétiser et qu'il est nécessaire de mettre en place un certain nombre de conditions pour favoriser l'engagement du personnel enseignant dans une démarche réfléchie de développement professionnel. Certains milieux y sont arrivés, d'autres ont posé les premiers jalons. Le défi consiste donc à favoriser et à amplifier ce mouvement.

# CHAPITRE

# 5

**ORIENTATIONS  
ET RECOMMANDATIONS**

Pour que l'engagement dans une démarche de développement s'intègre plus naturellement à la tâche du personnel enseignant du secondaire et pour que celui-ci se sente encouragé, soutenu et accompagné dans sa quête d'amélioration continue, le Conseil propose trois orientations. La première orientation place chaque enseignante et enseignant, comme individu et comme membre d'une communauté de pratique, au cœur de son projet de développement professionnel réitérant ainsi la nécessité qu'il en devienne maître d'œuvre. La seconde orientation met l'accent sur la nécessité d'offrir un accompagnement qui favorise le développement du *pouvoir d'agir*. Enfin, la troisième orientation invite l'ensemble des acteurs à contribuer concrètement et collectivement au progrès de la profession enseignante.

Les recommandations formulées par le Conseil s'appuient sur les caractéristiques du développement professionnel efficace, sur les leviers et les obstacles mentionnés par les acteurs et sur les principales conditions requises pour passer de la parole aux actes.

Il est utile de rappeler ici que cet avis touche l'ensemble du personnel enseignant, dont le Conseil reconnaît le professionnalisme et la compétence. Il ne traite pas des cas exceptionnels (personnel dont la compétence professionnelle est remise en question, ou personnel dysfonctionnel ou qui refuse de s'engager dans une démarche de développement professionnel). Les orientations et les recommandations formulées se veulent pragmatiques. Elles ont pour objectifs d'encourager, de reconnaître et de soutenir toutes les enseignantes et tous les enseignants qui, comme pédagogues cultivés et comme professionnels de l'enseignement, considèrent l'apprentissage tout au long de la vie comme une obligation éthique indissociable de leur profession.

## ○ 5.1 **ORIENTATION N° 1 : FONDER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SUR LA MAÎTRISE D'ŒUVRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS**

Aujourd'hui, plus que jamais, le Conseil a la conviction que confier plus explicitement la maîtrise d'œuvre de son projet de développement professionnel à chaque enseignante et enseignant, comme individu et comme membre d'une communauté de pratique, est non seulement souhaitable, mais qu'il s'agit là d'un levier essentiel de reconnaissance et de valorisation de la profession. Pourquoi? D'une part, parce que le développement professionnel d'une personne ne peut être décrété par autrui – on ne peut développer l'expertise de quelqu'un contre son gré – et, d'autre part, parce que l'efficacité même des activités de développement professionnel s'appuie sur la capacité de celles-ci à répondre aux besoins de l'individu, tant personnels et professionnels qu'organisationnels. Qui est mieux placé que l'enseignante ou l'enseignant pour analyser sa pratique et déterminer les changements nécessaires qui répondront aux besoins de ses élèves, de sa classe, de son école et du système scolaire, sinon lui-même? Cela ne veut pas dire que l'analyse est un exercice individuel indépendant du contexte d'exercice : au contraire, la contribution des pairs, des conseillères et conseillers pédagogiques, des directions d'école ou d'autres personnes-ressources est essentielle pour tenir compte de l'ensemble des facteurs qui influencent la réussite des élèves.

### **5.1.1 UNE MAÎTRISE D'ŒUVRE INHÉRENTE AU STATUT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT**

Placer le personnel enseignant au cœur de ce processus, c'est reconnaître la compétence et le professionnalisme des individus et s'appuyer explicitement sur l'expertise présente en son sein. Tout comme de nombreux autres pays l'ont fait au cours des dernières décennies, le Québec a opté pour la professionnalisation de l'enseignement. Ce choix a donné lieu à une transformation de la formation initiale, à l'élaboration d'un référentiel de compétences professionnelles et à une importance accrue accordée à l'autonomie, au jugement professionnel et à la responsabilité du personnel

enseignant. Ainsi, les éléments qui définissent la profession (voir p. 11 de la section 1.3) justifient que le Conseil insiste de nouveau pour, d'une part, confier plus concrètement à l'enseignante et à l'enseignant la maîtrise d'œuvre de son projet de développement professionnel, comme c'est le cas pour d'autres professions (ex. : travail social, justice, santé, comptabilité) et, d'autre part, reconnaître et valoriser l'expertise du personnel enseignant.

Cette orientation comprend deux volets. Le premier volet explique en détail la maîtrise d'œuvre du projet de développement professionnel par l'enseignante et l'enseignant ainsi que les conditions d'efficacité qui y sont liées. Le second volet traite de la reconnaissance et de la valorisation de l'expertise du personnel enseignant.

### **Volet 1 : Chaque enseignante et enseignant est maître d'œuvre de son projet de développement professionnel**

Il y a dix ans, le Conseil invitait les enseignants à prendre en charge leur développement professionnel continu et il les conviait à exercer progressivement un véritable *pouvoir d'agir vis-à-vis* de la gestion de la profession. Or, selon l'analyse de situation réalisée pour le présent avis, peu de milieux semblent avoir formalisé une démarche réfléchie de développement professionnel comme le préconisait alors le Conseil. Aujourd'hui encore, le personnel enseignant joue rarement un rôle central, non seulement dans la détermination de l'offre, mais aussi dans le choix des stratégies, dans l'animation des activités et dans l'évaluation de l'efficacité des activités de développement professionnel. Son pouvoir d'influence tel qu'il le perçoit est plutôt faible. De surcroît, il apparaît clairement que le processus d'expression de la demande demeure le maillon faible de la gestion du développement professionnel du personnel enseignant.

Pour passer de la parole aux actes et exercer davantage de maîtrise sur l'exercice de sa profession, chaque enseignante et enseignant doit élaborer son propre projet de développement professionnel. En tant que membre d'une communauté d'apprentissage, chacun doit également contribuer à l'élaboration d'un projet collectif. Enfin, pour que cette intention se concrétise, il faut lui offrir un type de soutien qui favorise le développement d'un *pouvoir d'agir* individuel et collectif, y compris d'un pouvoir sur les ressources temporelles et financières.

#### **5.1.2 SE DOTER D'UN PROJET INDIVIDUEL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

Par la formulation d'un projet de formation fondé sur l'analyse de sa pratique, l'enseignante ou l'enseignant va pouvoir inscrire ses activités de développement professionnel dans une démarche réfléchie qui lui permet de répondre à ses besoins tant personnels et professionnels qu'organisationnels, et de structurer ses besoins en fonction de ce qui à ses yeux est prioritaire dans son contexte d'exercice pour, ainsi, s'appropriier l'entièreté de son processus de développement professionnel. Selon le Conseil, dans sa démarche qui permet de préciser l'intention d'apprentissage et les besoins de formation qui s'y rapportent, l'enseignante ou l'enseignant doit tenir compte de trois paramètres :

1. l'état de développement de ses compétences professionnelles;
2. le contexte d'exercice (ex. : les caractéristiques de l'école et ses priorités; les besoins des élèves auxquels on a affaire; les projets que l'on entreprend seul ou en collaboration);
3. les différentes mesures d'encadrement (ex. : le référentiel de compétences professionnelles et les niveaux de maîtrise attendus; les programmes d'études prescrits).

Placer le personnel enseignant au centre de sa démarche de développement professionnel, c'est *de facto* situer l'origine de la réflexion au cœur de sa pratique. On s'assure ainsi que les activités de développement professionnel soient ancrées dans la pratique, c'est-à-dire qu'elles s'inscrivent dans le contexte réel d'exercice en partant de l'analyse de l'apprentissage par les élèves de contenus particuliers, dans des contextes particuliers. Par ailleurs, en reconnaissant au personnel enseignant le pouvoir de définir ses besoins et de choisir les stratégies qui permettent d'y répondre, on agit favorablement sur la motivation. Le personnel enseignant va s'engager plus facilement dans cette démarche de changement s'il est convaincu qu'elle lui permettra d'améliorer sa pratique et de répondre à un besoin réel qu'il a dûment recensé. S'il expérimente l'innovation et vit personnellement des apprentissages grâce à elle, il sera plus susceptible d'investir les efforts que suppose inévitablement l'acquisition de nouveaux savoirs. Il sera plus motivé s'il peut anticiper leurs effets positifs sur ses élèves. En effet, la motivation intrinsèque de l'enseignante ou de l'enseignant, en tant que moteur premier de l'apprentissage, sera nourrie et décuplée si ses activités de développement professionnel parviennent à l'aider dans l'exercice de sa pratique d'enseignement.

La motivation intrinsèque est un préalable pour l'apprentissage des apprenants de tous âges [...] La recherche montre que le développement professionnel qui s'avère efficace pour le personnel enseignant soutient sa motivation et son engagement dans le processus d'apprentissage. Il combine les besoins individuels avec les objectifs de l'école ou du milieu, et il met à contribution tous les acteurs : personnel enseignant, personnel professionnel et gestionnaires [notre traduction]. (Hunzicker, 2010, p. 3.)

Sachant que la motivation intrinsèque est un préalable et que le développement professionnel est une nécessité, mais également une responsabilité, le Conseil partage l'avis du COFPE, selon lequel «le volontariat participe directement et intégralement à la notion de responsabilité. En fait, l'obligation extrinsèque s'oppose à la prise de responsabilité, laquelle est une obligation que l'on se donne librement. La nécessité de la formation continue est une nécessité imposée par la conscience personnelle et par la conscience professionnelle.» (COFPE, 2000, p. 55.)

De plus, c'est en confiant l'origine de la démarche de développement professionnel à l'enseignante et à l'enseignant que l'on favorise la cohérence des actions et l'intégration des différents types de besoins : besoins personnels, besoins professionnels et besoins organisationnels. Nécessairement, tous ces besoins s'actualisent dans la classe, et dans les relations qui se tissent entre l'enseignant, l'élève et les savoirs. Dans cette perspective, l'intégration d'activités de développement professionnel initiées par un tiers doit être négociée avec l'enseignante ou l'enseignant pour s'assurer que ces activités répondent à ses besoins et s'insèrent dans l'ordre de ses priorités. Prenons l'exemple d'une commission scolaire qui juge prioritaire de former tout son personnel à une stratégie de gestion des conflits. Au sein de celle-ci, une enseignante est pour la première fois chargée d'un groupe à effectif réduit renfermant plusieurs élèves en difficulté d'apprentissage dont des élèves qui sont dyslexiques. Par ailleurs, les élèves de son groupe ne présentent pas de comportement violent. Cette enseignante fait valoir auprès de sa direction son besoin pressant de développement professionnel lié aux caractéristiques particulières des élèves de ce groupe avec lesquels elle interagit quotidiennement et demande à être dispensée d'une formation sur la stratégie de gestion de conflits, le temps de répondre à son besoin. Un examen des priorités doit être réalisé de façon régulière par l'enseignante ou l'enseignant en collaboration avec la personne qui l'accompagne dans son développement professionnel, que ce soit la direction, une conseillère ou un conseiller pédagogique ou un pair.

Le Conseil a pu constater qu'une cohérence interne est préalable à la construction d'une cohérence externe; un milieu fortement engagé dans l'amélioration de ses pratiques sera plus à même d'intégrer des exigences externes en les arrimant à ses propres exigences. En permettant au personnel enseignant d'établir une cohérence sur le plan local, on crée un terreau fertile pour intégrer ultérieurement des objectifs collectifs définis à l'échelle du système.

## EXPÉRIENCES DE PLAN INDIVIDUEL DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

### En Alberta – Le plan de croissance professionnelle

En Alberta, chaque enseignante et enseignant doit produire annuellement un plan de croissance professionnelle (PCPPE), et ce, depuis 1998. Au début de chaque année, à partir de l'évaluation de ses besoins, chaque enseignante et enseignant définit et rédige trois objectifs de perfectionnement professionnel. Ces objectifs doivent tenir compte des normes de qualité de l'enseignement déterminées à l'échelle nationale ainsi que des projets éducatifs de l'école, du système scolaire et du gouvernement. Ce plan de croissance personnelle est soumis à l'examen ou à l'approbation de la direction ou d'un groupe de pairs désignés à cet effet. Il demeure la propriété de l'enseignant et ne peut être partagé avec autrui qu'à son initiative ou qu'avec son consentement. De plus, aucun élément de ce plan ne peut être utilisé à des fins d'évaluation. À la fin de l'année, l'enseignante ou l'enseignant rédige une évaluation qui passe en revue les mesures et les résultats liés à la poursuite de ces objectifs.

Une chercheuse de l'Université de l'Alberta, Tara J. Fenwick, a réalisé une recherche qualitative sur les premiers effets des plans de croissance professionnelle du personnel enseignant en recueillant le point de vue des différentes personnes concernées par leur mise en œuvre (enseignants, directeurs et surintendants). Toutes ont souligné l'effet positif des plans de croissance professionnelle sur la motivation du personnel enseignant à s'engager dans ses apprentissages. Les avantages les plus souvent cités dans le cadre de cette étude sont les suivants :

- **Une plus grande authenticité** (dans la formulation des objectifs) **et un engagement plus important du personnel enseignant envers son perfectionnement professionnel.** Le fait de devoir montrer ses objectifs et ses progrès à une tierce personne incite le personnel enseignant à s'engager dans un processus réflexif sur sa pratique. Il est également fait mention d'un accroissement : de la participation à des activités d'apprentissage, de l'authenticité des objectifs d'un plan à l'autre, tout comme du niveau d'investissement dans le processus, de la confiance et de l'enthousiasme. L'absence de jugement de la part des administrateurs ainsi que leurs encouragements pour que l'enseignante ou l'enseignant détermine ses propres orientations et objectifs ne sont pas étrangers à ces changements.
- **Une responsabilisation personnelle et l'attention accordée à l'apprentissage plus grandes.** « Les plans nous aident à établir des priorités et à nous concentrer sur ce qui est réellement important pour les élèves. » (Fenwick, 2001, p. 11.)
- **Une plus grande collaboration entre le personnel enseignant.** Échanges fructueux entre collègues à l'occasion de l'élaboration du plan de croissance professionnelle. Cet aspect semble moins présent au secondaire « en raison de contraintes temporelles, des méthodes de travail de chacun, du faible degré de similitude entre les questions d'intérêt et [les questions] relatives à l'enseignement et du manque de démarches collectives envers l'enseignement. » (p. 12.)

- **Un sentiment d'affirmation du personnel enseignant grâce à l'apprentissage.** Les enseignantes et les enseignants sont traités, et se sentent traités, comme des professionnels. Ils constatent leurs réussites, leurs réalisations, leurs aptitudes et leur potentiel, ce qui a un effet positif sur leur identité professionnelle.

L'auteure de cette évaluation fait également ressortir les bénéfices potentiels de la politique provinciale qui rend le plan de croissance professionnelle obligatoire :

- L'enseignante ou l'enseignant reprend en main sa propre croissance professionnelle et son évaluation en procédant à des processus d'écriture et de dialogue réfléchis.
- Cette politique évite d'avoir à évaluer le personnel enseignant. Il existe des preuves écrites précisant les éléments à améliorer ainsi que les mesures prises à cette fin.
- Cette politique prend appui sur un modèle positif des enseignants en les considérant comme des professionnels responsables, gérant eux-mêmes leur apprentissage continu.
- Fenwick met clairement l'accent sur le fait que la croissance du personnel enseignant est une priorité qui nécessite que le *district* scolaire y accorde du temps, du personnel et des ressources.
- Elle motive l'apprentissage du personnel enseignant.

Cependant, l'auteure ajoute cette mise en garde :

Toutefois, une telle politique doit être élaborée avec prudence de façon à ce que l'affirmation [identité professionnelle] ne soit pas éclipsée par l'obligation de rendre des comptes. La politique doit concilier un apprentissage autogéré avec un encadrement extérieur et doit éviter de faire de l'apprentissage du personnel enseignant la solution à des problèmes systémiques. (p. 24.)

Néanmoins, l'auteure considère que dans une perspective de développement professionnel continu, les plans de croissance professionnelle du personnel enseignant semblent offrir une démarche souple qui renferme un potentiel de motivation et d'encouragement de l'apprentissage individuel de chaque enseignante et enseignant, tout en suscitant le développement d'une communauté d'apprentissage productive au sein de l'école.

### **En Ontario et au Nouveau-Brunswick – Un plan annuel de croissance professionnelle inscrit dans un programme national d'évaluation du personnel enseignant**

Dans ces deux provinces, le plan annuel de croissance professionnelle s'inscrit dans le cadre d'un programme d'évaluation du personnel enseignant structuré à l'échelle nationale (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, 2009b; Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2004). Le personnel chevronné est évalué tous les cinq ans, cependant il

doit produire son plan de croissance professionnelle chaque année, tout comme le nouveau personnel enseignant, qui est évalué annuellement. Dans le cadre de ces programmes, la réalisation d'un portfolio est obligatoire pour le personnel enseignant du Nouveau-Brunswick alors qu'en Ontario, le journal de bord est facultatif.

### **Des traces et une formule d'entretien pédagogique pour concrétiser cette démarche**

Le Conseil est d'avis que pour témoigner de ses actions, l'enseignante ou l'enseignant doit conserver une trace de sa démarche de développement professionnel, notamment son projet personnel, dans un format convenu localement en collégialité. Cette trace écrite permet au personnel enseignant d'attester des mesures prises pour conserver un haut niveau de compétence. Cela permet aussi la reconnaissance de l'engagement de chaque enseignante et enseignant dans sa démarche de développement professionnel, tout en facilitant le recours ultérieur à son expertise (formation par les pairs, mentorat, *coaching*, etc.). Plusieurs enseignants rencontrés par le Conseil ont fait part de leur méconnaissance de l'expertise disponible auprès de leurs collègues au sein même de leur école. En guise d'exemple, certains ont révélé avoir découvert cette compétence par hasard, en consultant l'offre de formation des services éducatifs de leur commission scolaire en venant coanimer une formation. Toutefois, il faut s'assurer que le mécanisme retenu pour témoigner de son projet de développement professionnel ne constitue pas une charge supplémentaire, et qu'il s'intègre naturellement dans la tâche quotidienne du personnel enseignant. Il doit pouvoir s'ajuster constamment, s'inscrire dans une démarche souple. Les modalités de consignation peuvent être variées : fiche de consignation des activités, portfolio, journal professionnel, article sur un blogue collaboratif, enregistrement vidéo, etc. À notre connaissance, des commissions scolaires utilisent déjà un portfolio électronique à cette fin. Plusieurs commissions scolaires témoignent de l'existence de plans individuels de développement professionnel pour une partie du personnel enseignant dans près de la moitié des écoles secondaires du Québec. Il y a là un potentiel à exploiter.

Quoi qu'il en soit, cette trace appartient à l'enseignante et à l'enseignant et ne peut être utilisée à des fins d'évaluation. Il s'agit d'un outil qui nourrit les échanges pédagogiques avec la direction, avec ses pairs, avec la conseillère ou le conseiller pédagogique ou avec toute autre personne-ressource.

Le Conseil invite chaque milieu scolaire à mettre en place un mécanisme d'entretien pédagogique dédié aux échanges sur le projet de développement professionnel. Il s'agit d'un espace-temps qui donne l'occasion au personnel enseignant de s'arrêter, de réfléchir, de décrire sa réalité professionnelle, de partager son analyse de situation ainsi que les stratégies envisagées pour augmenter sa maîtrise sur sa pratique. C'est à l'occasion de cet entretien pédagogique avec la direction d'école que le personnel enseignant peut faire part de ses besoins particuliers et obtenir du soutien. Les modalités de cet entretien sont à négocier localement pour s'ajuster à la réalité de chaque milieu. Par exemple, il peut s'agir d'entretiens individuels ou collectifs où le personnel enseignant rencontre la direction ou une direction adjointe. Le Conseil recommande aux directions d'école de s'assurer que les modalités retenues devraient permettre à chaque enseignante et enseignant de discuter de son projet de développement professionnel au moment de son élaboration, mais également, quelques mois plus tard, de faire le point sur ce qui a été réalisé, le suivi étant l'une des principales conditions d'efficacité du développement professionnel.

### 5.1.3 CONTRIBUER À L'ÉLABORATION D'UN PROJET COLLECTIF DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Le Conseil rappelle que la pratique quotidienne des enseignantes et des enseignants doit favoriser un partenariat professionnel, en donnant la priorité aux actions suivantes :

[F]aire des enseignantes et enseignants des partenaires réels dans la gestion de l'activité éducative et favoriser un professionnalisme collectif [...] [O]n n'insistera jamais assez sur le fait que la participation des enseignantes et enseignants à la gestion de l'activité éducative, à titre de partenaires, représente une dimension majeure de leur statut professionnel. Une telle participation contribue nettement à faire la différence entre le statut d'exécutant et celui de partenaire professionnel. » (CSE, 1991a, p. 32.)

Le concept de *professionnalisme collectif* découle du fait que l'éducation est une tâche collective qui concerne l'élève, l'établissement et la société tout entière. Par conséquent, ce concept recouvre notamment les dimensions qui suivent : la collégialité et la responsabilité collective à l'égard de la réussite éducative; la concertation au sein de l'établissement; le perfectionnement et le soutien mutuel entre pairs en vue de contribuer à la constitution d'une identité professionnelle; l'éthique de service public par un engagement au service de la qualité et de la réussite et, puisque l'éducation se définit comme un service public, la participation des membres du personnel au débat public.

Nourri par les interactions sociales, le développement professionnel est une activité qui contribue à la mission commune dans le contexte d'une *organisation apprenante* :

[U]ne école n'est pas d'emblée qualifiée d'organisation apprenante parce que son but est l'apprentissage des élèves; elle peut l'être lorsque la dynamique de réalisation de ses buts (de service, d'éducation...) est assurée au mieux par un personnel engagé dans une dynamique de projet et d'apprentissage qui lui permet de se renouveler continuellement pour répondre aux défis des changements. (Paquay, 2005, p. 112.)

La plupart des enseignants entretiennent des échanges professionnels multiples compte tenu de l'aspect multidimensionnel de leur profession. La discipline enseignée, les approches pédagogiques utilisées et les spécificités de ses élèves ou de son milieu donnent lieu à un réseautage professionnel qui peut soutenir le développement professionnel. En guise d'exemple, prenons le cas d'une enseignante de français impliquée dans le conseil d'administration de son association professionnelle, membre d'un groupe d'enseignants qui élaborent des situations d'apprentissage en intégration des matières, et qui participe à un groupe de travail sur la progression des apprentissages en français au sein de son école. Même pour les enseignants plus solitaires, un minimum de travail collaboratif est requis, car la réussite de l'élève est une œuvre collective. Appartenir à une équipe-école implique de s'engager dans la réalisation du projet éducatif et dans l'application du plan de réussite qui en découle. Un minimum d'harmonisation des pratiques est aussi nécessaire pour toutes les personnes qui interviennent auprès d'un élève au cours d'une même année scolaire (ex. : application des règles de vie, suivi du plan d'intervention), mais également au fil des ans au sein d'un même établissement (ex. : progression des apprentissages dans une discipline, continuité des mesures d'aide). L'appartenance à une communauté professionnelle qui porte un regard réflexif sur sa pratique donne lieu à l'élaboration d'un projet de développement collectif dont le but est de contribuer à augmenter la maîtrise des membres à l'égard de leur pratique professionnelle. Ce projet peut être élaboré à l'échelle d'une équipe-école, d'une équipe-matière, d'une équipe-cycle ou encore d'une équipe d'intérêt (ex. : élèves en difficulté, intégration des technologies, différenciation pédagogique) en fonction de la définition du besoin à l'origine du projet de développement professionnel.

## EXPÉRIENCE DE PLANS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL À L'ÉCHELLE D'UNE ÉCOLE

Une des commissions scolaires visitées a mis l'accent sur l'élaboration d'un plan de formation continue au sein de chacune de ses écoles. Ce plan est élaboré annuellement par le personnel enseignant de chaque école en collaboration avec la direction. Tout au long de l'année, les enseignantes et les enseignants sont questionnés par leur direction concernant leur développement professionnel. En mars, ils se réunissent en groupes-matières et font leurs demandes de formation pour l'année suivante. Ces demandes doivent être en lien avec le projet éducatif et le plan de réussite de l'école (le personnel enseignant a collaboré à la réalisation de ces documents). Ces demandes doivent également faire référence à une ou à plusieurs des compétences professionnelles parmi les douze qui sont définies. Le formulaire préparé pour recueillir ces demandes permet de préciser le type d'activité (information, formation, accompagnement ponctuel ou soutenu, groupe de développement ou communauté d'apprentissage professionnelle), le moment (libération, avant-midi ou après-midi, avant les classes, après les classes, lors d'une rencontre d'équipe-cycle ou une journée pédagogique), les personnes ciblées et les ressources requises. Toutes ces demandes sont mises en place dans le plan de formation continue

de l'école. Il y a, par la suite, un retour en équipe de direction sur l'ensemble des demandes pour établir des priorités en fonction du projet éducatif et du plan de réussite de l'école. En août, l'équipe de direction rencontre l'équipe des services éducatifs de la commission scolaire pour organiser la logistique des formations et déterminer si toutes les ressources – en nombre et en fait de connaissance – sont en place pour répondre aux demandes. Aux demandes formulées par le personnel enseignant s'ajoutent généralement celles du MELS, les suggestions des conseillères et des conseillers pédagogiques relativement à leur expertise disciplinaire, l'information provenant d'une organisation pédagogique et les suggestions des services éducatifs, suggestions liées aux pratiques prometteuses, aux résultats de la recherche et aux exigences du plan stratégique de la commission scolaire (par exemple, les exigences en français).

L'ensemble de ce processus amène les enseignantes et les enseignants de chaque école à définir collectivement, en sous-groupes de matières, leurs besoins, les modalités et les types d'activités de formation continue qu'ils privilégient.

### 5.1.4 DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS RESPONSABLES DE L'ANIMATION DE LA DÉMARCHE D'ÉLABORATION, DE MISE EN ŒUVRE ET DE SUIVI DES PROJETS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AUPRÈS DE LEURS PAIRS

Passer d'un développement professionnel fragmenté à une démarche réfléchie menant à l'élaboration de projets de développement professionnel individuel et collectif ne se fera pas du jour au lendemain. Le soutien dans une perspective de développement du *pouvoir d'agir* est une condition indispensable. Quand on parle de soutien, il est question non seulement d'un soutien actif et d'une collaboration constante des dirigeants (Fenwick, 2001), mais également de ressources expertes qui travaillent en continu avec les enseignants (Elmore, 2002). Ces ressources aident les enseignants à analyser les situations d'enseignement et d'apprentissage qui sont les leurs et à élaborer leur projet de développement professionnel. Elles l'accompagnent également au moment de l'implantation du changement en classe, la modélisation en classe suivie d'un accompagnement individualisé ou collectif s'avérant beaucoup plus efficaces.

Dans la perspective où le personnel enseignant est maître d'œuvre de son développement professionnel, chaque membre de la profession est concerné. Le Conseil suggère, comme l'a fait le COFPE (2000) avant lui, qu'afin d'amorcer le processus au sein de chaque école, des enseignants reconnus par leurs pairs comme disposant de compétences d'accompagnement dans une perspective de compagnonnage soient libérés d'une partie de leur tâche pour jouer un rôle d'animation de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de suivi des projets de développement professionnel auprès de leurs pairs, à titre de personne-ressource. Les conseillers pédagogiques, en tant qu'enseignants experts, peuvent également jouer ce rôle, ainsi que des directions ou des directions adjointes qui conservent une partie de leur tâche en enseignement. Dans les milieux visités où au moins une personne avait une partie de sa tâche formellement consacrée au soutien du personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel, cette pratique était davantage incarnée au quotidien (ex. : directrice adjointe avec une charge d'enseignement). À terme, dans une perspective de développement du *pouvoir d'agir*, cette responsabilité pourrait être assumée à tour de rôle par les enseignants pour une durée déterminée, comme c'est le cas, par exemple, de la fonction de chef de département au cégep.

### 5.1.5 LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL COLLECTIF : UN POTENTIEL À EXPLOITER DAVANTAGE

Les travaux de recherche mettent en avant l'efficacité des activités de développement professionnel réalisées collectivement plutôt qu'individuellement. Cela découle du postulat que l'apprentissage professionnel est essentiellement une activité collaborative et, par conséquent, que les enseignants, tout comme les enfants, apprennent davantage lorsqu'ils échangent avec des collègues qui sont aux prises avec les mêmes problèmes qu'eux.

L'efficacité du développement professionnel collectif repose, entre autres choses, sur la participation active que les interactions exigent des participants. Par participation active, on entend, par exemple, l'engagement dans des processus de résolution de problèmes, l'analyse de situation, le partage d'expériences, les discussions, les simulations et les jeux de rôle, la capitalisation sur les expériences antérieures et l'analyse réflexive. L'interaction sert avantagement le développement professionnel, ce qui implique pour le personnel enseignant d'avoir des occasions fréquentes d'échanger sur des idées, des problèmes, des points de vue (les siens et ceux des collègues) et des occasions de travailler ensemble pour trouver des solutions. Ces pratiques ont aussi des répercussions directes sur la valorisation de l'expertise en permettant d'apprendre à l'autre, d'apprendre de l'autre et d'apprendre avec les autres (observations, *coaching* et mentorat).

Malgré les défis que cela représente, de plus en plus de milieux adoptent des pratiques collaboratives dans le but de favoriser le développement professionnel du personnel enseignant et la formation continue d'un praticien réflexif. Ces pratiques sont diversifiées et se trouvent sous différentes appellations; il s'agit de réseaux d'enseignants sous forme de groupes, de cercles, de communautés, d'équipes de recherche, etc. Selon Nault (2005, p. 47), « [ces réseaux] regroupent des enseignants désireux de mieux servir les élèves en s'engageant dans une démarche de développement collectif au sein de laquelle le travail en est un de collaboration et d'échanges entre collègues sur un aspect précis de la pratique. » Ces réseaux de pairs contribuent de façon significative au développement professionnel du personnel.

### 5.1.6 UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL INTÉGRÉ À LA TÂCHE : UNE RÉALITÉ VÉCUE AU QUOTIDIEN

Les consultations menées par le Conseil auprès du personnel enseignant et des personnes responsables de la gestion du développement professionnel ont ciblé le temps comme l'un des principaux leviers du développement professionnel. Les références à ce facteur portent surtout sur la nécessité de dégager un espace-temps qui permet au personnel enseignant de s'engager dans une démarche de développement professionnel. Or, cet espace-temps est particulièrement tributaire de l'organisation scolaire et de l'aménagement de la tâche de chaque école et, pour certains aspects, de chaque commission scolaire.

#### **Des modalités temporelles intégrées dans la tâche, qui favorisent le suivi et la continuité**

Le Conseil constate que l'isolement, l'organisation scolaire, l'accaparement de la gestion au quotidien et l'intensité de la tâche ne facilitent pas le dégagement d'un temps de réflexion sur sa pratique et sur son développement professionnel. Dans ce contexte, il est nécessaire de créer les conditions organisationnelles qui vont permettre à chaque enseignante et enseignant de s'engager dans cette démarche essentielle à son épanouissement professionnel. Cela suppose que chaque milieu examine les différents aménagements de la tâche d'enseignement et l'organisation scolaire

afin d'apporter des changements qui permettront au personnel enseignant d'inscrire cette démarche dans sa pratique quotidienne. Dans son avis *Aménager le temps autrement, une responsabilité de l'école secondaire*<sup>46</sup>, le Conseil proposait aux acteurs de l'école secondaire de :

[...] voir l'organisation du temps scolaire comme une ressource pédagogique que l'équipe-école, c'est-à-dire la direction, les enseignantes et enseignants et les membres du personnel non enseignant, doit s'approprier en prenant le temps de réfléchir, de travailler ensemble, de se former et de prendre des décisions en collégialité pour que les enseignantes et enseignants puissent utiliser des approches pédagogiques respectueuses des besoins d'apprentissage des élèves. (CSE, 2001, p. 5.)

Comme nous l'avons vu précédemment, plusieurs milieux ont fait preuve d'innovation en matière d'aménagement du temps en répertoriant différentes possibilités et en choisissant la formule la plus appropriée en fonction de la nature des activités de développement professionnel proposées (ex. : libération, avant ou après les heures de classe, période libre, journée pédagogique, réaménagement du temps hebdomadaire pour libérer un temps de concertation). Leurs initiatives gagneraient à être partagées et plus largement exploitées, l'enjeu, à cet égard, étant d'inscrire le développement professionnel à l'intérieur de la tâche actuelle pour qu'il se vive au quotidien et fasse partie intégrante de la pratique professionnelle.

Pour le Conseil, les journées pédagogiques devraient être réservées en priorité aux activités collectives de développement professionnel. Ces journées pédagogiques sont déjà incluses dans le calendrier scolaire et sont réparties tout au long de l'année; c'est un moment où l'ensemble du personnel n'est pas en présence des élèves. L'organisation d'échanges entre pairs, de travail collaboratif et de communautés d'apprentissage y est facilitée et ne nécessite pas un investissement financier trop important, les libérations n'étant pas requises. Ce temps d'échange entre pairs (tant demandé par le personnel enseignant) devrait contribuer de façon significative à améliorer les conditions d'exercice de la profession en luttant contre l'isolement, en collectivisant les savoirs et les stratégies et en offrant des occasions de partager les connaissances et le savoir-faire des uns et des autres. À court terme, l'enseignante ou l'enseignant qui profite habituellement des journées pédagogiques pour effectuer sa propre planification pourrait avoir l'impression de perdre du temps, mais si les activités collaboratives auxquelles il participe découlent précisément du projet personnel de développement professionnel qu'il s'est donné ou du projet collectif qu'il a élaboré avec ses pairs, ces activités devraient avoir des retombées positives sur l'enseignement et l'apprentissage. De ce fait, le temps consacré aux activités collaboratives génère un gain tangible et contribue à l'amélioration des conditions d'exercice (mise en commun des obstacles, collectivisation des solutions) ainsi qu'à la maîtrise de sa pratique. Il n'est plus question alors d'une perte de temps mais plutôt d'une occasion d'enrichissement professionnel.

### **Des modalités temporelles qui favorisent le suivi et la continuité**

Une autre caractéristique du développement professionnel qui a retenu l'attention du Conseil est le fait que celui-ci se construit dans la continuité. Il est lié au nombre d'heures consacrées à l'apprentissage de nouveaux savoirs, aux occasions d'interaction et de mise en pratique qui s'ensuivent. Il est question ici d'intensité et de continuité des activités.

En 1999, le MELS faisait un bilan négatif des activités de perfectionnement morcelées. La recherche réalisée sur les pratiques de développement professionnel efficaces a confirmé ce constat (Alton-Lee, 2003; Timperley, Wilson, Barrar et autres, 2007).

46. Dans cet avis, le Conseil expose, à titre d'exemple, différentes façons d'aménager le temps autrement et invite les écoles secondaires ainsi que leurs partenaires à mettre à profit les expériences d'ici et d'ailleurs.

[...] l'organisation de conférences ou la participation ponctuelle à des ateliers ne parvenai[t] pas à modifier les pratiques pédagogiques et qu'elles avaient peu d'impact sur la réussite des élèves [...] Pour être efficace, elle [la formation] doit combiner des formations intensives, non pas tant sous la forme de journées de formation, mais à travers des groupes d'études et des réseaux de coopération et de stages sur le lieu de travail. La formation des enseignants doit s'opérer selon un processus continu et cyclique, parce que les enseignants ont besoin de deux à trois ans pour intégrer de nouvelles approches dans leurs pratiques pédagogiques. (Normand et Derouet, 2011, p. 15.)

Les enseignantes et enseignants rencontrés dans les différents milieux visités ont corroboré ces résultats en disant que lorsque les modalités d'intensité et de continuité étaient présentes, leurs apprentissages étaient réels et durables.

Le Conseil invite les acteurs du développement professionnel à accorder une attention particulière à l'intensité des activités de développement professionnel et à la continuité des interventions dans une perspective d'amélioration continue. Cela requiert notamment d'accorder davantage de place à l'évaluation des initiatives, une évaluation qui va au-delà du degré de satisfaction du personnel. Il est important d'évaluer les effets de ces nouveaux apprentissages tant sur la pratique d'enseignement (processus de transfert) que sur l'apprentissage des élèves (incidence sur la réussite). Ce retour critique sur les activités de développement professionnel permet de mettre en évidence les réussites tout en isolant les éléments moins efficaces dans le but de réinvestir cette information dans les activités subséquentes. Le développement professionnel devient alors un processus continu et cyclique qui alimente l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage et est lui-même alimenté par les évaluations et les observations que l'enseignant praticien effectue dans le cadre de sa pratique professionnelle. Bien qu'elle soit essentielle, cette étape semble relativement rare dans une forme systématique qui dépasse l'évaluation de la satisfaction des participants.

Selon Timperley (2012), si les enseignants doivent changer quelque chose dans leur pratique, c'est à eux (et non pas à quelqu'un de l'extérieur) que revient le pouvoir de juger de l'efficacité de leur démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage de leurs élèves, car ils sont véritablement les mieux placés pour le savoir. Pour ce faire, ils doivent acquérir, puis développer, les compétences requises pour réaliser une telle évaluation tout au long de la carrière. Les facultés des sciences de l'éducation ont un rôle primordial à jouer pour s'assurer de l'acquisition de ces compétences, tant en formation initiale qu'en formation tout au long de la vie.

Ces éléments doivent par conséquent être pris en compte dans le processus d'élaboration des projets de développement professionnel, personnel et collectif.

### **5.1.7 UN ARRIMAGE DES RESSOURCES FINANCIÈRES AUX PROJETS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

Les fonds liés au développement professionnel sont multiples et les modalités de gestion, tout aussi diversifiées à l'échelle du réseau scolaire. Selon le Conseil, il n'est pas souhaitable d'uniformiser les pratiques, chaque milieu devant composer avec des réalités différentes. Toutefois reconnaître que le personnel enseignant est maître d'œuvre de son développement professionnel suppose qu'il dispose de fonds pour concrétiser les stratégies établies dans son projet personnel et collectif. L'utilisation de ces fonds serait négociée localement entre la direction et le personnel enseignant, tant pour une allocation individuelle que pour une allocation collective. Certaines commissions scolaires procèdent déjà ainsi en décentralisant la gestion des fonds dans chaque école, en totalité ou en partie.

Le Conseil est d'avis que la gestion des fonds dédiés au développement professionnel devrait être étroitement liée à la mise en œuvre des projets élaborés par le personnel enseignant dans le cadre d'une démarche réfléchie et rigoureuse. Enfin, il est du devoir des différents acteurs du système scolaire de soutenir chaque enseignante et enseignant en exercice quel que soit son statut d'emploi (temps partiel et temps plein, permanent ou temporaire, à la leçon ou suppléant) dans sa démarche de développement professionnel, notamment par le financement des activités. À cette fin, les règles budgétaires et les pratiques d'attribution des fonds doivent tenir compte du nombre réel d'enseignants plutôt que du nombre en équivalent temps complet (ETC). De plus, les budgets récurrents dédiés au développement professionnel doivent être indexés annuellement pour tenir compte de l'augmentation des coûts.

### **5.1.8 DES PROGRAMMES DE RECHERCHE QUI RECONNAISSENT LA MAÎTRISE D'ŒUVRE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SUR SON DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL**

Le Conseil demande à tous les acteurs qui interviennent dans le développement professionnel du personnel enseignant d'ajuster leurs interventions pour tenir compte de la maîtrise d'œuvre des enseignants sur leur projet de développement professionnel et un accompagnement qui favorise le développement de leur *pouvoir d'agir* individuel et collectif. Ainsi, les activités de recherche dont l'objet est le développement professionnel devraient faire intervenir les enseignantes et enseignants dès le début et ces derniers devraient être partie prenante tout au long du processus de recherche. Au cours des dernières années, plusieurs projets de recherche nécessitant un partenariat entre une commission scolaire et une équipe de recherche ont été réalisés sans nécessairement solliciter la collaboration du personnel enseignant, si ce n'est à titre de destinataire des activités de formation. Or, le Conseil soutient que la participation du personnel enseignant à toutes les étapes du processus est essentielle pour assurer l'efficacité des activités de développement professionnel qui lui sont destinées. Il considère que l'adéquation de l'offre à un projet de développement professionnel explicite est porteuse d'un engagement individuel dans une démarche d'éducation tout au long de la vie, en plus d'être une source de cohérence. Partir des besoins du personnel enseignant et construire les activités de développement professionnel en collaboration avec lui permet de lever les résistances et d'amener un véritable changement dans les pratiques. En effet, le Conseil est d'accord avec Timperley (2011, p. 35) quand elle écrit que «[L]es activités de formation conçues pour approfondir les connaissances et affiner les compétences doivent être coconstruites par les enseignants et les experts si l'objectif visé est bien l'autorégulation de l'apprentissage professionnel. Les résistances des enseignants sont levées s'ils voient la nécessité d'apprendre et s'ils ont un certain contrôle sur la démarche d'apprentissage». Le transfert des connaissances de la recherche vers les milieux de pratique est également servi par cette coconstruction.

Plus largement, tout comme il l'a mentionné dans son rapport annuel 2004-2005 intitulé *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, le Conseil invite les équipes de recherche en éducation à associer plus étroitement les praticiennes et les praticiens à leurs recherches.

[L]es chercheurs en éducation doivent s'ouvrir davantage au monde de la pratique, contribuer plus résolument à la solution des problèmes en éducation, transmettre plus largement les connaissances acquises, notamment par la vulgarisation scientifique, et associer plus étroitement les praticiens à leurs activités de recherche. Il y a là tout un changement culturel à favoriser.

Quant aux praticiens, ils doivent développer une culture de la recherche en éducation et intégrer cette dimension à leurs interventions. Le Conseil constate que l'un des meilleurs moyens pour y parvenir est d'assurer aux enseignants une meilleure formation à la recherche, que ce soit au cours de la formation initiale ou de la formation continue. Finalement, il faut soutenir le rassemblement et la diffusion des savoirs pratiques tout comme ceux qui sont issus de la recherche.

Enfin, pour que tous ces efforts portent fruit, il faut que les enseignants puissent compter sur un accompagnement et un soutien adéquats et constants de la part des établissements d'enseignement, des professionnels de l'éducation et de leurs collègues. Le Conseil estime que les besoins sont pressants chez une large majorité d'enseignants, que ce soit sur le plan de l'accès à la recherche, de son appropriation ou de son utilisation en vue de l'introduction de nouvelles pratiques éducatives. (CSE, 2006a, p. 94.)

Un plus grand arrimage entre les activités de recherche et la pratique aura non seulement des répercussions positives sur le développement professionnel du personnel enseignant et sur son identité comme professionnel, mais également sur la recherche dans les milieux de pratique. Par ailleurs, les programmes de subvention de la recherche en éducation devraient accorder davantage d'attention au transfert des résultats de la recherche et à leur diffusion, c'est-à-dire, reconnaître que ces activités font partie intégrante du projet de recherche, ce qui implique de les financer, mais aussi d'en tenir compte dans le processus d'évaluation des chercheurs.

### LE CONSEIL RECOMMANDE :

#### À chaque enseignante et enseignant :

1. De s'engager activement, comme pédagogue cultivé et comme professionnel de l'enseignement, dans une démarche réfléchie de développement professionnel :
  - a. en se dotant d'un projet personnel de développement professionnel tangible;
  - b. en discutant de son projet de développement professionnel avec la direction lors d'entretiens pédagogiques prévus à cette fin;
  - c. en contribuant à l'élaboration d'un projet collectif de développement professionnel au sein de son école.

#### Au personnel enseignant, aux directions d'école et aux commissions scolaires :

2. De privilégier l'utilisation des journées pédagogiques pour des fins de développement professionnel, et plus particulièrement pour les activités collaboratives prévues dans le cadre des projets de développement professionnel.

#### Aux directions d'école et aux commissions scolaires :

3. De s'assurer que les personnes qui accompagnent l'enseignante ou l'enseignant dans l'élaboration et la réalisation de son projet de développement professionnel favorisent le développement du *pouvoir d'agir* individuel et collectif du personnel enseignant.

#### Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science :

4. De réinvestir financièrement dans les activités de développement professionnel du personnel enseignant :
  - a. en ajustant les règles budgétaires et les pratiques d'attribution des fonds pour que l'ensemble du personnel enseignant en exercice, y compris les enseignants à temps partiel ou à la leçon et les enseignants suppléants (budget de perfectionnement), puisse bénéficier équitablement des activités de développement professionnel;
  - b. en indexant annuellement les budgets de perfectionnement.
5. De s'assurer que les programmes de recherche (touchant le développement professionnel) qu'il finance tiennent compte de la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant sur son projet de développement professionnel, offrent un soutien qui favorise le développement du *pouvoir d'agir* individuel et collectif et incluent des activités de transmission.

#### Aux chercheurs et aux chercheuses :

6. De tenir compte de la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant sur son projet de développement professionnel et de la nécessité d'offrir un soutien qui favorise le développement du *pouvoir d'agir* individuel et collectif lors de l'élaboration de leurs projets de recherche qui portent sur le développement professionnel du personnel enseignant.

## Volet 2 : Reconnaître et valoriser l'expertise du personnel enseignant

### 5.1.9 DIVERSIFICATION DE LA TÂCHE ET NIVEAUX D'EXPERTISE PROFESSIONNELLE

Dans des avis antérieurs (CSE, 2004b; CSE, 2009), le Conseil soulignait la nécessité de diversifier davantage la profession enseignante, notamment en reconnaissant la diversité des fonctions occupées par le personnel enseignant et en créant des postes particuliers, accessibles par voie de concours, lorsque la fonction est significativement plus complexe, et d'offrir une rémunération en conséquence. Non seulement le Conseil maintient cette position, mais de plus il soutient que pour qu'une véritable culture de développement professionnel tout au long de la carrière se manifeste au quotidien dans toutes les écoles secondaires, il est nécessaire de reconnaître et de valoriser davantage l'expertise du personnel enseignant. Or, actuellement, la structure largement indifférenciée de la carrière détourne les enseignantes et enseignants experts de l'enseignement s'ils veulent obtenir une promotion (ex. : direction d'école) et, par conséquent, n'exploite pas leur expertise pour la mettre au service de leurs pairs (mentors, développeurs, accompagnateurs).

Tous les enseignants ne deviennent pas nécessairement des experts de l'enseignement au cours de leur carrière : cela ne les empêche pas d'être de bons enseignants. Toutefois, le Conseil affirme que pour stimuler l'innovation pédagogique, renouveler les pratiques et créer un engouement envers l'amélioration continue de l'éducation, il faut permettre à l'enseignante ou à l'enseignant reconnu pour son expertise de partager son art, et lui donner l'occasion de se ressourcer tout en demeurant, s'il le souhaite, responsable d'élèves pour le plus grand bénéfice de ces derniers. Cette expertise peut être de nature diverse : intervention auprès des élèves en difficulté d'apprentissage, maîtrise de l'évaluation par compétences, intégration des technologies, enseignement des stratégies de lecture, motivation des élèves, gestion des comportements, accompagnement, etc.

En ce sens, le Conseil juge important de privilégier des options qui permettent au personnel enseignant expert de progresser dans sa carrière sans quitter l'enseignement où il excelle. Le déchargement partiel de la tâche d'enseignement pendant l'année scolaire, tout comme une libération pour une durée déterminée permettent au personnel enseignant expert de garder un lien avec sa pratique d'enseignement tout en s'engageant dans des activités de transfert d'expertise et de ressourcement professionnel. Par exemple, certaines personnes peuvent enseigner à temps partiel et faire de l'accompagnement pédagogique pour l'autre partie de leur tâche; d'autres peuvent exercer la fonction de conseillère ou conseiller pédagogique pendant plusieurs années et retourner périodiquement à l'enseignement avec une tâche complète; d'autres encore peuvent exercer des fonctions de conseilance de façon ponctuelle en étant déchargées quelques heures pour un mandat particulier. Ce changement de tâche peut également être concomitant avec un programme de formation à la conseilance pédagogique pour développer ou parfaire sa compétence en accompagnement du personnel enseignant. Les possibilités d'activités de transfert d'expertise et de ressourcement professionnel peuvent être très variées : élaboration de matériel didactique, supervision des stagiaires, accompagnement du nouveau personnel pendant sa phase d'insertion (mentorat, pairage), observation en classe, développement d'activités de formation continue, animation d'un groupe de codéveloppement ou encore engagement dans des activités de recherche liées à l'enseignement ou à l'apprentissage, y compris à titre d'initiateur de la recherche. La contribution des activités de recherche au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire a notamment été soulignée par le Conseil en 2009 dans l'avis *Une école secondaire qui répond aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Les écrits démontraient que les recherches sur l'enseignement et l'apprentissage permettent non seulement au personnel enseignant de « mettre à jour les connaissances sur les jeunes et leurs besoins, trouver des solutions locales aux problèmes de motivation, de persévérance et de décrochage scolaires, mettre au point des outils de communication avec les parents », mais de surcroît, elles peuvent « favoriser le ressourcement personnel et professionnel, accroître la motivation professionnelle et vitaliser le métier d'enseignant. » (CSE, 2009, p. 47.)

Toutefois, au-delà de l'aménagement de la tâche et des occasions de diversifier la tâche, le Conseil pense qu'une façon concrète de reconnaître l'expertise du personnel enseignant est de créer des niveaux d'expertise au sein de la profession, comme c'est actuellement le cas dans la fonction publique avec les postes qualifiés d'*experts* et d'*émérites*. Ces postes correspondent à des fonctions à accomplir qui sont significativement plus complexes et, de ce fait, sont assortis d'une rémunération bonifiée. La création de ces différents types de postes permettrait de reconnaître et de valoriser l'expertise des conseillers pédagogiques, des enseignants-ressources et des enseignants qui accompagnent le développement professionnel de leurs pairs. Le Conseil invite tous les acteurs concernés à se pencher sur la question.

Avec un tel mécanisme, les conseillers pédagogiques, qui sont des enseignants experts, pourraient réintégrer le corps professoral, avec les conditions de travail qui y sont liées (rémunération, vacances)<sup>47</sup> tout en maintenant leur fonction. Cela leur permettrait également de conserver un lien avec la salle de classe, en diversifiant les possibilités de contribuer au développement professionnel de leurs pairs tout en veillant au leur. Cela contribuerait à rehausser la crédibilité des conseillères et des conseillers pédagogiques dans leur pratique d'enseignement et augmenterait leur sentiment d'appartenance à la profession. Ces fonctions d'*expert* ou d'*émérite* pourraient être occupées à temps plein ou à temps partiel, de façon ponctuelle ou sur une longue durée. L'appartenance à une équipe pédagogique au sein des services éducatifs demeurerait tout aussi importante qu'elle l'est actuellement.

Dans tous ces cas de figure, l'expertise du personnel enseignant est reconnue et mise à profit, ce qui est susceptible de rehausser le prestige et la valorisation de la profession.

### 5.1.10 DES ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DIFFÉRENCIÉES

La reconnaissance du statut d'enseignant expert a pour corollaire la différenciation des activités de développement professionnel pour tenir compte des besoins différenciés du personnel en adoptant des modalités organisationnelles qui correspondent à ces besoins et qui facilitent la participation de chaque enseignante et enseignant, quel que soit son statut d'emploi et son niveau d'expertise. Par exemple, le nouveau personnel a des besoins particuliers en matière de formation (forte demande d'ateliers sur la gestion de classe, relations avec les parents, etc.), mais également sur le plan de l'aménagement du temps de travail (diminution de la charge d'enseignement quand les préparations de cours sont multiples, aménagement du temps pour rencontrer un mentor et pour participer à une communauté d'apprentissage professionnelle, etc.). Tenir compte de cette réalité, c'est permettre à l'enseignant de s'engager dans le développement professionnel et de mieux maîtriser sa pratique. De son côté, l'enseignante ou l'enseignant qui arrive à la fin de sa carrière doit bénéficier de conditions qui lui permettent de transmettre ses connaissances. Plusieurs initiatives, ici et ailleurs, proposent des modalités de développement professionnel diversifiées dont les milieux peuvent s'inspirer pour élaborer une offre qui reflète davantage la diversité des besoins. C'est le cas des différents programmes créés en Ontario, des cercles de legs proposés au personnel enseignant qui entre dans le dernier tiers de sa carrière ou encore d'une politique de développement professionnel modulée selon l'expérience.

47. C'est un peu la situation actuelle de certains enseignants-ressources dont une partie de la tâche consiste à soutenir leurs pairs.

## EN ONTARIO, UNE ACTION CONCERTÉE SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL TOUT AU LONG DE LA CARRIÈRE\*

\* Ce qui suit est tiré du site Web du ministère de l'Éducation de l'Ontario : <http://www.edu.gov.on.ca>.

En Ontario, plusieurs programmes de développement professionnel touchant différents moments de la carrière enseignante ont été créés dans le cadre des grands changements apportés au système scolaire pour améliorer le rendement des élèves. En 2004, *le perfectionnement et la formation du personnel* constituent pour la Commission d'amélioration de l'éducation l'un des quatre piliers qui permettent de veiller à l'amélioration du rendement des élèves.

### Le programme *Bâtir l'avenir*

L'objectif du programme *Bâtir l'avenir* est « d'aider le futur personnel enseignant à effectuer la transition entre la faculté et la salle de classe ». Le ministère de l'Éducation reconnaît « qu'il est important pour la réussite des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants de connaître les objectifs, les programmes et les priorités clés du système d'éducation en Ontario ». Par conséquent, ce programme offre une série d'ateliers à ceux et celles qui terminent leur dernière année d'études dans les facultés d'éducation financées par les fonds publics de l'Ontario, qui proposent « des conseils utiles, des ressources disponibles et des stratégies pédagogiques efficaces » et qui leur permettent « de discuter avec des enseignantes et des enseignants qui sont passés par là – enseigné en classe, rédigé des bulletins scolaires, préparé des plans de cours, parlé aux parents... – et qui veulent [...] transmettre leurs expériences et les méthodes qu'ils ont employées [...] ».

### Le programme d'insertion professionnelle

Enchâssé dans la Loi sur le rendement des élèves en juin 2006, le Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) a un caractère obligatoire pour tout le nouveau personnel enseignant qui travaille pour la première fois dans une école de l'Ontario financée par les fonds publics, et ce, quelle que soit son expérience.

Le PIPNE a été conçu pour appuyer l'épanouissement et le perfectionnement professionnel du nouveau personnel enseignant. Il est la deuxième étape d'un perfectionnement professionnel continu qui promeut des pratiques efficaces d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation [...] Il ajoute une autre année complète de soutien professionnel permettant au nouveau personnel de développer les habiletés et les connaissances nécessaires pour devenir des enseignantes et des enseignants chevronnés en Ontario. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c, p. 5.)

Ce programme s'appuie sur le postulat que le premier poste occupé par le nouvel enseignant ou la nouvelle enseignante joue un rôle crucial dans la qualité de son insertion dans la profession. Il comprend trois volets assortis d'attentes et d'un contenu de base précis :

- **Orientation à l'école et au conseil scolaire** : connaître le curriculum et le contexte ontariens, connaître l'organisation et le fonctionnement du conseil scolaire et de l'école;
- **Mentorat par des enseignantes et des enseignants chevronnés** : parfaire ses compétences et ses connaissances, augmenter sa confiance en soi et avoir, en Ontario, des écoles où la collaboration et le professionnalisme sont de rigueur;
- **Perfectionnement professionnel et formation adaptés aux besoins du nouveau personnel enseignant** : les conseils scolaires doivent proposer ce perfectionnement dans les domaines suivants : gestion de la classe, planification et évaluation du rendement de l'élève, communication avec les parents, éducation inclusive, enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers ainsi que d'autres activités selon les initiatives actuelles du Ministère (p. ex. : Stratégies en littératie et numératie, Programme axé sur la réussite des élèves, Écoles sécuritaires, et, dans les écoles de langue française, la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario).

Tous les nouveaux enseignants doivent participer à l'élément concernant l'orientation, mais ceux et celles qui n'ont jamais eu de poste permanent auparavant doivent également bénéficier du soutien qu'offrent les trois volets (orientation, mentorat, perfectionnement et formation continue). De plus, chaque nouvelle enseignante ou nouvel enseignant doit obtenir deux évaluations satisfaisantes du rendement au cours des douze premiers mois au sein d'un conseil scolaire pour pouvoir obtenir sa preuve de compétences. Tout au long de ce processus, le personnel enseignant a accès à du soutien dans le cadre du Plan d'enrichissement professionnel.

Quand le PIPNE est terminé avec succès, le conseil scolaire en avise l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario pour que celui-ci puisse ajouter cette mention sur la carte de compétence. Cette information est alors publique et constitue un gage de compétence du nouveau personnel. Cette personne fait alors partie du personnel enseignant chevronné et, à ce titre, devra subir une évaluation de rendement tous les cinq ans.

### Le programme d'évaluation du rendement

Le processus du Programme d'évaluation du rendement du personnel enseignant actuel comprend quatre étapes : 1) Rencontre préalable à l'observation en classe; 2) Observation en classe; 3) Rencontre suivant l'observation en classe; 4) Rapport sommatif fourni avec une note globale.

L'évaluation, requise une fois par période de cinq ans, est basée sur les compétences professionnelles issues des normes d'exercice de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. Au cours de cette année d'évaluation, en plus de participer à une évaluation de rendement, le personnel élabore, en collaboration avec la direction d'école, son plan annuel

de perfectionnement amélioré dans une perspective d'épanouissement professionnel continu. Par la suite, et ce, pendant les quatre années qui s'écoulent entre deux évaluations du rendement, l'enseignante ou l'enseignant chevronné revoit et met à jour annuellement son plan de perfectionnement. Au besoin, la direction peut procéder à des évaluations complémentaires au cours de ces quatre années.

#### **Le programme d'apprentissage et de leadership**

La participation au Programme d'apprentissage et de leadership du personnel enseignant (PALPE) est volontaire. Les objectifs de celui-ci sont :

1. Appuyer les enseignantes et les enseignants chevronnés qui entreprennent un projet autonome de perfectionnement professionnel avancé en vue d'améliorer l'apprentissage et le développement des élèves;
2. Développer les compétences en leadership des titulaires de classe qui souhaitent partager leur apprentissage et des pratiques exemplaires à l'échelle d'un conseil ou de la province;
3. Faciliter l'échange de connaissances. Pour cela, le

### **AU QUÉBEC, UNE POLITIQUE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL MODULÉE SELON L'EXPÉRIENCE**

Une des commissions scolaires visitées par le Conseil s'est dotée d'une politique de développement professionnel qui distingue trois catégories d'enseignantes et d'enseignants. C'est le même cadre de référence pour tout le personnel enseignant (soit le référentiel de compétences professionnelles), mais les exigences sont différentes selon les catégories.

Voici, en quelques lignes, l'essentiel de cette politique.

**Catégorie 1** : personnel enseignant au cours des deux premières années (permanent, à contrat, ou en période probatoire quand la formation a été obtenue à l'étranger).

- Semaine d'intégration avant la rentrée scolaire;
- À la rentrée, rencontre avec la direction de l'école et rencontre avec la direction adjointe responsable du développement professionnel qui présente les modalités du suivi (portfolio, questions journalières acheminées par courriel, rencontres hebdomadaires, etc.), et calendrier des activités;
- En cours d'année: À l'automne, chaque semaine après les heures de classe, une rencontre collective a lieu entre la direction adjointe et tous les enseignants débutants de l'école pour discuter de développement professionnel à partir d'une question souvent inspirée des courriels reçus. Ces rencontres s'espacent au cours de l'hiver et portent davantage sur le portfolio. À cela s'ajoute deux rencontres individuelles, pour discuter des besoins en lien avec les douze compétences du référentiel et de la façon de démontrer comment telle ou telle compétence a été développée. Chacune de ces rencontres est suivie d'une observation en classe au moment convenu par l'enseignante ou l'enseignant, suivie d'une rétroaction de la direction adjointe;

programme comprend : un financement pour les projets choisis, une formation au leadership pour les aider à gérer le projet, mais aussi pour les aider à partager les résultats de leur perfectionnement avec leurs collègues, des occasions de partager ses apprentissages professionnels avec des collègues (ex. : participation à une communauté de pratique en ligne, au colloque du PALPE, diffusion des résultats sur le site Web du ministère de l'Éducation de l'Ontario) et la rédaction d'un compte rendu d'apprentissage.

Ce programme offre une occasion d'apprentissage professionnel axée sur la réalisation d'un projet innovant en lien avec l'amélioration de l'apprentissage et du développement des élèves. Les projets, nécessairement pilotés par un enseignant ou une enseignante, peuvent être individuels ou collectifs.

- En fin d'année, présentation du portfolio à la directrice adjointe lors d'une réunion à laquelle peut également assister le directeur d'école et certains collègues qui enseignent la même discipline.

**Catégorie 2** : tout le personnel permanent à l'exception, chaque année, de ceux et celles qui se trouve dans la catégorie 3.

- Annuellement, le personnel enseignant de cette catégorie doit choisir un minimum de trois objectifs professionnels qui répondent aux caractéristiques des objectifs S.M.A.R.T. (*Spécifique, Mesurable, Atteignable, Réaliste et Temporel*), et qui sont directement liés aux compétences professionnelles. L'enseignant en discute ensuite avec la direction, avec la direction et un mentor, ou avec la direction et des collègues.

**Catégorie 3** : un quart du personnel de la catégorie 2, choisi au hasard.

- Tous les quatre ans, chaque enseignante et enseignant doit, en plus de choisir trois objectifs précis, démontrer la maîtrise d'une compétence. Pour cela, différentes options sont offertes : *coaching* par un pair et observation, mentorat, journal de bord, recherche-action, portfolio, etc. Les objectifs retenus et les moyens mis en œuvre sont discutés avec la direction. Deux rencontres individuelles sont prévues au cours de l'année : une pour discuter de la façon de procéder et l'autre pour témoigner de la maîtrise d'une compétence particulière. Un certificat de compétence est remis à la fin de ce processus.

Ce programme est présentement en révision et une expérience est menée depuis deux ans dans une école en mettant l'accent davantage sur un objectif de groupe et en cherchant à développer une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP).

## AU QUÉBEC, LA VENUE DES CERCLES DE LEGS POUR LE PERSONNEL ENSEIGNANT EN FIN DE CARRIÈRE

*Qu'est-ce qu'un cercle de legs?*

Un cercle de legs est un espace de réflexion et d'échange regroupant de six à douze personnes qui se situent au troisième tiers de leur vie active au travail.

L'accompagnement préconisé développe deux nouveaux savoirs – savoir rester, savoir partir – lesquels impliquent, entre autres choses, de ficeler et de transmettre son legs professionnel. Il permet d'atteindre deux objectifs :

- se maintenir professionnellement, c'est-à-dire être dynamique et stratégique dans sa gestion de vie au travail, tout en prévenant l'épuisement et la démobilité (obsolescence);
- ficeler et transmettre son legs professionnel.

*Démarche et méthodologie*

À la suite d'une rencontre initiale, les participants s'engagent dans une démarche de six séances qui permettent de faire, à travers le prisme d'un legs potentiel :

- une rétrospective de ses expériences et de ses réalisations;
- une réflexion sur son avenir;
- un plan d'action pour boucler ce qui est à boucler, transmettre son legs professionnel (si cela est pertinent);
- s'engager sereinement dans la dernière étape de vie au travail.

Pour faire suite aux réflexions individuelles entre les séances, les membres du Cercle partagent leurs constats et leurs découvertes et obtiennent en retour l'opinion des autres.

Un mois après la dernière séance, un entretien individuel permet à chacun de conclure cette démarche.

Source : <http://cercledelegs.com>.

Pour la personne qui participe à cette démarche, la réflexion sur un éventuel legs a souvent un effet très motivant : elle prend soudain conscience de ses réalisations et se trouve à formuler un projet personnel et concret à réaliser. Cette transmission des connaissances constitue un gain tant pour l'organisation que pour la personne. Cette dernière y trouve souvent une nouvelle motivation pour la fin de sa carrière et se voit plus sereine au moment de quitter son emploi.

Cette expérience a été vécue dans différents contextes professionnels (fonction publique, soins de santé, finance et éducation notamment). Dans certains cas il s'agissait de groupes intraorganisationnels, dans d'autres de groupes interorganisationnels. Quant au legs en question, il peut prendre des formes très diverses : il peut s'agir de transmettre l'histoire d'une organisation, de produire un guide pratico-pratique pour la relève; de concevoir une conférence ou du matériel; de donner des conseils en ligne, de s'engager dans une relation mentorale ou du *coaching*. La démarche étant très créative, la nature des legs possibles est infinie. Le legs peut être transmis à une personne, à un groupe de collègues ou à une organisation.

À notre connaissance, au moment où nous écrivons ces lignes, une seule commission scolaire s'est inspirée de cette pratique pour offrir un espace d'échange professionnel destiné aux enseignantes et aux enseignants qui se préparent à la retraite. Cette initiative avait pour objectif de permettre la transmission des connaissances des plus âgés aux plus jeunes par la rédaction d'un journal de bord. Lors de la visite du Conseil au cours de l'année scolaire 2011-2012, ce projet connaissait un certain succès, car en plus des deux groupes prévus à l'origine, la commission scolaire a dû en créer un troisième pour répondre à la demande. Selon la personne responsable de ce dossier, le gain de ces premières expériences s'est davantage manifesté dans les bilans personnels que dans des activités de transmission de connaissances.

**LE CONSEIL RECOMMANDE :****Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

7. De créer des postes particuliers d'enseignantes et d'enseignants *experts* et *émérites*, accessibles par voie de concours, lorsque les fonctions à accomplir sont significativement plus complexes, c'est-à-dire lorsqu'elles requièrent une diversité plus importante au regard des compétences professionnelles ou un niveau de maîtrise supérieur, et offrir une rémunération en conséquence.

**Dans l'attente de la création de ces postes particuliers :**

8. De réintégrer les conseillères et conseillers pédagogiques dans le corps professoral, tout en maintenant leur fonction.
9. De financer, au sein de chaque école, la libération d'une enseignante ou d'un enseignant qui accompagne en continu ses pairs dans leur démarche de développement professionnel (élaboration, mise en œuvre et suivi des projets de développement professionnel).

**Aux organisations syndicales et aux associations professionnelles :**

10. De contribuer à la réflexion sur la diversification des postes occupés par les enseignantes et les enseignants, dont la création de postes particuliers.

**Aux facultés des sciences de l'éducation :**

11. D'étendre le champ des recherches sur les pratiques enseignantes à l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant en vue de constituer une base de connaissances qui couvre l'ensemble de ces fonctions.

## 5.2 ORIENTATION N° 2 : OFFRIR UN SOUTIEN QUI FAVORISE LE DÉVELOPPEMENT DU *POUVOIR D'AGIR* DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET QUI RESPECTE LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

Les résultats de recherche sont unanimes : plus il y a de soutien, mieux c'est pour le personnel enseignant. En fait, il n'y a jamais trop de soutien et tout soutien est le bienvenu. Au même titre que les activités de développement professionnel doivent être ancrées dans la pratique et être en lien avec la réalité d'enseignement et d'apprentissage, le Conseil pense que le soutien le plus déterminant est le soutien de proximité, un soutien offert au quotidien dans le milieu de pratique. Pour lever les obstacles qui empêchent les enseignants d'inscrire le développement professionnel dans leur quotidien, il est nécessaire de proposer des solutions au niveau même de leur contexte d'exercice, c'est-à-dire au sein de l'école et de la commission scolaire. Ce soutien, en cohérence avec la reconnaissance de la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant, doit logiquement favoriser le développement du *pouvoir d'agir*.

### 5.2.1 UN ACCOMPAGNEMENT QUI FAVORISE LE DÉVELOPPEMENT DU *POUVOIR D'AGIR*

Le Conseil considère que la maîtrise d'œuvre du développement professionnel par le personnel enseignant va nécessairement de pair avec un accompagnement qui contribue concrètement à cette prise en charge. Dans l'analyse de la situation du développement professionnel au sein des écoles secondaires québécoises, deux éléments abondamment mentionnés par les acteurs consultés ont plus particulièrement retenu l'attention du Conseil :

1. **l'expression de la demande**, qui demeure le principal maillon faible du processus de gestion du développement professionnel au sein des écoles secondaires;
2. la **posture d'accompagnement**, qui s'avère aussi importante que l'accompagnement lui-même.

Ces constats font dire au Conseil qu'à l'heure actuelle, le principal enjeu réside dans l'adoption d'une stratégie visant à soutenir l'expression de la demande dans une perspective de *développement du pouvoir d'agir* du personnel enseignant. Rappelons que le *pouvoir d'agir* ne se décrète pas, il ne peut s'agir d'un devoir d'agir ou d'une injonction à se prendre en main. C'est plutôt, comme le précise Le Bossé (2012, p. 190), «une démarche d'affranchissement à l'égard d'obstacles aux changements qui sont importants pour soi, ses proches ou la collectivité à laquelle on s'identifie.»

Par conséquent, si le Conseil convie le personnel enseignant à exercer progressivement son *pouvoir d'agir* en matière de développement professionnel — et de façon plus générale sur la gestion de sa profession — il invite, par le fait même, les personnes qui l'accompagnent dans cette démarche à favoriser le développement de ce *pouvoir d'agir*.

Concrètement, cela suppose, pour le personnel qui accompagne l'enseignante ou l'enseignant, de tenir compte des différentes composantes du *pouvoir d'agir* et des conditions de réalisations qui y sont inhérentes.

La première composante du *pouvoir d'agir* — qui consiste à définir le changement visé et ses modalités avec les personnes concernées — correspond en quelque sorte à l'étape d'expression de la demande. C'est l'étape où l'enseignant, un groupe de pairs ou une équipe-école analyse son enseignement et l'apprentissage de ses élèves, repère les éléments pour lesquels il souhaite trouver des solutions, se fixe un ou des objectifs visant à enrichir ses compétences professionnelles, et formule un projet de développement professionnel y compris les stratégies qui lui permettront d'atteindre l'objectif visé. Pour porter fruits, cette étape ne peut être réalisée par autrui.

Le Conseil insiste en effet sur la nécessité que les adultes eux-mêmes soient partie prenante du processus conduisant à l'expression de la demande. Pour qu'un projet soit porteur de sens, chaque adulte doit être le premier responsable de la construction de ce projet dans une relation d'accompagnement et non d'ingérence. (CSE, 2006b, p. 21.)

Tout comme en 2006, lorsqu'il s'est penché sur l'expression de la demande d'éducation et de formation continue chez les adultes, le Conseil constate encore aujourd'hui qu'au sein des écoles secondaires «la plupart du temps, la définition des besoins qui précède l'élaboration de l'offre de formation escamote la démarche conduisant à l'expression des besoins et à la formulation d'une demande». (CSE, 2006b, p. 17). Pourtant, il y a une différence entre l'analyse des besoins et l'expression de la demande qui conduit à la formulation d'un projet de développement professionnel.

En somme, pour qu'il y ait expression de la demande d'éducation et de formation continue, il ne suffit pas que des experts, des gestionnaires ou des prestataires de services explorent et analysent les situations qui génèrent des besoins, que ce soit par sondage, par enquête ou par groupe de discussion. D'abord et avant tout, il faut que chacune des personnes, des collectivités et des organisations ait la possibilité de passer d'une demande implicite de formation à une demande explicite, s'il s'avère que la formation est souhaitable. Or, ce passage d'une demande silencieuse à un projet de formation n'est pas le fruit d'un automatisme. (CSE, 2006b, p. 20.)

Cette formulation d'un projet de développement professionnel qui comprend le choix de stratégies particulières est une façon concrète d'actualiser la onzième compétence professionnelle du personnel enseignant : «S'engager dans une démarche individuelle de développement professionnel». C'est le fruit d'une pratique réflexive amorcée dans le cadre de la formation initiale et développée tout au long de la carrière en cohérence avec l'idéal professionnel poursuivi, soit la formation d'une praticienne ou d'un praticien réflexif agissant en professionnel de l'enseignement. Non seulement formuler son projet de développement professionnel constitue un apprentissage

significatif en soi, mais de plus c'est là l'une des conditions d'efficacité du développement professionnel soulignées par la recherche (Elmore, 2002; Hunzicker, 2010). Pour l'enseignante ou l'enseignant, cela suppose d'analyser sa pratique finement, avec précision et rigueur. La réflexivité est à la fois une condition et un résultat du développement professionnel.

Cette étape d'expression de la demande exige, des différents acteurs qui accompagnent le personnel enseignant dans ce processus, de soutenir le développement de la réflexivité tout au long de la carrière (de la formation initiale à la fin de la carrière), puis d'aller vers la demande, de la susciter et de la faciliter, c'est-à-dire de soutenir la décision de s'engager dans une démarche de développement professionnel en contribuant en tout premier lieu à lever les différents obstacles (ex. : temps, ressources humaines, espace collaboratif).

L'élaboration des projets de développement professionnel dans une perspective de développement du *pouvoir d'agir* suppose de considérer non seulement la volonté et la capacité des personnes à se prendre en main, mais également la disponibilité et l'accessibilité des ressources. Ultimement, le résultat de cette démarche est le fruit de négociations destinées à produire la réponse optimale compte tenu des ressources personnelles et circonstancielles disponibles. Il s'agit de prendre en compte *simultanément* les conditions structurelles et individuelles du changement social.

L'enseignante ou l'enseignant accompagné est envisagé dans son contexte d'exercice. Le changement souhaité est toujours contextualisé, car il s'agit de modifier une réalité précise dans un contexte donné.

Il faut également tenir compte du contexte dans lequel s'appliquent les interventions, ce qui exclut les solutions uniques. Une pratique efficace dans un milieu donné ne l'est pas nécessairement partout; sa pertinence et son efficacité dépendent de la viabilité de son application dans le contexte d'exercice.

Enfin, dans une perspective de développement du *pouvoir d'agir* collectif du personnel enseignant, la démarche d'élaboration du projet de développement professionnel est également une démarche d'action conscientisante. Car, en cherchant ensemble des solutions innovantes pour dépasser les obstacles, les enseignantes et les enseignants peuvent jouer un rôle de plus en plus actif dans la définition des contours de leur profession, notamment en ce qui a trait à l'organisation du travail pédagogique (ex. : gestion du temps).

## 5.2.2 LE RÔLE DÉTERMINANT DU LEADERSHIP PÉDAGOGIQUE DE LA DIRECTION D'ÉCOLE

De l'avis de tous les chercheurs et praticiens, l'implication du personnel de direction dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant s'avère un élément déterminant pour sa réussite. Les directrices et les directeurs d'école secondaire ne peuvent se contenter d'un soutien tacite ou implicite. Leur soutien et leur collaboration doivent se traduire concrètement par des décisions qui tiennent compte de l'utilisation du temps, de l'argent et du recours à des dispositifs ou des outils de développement professionnel. Des chercheuses qui ont suivi des communautés d'apprentissage professionnel sur plusieurs années ont pu constater que tant que le personnel de direction est engagé dans cette démarche, la communauté d'apprentissage poursuit ses activités. Par contre, lorsque la direction n'est plus partie prenante, même si l'équipe d'enseignantes et d'enseignants est très motivée, très engagée et qu'elle souhaite continuer, à moyen terme elle s'essouffera faute de disposer des ressources nécessaires à son maintien (temps, argent et reconnaissance) (Leclerc et Phillion, 2013).

Le soutien de la direction est, par ailleurs, essentiel pour négocier les priorités et servir d'interface entre les pressions externes et les besoins internes de son établissement et de son personnel.

En tant que gestionnaire, c'est à la direction d'école qu'incombe la responsabilité de s'assurer que tout a été mis en œuvre au sein de son établissement pour soutenir le développement professionnel de son personnel. Cela va de l'expression de la demande à l'évaluation des activités, en passant par la formulation du projet de développement professionnel, le choix des stratégies, l'organisation et la réalisation de ces activités. Au-delà de cet aspect plus organisationnel, la direction est un acteur clé dans l'établissement d'un climat de confiance et de collaboration au sein de son équipe-école, éléments nécessaires pour un développement professionnel efficace. En ce sens, les actions que doit mener la direction sont les mêmes que celles qui favorisent la mise en œuvre d'une *organisation apprenante*. Voici, en guise d'exemples, quelques leviers, du point de vue des directions d'école, mis en évidence par Paquay (2005) en s'appuyant sur les travaux de Gather Thurler :

- favoriser le débat, la concertation et le partage;
- encourager les projets interdisciplinaires;
- encourager la description et l'analyse des pratiques;
- procéder systématiquement à des évaluations internes des pratiques, des dispositifs et de leurs effets;
- favoriser l'autonomie et la reddition de compte.

Paquay résume ainsi : « Pour l'essentiel, il importe de mobiliser les équipes d'enseignants dans les projets individuels et collectifs, car, en cours de carrière, c'est à travers de tels projets que les enseignants développent des compétences professionnelles. » (2005, p. 119-120.) D'ailleurs, les consultations menées par le Conseil en 2004 avaient conduit au même constat<sup>48</sup>.

#### ***L'entretien pédagogique : un espace dédié aux échanges sur le projet de développement professionnel***

Le Conseil considère que, pour jouer ce rôle de leader pédagogique, il est nécessaire d'instaurer un espace-temps individuel (ou collectif) dédié à un échange sur le projet de développement professionnel de chacun. **L'entretien pédagogique** que suggère d'implanter le Conseil est un moment privilégié d'échange axé sur l'enseignement et l'apprentissage dans un contexte donné. L'objectif de ce dialogue pédagogique entre la direction et l'enseignante ou l'enseignant n'est pas d'effectuer une évaluation du personnel enseignant ou de juger sa pratique, mais bien d'écouter et de proposer un soutien dans la recherche de moyens et de stratégies, pour élaborer, planifier et mettre en œuvre le projet de développement professionnel. En rencontrant son personnel autour des enjeux pédagogiques qui le touchent, la direction d'école découvre les préoccupations et les actions de chacun. Elle peut alors, en connaissance de cause, proposer des réponses collectives, mettre en contact des enseignants qui s'interrogent sur les mêmes objets, appuyer ou susciter les collaborations, soutenir les initiatives et, le cas échéant, trouver les ressources matérielles ou humaines pour répondre aux besoins. C'est à la direction qu'incombe la responsabilité d'interpeller la commission scolaire pour obtenir les ressources dont son équipe a besoin, en travaillant en étroite collaboration avec les services éducatifs de son organisation.

Le Conseil a pu constater que différentes formules d'entretien pédagogique sont actuellement proposées dans quelques commissions scolaires. L'école secondaire jugée par le Conseil comme exemplaire dans sa gestion du développement professionnel (cohérence des actions et cohésion des acteurs) appuie justement sa démarche sur ce type d'entretien pédagogique individuel, et depuis peu, collectif (voir texte ci-après).

48. *Partir du connu : le potentiel des projets pédagogiques collectifs pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant.* (CSE, 2004b, p. 59.)

## AU QUÉBEC, UNE DÉMARCHE DE SUPERVISION PÉDAGOGIQUE QUI SOUTIENT L'EXPRESSION DE LA DEMANDE

C'est dans le but de promouvoir et de valoriser une culture de la compétence, de l'innovation et de l'engagement auprès de l'ensemble de son personnel afin de guider ses élèves vers la réussite de leur projet de vie que la commission scolaire a élaboré une politique de supervision pédagogique. Celle-ci a été élaborée sur plusieurs années au cours d'une démarche de codéveloppement qui a été soutenue par une ressource externe. Le comité de pilotage, composé de personnes représentant tous les acteurs concernés, a procédé régulièrement à des validations auprès des acteurs du milieu (directions, syndicat, personnel enseignant). La transparence du processus et sa souplesse d'implantation ont été des préoccupations constantes du comité de pilotage tout comme son souci de se baser sur les pratiques exemplaires développées dans les milieux (s'inspirer de la base). Selon les responsables de la commission scolaire, cette façon de procéder a eu des répercussions très favorables en améliorant les relations entre la commission scolaire et le syndicat. De plus, toujours selon les questionnaires, aujourd'hui, la grande majorité des employées de la commission scolaire veut être supervisée à cause de la rétroaction et de la reconnaissance que chaque personne reçoit en participant à une telle démarche.

À l'heure actuelle, chaque école secondaire est tenue de présenter à la commission scolaire un plan de supervision sur trois ans qui présente les grandes orientations qui ont guidé sa rédaction, les objectifs poursuivis par la supervision lors des trois années et les types d'interventions qui seront privilégiés pour

superviser l'ensemble du personnel, dont le personnel enseignant. Tout comme le comité de pilotage, chaque milieu a été accompagné et soutenu par une ressource externe pendant la phase d'élaboration de son plan de supervision. Un cadre de référence servant de balise a d'ailleurs été produit à cette fin par le comité de pilotage. Concrètement, ce qui est proposé prend la forme de trois rencontres par année : une première pour préciser la compétence professionnelle ciblée (parmi les douze compétences professionnelles du référentiel) et déterminer les objectifs individuels et collectifs poursuivis; la seconde pour observer en classe avec rétroaction; la troisième, en fin d'année, pour faire le point sur les réalisations. Les responsables rencontrés insistent toutefois sur l'importance de demeurer souple dans l'application du cadre de référence et permettre des adaptations pour que les plans de supervision s'ajustent aux réalités de chaque école. Une fois accepté par la commission scolaire, le plan est mis en application par la direction de l'école concernée.

La supervision pédagogique fait aujourd'hui partie de la culture professionnelle de cette commission scolaire. Ainsi, dans une perspective d'amélioration continue de la démarche de supervision, le comité de pilotage s'est récemment transformé en comité de vigie. Ce comité assure le suivi de la démarche. Il procède notamment à l'expérimentation, la validation et la diffusion de nouveaux outils.

### 5.2.3 LEADER PÉDAGOGIQUE : UN RÔLE À SOUTENIR

Jouer un rôle de leader pédagogique auprès du personnel enseignant exige des savoirs, du savoir-faire et du savoir-être particuliers qui ne sont pas les mêmes que ceux requis pour l'enseignement. Le processus de sélection du personnel de direction doit faire en sorte qu'on porte une attention particulière à cette compétence de leader pédagogique dans le recrutement des candidats, tout comme à la formation universitaire qui les qualifie. Par la suite, l'accompagnement professionnel en contexte d'exercice est indispensable pour parfaire ces nouvelles habiletés. La commission scolaire a un rôle prépondérant à jouer pour soutenir son personnel de direction dans l'exercice de cette fonction.

Les actions de la direction générale sont déterminantes sur la culture organisationnelle. Par conséquent, si on veut que le développement professionnel devienne un élément clé dans chaque milieu, plusieurs actions lui reviennent (ex. : inscription du développement professionnel comme priorité du plan stratégique, allocation des budgets, adoption d'une politique). Comme le démontrent les résultats des consultations, les services éducatifs et le service des ressources humaines peuvent être très contributifs dans ce dossier. Les premiers pour toute la dimension pédagogique (enseignement et apprentissage) et le second pour ce qui relève des relations de travail (ex. : aménagement du temps de travail, programme d'insertion professionnelle, tâche). Le soutien et l'accompagnement du personnel de direction dans son rôle de leader pédagogique relèvent de toutes ces directions de la commission scolaire.

Certaines des commissions scolaires visitées ont déjà mis en place un dispositif d'accompagnement pour leur personnel de direction, dispositif qui pourrait en inspirer d'autres : entretiens sur une base régulière avec une direction générale adjointe dans le cadre d'une politique de supervision, comité pédagogique rassemblant les directions d'école secondaire plusieurs fois par année, et communauté d'apprentissage professionnelle.

L'analyse de la situation relativement à la réalité des directions d'école au regard de la gestion du développement professionnel du personnel enseignant a bien mis en lumière l'influence déterminante de la culture organisationnelle. Ainsi, les organisations qui ont fait du développement professionnel une priorité mettent en place les conditions nécessaires pour que le personnel de direction puisse consacrer une partie substantielle de sa tâche à cette responsabilité. Or, la reddition de comptes exigée par le MELS n'a cessé d'augmenter au cours des dernières années. Les nouveaux encadrements (ex. : conventions de gestion et de réussite éducative, loi sur l'intimidation) exigent de nouveaux rapports, sans que les précédents ne disparaissent (ex. : plans de réussite, lutte contre la violence à l'école). On assiste à une superposition d'encadrements sans ressources additionnelles. Dans ce contexte, le Conseil réitère la nécessité d'alléger les tâches administratives exigées des directions d'école pour que celles-ci puissent davantage jouer leur rôle de leader pédagogique essentiel au développement professionnel de leur personnel et à la réussite des élèves.

### ***Se doter d'un projet personnel de développement professionnel et être accompagné***

À titre de professionnel, le personnel de direction, tout comme le personnel enseignant, doit se doter d'un projet personnel de développement professionnel pour inscrire son propre développement dans une démarche réfléchie, à moyen et à long terme. En effet, les directions d'école ont, elles aussi, des apprentissages à réaliser en contexte d'exercice. La fonction de direction exige des compétences professionnelles différentes de la fonction enseignante, qui seront à développer tout au long de sa carrière. D'ailleurs, la compétence n° 8 du référentiel de compétences professionnelles du personnel de direction parle d'assurer le développement de ses compétences et de celles de tous les membres du personnel. Pour ce faire, l'une des actions clés est de s'engager « dans une démarche individuelle et collective de formation continue ». Il est également fait mention de participer « à des groupes d'échanges avec ses pairs ».

C'est à la direction générale que revient la responsabilité d'accompagner et de soutenir cette démarche des directions d'école. Celle-ci consiste notamment à mettre en place différents mécanismes, dont un entretien pédagogique consacré au projet de développement professionnel de chaque directrice et directeur d'école, comme il est suggéré pour le personnel enseignant.

### **LE CONSEIL RECOMMANDE :**

#### **À chaque directrice et directeur d'école :**

12. D'instaurer un mécanisme **d'entretien pédagogique** au sein de son école, c'est-à-dire, un espace-temps qui lui permet de s'entretenir avec chaque enseignante et enseignant pour échanger sur son projet de développement professionnel et en assurer le suivi.
13. De s'engager activement dans une démarche de développement professionnel :
  - a. en se dotant d'un projet personnel de développement professionnel dont il peut témoigner d'une façon tangible;
  - b. en discutant de son projet de développement professionnel avec la direction générale lors d'**entretiens pédagogiques** prévus à cette fin.
14. D'exercer son leadership pédagogique pour susciter une réflexion collective sur le développement professionnel qui :
  - mobilise toutes les enseignantes et tous les enseignants de son école;
  - permet de déterminer en collégialité un mécanisme qui soutienne chaque individu dans l'élaboration de son projet de développement professionnel;
  - permet de déterminer en collégialité les stratégies à mettre en œuvre au sein de l'école pour faire du développement professionnel une réalité quotidienne basée sur l'analyse de sa pratique, dans le but de répondre aux besoins individuels, professionnels et organisationnels.

15. De créer les conditions favorables pour que le développement professionnel individuel et collectif s'inscrive dans le quotidien de la pratique enseignante :

- climat (environnement favorable à la collaboration, au partage entre pairs);
- processus formalisé et accompagné d'expression de la demande;
- espace-temps dédié : (ex. : journées pédagogiques, ½ journée par cycle).

**À la direction générale des commissions scolaires :**

16. De soutenir les directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique, notamment en s'entretenant avec chaque direction d'école pour échanger sur son projet de développement professionnel et en assurer le suivi.

**Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :**

17. De reconnaître l'importance du leadership pédagogique de la direction d'école dans le dossier du développement professionnel du personnel enseignant et, par conséquent, d'alléger sa charge administrative pour qu'elle puisse pleinement jouer son rôle de leader pédagogique.

**Aux facultés des sciences de l'éducation :**

18. De s'assurer que la formation initiale prépare les futures enseignantes et les futurs enseignants à une pratique réflexive et à s'engager dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.

19. De s'assurer que les programmes de formation destinés aux directions d'école les préparent à jouer leur rôle de leader pédagogique, y compris dans l'accompagnement du projet de développement professionnel de leur personnel enseignant.

**Au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) :**

20. De s'assurer que les programmes de formation des maîtres qu'il accrédiète préparent les futures enseignantes et les futurs enseignants à une pratique réflexive et à s'engager dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.

### ○ 5.3 **ORIENTATION N° 3 : CONTRIBUER CONCRÈTEMENT ET COLLECTIVEMENT À L'ENRICHISSEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE**

Par cette troisième orientation, le Conseil souhaite mettre en lumière la nécessité de collectiviser les résultats du développement professionnel pour contribuer concrètement à l'enrichissement de la profession et à l'efficacité professionnelle à l'échelle du système. Cela implique de disposer de lieux de réflexion sur le développement professionnel du personnel enseignant à tous les niveaux décisionnels, de produire des traces et de les rendre publiques en vue d'enrichir concrètement et collectivement la profession enseignante et de contribuer à la culture professionnelle. Dans toutes ces actions, le personnel joue un rôle premier, puisque c'est lui qui est au cœur de la pratique enseignante. Néanmoins, comme nous l'avons vu précédemment, le soutien des autres acteurs est essentiel dans une perspective d'amélioration continue à l'échelle du système.

#### **5.3.1 DES LIEUX DE RÉFLEXION SUR LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT**

Le Conseil juge important qu'il y ait des lieux de réflexion sur le développement professionnel où siègent tous les acteurs concernés. Il s'agit d'établir, et dans certains cas de rétablir, des mécanismes de participation professionnelle indépendants des mécanismes liés aux relations de travail. Le Conseil est convaincu que pour assurer la cohérence et la synergie des actions en matière de développement professionnel du personnel enseignant, les lieux d'échange entre les différents acteurs sont requis à tous les niveaux de l'organisation : comité pédagogique de l'école, comité de développement professionnel de la commission scolaire, table MELS-CS-Universités et Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant.

En décembre 2005, dans le cadre de l'exercice de réduction de la taille de l'État, le COFPE a perdu le statut d'organisme indépendant qu'il avait obtenu en 1997. Quelques années plus tard, il est devenu le Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE), mais a cessé ses activités depuis (aucun mandat ne lui a été confié depuis 2006). Pourtant, la question du développement professionnel du personnel enseignant demeure cruciale. Le Conseil rappelle qu'à sa création, en 1993, le COFPE faisait partie des instances mises sur pied en vue de favoriser la participation du personnel enseignant à la gestion de la formation et de la profession enseignante, et en vue de développer davantage la concertation entre les différents partenaires (personnel enseignant, milieu universitaire, MELS). L'analyse de la situation du développement professionnel réalisée par le Conseil pour le présent avis met en lumière l'importance de ces lieux de concertation et de participation ainsi que leur rareté. C'est pourquoi le Conseil juge essentiel de rétablir le statut d'organisme indépendant du COFPE pour placer les délibérations qui auront lieu en son sein à l'abri des pressions corporatistes. Pour cela, il est nécessaire que celui-ci jouisse de l'autonomie nécessaire à sa crédibilité dans le milieu scolaire. Le COFPE est le lieu privilégié de participation professionnelle où doit être poursuivie la réflexion sur la formation du personnel enseignant tout au long du continuum (de la formation initiale à la fin de la carrière en passant par l'insertion professionnelle), cela dans le but de lever les obstacles persistants et de trouver des solutions innovantes.

### 5.3.2 DES TRACES POUR ENRICHIR LE RÉPERTOIRE PROFESSIONNEL

Le Conseil rappelle que les activités de développement professionnel planifiées dans le cadre d'un projet personnel ou collectif inscrit dans une démarche réfléchie cherchent à augmenter la maîtrise que chacun a sur sa pratique dans une optique d'efficacité accrue. Afin de tirer davantage profit des pratiques professionnelles qui fonctionnent et des données de recherche qui ont un écho dans la pratique, le Conseil insiste sur la pertinence de produire des traces de ces initiatives, et de les partager, pour contribuer collectivement à l'enrichissement et à l'efficacité de la profession, et par le fait même, du système.

Chaque enseignante et enseignant est préoccupé par son efficacité professionnelle. Cette quête se manifeste continuellement : quel moyen utiliser pour faire réussir cet élève qui a de la difficulté avec des notions abstraites? Comment enseigner à mes élèves les habiletés sociales requises pour un véritable travail coopératif quand ils doivent réaliser une tâche en groupe de pairs? Comment améliorer ma relation avec un élève confrontant pour permettre son engagement dans ses apprentissages? Quelles stratégies utiliser pour améliorer les résultats en résolution de problème? Lorsque les activités de développement professionnel permettent d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle, il est important de mettre en mots ces résultats, de tirer parti de ces savoirs au profit d'une culture professionnelle collective.

Les moyens utilisés pour témoigner des actions (traces) ne doivent cependant pas être prescrits, car ils dépendent de l'analyse de la pratique ainsi que du contexte d'exercice. Pour le Conseil, définir le format que prendra cette trace en collégialité paraît une avenue intéressante, sachant que l'objectif est d'inscrire ce processus dans le temps et de diffuser plus largement le résultat des mesures prises.

Si le personnel enseignant est le premier concerné, le soutien et la participation des autres acteurs du milieu scolaire sont tout aussi importants. En effet, le Conseil partage l'idée selon laquelle le développement professionnel du personnel enseignant est un enjeu collectif qui exige que tous les acteurs mettent l'épaule à la roue. Comme Villegas-Reimers (2003), le Conseil est d'avis que « mis à part le leadership et le soutien de la direction d'école, le succès du développement professionnel requiert une véritable culture de soutien qui implique non seulement le personnel enseignant, les autres éducateurs et le grand public, mais aussi les associations nationales et internationales, les leaders dans le domaine de l'éducation et les étudiantes et étudiants » [notre traduction] (p. 121). Actuellement, tous ces acteurs posent des gestes concrets pour favoriser le développement professionnel du personnel enseignant; cependant, leurs actions sont trop peu concertées et leurs initiatives, peu diffusées.

Au-delà des intentions partagées, le Conseil pense qu'il est temps de poser des actions structurantes qui vont créer une véritable synergie des initiatives pour le plus grand bénéfice du personnel enseignant et des élèves.

### **5.3.3 VOIR À LA MISE EN PLACE OU À LA CONSOLIDATION DE DISPOSITIFS QUI PERMETTENT LE PARTAGE D'EXPERTISE, LA DIFFUSION DES INITIATIVES INNOVANTES ET LE TRANSFERT DES CONNAISSANCES**

Enfin, le Conseil propose, dans le but de contribuer concrètement et collectivement à l'enrichissement de la profession, d'assurer le partage d'expertise, la diffusion des initiatives innovantes et le transfert des connaissances.

Les consultations menées par le Conseil montrent qu'au Québec, l'information concernant le développement professionnel du personnel enseignant est actuellement très dispersée et bénéficie rarement d'une large diffusion. Beaucoup d'enseignants rencontrés avouent, par exemple, ne pas connaître les possibilités de formation continue offertes par les universités ou encore les activités de développement professionnel organisées par les associations professionnelles. Les initiatives innovantes réalisées au sein d'une école, d'une commission scolaire ou d'une communauté de pratique ont un rayonnement restreint, même si de plus en plus de milieux tentent de favoriser la circulation de l'information par des publications internes, des colloques locaux ou des prix de reconnaissance.

En premier lieu, le Conseil pense que le milieu scolaire gagnerait à rassembler toute l'information touchant le développement professionnel sur un site Web unique qui permettrait au personnel enseignant de repérer facilement l'information pertinente. Pour ce faire, il suggère la création d'un portail Web intégré, indexé, convivial et dynamique. Ce portail serait une source précieuse d'information pour alimenter la réflexion de chaque enseignante et enseignant ainsi que celle des équipes-écoles sur leur développement professionnel, notamment à l'occasion de l'élaboration des projets personnels et collectifs. On y trouverait par exemple :

- la liste des associations professionnelles et des groupes de recherche (ex. : courtes descriptions et hyperliens);
- les activités de développement professionnel proposées par les universités, les commissions scolaires, les associations professionnelles, les ressources externes;
- les résultats de recherche;
- les initiatives inspirantes, formelles (ex. : RECIT, CAP) et informelles (ex. : blogues, forums de discussion, soupers pédagogiques<sup>49</sup>);
- les communautés d'apprentissage professionnel, en ligne.

Le Conseil invite le personnel enseignant et les personnes qui l'accompagnent à répertorier les initiatives inspirantes dont ils sont acteurs ou témoins et à constituer un répertoire de pratiques qui fonctionnent, c'est-à-dire qui donnent les résultats escomptés. Au cours de la production du présent avis, plusieurs de ces initiatives prometteuses ont été portées à l'attention du Conseil, mais pour qu'elles puissent inspirer d'autres enseignantes et enseignants, elles doivent sortir de l'anonymat en passant par la mise sur pied ou la consolidation de dispositifs permettant le partage, la diffusion et le transfert des savoirs.

49. « Un, ou des volontaires, suggère une date et réserve une (grande) table dans un restaurant. Les intéressés s'inscrivent sur le site Web et tous se retrouvent pour partager un repas où les discussions sont à saveur pédagogique et innovatrice. » (Miller, 2013.)

De plus, le Conseil pense qu'il est important de favoriser la mise en réseau du personnel enseignant du secondaire en s'appuyant sur ce qui a déjà fait ses preuves. Un réseau nourri par l'engagement des enseignants, comme c'est actuellement le cas de plusieurs réseaux existants (ex. : RECIT, Centre des enseignantes et des enseignants, communauté d'apprentissage professionnelle, associations disciplinaires) favorise les échanges, le partage d'expertise, la formation par les pairs ainsi que les interactions entre les milieux de pratique et de recherche. Chaque acteur peut contribuer différemment à ce réseautage, en fonction de son contexte d'exercice, de son rôle et de ses responsabilités à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant. Ainsi, le rôle des organisations syndicales et des associations professionnelles consiste à inciter leurs membres à s'engager dans la définition, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation de leurs projets de développement professionnel, à participer aux activités de réseautage et à contribuer à lever les obstacles. Le rôle du MELS consiste, entre autres choses, à encourager et à soutenir ces initiatives, notamment par du financement, pour permettre aux orientations qu'il a élaborées de se concrétiser.

Pour le Conseil, ce soutien financier pourrait, par exemple, permettre au personnel enseignant de se doter d'une publication telle que la revue *Vie pédagogique*, dont la collection constitue encore aujourd'hui une mine d'information, notamment sur les initiatives pédagogiques, les courants théoriques et les contenus de formation. Il s'agit là d'un outil de choix pour témoigner de la vitalité de la communauté enseignante et la nourrir. Il s'agit également d'accorder un financement de base à toutes les associations d'enseignants pour leur permettre de générer une vie associative stimulante, elle-même propice au développement d'un professionnalisme collectif.

Le réseau des RECIT est l'une des initiatives existantes actuellement soutenues par le MELS. Son fonctionnement peut illustrer un processus de développement du *pouvoir d'agir* individuel et collectif au sein de la communauté enseignante dans une perspective d'enrichissement collectif des pratiques professionnelles. En effet, il s'agit d'un dispositif basé sur la culture de réseau qui favorise la formation par les pairs, le partage d'expertise et la diffusion des innovations. Par ailleurs, il est bien implanté dans les différentes commissions scolaires. Il en existe dans tous les secteurs : public et privé, francophone et anglophone, pour tous les champs d'enseignement et pour différentes clientèles scolaires.

Dans le même ordre d'idées, en matière de diffusion de la recherche et du transfert de connaissances, le Conseil propose de s'appuyer sur l'expertise du CTREQ pour produire des outils qui soutiennent la réflexion des milieux scolaires dans leur démarche d'élaboration des projets de développement professionnel, individuels et collectifs.

### **AU QUÉBEC, LE SITE WEB CŒURÉACTION DU CTREQ**

Le CTREQ fait partie du réseau Organisme de liaison et de transfert en innovation sociale (OLTIS) et a pour mission de promouvoir l'innovation et le transfert de connaissances en vue d'accroître la réussite éducative au Québec. Il base ses actions sur les pratiques innovantes et les connaissances scientifiques.

Source : [www.ctreq.qc.ca](http://www.ctreq.qc.ca).

Pour répondre à l'une des priorités formulées en 2004-2005 par les milieux de pratique, soit le thème des partenariats école-famille-communauté, le CTREQ a tout d'abord mis en ligne un répertoire de projets de partenariat qui existait entre les écoles, les familles et les communautés. Paru en 2010, ce répertoire avait pour objet d'inspirer et de guider d'autres milieux en

leur donnant accès à des initiatives porteuses. De l'information plus théorique a également été rendue accessible sous la forme d'un document qui détaillait les conditions essentielles à la réussite des partenariats école-famille-communauté. Il s'agissait alors de présenter certains fondements théoriques favorisant le succès de la mise en œuvre de démarches de partenariat. Enfin, en 2013, le CTREQ a diffusé un guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique. Pour maximiser l'effet de ce guide et soutenir les personnes utilisatrices, les spécialistes du CTREQ ont élaboré un plan de formation et d'accompagnement.

Source : <http://www.coeureaction.qc.ca>.

Le Conseil invite tous les acteurs, et au premier chef les enseignantes et enseignants, à partager leurs découvertes et à faire émerger toute la richesse de la profession qui actuellement se vit trop souvent dans l'ombre faute de projecteur commun. Des innovations fleurissent un peu partout dans la province; le temps est venu de les aider à s'épanouir publiquement. En témoignant publiquement de la vitalité de la profession enseignante, on peut reconnaître et valoriser l'expertise des enseignantes et des enseignants qui contribuent chaque jour à la réussite des élèves.

### LE CONSEIL RECOMMANDE :

#### À l'enseignante et à l'enseignant :

21. De contribuer aux réseaux d'échange professionnel (ex. : associations professionnelles, communauté d'apprentissage professionnelle, publications, portails disciplinaires ou thématiques, projets de recherche).

#### Aux commissions scolaires :

22. De poursuivre et d'accroître le soutien aux activités de partage des connaissances et de diffusion des initiatives innovantes (ex. : communauté d'apprentissage professionnelle, plateforme Web, codéveloppement).

#### Aux organisations syndicales et aux associations professionnelles :

23. D'inciter leurs membres à s'engager activement dans la définition, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation d'un projet personnel et collectif de développement professionnel.

24. De contribuer à la réflexion sur les moyens qui permettront de lever les obstacles à un développement professionnel qui s'inscrit dans le quotidien de la pratique enseignante (ex. : aménagement du temps, ressources humaines et financières).

#### Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport :

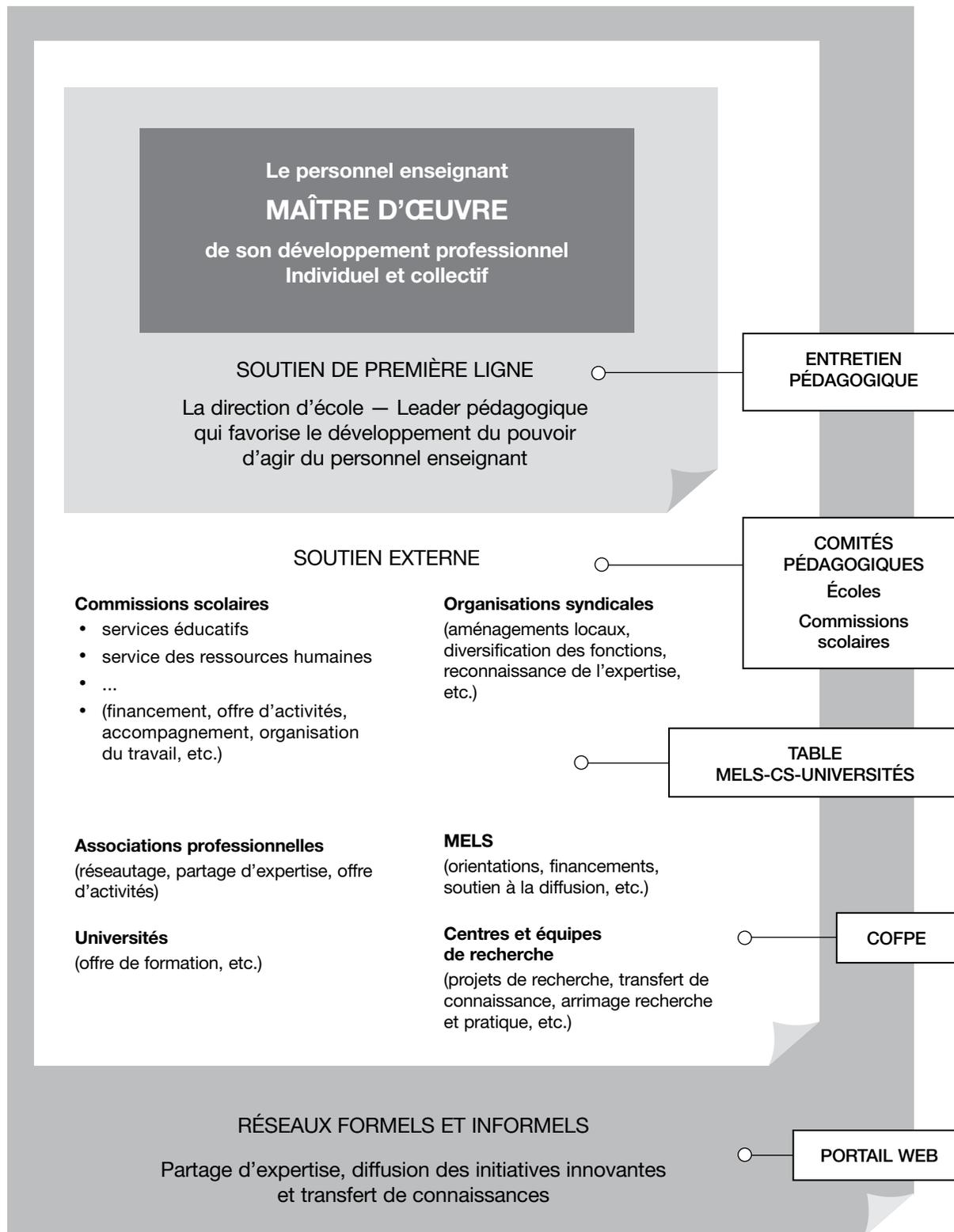
25. De redonner son statut d'organisme indépendant au Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE) pour qu'il puisse de nouveau jouer son rôle de conseiller d'État en matière de formation du personnel enseignant.

26. De réinvestir financièrement dans les activités de développement professionnel du personnel enseignant, dans le soutien des initiatives locales et régionales et dans leur rayonnement :

- a. en soutenant la diffusion des résultats de recherche, de l'offre de formation et du partage des expériences de manière à favoriser l'appropriation optimale des connaissances en rapport avec le développement professionnel par les différents acteurs concernés;
- b. en encourageant et en soutenant la recherche sur le développement professionnel, notamment celle qui a pour objet d'évaluer et de définir les bonnes pratiques;
- c. en assurant une participation financière de base aux associations professionnelles du personnel enseignant.

## 5.4 EN RÉSUMÉ

### Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession



# CONCLUSION

Les travaux menés par le Conseil pour la production du présent avis ont confirmé l'importance accordée par tous les acteurs au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Les limites de la formation initiale, le processus d'entrée dans la profession ainsi que la nature même du travail enseignant (variabilité des conditions d'exercice et lien étroit avec les changements sociaux) militent en faveur d'un pédagogue cultivé et d'un professionnel de l'enseignement engagé dans une démarche continue de développement de ses compétences. Pourtant, malgré ce large consensus, les recommandations formulées au fil des ans dans le but de passer de la parole aux actes, pour un développement professionnel intégré et efficace, sont pour la plupart d'entre elles restées lettre morte.

Dix ans après la parution de son avis sur la profession enseignante dans lequel il invitait les enseignantes et les enseignants à se doter d'un plan de formation continue et les conviait à exercer progressivement un véritable *pouvoir d'agir* vis-à-vis de la gestion de la profession, le Conseil s'est penché de nouveau sur la question pour documenter le chemin parcouru, faire un état des lieux, définir les obstacles et dégager les leviers du développement professionnel. L'enquête et les consultations amorcées par le Conseil dressent un portrait inédit de la situation. Elles ont mis à jour des initiatives inspirantes, des enseignantes et des enseignants engagés dans leur développement professionnel, des directions d'école pour qui l'accompagnement pédagogique est une priorité et des commissions scolaires qui investissent temps, ressources humaines et ressources financières dans le but de soutenir adéquatement leur personnel enseignant. *A contrario*, l'analyse des données recueillies a aussi révélé la persistance de conditions peu favorables à une démarche réfléchie inscrite dans le moyen et le long terme.

À l'issue de sa réflexion, le Conseil est convaincu que le développement professionnel du personnel enseignant est une source majeure de valorisation de la profession pourvu que chaque enseignante et enseignant soit véritablement au cœur de ce processus. De ce constat découlent trois orientations qui s'emboîtent étroitement les unes dans les autres.

La première confie la maîtrise d'œuvre de son projet de développement professionnel à chaque enseignante et enseignant, comme individu, mais aussi comme membre d'une communauté de pratique. Cette maîtrise d'œuvre est intimement liée à un accompagnement qui favorise le développement du *pouvoir d'agir* individuel et collectif pour que le personnel enseignant puisse agir sur les conditions d'exercice du développement professionnel et sur la gestion de sa profession. De plus, les exigences liées à la professionnalisation de l'enseignement ont pour corollaires la reconnaissance et la valorisation de l'expertise du personnel enseignant dans toutes ses dimensions. C'est ainsi que le Conseil recommande de créer des postes qui reconnaissent cette expertise diversifiée.

La seconde orientation met en avant un soutien de première ligne offert le plus près possible du personnel enseignant. C'est pourquoi elle interpelle particulièrement la direction d'école en tant que leader pédagogique. Le Conseil juge utile d'insister sur la nécessité d'accompagner chaque directrice et directeur dans l'exercice de cette fonction. À cet égard, le rôle de la direction générale est déterminant.

Enfin, la troisième orientation invite tous les acteurs concernés par le développement professionnel des enseignantes et des enseignants à mettre les résultats de celui-ci au service de la profession tout entière. Cela passe notamment par des lieux de réflexion, de réseautage, de partage des savoirs, savoir-faire et savoir-être, de diffusion des initiatives innovantes et de transfert des connaissances.

Au terme de cet avis, le Conseil espère vivement que les données de recherche et les initiatives présentées inspireront l'action d'autres milieux. Il invite tout un chacun à partager l'expertise existante et à mettre en place les conditions requises pour qu'un développement professionnel intégré et efficace devienne une réalité partagée. Au bout du compte, c'est toute la profession enseignante qui s'enrichit.

## ORIENTATION 1 : FONDER LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL SUR LA MAÎTRISE D'ŒUVRE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS

VOLET 1 : Chaque enseignante et enseignant est maître d'œuvre de son projet de développement professionnel

### Le Conseil recommande :

À chaque enseignante et enseignant	Aux directions d'école	Aux commissions scolaires	Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science	Aux chercheuses et chercheurs
<p>1. De s'engager activement, comme pédagogue cultivé et comme professionnel de l'enseignement, dans une démarche réfléchie de développement professionnel :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. en se dotant d'un projet personnel de développement professionnel tangible;</li> <li>b. en discutant de son projet de développement professionnel avec la direction lors d'entretiens pédagogiques prévus à cette fin;</li> <li>c. en contribuant à l'élaboration d'un projet collectif de développement professionnel au sein de son école.</li> </ul>	<p>3. De s'assurer que les personnes qui accompagnent l'enseignante ou l'enseignant dans l'élaboration et la réalisation de son projet de développement professionnel favorisent le développement du <i>pouvoir d'agir</i> individuel et collectif du personnel enseignant.</p>	<p>4. De réinvestir financièrement dans les activités de développement professionnel du personnel enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. en ajustant les règles budgétaires et les pratiques d'attribution des fonds pour que l'ensemble du personnel enseignant en exercice, y compris les enseignants à temps partiel ou à la leçon et les enseignants suppléants (budget de perfectionnement), puisse bénéficier équitablement des activités de développement professionnel;</li> <li>b. en indexant annuellement les budgets de perfectionnement.</li> </ul> <p>5. De s'assurer que les programmes de recherche (touchant le développement professionnel) qu'il finance tiennent compte de la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant sur son projet de développement professionnel, offrent un soutien qui favorise le développement du <i>pouvoir d'agir</i> individuel et collectif et incluent des activités de transmission.</p>	<p>6. De tenir compte de la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant sur son projet de développement professionnel et de la nécessité d'offrir un soutien qui favorise le développement du pouvoir d'agir individuel et collectif lors de l'élaboration de leurs projets de recherche qui portent sur le développement professionnel du personnel enseignant.</p>	
<p>Au personnel enseignant, aux directions d'école et aux commissions scolaires</p>			<p>5. De s'assurer que les programmes de recherche (touchant le développement professionnel) qu'il finance tiennent compte de la maîtrise d'œuvre du personnel enseignant sur son projet de développement professionnel, offrent un soutien qui favorise le développement du <i>pouvoir d'agir</i> individuel et collectif et incluent des activités de transmission.</p>	
<p>2. De privilégier l'utilisation des journées pédagogiques pour des fins de développement professionnel, et plus particulièrement pour les activités collaboratives prévues dans le cadre des projets de développement professionnel.</p>				

## VOLET 2 : Volet 2 : Reconnaître et valoriser l'expertise du personnel enseignant

### Le Conseil recommande :

Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport	Aux organisations syndicales et aux associations professionnelles	Aux facultés des sciences de l'éducation
<p>7. De créer des postes particuliers d'enseignantes et d'enseignants <i>experts et émérites</i>, accessibles par voie de concours, lorsque les fonctions à accomplir sont significativement plus complexes, c'est-à-dire lorsqu'elles requièrent une diversité plus importante au regard des compétences professionnelles ou un niveau de maîtrise supérieur, et offrir une rémunération en conséquence.</p> <p>Dans l'attente de la création de ces postes particuliers :</p> <p>8. De réintégrer les conseillères et conseillers pédagogiques dans le corps professoral, tout en maintenant leur fonction.</p> <p>9. De financer, au sein de chaque école, la libération d'une enseignante ou d'un enseignant qui accompagne en continu ses pairs dans leur démarche de développement professionnel (élaboration, mise en œuvre et suivi des projets de développement professionnel).</p>	<p>10. De contribuer à la réflexion sur la diversification des postes occupés par les enseignantes et les enseignants, dont la création de postes particuliers.</p>	<p>11. D'étendre le champ des recherches sur les pratiques enseignantes à l'ensemble des fonctions assumées par le personnel enseignant en vue de constituer une base de connaissances qui couvre l'ensemble de ces fonctions.</p>

## ORIENTATION 2 : OFFRIR UN SOUTIEN QUI FAVORISE LE DÉVELOPPEMENT DU *POUVOIR D'AGIR* DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET QUI RESPECTE LES CONDITIONS D'EFFICACITÉ

### Le Conseil recommande :

À chaque directrice et directeur d'école	À la direction générale des commissions scolaires	Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport	Aux facultés des sciences de l'éducation
<p>12. D'instaurer un mécanisme d'<b>entretien pédagogique</b> au sein de son école, c'est-à-dire, un espace-temps qui lui permet de s'entretenir avec chaque enseignante et enseignant pour échanger sur son projet de développement professionnel et en assurer le suivi.</p> <p>13. De s'engager activement dans une démarche de développement professionnel :</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>en se dotant d'un projet personnel de développement professionnel dont il peut témoigner d'une façon tangible;</li> <li>en discutant de son projet de développement professionnel avec la direction générale lors d'<b>entretiens pédagogiques</b> prévus à cette fin.</li> </ol> <p>14. D'exercer son leadership pédagogique pour susciter une réflexion collective sur le développement professionnel qui :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>mobilise toutes les enseignantes et tous les enseignants de son école;</li> <li>permet de déterminer en collégialité un mécanisme qui soutienne chaque individu dans l'élaboration de son projet de développement professionnel;</li> <li>permet de déterminer en collégialité les stratégies à mettre en œuvre au sein de l'école pour faire du développement professionnel une réalité quotidienne basée sur l'analyse de sa pratique, dans le but de répondre aux besoins individuels, professionnels et organisationnels.</li> </ul> <p>15. De créer les conditions favorables pour que le développement professionnel individuel et collectif s'inscrive dans le quotidien de la pratique enseignante :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>climat (environnement favorable à la collaboration, au partage entre pairs);</li> <li>processus formalisé et accompagné d'expression de la demande;</li> <li>espace-temps dédié : (ex. : journées pédagogiques, ½ journée par cycle).</li> </ul>	<p>16. De soutenir les directions d'école dans leur rôle de leader pédagogique, notamment en s'entretenant avec chaque direction d'école pour échanger sur son projet de développement professionnel et en assurer le suivi.</p>	<p>17. De reconnaître l'importance du leadership pédagogique de la direction d'école dans le dossier du développement professionnel du personnel enseignant et, par conséquent, d'alléger sa charge administrative pour qu'elle puisse pleinement jouer son rôle de leader pédagogique.</p>	<p>18. De s'assurer que la formation initiale prépare les futures enseignantes et les futurs enseignants à une pratique réflexive et à s'engager dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.</p> <p>19. De s'assurer que les programmes de formation destinés aux directions d'école les préparent à jouer leur rôle de leader pédagogique, y compris dans l'accompagnement du projet de développement professionnel de leur personnel enseignant.</p> <p style="text-align: center;"><b>Au Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)</b></p> <p>20. De s'assurer que les programmes de formation des maîtres qu'il accrédite préparent les futures enseignantes et les futurs enseignants à une pratique réflexive et à s'engager dans une démarche de développement professionnel tout au long de la carrière.</p>

### ORIENTATION 3 : CONTRIBUER CONCRÈTEMENT ET COLLECTIVEMENT À L'ENRICHISSEMENT DE LA PROFESSION ENSEIGNANTE

#### Le Conseil recommande :

À l'enseignante et à l'enseignant	Aux commissions scolaires	Aux organisations syndicales et aux associations professionnelles	Au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport
<p>21. De contribuer aux réseaux d'échange professionnel (ex. : associations professionnelles, communauté d'apprentissage professionnelle, publications, portails disciplinaires ou thématiques, projet de recherche).</p>	<p>22. De poursuivre et d'accroître le soutien aux activités de partage des connaissances et de diffusion des initiatives innovantes (ex. : communauté d'apprentissage professionnelle, plateforme Web, codéveloppement).</p>	<p>23. D'inciter leurs membres à s'engager activement dans la définition, l'élaboration, la réalisation et l'évaluation d'un projet personnel et collectif de développement professionnel.</p> <p>24. De contribuer à la réflexion sur les moyens qui permettront de lever les obstacles à un développement professionnel qui s'inscrit dans le quotidien de la pratique enseignante (ex. : aménagement du temps, ressources humaines et financières).</p>	<p>25. De redonner son statut d'organisme indépendant au Comité d'orientation sur la formation du personnel enseignant (COFPE) pour qu'il puisse de nouveau jouer son rôle de conseiller d'État en matière de formation du personnel enseignant.</p> <p>26. De réinvestir financièrement dans les activités de développement professionnel du personnel enseignant, dans le soutien des initiatives locales et régionales et dans leur rayonnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. en soutenant la diffusion des résultats de recherche, de l'offre de formation et du partage des expériences de manière à favoriser l'appropriation optimale des connaissances en rapport avec le développement professionnel par les différents acteurs concernés;</li> <li>b. en encourageant et en soutenant la recherche sur le développement professionnel, notamment celle qui a pour objet d'évaluer et de définir les bonnes pratiques;</li> <li>c. en assurant une participation financière de base aux associations professionnelles du personnel enseignant.</li> </ul>

# ANNEXES



## ANNEXE A

### LES PERSONNES CONSULTÉES AU MOMENT DE LA PRÉPARATION DE L'AVIS

Le Conseil tient à remercier les personnes dont le nom apparaît ci-dessous pour leur contribution à sa réflexion au cours de la production du présent avis.

*Personnes rencontrées à l'occasion des réunions de la Commission de l'enseignement secondaire*

M. Marc Turgeon, professeur, Université du Québec à Montréal (UQAM)

M<sup>me</sup> Marie-Paule Desaulniers, professeure à la retraite, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

M<sup>mes</sup> Bernadette Desmarais et Lorraine Lamoureux, Carrefour national de l'insertion professionnelle en enseignement (CNIPE)

M<sup>me</sup> Lorraine Savoie-Zajc, professeure, Université du Québec en Outaouais (UQO)

M<sup>me</sup> France Jutras, professeure, Université de Sherbrooke

M. Michel Boyer, professeur, et M<sup>me</sup> Louise Royal, professeure, Université de Sherbrooke

M<sup>me</sup> Carole Paradis, directrice générale adjointe, Commission scolaire Pointe-de-l'île

M. Jean Trudelle, président, M<sup>me</sup> Caroline Sasseville, secrétaire générale, et M. Alexandre Coudé, délégué à la coordination du regroupement privé, Fédération nationale des enseignantes et enseignants du Québec (FNEEQ)

M. Jean-Paul Fossey, conseiller, et M<sup>me</sup> Julie Montpetit, conseillère, Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ-QPAT)

M<sup>me</sup> Louise Trudel, directrice générale, Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ)

M. Pierre St-Germain, président, et M. Bellavance, conseiller à la vie professionnelle, Fédération autonome de l'enseignement (FAE)

M. Ian McMurray, responsable, et M<sup>me</sup> Frédérique Lecourt, membre du comité d'administration de l'Alliance des professeures et professeurs de Montréal, Centre des enseignantes et des enseignants (CEE)

M<sup>me</sup> Josée Scalabrini, première vice-présidente, et M. Marc Séguin, conseiller, Fédération des syndicats de l'enseignement-Centrale des syndicats du Québec (FSE)

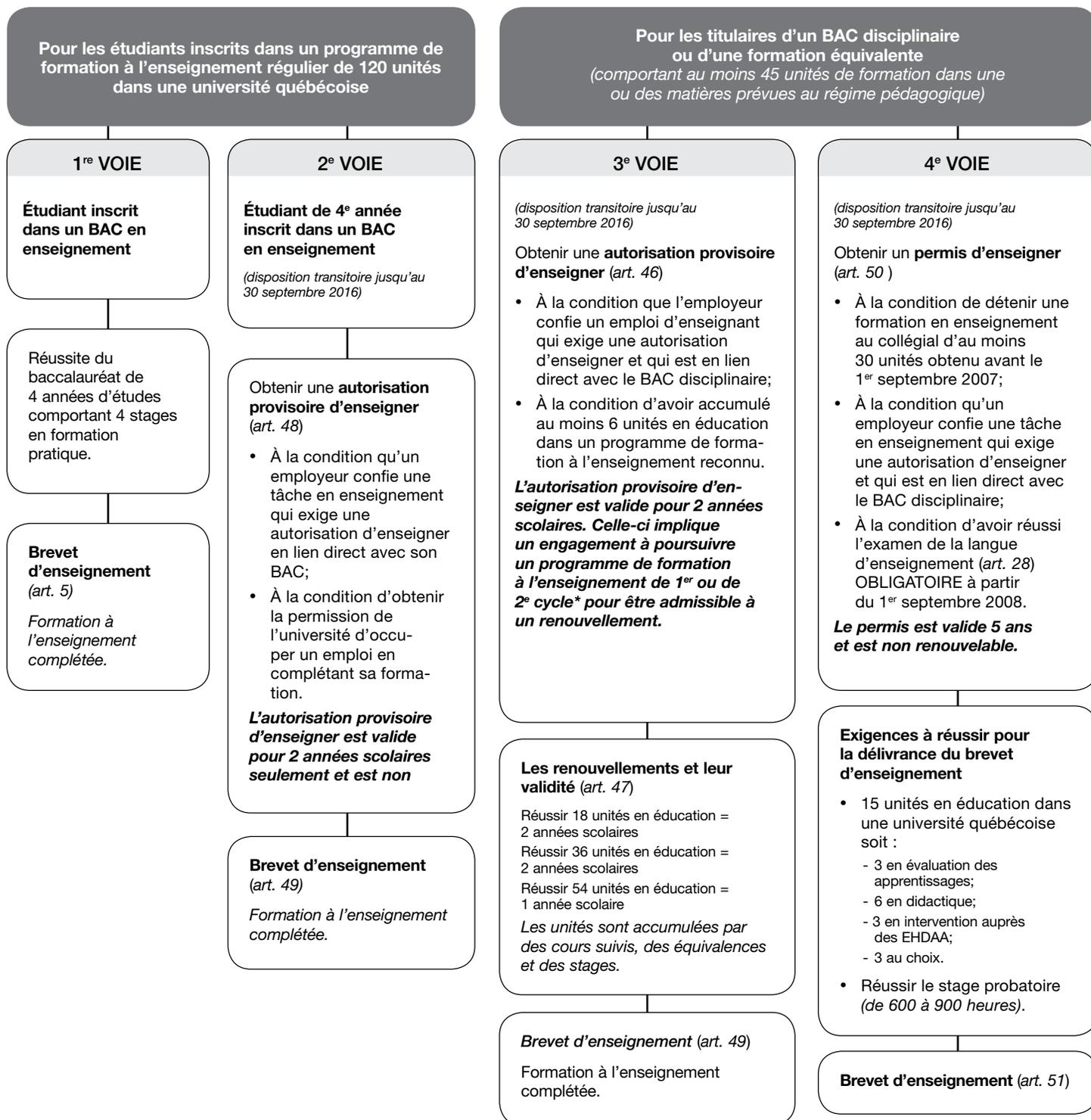
Le Conseil remercie vivement les personnes (enseignantes et enseignants, représentantes et représentants syndicaux, directions d'école et cadres scolaires) qui ont partagé leurs expériences et leurs perceptions en entrevue et en groupes de discussion tenus dans le cadre de l'étude de cas sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Il remercie également les gestionnaires des commissions scolaires et les directions d'école secondaire qui ont accepté de participer à son enquête en ligne.

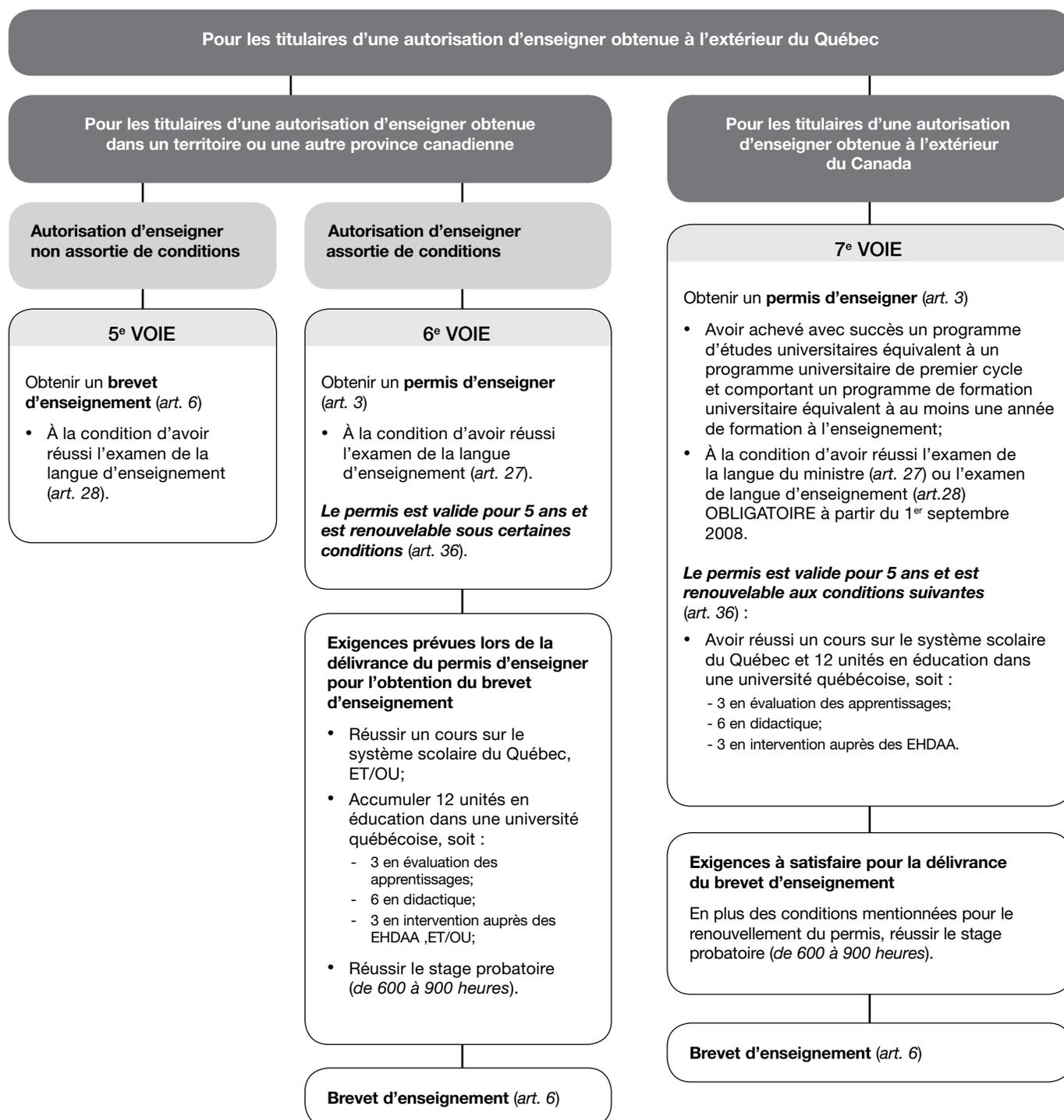
## ANNEXE B

### LES DIFFÉRENTES VOIES D'ACCÈS MENANT À LA PROFESSION ENSEIGNANTE (MELS 2011)

#### Pour enseigner à la formation générale selon les orientations de 2001 et le Règlement sur les autorisations d'enseigner du 12 août 2010

*Préscolaire, primaire, secondaire ou éducation aux adultes*





## ANNEXE C

### CONSULTATIONS RÉALISÉES PAR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES

#### Enquête en ligne

##### *Précisions méthodologiques*

L'enquête réalisée par le Conseil cible l'ensemble des commissions scolaires (72) et toutes les écoles secondaires du Québec qui offrent la formation générale au secteur régulier (521 écoles publiques et 188 écoles privées).

Le questionnaire élaboré (présenté à la fin de cette annexe<sup>50</sup>) a par conséquent été adapté aux trois types d'acteurs visés par cette enquête – les personnes responsables de ce dossier au sein des commissions scolaires, les directions d'école publique et les directions d'école privée – pour tenir compte de la particularité du rôle de chacun au regard du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire.

Le questionnaire comportait cinq sections :

- identification des personnes qui ont une responsabilité à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant;
- portrait de la situation en matière de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire;
- activités de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire organisées dans votre [commission scolaire/école] au cours de l'année 2010-2011;
- leviers, obstacles et culture de développement professionnel continu;
- renseignements généraux sur [la commission scolaire/l'école] et son personnel enseignant.

La collecte des données d'enquête au moyen d'un questionnaire en ligne s'est effectuée entre le 29 mars et le 20 avril 2012. Quelques semaines plus tôt, une lettre (voir annexe D) avait été adressée aux directions générales des commissions scolaires et une autre aux directions d'école secondaire publique et privée, pour annoncer l'enquête et solliciter leur collaboration.

En fin de compte, le Conseil a compilé les réponses de 51 questionnaires remplis par les responsables du développement professionnel du personnel enseignant au sein des commissions scolaires, 213 par les directions d'école publique et 78 par les directions d'école privée.

##### *Caractéristiques des commissions scolaires et des écoles secondaires participantes*

Le taux de réponse est de 77,8 % pour les commissions scolaires, 45,0 % pour les écoles secondaires publiques et 49,2 % pour les écoles secondaires privées. Le taux de réponse selon la langue d'enseignement et la taille des commissions scolaires et des écoles est présenté dans les tableaux suivants.

50. Nous avons choisi de ne reproduire ici que la version envoyée aux directions d'école privée, celle-ci contenant la majorité des questions posées dans les différentes versions du questionnaire.

**TABLEAU A** Taux de réponse **des commissions scolaires** selon la langue et la taille

Types de commissions scolaires	Nombre de CS sollicitées (A)	Nombre de CS participantes (B)	Taux de réponse (%) (B/A)	Erreurs de liste (D)	Taux de réponse ajusté (%) (B/A-D)	Questionnaires rejetés (E)	Taux de collaboration net (%) (B-E/A-D)
<b>ENSEMBLE DES COMMISSIONS SCOLAIRES</b>	72	56	77,8	0	<b>77,8</b>	5	70,8
<b>LANGUE</b>							
Anglaise	8	6	75,0	0	<b>75,0</b>	2	50,0
Française	61	49	80,3	0	<b>80,3</b>	3	75,4
Statut particulier	3	1	33,3	0	<b>33,3</b>	0	33,3
<b>TAILLE</b>							
Moins de 5 000 élèves	24	17	70,8	0	<b>70,8</b>	1	66,7
5 000 à 14 999 élèves	29	22	75,9	0	<b>75,9</b>	3	65,5
15 000 élèves et plus	19	17	89,5	0	<b>89,5</b>	1	84,2

**TABLEAU B** Taux de réponse **des écoles publiques** selon la langue et la taille

Types d'écoles publiques	Nombre d'écoles publiques sollicitées (A)	Nombre d'écoles publiques participantes (B)	Taux de réponse (%) (B/A)	Erreurs de liste (D)	Taux de réponse ajusté (%) (B/A-D)	Questionnaires rejetés (E)	Taux de collaboration net (%) (B-E/A-D)
<b>ENSEMBLE DES ÉCOLES PUBLIQUES</b>	532	235	44,0	10	<b>45,0</b>	22	40,8
<b>LANGUE</b>							
Anglaise	114	35	30,7	1	<b>31,0</b>	2	29,2
Française	418	200	47,8	9	<b>48,9</b>	20	44,0
Statut particulier	0	0	-	0	-	0	-
<b>TAILLE</b>							
Moins de 500 élèves	251	100	35,9	7	<b>36,9</b>	10	32,8
500 à 999 élèves	138	77	50,7	1	<b>51,1</b>	7	46,0
1 000 à 1 499 élèves	90	37	37,8	0	<b>37,8</b>	3	34,4
1 500 élèves et plus	53	21	35,8	2	<b>37,3</b>	2	33,3

**TABLEAU C** Taux de réponse **des écoles privées** selon la langue et la taille

Types d'écoles privées	Nombre d'écoles privées sollicitées (A)	Nombre d'écoles privées participantes (B)	Taux de réponse (%) (B/A)	Erreurs de liste (D)	Taux de réponse ajusté (%) (B/A-D)	Questionnaires rejetés (E)	Taux de collaboration net (%) (B-E/A-D)
<b>ENSEMBLE DES ÉCOLES PRIVÉES</b>	188	90	47,9	5	<b>49,2</b>	12	42,6
<b>LANGUE</b>							
Anglaise	33	12	36,4	1	<b>37,5</b>	2	31,3
Française	155	78	50,3	4	<b>51,7</b>	10	45,0
<b>TAILLE</b>							
Moins de 500 élèves	113	49	43,4	1	<b>43,8</b>	6	38,4
500 à 999 élèves	44	24	54,5	0	<b>54,5</b>	5	43,2
1 000 à 1 499 élèves	20	16	80,0	1	<b>84,2</b>	3	68,4
1 500 élèves et plus	5	3	60,0	0	<b>60,0</b>	0	60,0
Inconnu	6	0	0,0	3	<b>0,0</b>	0	0,0

Globalement, le taux de réponse ajusté a été satisfaisant auprès des commissions scolaires, sauf pour ce qui est de celles qui ont un statut particulier. Quant aux taux de réponse des écoles, ils se situent légèrement sous la barre des 50 %. Ces taux sont comparables, que les écoles soient publiques (45,0 %) ou privées (49,2 %). Dans les deux réseaux, les écoles anglophones ont été un peu moins nombreuses à collaborer à l'enquête (31,0 % et 37,5 %).

#### *Représentativité des commissions scolaires et des écoles secondaires participantes*

Cette section examine la représentativité des établissements participants vis-à-vis de l'ensemble des établissements scolaires du Québec en ce qui a trait au secteur d'enseignement, à la langue, à la taille et à leur répartition à l'intérieur du territoire québécois. De plus, le milieu socioéconomique où sont situées les écoles participantes fera l'objet d'une analyse particulière pour les écoles publiques.

**TABLEAU D** Représentativité **des commissions scolaires** francophones participantes à l'enquête selon la taille et la langue

	Ensemble des commissions scolaires		Commissions scolaires participantes	
	N	%	n	%
<b>LANGUE</b>				
Anglaise	9	12,5	4	7,8
Française	60	83,3	46	90,2
Statut particulier	3	4,2	1	2,0
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>
<b>TAILLE</b>				
Moins de 5 000 élèves	24	33,3	16	31,4
5 000 à 14 999 élèves	29	40,3	19	37,2
15 000 élèves et plus	19	26,4	16	31,4
<b>Total</b>	<b>72</b>	<b>100,0</b>	<b>51</b>	<b>100,0</b>

**TABLEAU E** Représentativité **des écoles secondaires** participantes à l'enquête selon le secteur, la taille et la langue

	Ensemble des écoles secondaires		Écoles secondaires participantes	
	N	%	n	%
<b>SECTEUR</b>				
Public	532	73,9	213	73,2
Privé	188	26,1	78	26,8
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>100,0</b>	<b>291</b>	<b>100,0</b>
<b>LANGUE</b>				
Anglaise	147	20,4	43	14,8
Française	573	79,6	248	85,2
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>100,0</b>	<b>291</b>	<b>100,0</b>
<b>TAILLE</b>				
Moins de 500 élèves	364	50,5	133	45,7
500 à 999 élèves	182	25,3	89	30,6
1 000 à 1 499 élèves	110	15,3	47	16,1
1 500 élèves et plus	58	8,1	22	7,6
Inconnu	6	0,8	0	0,0
<b>Total</b>	<b>720</b>	<b>100,0</b>	<b>291</b>	<b>100,0</b>

Les commissions scolaires et les écoles anglophones sont un peu sous-représentées dans l'échantillon par rapport à leur poids dans la population étudiée. La pondération redressera ce petit écart.

**TABLEAU F** Représentativité **des commissions scolaires** francophones participantes à l'enquête selon la région administrative

Région administrative	Ensemble des commissions scolaires <sup>1</sup>		Commissions scolaires participantes	
	N	%	n	%
Abitibi-Témiscamingue	5	8,2	2	4,3
Bas-Saint-Laurent	4	6,6	2	4,3
Capitale-Nationale	4	6,6	3	6,4
Centre-du-Québec	3	4,9	3	6,4
Chaudière-Appalaches	4	6,6	4	8,5
Côte-Nord	4	6,6	4	8,5
Estrie	3	4,9	3	6,4
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	3	4,9	2	4,3
Lanaudière	2	3,3	2	4,3
Laurentides	4	6,6	3	6,4
Laval	1	1,6	0	0,0
Mauricie	2	3,3	2	4,3
Montréal	3	4,9	3	6,4
Montérégie	9	14,8	7	14,9
Nord-du-Québec	2	3,3	1	2,1
Outaouais	4	6,6	3	6,4
Saguenay-Lac-Saint-Jean	4	6,6	3	6,4
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>100</b>	<b>47</b>	<b>100</b>

1. Les commissions scolaires anglophones couvrant souvent plus d'une région administrative, elles ne peuvent être incluses dans ce tableau.

**TABEAU G** Représentativité **des écoles publiques** participantes à l'enquête selon la région administrative

Région administrative	Ensemble des écoles publiques <sup>1</sup>		Écoles publiques participantes	
	N	%	n	%
Abitibi-Témiscamingue	20	3,8	8	3,8
Bas-Saint-Laurent	24	4,6	7	3,3
Capitale-Nationale	38	7,3	23	10,8
Centre-du-Québec	15	2,9	7	3,3
Chaudière-Appalaches	32	6,1	21	9,9
Côte-Nord	24	4,6	10	4,7
Estrie	18	3,5	10	4,7
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	22	4,2	5	2,3
Lanaudière	29	5,6	9	4,2
Laurentides	30	5,8	11	5,2
Laval	18	3,5	4	1,9
Mauricie	19	3,6	11	5,2
Montréal	89	17,1	30	14,1
Montérégie	77	14,8	29	13,6
Nord-du-Québec	27	5,2	5	2,3
Outaouais	22	4,2	12	5,6
Saguenay-Lac-Saint-Jean	17	3,3	11	5,2
<b>TOTAL</b>	<b>521</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

1. Les proportions dans la population sont calculées à partir de la liste initiale des écoles publiques.

**TABLEAU H** Représentativité **des écoles privées** participantes à l'enquête selon la région administrative

Région administrative	Ensemble des écoles privées <sup>1</sup>		Écoles privées participantes	
	N	%	n	%
Abitibi-Témiscamingue	0	0	0	0,0
Bas-Saint-Laurent	2	1,1	1	1,3
Capitale-Nationale	16	8,5	8	10,3
Centre-du-Québec	5	2,7	4	5,1
Chaudière-Appalaches	6	3,2	3	3,8
Côte-Nord	2	1,1	2	2,6
Estrie	11	5,9	9	11,5
Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine	0	0,0	0	0,0
Lanaudière	5	2,7	2	2,6
Laurentides	8	4,3	4	5,1
Laval	5	2,7	2	2,6
Mauricie	4	2,1	0	0,0
Montréal	92	48,9	33	42,3
Montérégie	25	13,3	6	7,7
Nord-du-Québec	0	0,0	0	0,0
Outaouais	4	2,1	3	3,8
Saguenay-Lac-Saint-Jean	3	1,6	1	1,3
<b>TOTAL</b>	<b>188</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

1. Les proportions dans la population sont calculées à partir de la liste initiale des écoles privées.

Les écoles publiques participantes proviennent de toutes les régions du Québec. Globalement, l'échantillon est assez fidèle à la situation de l'ensemble des écoles.

Les écoles privées participantes proviennent de toutes les régions du Québec où il y en a. Tout comme dans le réseau public, l'échantillon est assez fidèle à la situation de l'ensemble des écoles, sauf que l'on a une plus grande proportion d'écoles privées provenant de certaines régions (Centre-du-Québec, Côte-Nord, Estrie) et un manque en Montérégie, en Mauricie et à Montréal.

**TABEAU I** Représentativité **des écoles secondaires publiques** participantes à l'enquête selon l'indice de milieu socioéconomique<sup>1</sup>

Indice de milieu socioéconomique	Ensemble des écoles publiques		Écoles publiques participantes	
	N	%	n	%
1	36	6,9	19	8,9
2	38	7,3	20	9,4
3	35	6,7	20	9,4
4	50	9,6	19	8,9
5	47	9,0	22	10,3
6	41	7,9	21	9,9
7	50	9,6	19	8,9
8	47	9,0	15	7,0
9	71	13,6	22	10,3
10	72	13,8	29	8,9
Inconnu	34	6,5	7	3,3
<b>TOTAL</b>	<b>521</b>	<b>100</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

1. L'indice de milieu socioéconomique a été fourni par le MELS. Cet indice, qui ne porte que sur les établissements publics, varie de 1 à 10, 1 équivalant à un milieu aisé et 10, à un milieu défavorisé. Cet indice est mis à jour annuellement (2010-2011).

Globalement, l'échantillon est très représentatif de tous les milieux socioéconomiques.

#### *Portrait des personnes ayant répondu au questionnaire*

##### a) Pour les commissions scolaires

Plus de la moitié des 51 personnes ayant répondu au questionnaire à titre de responsables du développement professionnel du personnel enseignant au secondaire au sein de leur commission scolaire sont rattachées aux services éducatifs (28). Il s'agit principalement des directrices et directeurs de ce service. Viennent ensuite les personnes rattachées au service des ressources humaines (5), puis à la direction générale de la commission scolaire (3). Dans la catégorie *Autres*, on trouve différentes appellations de fonction telles que : un service dédié, une responsabilité partagée, coordonnateur ou coordonnatrice, conseillère ou conseiller. La majorité de ces fonctions *Autres* est rattachée soit aux services éducatifs, soit au service des ressources humaines.

**TABLEAU J** Fonction de la personne répondante au sein de la commission scolaire, commissions scolaires, 2012

Fonction	Commissions scolaires	
	n	%
Directrice ou directeur des services éducatifs	23	45,1
Directrice adjointe ou directeur adjoint des services éducatifs	5	9,8
Directrice ou directeur des ressources humaines	4	7,8
Directrice adjointe ou directeur adjoint des ressources humaines	1	2,0
Directrice générale ou directeur général	1	2,0
Directrice générale adjointe ou directeur général adjoint	2	3,9
Autre	15	29,4
<b>TOTAL</b>	<b>51</b>	<b>100</b>

## b) Pour les écoles secondaires

Dans les écoles secondaires publiques (tableau K), ce sont presque exclusivement des directeurs et des directrices qui ont répondu au questionnaire à titre de responsables du développement professionnel du personnel enseignant de leur école. Dans les écoles secondaires privées (tableau L), les principaux répondants sont des directions générales ou des directions d'établissement et, dans un quart des écoles, des personnes qui occupent une fonction de direction plus précisément liée à l'enseignement et à la pédagogie.

**TABLEAU K** Fonction de la personne répondante au sein de l'école, écoles publiques, 2012

Fonction	Écoles publiques	
	n	%
Directrice ou directeur	208	97,7
Directrice adjointe ou directeur adjoint	5	2,4
<b>TOTAL</b>	<b>213</b>	<b>100</b>

**TABLEAU L** Fonction de la personne répondante au sein de l'école, écoles privées, 2012

Fonction	Écoles privées	
	n	%
Direction générale/direction d'école	56	71,8
Direction des études/direction pédagogique/ direction éducative/direction de l'enseignement	21	26,9
Autre	1	1,3
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

### Traitement des données, pondération et marges d'erreur

Une fois l'administration du questionnaire terminée, diverses opérations ont été effectuées dans la base de données. Ainsi, une partie des données recueillies n'a pas été retenue, soit parce que les réponses du répondant d'une école ont été établies en se référant à l'expérience de deux écoles fusionnées depuis que la liste des écoles avait été constituée, soit parce que certaines écoles ne répondaient pas aux critères de sélection. Par ailleurs, seuls les questionnaires remplis à plus de 50 % ont été conservés pour l'analyse des résultats.

Au sein du réseau public, il est important de préciser que les données recueillies proviennent de 62 commissions scolaires différentes. Cependant, si dans certains cas, nous avons à la fois des données sur la commission scolaire et sur une ou plusieurs des écoles secondaires de cette commission scolaire, dans d'autres cas, nous avons uniquement de l'information sur la commission scolaire ou uniquement sur des écoles. Le fait que les écoles et les commissions scolaires ne soient pas nécessairement jumelées ne constituait pas un critère de rejet d'analyse portant tantôt sur les commissions scolaires, tantôt sur les écoles.

Une pondération des trois fichiers de données (commissions scolaires, écoles publiques et écoles privées) a été réalisée pour assurer la représentativité des réponses selon la langue d'enseignement et la taille des écoles<sup>51</sup>. Comme on l'a vu précédemment, les commissions scolaires et les écoles participantes se répartissent sensiblement de la même manière que l'ensemble des établissements selon la langue d'enseignement et leur taille. Ainsi, les coefficients de pondération sont petits<sup>52</sup>. La pondération des données pour rendre les résultats plus représentatifs de l'ensemble des écoles est une opération qui s'est avérée bien peu intrusive dans le cas de cette enquête.

Bien que les taux de réponse aient été très satisfaisants et que la représentativité des trois corpus de données soit tout à fait acceptable quant à la répartition des participants par région administrative ou selon l'indice de milieu socioéconomique, il n'en demeure pas moins que les échantillons sont de petite taille. Il faut souligner l'excellente collaboration des commissions scolaires et des écoles sollicitées, car elle a permis d'obtenir des marges d'erreur raisonnables. Ces marges d'erreur demandent tout de même une certaine prudence lors de l'interprétation des résultats, particulièrement pour les commissions scolaires ( $\pm 7,5$  %) et les écoles privées ( $\pm 8,5$  %). Pour les écoles publiques, elle est plus habituelle ( $\pm 5,2$  %).

**TABLEAU M** Taille des échantillons et marges d'erreur obtenues dans les trois enquêtes réalisées

	Taille de la population (N)	Taux de réponse ajusté (%)	Taille de l'échantillon (n)	Marge d'erreur (sig. = 0,05) (%)
Commissions scolaires	72	77,8	51	$\pm 7,5$
Écoles publiques	532	45,0	213	$\pm 5,2$
Écoles privées	188	49,2	78	$\pm 8,5$

51. Une seule exception à cette règle : les écoles anglophones étant peu nombreuses, la pondération par la taille n'a pas été possible pour celles-ci.

52. Fait à signaler, il est généralement reconnu que la pondération ne doit pas diviser ou multiplier les répondants par un facteur supérieur à 3 ou 4, selon les ouvrages méthodologiques consultés. Ainsi, les facteurs de pondération doivent être entre 0,25 et 4, selon certains auteurs, ou entre 0,33 et 3, selon d'autres. Pour les commissions scolaires, les coefficients de pondération varient entre 0,77 et 1,64. Pour les écoles publiques, ceux-ci s'étalent entre 0,41 et 2,07, tandis qu'ils s'étendent entre 0,64 et 1,77 pour les écoles privées. Les coefficients de pondération appliqués ici sont, par conséquent, bien loin des limites acceptables.

**Limites des résultats de l'enquête**

Il est important de spécifier que les données recueillies dans le cadre de cette enquête panquébécoise présentent uniquement le point de vue des gestionnaires et des cadres scolaires. Il est probable que les mêmes questions posées au personnel enseignant génèreraient des réponses différentes, ne serait-ce que parce que leur position n'est pas la même. Le point de vue de ces derniers a été sollicité dans le cadre de la deuxième recherche, au sein de groupes de discussion formés dans le cadre de l'étude de cas.

**Études de cas**

Ainsi, pour documenter davantage des expériences à l'échelle d'une commission scolaire et recueillir les propos du personnel enseignant dans un contexte donné, le Conseil a réalisé six études de cas.

**Précisions méthodologiques**

L'étude de cas multiples a été retenue comme recherche complémentaire, car elle permet à la fois de décrire des pratiques exemplaires inspirantes pour les milieux (ou des histoires de réussite), de documenter leur parcours de développement et de dégager les traits ou les facteurs communs qui permettent de mieux comprendre l'évolution et la consolidation d'une culture de développement professionnel continue du personnel enseignant, et ce, à travers le regard des acteurs du terrain (à la commission scolaire et au sein de l'école). De plus, pour mieux comprendre les dynamiques à l'intérieur du réseau scolaire, il est apparu pertinent d'effectuer une consultation auprès de plusieurs acteurs d'un même milieu, puisque le développement d'une culture de développement professionnel continu est le résultat d'une synergie entre différents facteurs qui intéressent différents partenaires.

Pour ces raisons, une approche exploratoire à partir de l'étude de quelques milieux a été retenue (Yin, 1994). L'étude de cas multiples (ou cas croisés) consiste à étudier un certain nombre de cas, puis à les comparer entre eux pour dégager des traits ou des facteurs communs. L'analyse croisée qui en découle permet, selon Van der Maren (1995), une compréhension plus fine de ce qui est partagé par les différentes situations.

Le petit nombre de cas (six au total) ne permet pas de rendre compte de l'ensemble des pratiques existantes, cela va de soi. Cependant, les initiatives examinées permettent de mieux comprendre la réalité du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans des milieux qui tentent d'instaurer une culture commune. Étant donné la très grande diversité des milieux et des initiatives, les résultats de cette recherche ne peuvent prétendre à l'exhaustivité. L'information obtenue est riche, mais nécessairement partielle et, par conséquent, elle ne peut être généralisée. Malgré ces limites, les résultats ainsi obtenus permettent de saisir un peu mieux ce qui distingue les milieux jugés par leurs pairs comme étant particulièrement mobilisés autour de cette thématique et de ce qui les caractérise.

Les commissions scolaires ont été choisies selon deux critères principaux. D'une part, elles devaient être reconnues par leurs pairs comme se démarquant par leurs pratiques exemplaires (ou leur attitude proactive) en matière de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. D'autre part, ces pratiques devaient concerner l'ensemble de leurs écoles secondaires<sup>53</sup>. Dans un premier temps, les références obtenues du milieu scolaire ont permis de présélectionner plusieurs milieux qui ont été inclus dans l'étape de prétest du questionnaire en ligne. L'analyse des réponses a permis d'en retenir quatre parmi ceux qui présentaient les pratiques les

53. Le Conseil est conscient que les initiatives inspirantes ne manquent pas au sein des différentes écoles secondaires de la province. Toutefois, l'intérêt de la présente consultation était de documenter des changements systémiques à l'échelle d'une commission scolaire pour dépasser les leviers et les obstacles propres à un milieu, à une personne ou à une équipe particulière.

plus développées. S'agissant d'un échantillon contrasté, les quatre premiers milieux retenus présentaient des profils très différents en fonction de la taille, de la situation géographique et de la langue et en ce qui a trait à la nature de leurs initiatives en matière de développement professionnel. Par la suite, deux milieux ont été sélectionnés à partir des réponses fournies dans le cadre de l'enquête en ligne pour compléter l'échantillon.

Ces études de cas avaient pour objectifs de :

- Dégager l'importance accordée au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire.
- Comprendre les rôles et les responsabilités de chacun des acteurs du terrain dans le dossier du développement professionnel.
- Cerner comment le développement professionnel se traduit à chaque niveau de l'organisation :
  - le rôle des encadrements de système (LIP, programme de formation, politiques et plans d'action, conventions collectives, etc.);
  - la gestion du développement professionnel, en particulier les mécanismes pour déterminer les besoins et formuler une offre d'activités de développement professionnel;
  - les activités de développement professionnel et les mécanismes pour faire le suivi des activités.
- Mettre en relief les leviers, les obstacles et les défis auxquels sont confrontés les acteurs du terrain.
- Cerner les projets d'avenir et les propositions d'amélioration des acteurs du terrain en matière de développement professionnel.

Finalement, six commissions scolaires ont été visitées. Il s'agit d'un échantillon contrasté par la taille (5 000 élèves et moins, de 5 000 à 14 999 élèves, et de 15 000 élèves et plus), la région (périphérique, métropolitaine, centrale), la langue (anglaise, française), la situation socioéconomique et la nature des initiatives (politique de supervision pédagogique ou de développement professionnel, plan de formation de l'école, comité ou service dédié, formations différenciées, plateforme électronique, etc.). Plusieurs acteurs ont été rencontrés dans chaque milieu. Les entrevues sur le terrain se sont déroulées entre le 19 mars et le 7 mai 2012, puis entre le 6 et le 14 novembre 2012. Au total, 22 rencontres ont eu lieu : 7 entrevues individuelles, 5 entrevues en dyade et 10 entrevues de groupe. Ces rencontres, qui ont duré en moyenne 1 heure 15 minutes, ont permis de rencontrer 17 cadres de commission scolaire (direction générale, direction des services éducatifs, la direction adjointe de ces services, responsables des ressources humaines, responsables des services pédagogiques complémentaires), 15 directions d'école (direction et direction adjointe), 41 enseignantes et enseignants (enseignant les diverses matières aux différents échelons et jouissant d'une expérience d'enseignement variée) et 4 représentants syndicaux.

## ANNEXE D

### CONSULTATIONS RÉALISÉES PAR LE CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION : OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Conseil supérieur  
de l'éducation

Québec

Forcisme (in) (ré)général

#### LETTRE TYPE ENVOYÉE AUX DIRECTIONS GÉNÉRALES DE COMMISSION SCOLAIRE

Québec, le 17 février 2012

**Objet : Enquête par questionnaire du Conseil supérieur de l'éducation sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire**

Madame,  
Monsieur,

Le Conseil supérieur de l'éducation mène actuellement des travaux en vue de préparer un avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Le Conseil s'intéresse plus particulièrement aux facteurs de réussite et aux conditions à réunir pour favoriser une culture du développement professionnel continu et pour ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la réussite du plus grand nombre d'élèves. La publication de cet avis est prévue pour 2013.

L'écoute du milieu constitue une étape importante dans la préparation d'un avis; c'est pourquoi le Conseil a confié à la firme Écho Sondage inc. le mandat de réaliser une enquête auprès des commissions scolaires, de leurs écoles secondaires ainsi que des écoles secondaires privées en vue de dresser un portrait du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Par ailleurs, le Conseil réalisera des entrevues dans quelques commissions scolaires et écoles secondaires pour documenter l'expérience de milieu exemplaires au regard du développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire.

Je souhaite ainsi vous informer qu'au cours des prochaines semaines, la personne responsable de ce dossier au sein de votre commission scolaire, la personne responsable des ressources humaines ainsi que les directrices et directeurs d'école secondaire, seront invités à participer à cette enquête. Ces personnes recevront de la firme Écho Sondage inc. (en mars prochain) un courriel personnalisé contenant un code d'accès unique et sécurisé menant à un questionnaire électronique. Les données recueillies dans le cadre de cette enquête seront bien sûr traitées avec toute la confidentialité requise.

1175, avenue Lével (St-Jovite)  
Québec (Québec) G1V 2G2  
Téléphone : 418 643-3850  
001 514 353-3330  
www.echosondage.com

... 2

Pour être en mesure de rendre compte avec justesse de ce qui se fait, le Conseil estime important de recueillir l'information et les commentaires des acteurs du milieu et d'obtenir un taux de réponse élevé à cette enquête. C'est la raison pour laquelle je sollicite votre précieuse collaboration. Il consistera, pour vous, d'une part à nous transmettre les coordonnées de la personne responsable du développement professionnel du personnel enseignant au sein de votre commission scolaire et celles de la personne responsable des ressources humaines (s'il s'agit de personnes distinctes) avant le 29 février 2012, et d'autre part à encourager les directions d'école secondaire à remplir le questionnaire en ligne. Vous trouverez ci-joint un exemple de la lettre qui leur sera adressée très prochainement pour solliciter leur participation à cette enquête.

Pour tout renseignement complémentaire au sujet de cette enquête, vous pouvez communiquer avec M<sup>me</sup> Catherine Lebossé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire, soit par téléphone, au 418 643-6545, ou par courriel, à l'adresse suivante : [catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca](mailto:catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca).

Confiant que vous partagez l'intérêt du Conseil pour le développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire, je vous remercie à l'avance pour votre précieuse collaboration et je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Le président,

Claude Lessard

p. j.

---

*Le Conseil supérieur de l'éducation, organisme gouvernemental autonome institué comme lieu privilégié de réflexion, a le mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.*



## LETTRÉ TYPE ENVOYÉE AUX DIRECTIONS D'ÉCOLE SECONDAIRE

Québec, le 19 mars 2012

**Objet :** Enquête par questionnaire du Conseil supérieur de l'éducation sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire

**Madame,  
Monsieur,**

Le Conseil supérieur de l'éducation mène actuellement des travaux en vue de préparer un avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Le Conseil s'intéresse plus particulièrement aux facteurs de réussite et aux conditions à réunir pour favoriser une culture du développement professionnel continu et pour ainsi contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement et à la réussite du plus grand nombre d'élèves. La publication de cet avis est prévue pour 2013.

L'écoute du milieu constitue une étape importante dans la préparation d'un avis; c'est pourquoi le Conseil a confié à la firme Écho Sondage inc. le mandat de réaliser une enquête auprès des commissions scolaires, de leurs écoles secondaires ainsi que des écoles secondaires privées en vue de dresser un portrait du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire.

Je souhaite ainsi vous informer qu'au cours des prochaines semaines, en tant que directrice ou directeur d'une école secondaire, vous recevrez de la firme Écho Sondage inc. un courriel personnalisé contenant un code d'accès unique et sécurisé menant à un questionnaire électronique. Il s'agit d'un questionnaire qui pourra être rempli en une trentaine de minutes.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'engage à assurer l'anonymat des personnes et des écoles participantes lors de la diffusion des résultats de cette enquête et à n'utiliser les données recueillies qu'aux fins de ses travaux. La firme Écho Sondage inc. est également liée par une clause de confidentialité à l'égard de tout renseignement obtenu.

1175, avenue Lavigne, bureau 110  
Québec (Québec) G1V 4K4  
Téléphone : 418 643-3850  
Télécopieur : 418 644-0364  
[www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca)

... 2

Pour être en mesure de rendre compte avec justesse de ce qui se fait, le Conseil estime important de recueillir l'information et les commentaires des acteurs du milieu et d'obtenir un taux de réponse élevé à cette enquête. C'est la raison pour laquelle je sollicite votre précieuse collaboration, qui consistera à remplir le questionnaire en ligne.

Pour répondre à ce questionnaire, vous aurez besoin des renseignements liés aux activités de développement professionnel organisées dans votre école au cours de l'année 2010-2011 ainsi que certaines données sur votre école et sur son personnel. Au besoin, n'hésitez pas à solliciter la collaboration du personnel qui vous épaulé dans ce dossier pour obtenir l'information qui reflètera le plus fidèlement possible votre réalité.

Pour des renseignements généraux sur le Conseil supérieur de l'éducation, vous pouvez consulter son site Internet, à l'adresse suivante : [www.cse.gouv.qc.ca](http://www.cse.gouv.qc.ca). Pour tout renseignement complémentaire, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Je vous remercie de l'attention que vous porterez à cette demande et vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'assurance de mes sentiments les meilleurs.

Catherine Lebossé, coordonnatrice  
Commission de l'enseignement secondaire  
Conseil supérieur de l'éducation  
1175, avenue Lavigerie (bureau 180)  
Québec (Québec) G1V 5B2  
Tél. : 418 643-6545  
[Catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca](mailto:Catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca)

*Le Conseil supérieur de l'éducation, organisme gouvernemental autonome institué comme lieu privilégié de réflexion, a le mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation.*

## QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX DIRECTIONS DES ÉCOLES SECONDAIRES PRIVÉES

**Objet :** Enquête du Conseil supérieur de l'éducation sur le *développement professionnel du personnel enseignant du secondaire*

Le présent questionnaire a pour but de recueillir de l'information sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Il est divisé en cinq sections :

- I. Identification des personnes qui ont une responsabilité à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant;
- II. Portrait de la situation en matière de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire;
- III. Activités de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire organisées dans votre école durant l'année 2010-2011;
- IV. Leviers, obstacles et culture de développement professionnel continu;
- V. Renseignements généraux sur l'école et son personnel enseignant.

Dans ce questionnaire, par « **activités de développement professionnel** », le Conseil entend :

**Les activités qui visent l'ensemble du personnel enseignant** (ex. : plan de croissance professionnelle obligatoire), **celles qui s'adressent à un groupe de personnes ou à une collectivité** (ex. : communauté d'apprentissage, groupe de codéveloppement, activités de formation, recherche-action) **autant que celles qui touchent les individus pris isolément** (ex. : portfolio, mentorat, participation à un congrès), et ce, **tout au long du continuum de formation** (de la formation initiale jusqu'à la fin de la carrière).

### I. IDENTIFICATION DES PERSONNES QUI ONT UNE RESPONSABILITÉ À L'ÉGARD DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT

#### A. LA PERSONNE QUI REMPLIT LE QUESTIONNAIRE

- Q1 Quelle **est votre fonction** au sein de l'école pour laquelle vous répondez au questionnaire?
- Direction générale
- Direction des études/pédagogique/éducative/de l'enseignement
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_
- Q2 Depuis combien de temps occupez-vous **ce poste** dans cette école?  
Nombre d'années : \_\_\_\_\_
- Q3 Depuis combien de temps occupez-vous **un poste semblable** au sein du réseau privé?  
Nombre d'années : \_\_\_\_\_
- Q4 Avez-vous déjà enseigné?
- Oui, précisez le nombre d'années d'enseignement : \_\_\_\_\_ années
- Non

Q5 Quel pourcentage de votre tâche consacrez-vous au dossier du développement professionnel du personnel enseignant de votre école?

- Moins de 5 %  
 De 5 à 10 %  
 De 11 à 25 %  
 De 26 à 50 %  
 De 51 à 75 %  
 Plus de 75 %

## B. LES AUTRES PERSONNES QUI ONT UNE RESPONSABILITÉ À L'ÉGARD DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Q6 Au sein de votre école, y a-t-il d'autres personnes qui ont une responsabilité à l'égard du développement professionnel du personnel enseignant?

[Plusieurs personnes possibles]

- Oui  
 Non

[Si oui] Précisez leur fonction\* et le pourcentage de leur tâche consacré à ce travail\*\* : [Plusieurs personnes possibles]

- \*  Direction générale  
 Direction des études/pédagogique/éducative/de l'enseignement  
 Conseillère ou conseiller pédagogique basé à l'école  
 Enseignante-ressource ou enseignant-ressource  
 Enseignante ou enseignant chef de groupe  
 Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

- \*\*  Moins de 5 %  
 De 5 à 10 %  
 De 11 à 25 %  
 De 26 à 50 %  
 De 51 à 75 %  
 Plus de 75 %  
 Ne sait pas

## II. PORTRAIT DE LA SITUATION EN MATIÈRE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE

*Comme il a été mentionné précédemment, les moyens utilisés pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant sont multiples (formation, communauté de pratique, échanges entre pairs, portfolio, mentorat, accompagnement collectif, supervision, participation à des congrès, etc.). La présente section cherche à dresser le portrait du développement professionnel dans votre milieu scolaire.*

### A. LES ENCADREMENTS DE VOTRE ÉTABLISSEMENT

Q8 Dans votre école, y a-t-il une **politique** de développement professionnel du personnel?

- Oui  
 Non

- Q9 Dans votre école, y a-t-il un **plan collectif** de développement professionnel du personnel enseignant (plan de perfectionnement ou plan de formation)?
- Oui  
 Non
- Q10 Dans votre école, y a-t-il des **plans individuels** de développement professionnel (plan de perfectionnement ou de formation)?
- Oui  
 Non
- Q10-1 Ces **plans individuels** de développement professionnel sont...
- Facultatifs  
 Obligatoires
- Q10-2 Sont-ils obligatoires...
- Pour tout le personnel enseignant?  
 Seulement pour le personnel enseignant ciblé?  
Précisez : \_\_\_\_\_
- Q11 À votre connaissance, les documents suivants traitent-ils du développement professionnel du personnel enseignant?
- Le plan stratégique de votre école?  Oui  Non  Inexistant  NSP  
Le projet éducatif de votre école?  Oui  Non  Inexistant  NSP  
Le plan de réussite de votre école?  Oui  Non  Inexistant  NSP
- Q12 Sélectionnez, par ordre d'importance, les trois principaux documents qui, selon vous, contribuent le plus à **bâtir une culture de développement professionnel continu** chez le personnel enseignant du secondaire de votre école.  
[1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix]
- Plan stratégique de votre école  
 Projet éducatif de votre école  
 Plan de réussite de votre école  
 Politique du développement professionnel du personnel de l'école  
 Plan collectif de développement professionnel de l'école (plan de perfectionnement ou de formation)  
 Plans individuels de développement professionnel (plan de perfectionnement ou de formation)  
 Aucun de ces documents  
 Autre document (précisez) : \_\_\_\_\_

## B. DANS L'ORGANISATION DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

- Q13 Dans votre école, y a-t-il un comité de perfectionnement (ou autre appellation) qui intervient dans la gestion du développement professionnel du personnel enseignant?
- Oui  
 Non

- Q13-1 Quel rôle joue ce comité de perfectionnement?
- Décisionnel dans la gestion de tous les fonds consacrés par l'école au développement professionnel
  - Décisionnel uniquement dans la gestion d'une partie des fonds consacrés par l'école au développement professionnel (ex. : allocation spéciale dans le cadre de la subvention du MELS, montant fixe par enseignant)
  - Décisionnel uniquement dans la gestion d'une partie des fonds consacrés au développement professionnel (ex. : allocation spéciale dans le cadre de la subvention du MELS, montant fixe par enseignant) et consultatif dans la gestion des autres fonds consacrés au développement professionnel
  - Consultatif dans la gestion de tous les fonds consacrés par l'école au développement professionnel
  - Consultatif dans la gestion d'une partie des fonds consacrés au développement professionnel (ex. : allocation de perfectionnement du MELS)
  - Ne connaît pas le rôle de ce comité
  - Autre (précisez) : \_\_\_\_\_
- Q13-2 Quelles sont les tâches de ce comité?  
[Vous pouvez cocher plus d'un choix]
- Fixe les règles d'utilisation et d'attribution des fonds
  - Détermine les besoins collectifs de développement professionnel à l'échelle de l'école
  - Répartit les fonds alloués
  - Choisit les bénéficiaires
  - Donne son avis sur l'implantation et l'application des plans de développement professionnel (plan de perfectionnement ou de formation)
  - Ne connaît pas les tâches de ce comité
  - Autre (précisez) : \_\_\_\_\_
- Q13-3 Pour l'année 2010-2011, dans votre école, tout le personnel enseignant du secondaire (quel que soit son statut) pouvait-il bénéficier **d'une libération ou d'une compensation** pour participer à des activités de développement professionnel?
- Oui
  - Non
- Q13-3-1 Quelles catégories d'enseignantes et d'enseignants **ne pouvaient pas** bénéficier d'une libération ou d'une compensation pour participer à des activités de développement professionnel? [Vous pouvez cocher plus d'un choix]
- Temps partiel (à contrat) moins de 33 % de tâche
  - Temps partiel (à contrat) moins de 50 % de tâche
  - Temps partiel (à contrat) moins de 66 % de tâche
  - Temps partiel (à contrat) 66 % de tâche et plus
  - Suppléance
  - Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q13-4 Pour l'année 2010-2011, sélectionnez, par ordre d'importance, les **trois principales activités de développement professionnel** qui ont été financées par le comité de perfectionnement de votre école (ou son équivalent). [1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix]

- Colloque ou congrès
- Formation individualisée
- Accompagnement professionnel individualisé  
(ex. : mentorat, *coaching*, tutorat, compagnonnage, supervision)
- Formation collective
- Accompagnement professionnel collectif  
(ex. : communauté d'apprentissage professionnelle, recherche collaborative, recherche-action)
- Codéveloppement entre pairs (sans accompagnement externe)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q14 Pour l'année 2010-2011, d'où provenaient les fonds consacrés par votre école au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire?

- |  | <b>Montant (\$)</b> |
|--|---------------------|
| <input type="checkbox"/> Budget de l'école   | _____               |
| <input type="checkbox"/> Allocation spéciale dans le cadre des subventions annuelles du MELS accordées aux établissements privés | _____               |
| <input type="checkbox"/> Autre (précisez) : _____  | _____               |

### C. FORMULATION DE L'OFFRE

Q15 Au sein de votre école, sélectionnez, par ordre d'importance, les **trois principaux moyens que vous privilégiez** pour connaître les besoins de développement professionnel du personnel enseignant. [1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix]

- Assemblée du personnel enseignant
- Comité de perfectionnement
- Rencontre d'équipe programme (projet pédagogique particulier)
- Rencontre d'équipe-cycle
- Rencontre d'équipe de niveau
- Rencontre d'équipe-matière ou de département
- Enseignantes-ressources ou enseignants-ressources ou chef de groupe
- Rencontre individuelle
- Questionnaire individuel
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q16 Pour l'année 2010-2011, sélectionnez, par ordre d'importance, les **trois principaux éléments** qui, selon vous, ont eu le plus d'influence sur le choix des activités de développement professionnel organisées par votre école pour le personnel enseignant du secondaire. [1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix]

- Changements apportés au curriculum  
(ex. : bulletin, progression des apprentissages)
- Plans d'action et politiques ministérielles  
(ex. : plan d'action sur la violence, politique d'adaptation scolaire)
- Mesures spéciales du Ministère (ex. : tableaux interactifs)
- Plan stratégique de votre école
- Projet éducatif de votre école
- Plan de réussite de votre école
- Plan collectif de développement professionnel de l'école  
(plan de perfectionnement ou de formation)
- Plans individuels de développement professionnel  
(plan de perfectionnement ou de formation)
- Offres d'activités de développement professionnel provenant de ressources externes autres que le MELS ou l'école.  
Précisez : \_\_\_\_\_
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q17 Pour l'année 2010-2011, sélectionnez, par ordre d'importance, les **trois principales activités** de développement professionnel qui ont été favorisées prioritairement par votre équipe-école. [1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> choix]

- Colloque ou congrès
- Formation individualisée
- Accompagnement professionnel individualisé (ex. : mentorat, *coaching*, tutorat, compagnonnage, supervision)
- Formation collective
- Accompagnement professionnel collectif (ex. : communauté d'apprentissage professionnelle, recherche collaborative, recherche-action)
- Codéveloppement entre pairs (sans accompagnement externe)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

### III. **ACTIVITÉS DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT DU SECONDAIRE ORGANISÉES DANS VOTRE ÉCOLE DURANT L'ANNÉE 2010-2011**

*Les besoins de développement professionnel évoluent tout au long de la carrière et peuvent être différents pour chaque personne; c'est pourquoi la série de questions qui suit permet de distinguer les activités offertes à tout le personnel sans distinction de celles offertes à un groupe particulier d'enseignantes ou d'enseignants (maîtres associés, nouveau personnel enseignant durant la phase d'insertion professionnelle, personnel en fin de carrière).*

Q18 Pour l'année 2010-2011, parmi les activités de développement professionnel organisées dans votre école à l'intention du **personnel enseignant du secondaire** (sans égard à son ancienneté), pouvez-vous préciser la nature des activités qui ont touché le plus grand nombre de personnes (maximum trois activités)?

- Disciplines d'enseignement et leur didactique
- Programmes d'enseignement
- Méthodes et stratégies d'enseignement
- Nouveau matériel d'enseignement
- Évaluation des apprentissages
- Technologies de l'information et de la communication (TIC)
- Gestion de classe
- Intégration des élèves ayant des besoins particuliers
- Interculturalité
- Communication avec les parents
- Analyse des pratiques d'enseignement (pratique réflexive)
- Encadrements de la profession (ex. : LIP, référentiel de compétences, politiques)
- Éthique professionnelle
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q19 Au cours de l'année 2010-2011, votre école a-t-elle accueilli **des stagiaires en enseignement**?

- Oui, si possible précisez le nombre : \_\_\_\_\_ stagiaires
- Oui, mais je ne peux préciser ma réponse
- Non
- Ne sait pas

Q19-1 Y a-t-il eu dans votre école\* des activités de développement professionnel organisées spécifiquement pour les maîtres associés (personnel enseignant qui accueille des stagiaires)?

\* Ne pas inclure les activités organisées par l'université.

- Oui
- Non

Q19-1-1 Précisez la nature de ces activités. [Réponse ouverte]

---



---



---

Q20 Au cours de l'année 2010-2011, votre école comptait-elle du personnel enseignant en insertion professionnelle (5 ans ou moins d'expérience)?

- Oui, si possible, précisez le nombre : \_\_\_\_\_ dont : \_\_\_\_\_ d'immigration récente
- Oui, mais je ne peux préciser ma réponse
- Non
- Ne sait pas

Q20-1 Y a-t-il eu dans votre école des activités de développement professionnel destinées spécifiquement au **personnel enseignant en insertion professionnelle** (5 ans ou moins d'expérience)?

- Oui
- Non

Q20-1-1 Précisez de quel type étaient ces activités, en sélectionnant, par ordre d'importance, les trois principales activités.  
(3 principales)

- Café pédagogique
- Atelier de formation thématique
- Communauté d'apprentissage professionnelle
- Groupe d'analyse réflexive
- Accompagnement pédagogique par la direction d'école
- Coaching* par conseillère ou conseiller pédagogique
- Mentorat par un membre expérimenté du personnel enseignant
- Parrainage par un membre de l'équipe-école
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q20-1-2 Parmi les activités de développement professionnel organisées par votre école à l'intention du personnel enseignant en insertion professionnelle (5 ans ou moins d'expérience), pouvez-vous préciser la nature des activités qui ont touché le plus grand nombre de personnes (maximum trois activités)?

- Disciplines d'enseignement et leur didactique
- Programmes d'enseignement
- Méthodes et stratégies d'enseignement
- Nouveau matériel d'enseignement
- Évaluation des apprentissages
- Technologies de l'information et de la communication (TIC)
- Gestion de classe
- Intégration des élèves ayant des besoins particuliers
- Interculturalité
- Communication avec les parents
- Analyse des pratiques d'enseignement (pratique réflexive)
- Encadrements de la profession (ex. : LIP, référentiel de compétences, politiques)
- Éthique professionnelle
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

- Q21 Au cours de l'année 2010-2011, votre école comptait-elle **du personnel enseignant en fin de carrière** (30 ans de service et plus)?
- Oui, si possible, précisez le nombre : \_\_\_\_\_
- Oui, mais je ne peux préciser ma réponse
- Non
- Ne sait pas

Q21-1 Y a-t-il eu dans votre école des activités\* de développement professionnel ou de transfert d'expertise destinées **spécifiquement** au personnel enseignant en fin de carrière (30 ans de service et plus)?

\* Autres que les activités de préparation à la retraite.

- Oui
- Non

[Si oui] Précisez la nature de ces activités. [Réponse ouverte]

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Q22 En 2010-2011, avez-vous sollicité certaines enseignantes ou certains enseignants de votre école pour contribuer au développement professionnel des autres enseignantes et enseignants?

- Oui
- Non

[Si oui] Précisez quelle forme a prise cette contribution. [Réponse ouverte]

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## A. JOURNÉES PÉDAGOGIQUES

Actuellement, 20 journées pédagogiques par année sont prévues au calendrier scolaire. Ce sont là des journées sans enseignement. Une partie de ces journées est consacrée au développement professionnel.

Dans votre école, en 2010-2011, quelle est la proportion des 20 journées pédagogiques qui a été consacrée aux activités de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire? (c'est-à-dire pour que le personnel enseignant puisse participer à des activités de formation, des communautés d'apprentissage, des recherches collaboratives, des activités de réflexion sur sa pratique d'enseignement, etc.)

\_\_\_\_\_ /20 jours

AQ24 Au cours des autres journées pédagogiques de l'année 2010-2011 (c'est-à-dire des journées pédagogiques qui n'ont pas été consacrées aux activités de développement professionnel), soit 20 jours, quelle est la nature des autres activités réalisées?

- Travail personnel \_\_\_\_\_ /20 jours
- Réunions du personnel \_\_\_\_\_ /20 jours
- Rencontres de parents \_\_\_\_\_ /20 jours  
(remise des bulletins, plan d'intervention)
- Activités organisées par le syndicat \_\_\_\_\_ /20 jours
- Intempéries ou autres cas de force majeure \_\_\_\_\_ /20 jours  
(fermeture d'école)
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_ /20 jours

AQ25-EP Quels sont les principaux moyens mis en œuvre par votre école secondaire pour favoriser l'utilisation des journées pédagogiques à des fins de développement professionnel du personnel enseignant du secondaire? [Réponse ouverte]

---



---



---

## B. UNE ACTIVITÉ DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

AQ25 En 2010-2011, quelle a été l'activité de développement professionnel qui, selon vous, a eu le plus de retombées positives sur le personnel enseignant de votre école (précisez la nature de cette activité)?

---



---



---

AQ25-1 Expliquez, en quelques mots, pourquoi vous jugez que cette activité a été la plus contributive de l'année 2010-2011. Quelles ont été ses retombées?

---



---



---

### Pour cette même activité, précisez les éléments suivants :

Q25-2 Le contenu de cette activité était lié à une priorité :

- du MELS
- de l'école
- du personnel enseignant
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q25-3 Le contenu de cette activité a été choisi par :

- la direction de l'école
- l'équipe-école (incluant la direction)
- l'équipe enseignante (excluant la direction)
- le comité de perfectionnement
- Autre (précisez) : \_\_\_\_\_

Q25-4 L'animation de l'activité était faite par :

- la direction
- la direction adjointe
- la conseillère ou le conseiller pédagogique
- une enseignante ou un enseignant de l'école
- un membre d'une équipe de recherche universitaire (à l'intérieur d'un projet de recherche-action ou d'une recherche collaborative)
- une consultante ou un consultant externe (incluant les universitaires qui ne sont pas rattachés à un projet de recherche dans lequel est impliquée l'école)
- une autre personne (précisez) : \_\_\_\_\_

Q25-5 La participation du personnel enseignant à cette activité était...

- Obligatoire  
 Facultative

Q25-5-1 [Si la participation est facultative] Le taux de participation du personnel enseignant à cette activité était de :

- Moins de 25 %  
 De 25 à 50 %  
 De 51 à 75 %  
 Plus de 75 %

Q25-6 La direction était présente à cette activité :

- Oui  
 Oui, une partie du temps  
 Non

Q25-7 La durée de cette activité était de \_\_\_\_\_ jours

Q25-8 Cette activité a eu lieu :

- Une seule fois  
 Plusieurs fois, précisez combien de fois : \_\_\_\_\_ fois

Q25-8-1 [Si plusieurs fois] Cette activité s'est tenue :

- Au cours d'une année scolaire?  
 Au cours de plusieurs années scolaires?

Q25-9 Cette activité a donné lieu à un suivi :

- Oui  
 Non

Q25-9-1 [Si oui] Précisez la nature du suivi :

[Vous pouvez cocher plus d'un choix]

- Discussions en équipe  
 Accompagnement individualisé  
 Accompagnement collectif  
 Observation en classe  
 Autre chose (précisez) : \_\_\_\_\_

Q25-10 Cette activité a fait l'objet d'une évaluation :

- Oui  
 Non

#### IV. LEVIERS, OBSTACLES ET CULTURE DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL CONTINU

AQ26 Nommez les **3 principaux éléments** (organisationnels, humains ou autres) qui, dans votre école, favorisent le développement professionnel du personnel enseignant au secondaire.

---



---



---

AQ27 Nommez les **3 principaux obstacles** (organisationnels, humains ou autres) qui, dans votre école, entravent le développement professionnel du personnel enseignant au secondaire.

---

---

---

Q28 Au regard des **actions posées par votre association** (FEEP ou QAIS) pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont :

- Très suffisants
- Assez suffisants
- Peu suffisants
- Pas suffisants
- Je ne sais pas
- Ne s'applique pas

Q29 Au regard **des actions posées par votre école** pour soutenir le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, considérez-vous que les efforts faits sont :

- Très suffisants
- Assez suffisants
- Peu suffisants
- Pas suffisants
- Je ne sais pas
- Ne s'applique pas

Q30 Dans votre école, observez-vous chez le personnel enseignant du secondaire que la **culture du développement professionnel** tout au long de la carrière est :

- Très présente
- Assez présente
- Peu présente
- Pas présente
- Je ne sais pas

Avez-vous des commentaires généraux à transmettre au Conseil supérieur de l'éducation sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire ou des précisions à ajouter à vos réponses?

---

---

---

## V. RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX SUR L'ÉCOLE ET SON PERSONNEL ENSEIGNANT

Q32 Votre école compte combien de groupes-classes par niveau (année) scolaire?  
[Réponse pour chaque niveau]

- 1<sup>re</sup> secondaire : \_\_\_\_\_ groupe(s)  
 2<sup>e</sup> secondaire : \_\_\_\_\_ groupe(s)  
 3<sup>e</sup> secondaire : \_\_\_\_\_ groupe(s)  
 4<sup>e</sup> secondaire : \_\_\_\_\_ groupe(s)  
 5<sup>e</sup> secondaire : \_\_\_\_\_ groupe(s)  
 Classes multiprogrammes (plusieurs niveaux) : \_\_\_\_\_ groupes

QAJOUT1 Pour l'année scolaire 2010-2011, quel est le nombre de conseillères et de conseillers pédagogiques au sein de votre école en équivalent temps complet (ETC) : \_\_\_\_\_ ETC

QAJOUT2 Les conseillères et conseillers pédagogiques qui interviennent au secondaire sont :  
[Cocher un seul choix]

- Tous des spécialistes disciplinaires (matières)  
 Principalement des spécialistes disciplinaires et quelques-uns des généralistes  
 Autant des spécialistes disciplinaires que des généralistes  
 Principalement des spécialistes disciplinaires et quelques généralistes  
 Tous des généralistes  
 Autres (précisez) : \_\_\_\_\_

Q33 Dans votre école, quel est selon vous le mode de collaboration pédagogique le plus répandu au sein du personnel enseignant **au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire**?  
[Cocher un seul choix]

- Par équipe-matière ou par département  
 Par équipe de niveau (ex. : 1<sup>re</sup> secondaire)  
 Par équipe-cycle  
 Par équipe-programme (projets pédagogiques particuliers)  
 Par équipe interdisciplinaire  
 Le travail collaboratif est peu présent au sein du personnel enseignant au 1<sup>er</sup> cycle du secondaire  
 Autres (précisez) : \_\_\_\_\_

Q34 Dans votre école, quel est selon vous le mode de collaboration pédagogique le plus répandu au sein du personnel enseignant **au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire**?  
[Cocher un seul choix]

- Par équipe-matière ou par département  
 Par équipe de niveau (ex. : 4<sup>e</sup> secondaire)  
 Par équipe-cycle  
 Par équipe-programme (projets pédagogiques particuliers)  
 Par équipe interdisciplinaire  
 Le travail collaboratif est peu présent au sein du personnel enseignant au 2<sup>e</sup> cycle du secondaire  
 Autres (précisez) : \_\_\_\_\_

Q35 **Pour l'année scolaire 2010-2011**, quel est le nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire dans votre école selon leur statut d'emploi :  
[Réponse pour chaque élément]

Nombre d'enseignants

- Régulier (permanent) \_\_\_\_\_
- Temps partiel (à contrat) \_\_\_\_\_
- Suppléance (moins de 20 jours consécutifs) \_\_\_\_\_

Q36 **Pour l'année scolaire 2010-2011**, quel est le nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire dans votre école en équivalent temps complet (ETC) :  
\_\_\_\_\_ ETC

Q37 **Pour l'année scolaire 2010-2011**, quel est le nombre d'enseignantes et d'enseignants du secondaire dans votre école selon leur qualification :

Nombre d'enseignants

- Légalement qualifiés (titulaires d'un brevet) \_\_\_\_\_
- En cours de qualification  
(permis ou autorisation provisoire d'enseigner) \_\_\_\_\_
- Sous « tolérance d'engagement » \_\_\_\_\_

Si possible, précisez dans quels champs d'enseignement exercent ces personnes en cours de qualification et sous « tolérance d'engagement » :

Champ d'enseignement	N <sup>bre</sup> de personnes en cours de qualification (avec permis ou une autorisation provisoire d'enseigner)	N <sup>bre</sup> de personnes sous « tolérance d'engagement »
Adaptation scolaire		
Français, langue d'enseignement		
Français, langue seconde		
Anglais, langue d'enseignement		
Anglais, langue seconde		
Autre langue (précisez) : _____		
Mathématique		
Science et technologie (physique, chimie, biologie)		
Univers social (géographie, histoire et éducation à la citoyenneté, environnement économique contemporain)		
Éducation physique et à la santé		
Musique		
Arts plastiques		
Éthique et culture religieuse		
Art dramatique		
Danse		
Autre (précisez) : _____		

Q39EP Dans votre école, le personnel enseignant est-il syndiqué?

- Oui  
 Non

Q14EP Dans le respect de la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (dite «Loi du 1 % »)<sup>1</sup>, quel est le pourcentage de la **masse salariale totale** que votre commission scolaire a consacré à la formation de son personnel, entre le 1<sup>er</sup> avril 2010 et le 31 mars 2011?

1. Cette loi oblige les entreprises ayant une masse salariale de plus de 250 000 \$ et plus à consacrer annuellement 1 % de leur masse salariale à la formation de leur main-d'œuvre ou sinon à verser un montant équivalent dans un fonds national destiné à soutenir le développement de la formation de la main-d'œuvre, le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO).

\_\_\_\_\_ %

Préciser le pourcentage que cela représente **pour le personnel enseignant** (primaire et secondaire en formation générale, secteur jeunes) :

\_\_\_\_\_ %

- Cette donnée n'est pas disponible

Préciser le pourcentage que cela représente **pour le personnel enseignant du secondaire** (formation générale, secteur jeunes) :

\_\_\_\_\_ %

- Cette donnée n'est pas disponible

Si les informations **pour le personnel enseignant du secondaire** peuvent être isolées, ce pourcentage de la masse salariale représente :

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Quel montant? _____ dollars                                  | <input type="checkbox"/> Cette donnée n'est pas disponible |
| <input type="checkbox"/> Combien d'enseignantes et d'enseignants du secondaire? _____ | <input type="checkbox"/> Cette donnée n'est pas disponible |
| <input type="checkbox"/> Combien de jours de formation? _____ jours de formation      | <input type="checkbox"/> Cette donnée n'est pas disponible |

Vous voici à la fin du questionnaire proprement dit.

Avant de l'envoyer, nous vous prions de répondre à une dernière question et de fournir, le cas échéant, les renseignements demandés.

Q38 Estimez-vous que votre milieu joue un rôle de leader dans le dossier du développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire?

- Oui  
 Non

Q38CS-2 Si de l'information complémentaire était requise sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire dans votre école, accepteriez-vous qu'une personne du Conseil supérieur de l'éducation communique avec vous par téléphone?

- Oui  
 Non

Si oui, veuillez nous fournir vos coordonnées ci-dessous :

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Fonction \_\_\_\_\_

École \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone \_\_\_\_\_

Numéro de poste \_\_\_\_\_

Commentaire \_\_\_\_\_

**Merci de votre collaboration!**

Nous vous remercions d'avoir répondu à ce questionnaire. L'avis du Conseil supérieur de l'éducation sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire sera rendu public au début de l'année 2013. Une copie sera envoyée dans chaque école secondaire.

Pour plus de renseignements, n'hésitez pas à communiquer avec : **Catherine Lebossé**, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire, Conseil supérieur de l'éducation, 418 643-6545, Catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca.

**Quelques précisions sur la démarche de consultation de la Commission de l'enseignement secondaire dans le cadre de l'élaboration d'un avis sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire**

À L'INTENTION DE LA PERSONNE RESPONSABLE DU DÉVELOPPEMENT  
PROFESSIONNEL DU PERSONNEL ENSEIGNANT À LA COMMISSION SCOLAIRE  
ET AU DIRECTEUR OU À LA DIRECTRICE DE L'ÉCOLE SECONDAIRE

Voici quelques précisions sur la démarche de consultation que nous souhaitons faire auprès de votre commission scolaire et d'une de ses écoles secondaires.

**1. Enquête en ligne :**

Avant la visite dans votre région, une personne de la commission scolaire et la direction de l'école secondaire auront reçu une invitation pour remplir un questionnaire en ligne sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Ce questionnaire vise à recueillir de l'information descriptive sur vos pratiques. L'information obtenue nous permettra d'avoir un portrait plus précis du développement professionnel dans votre milieu. Par ailleurs, la visite dans votre région visera à approfondir notre compréhension de votre réalité.

**2. Dans le cadre de cette consultation, nous souhaitons rencontrer les personnes ou groupes de personnes suivantes :**

- À l'échelle de la commission scolaire :
  - en entrevue individuelle ou de groupe (maximum de 4 à 5 personnes) d'une durée d'environ 60 à 90 minutes :
    - la ou les personnes qui sont responsables du dossier du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire ou encore qui le coordonnent;
    - une ou plusieurs personnes qui représentent le syndicat du personnel enseignant de votre commission scolaire qui ont été impliquées dans le dossier du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire.
- Dans l'école secondaire que vous aurez choisie :
  - en entrevue individuelle ou de groupe d'une durée d'environ 60 à 90 minutes :
    - la direction et les autres personnes de l'école qui sont responsables du dossier du développement professionnel du personnel enseignant ou qui le coordonnent (ex. : direction, direction adjointe, conseiller ou conseillère pédagogique, etc.);
  - en entrevue de groupe d'une durée d'environ 45 à 90 minutes selon le nombre de personnes (de 6 à 10) :
    - deux groupes de 6 à 8 enseignantes et enseignants chacun (un groupe pour le 1<sup>er</sup> cycle et un groupe pour le 2<sup>e</sup> cycle). On peut aussi réunir seulement un groupe représentant les deux cycles; dans ce cas, prévoir plus de temps.

**Pistes pour le personnel enseignant**

- Nous recherchons, si possible, pour chaque groupe, une composition représentative au regard :
  - des champs d'enseignement
  - des expériences (à différentes étapes de la carrière)
  - de l'âge
  - de l'implication dans son développement professionnel

**Note :** Le Conseil supérieur de l'éducation peut rencontrer les enseignantes et les enseignants sur l'heure du dîner ou après les heures de classe. Dans ce cas, une boîte à lunch pourra être offerte gracieusement par le Conseil aux personnes participantes.

**Documentation**

Dans le cadre de cette consultation, vous pouvez nous faire parvenir des documents que vous jugerez pertinents de porter à notre attention, par exemple :

- Plan stratégique de la commission scolaire
- Politique du développement professionnel du personnel (si elle existe à la commission scolaire)
- Convention de gestion et de réussite éducative de l'école concernée
- Projet éducatif de l'école et plan de réussite

Si ce n'est déjà fait, vous pouvez acheminer ces documents par courrier à l'attention de M<sup>me</sup> Caroline Gaudreault, Conseil supérieur de l'éducation, 1175, avenue Lavigerie, bureau 180, Québec (Québec) G1V 5B2, ou encore les remettre aux personnes qui viendront vous rencontrer.

**Quelques précisions :**

Nous souhaitons réaliser les entrevues à l'intérieur d'une seule journée, ou en deux journées consécutives.

La consultation doit avoir lieu entre la mi-mars et la fin avril 2012. Nous vous invitons à nous faire part des dates qui vous conviendraient.

**Un rappel important au sujet de la confidentialité :**

La confidentialité des propos tenus lors du groupe de discussion sera préservée. Ainsi, l'avis ne permettra pas d'associer le discours à une personne participante, ni à un établissement, ni à une commission scolaire.

Vous trouverez ci-joint un document qui présente la consultation à l'intention du personnel enseignant ainsi que le formulaire de consentement à reproduire pour chacune des personnes participantes.

Si vous avez besoin de précisions supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec M<sup>me</sup> Caroline Gaudreault, agente de recherche, à l'adresse électronique [caroline.gaudreault@cse.gouv.qc.ca](mailto:caroline.gaudreault@cse.gouv.qc.ca) ou par téléphone au 418 643-8668, ou avec M<sup>me</sup> Catherine Lebossé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire, à l'adresse électronique [catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca](mailto:catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca) ou par téléphone au 418 643-6545.

**Quelques précisions sur la consultation de la Commission de l'enseignement secondaire dans le cadre de l'élaboration d'un avis sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire**

À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS VOLONTAIRES

Le Conseil supérieur de l'éducation<sup>54</sup> a confié à la Commission de l'enseignement secondaire le mandat de préparer un avis sur **le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire**. Dans le cadre de ses travaux, la Commission souhaite documenter différentes expériences en matière de développement professionnel continu du personnel enseignant du secondaire. Les initiatives de votre commission scolaire dans ce dossier apparaissent d'intérêt; c'est pourquoi nous souhaitons rencontrer les principales personnes concernées. Sachant que les enseignantes et les enseignants sont au cœur de cette préoccupation, nous sollicitons votre participation à un groupe de discussion.

**Le déroulement prévu de la consultation**

La participation à cette rencontre ne requiert aucune préparation particulière. Lors de cette rencontre, une personne animera les échanges à l'aide d'une série de questions sur lesquelles vous serez invité à exprimer votre point de vue, simplement et spontanément, en vous référant à votre expérience et à votre connaissance du sujet.

Nous aimerions, notamment, aborder avec vous les thèmes suivants :

- L'importance du développement professionnel dans votre milieu scolaire
- La description des mesures mises en place dans votre milieu scolaire pour encourager une culture du développement professionnel du personnel enseignant tout au long de la carrière d'enseignement (de la formation initiale à la retraite)
- Le rôle et les responsabilités de chacun
- Les principaux enjeux
- Les leviers et les obstacles
- Les retombées observées

Nous souhaiterions donc vous accueillir le :

- **Date à déterminer**
- **De 0 h 00 à 00 h 00**
- **Local de l'école à déterminer**

Nous vous invitons à **signer le formulaire de consentement joint à la présente et à le remettre à la personne responsable de votre établissement qui le retournera au Conseil.**

Si vous avez besoin de précisions supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec M<sup>me</sup> Caroline Gaudreault, agente de recherche, à l'adresse électronique [caroline.gaudreault@cse.gouv.qc.ca](mailto:caroline.gaudreault@cse.gouv.qc.ca) ou par téléphone au 418 643-8668, ou avec M<sup>me</sup> Catherine Lebossé, coordonnatrice de la Commission de l'enseignement secondaire, à l'adresse électronique [catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca](mailto:catherine.lebosse@cse.gouv.qc.ca) ou par téléphone au 418 643-6545.

Nous vous remercions à l'avance de votre précieuse collaboration aux travaux du Conseil supérieur de l'éducation.

54. Le Conseil supérieur de l'éducation, organisme gouvernemental autonome institué comme lieu privilégié de réflexion, a le mandat de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toute question relative à l'éducation. C'est un lieu de consultation et de réflexion critique, à l'intérieur des institutions démocratiques, à l'abri des groupes de pression.

## COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

### Le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire

#### Guide d'entrevue

#### Présentation

5 min

- Mot de bienvenue et présentation
- Brève présentation du CSE et de la CES
- Contexte et objectifs de la rencontre
- Déroulement de la rencontre : durée, enregistrement, etc.
- Confidentialité des résultats
- Questions et commentaires des participants, s'il y a lieu

#### Mise en situation

10 min

- S'ils avaient à qualifier leur commission scolaire par rapport au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire par un mot ou une expression, que diraient-ils?
  - Donner quelques instants de réflexion aux participants et leur demander de mettre sur papier ce mot ou cette expression.
  - Tour de table : chacun livre sa réponse.
  - Approfondissement des réponses.
- Présentement, par rapport au développement professionnel du personnel enseignant du secondaire, y a-t-il quelque chose qui se fait à votre commission scolaire qui ne se fait pas ailleurs?
  - Si oui, de quoi s'agit-il et comment s'organise ce quelque chose d'unique?

#### L'importance accordée au développement professionnel du personnel enseignant

55 min

**N. B.** Pour chacun des aspects abordés avec les directions des commissions scolaires, à la fin, toujours centrer la discussion spécifiquement sur le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire.

- Rechercher ce qui, selon les participants, favorise et soutient le développement professionnel du personnel enseignant dans leur commission scolaire.
  - **Historique du changement** : À quand remonte cette préoccupation pour le développement professionnel des enseignants? Comment cela a-t-il débuté?
    - Y a-t-il eu des **facteurs déclencheurs** ou est-ce plutôt **le fruit d'un long processus**? (**Bien approfondir**)
      - S'il y a eu des facteurs déclencheurs, lesquels?
      - Si c'est le fruit d'un long processus, y a-t-il eu des moments et des événements plus importants que d'autres? En quoi ont-ils été importants?

- Quels sont **les rôles et les responsabilités** de chacun dans le dossier du développement professionnel?
  - Direction de la commission scolaire?
  - Direction d'école?
  - Enseignants?
  - Syndicats des enseignants?
  - Ressources externes (universités, associations professionnelles)?
    - Vérifier de quelle nature sont les interactions entre les différents acteurs.
      - Les directions d'école participent-elles au développement professionnel? De quelle façon (leadership et soutien, engagement et valorisation du personnel)?
    - Y a-t-il des résistances, des obstacles? De quelle nature?
    - Quelles solutions sont mises en avant pour vaincre les résistances et contourner les obstacles?
- Concrètement, le développement professionnel du personnel enseignant se traduit comment? Quels moyens sont mis en œuvre à **chaque niveau de l'organisation** pour soutenir ce développement?
  - Spontanément, tout d'abord, puis de façon assistée, vérifier la présence des éléments suivants :
    - **Les encadrements de l'établissement** (politique de développement professionnel, plan stratégique, plan de réussite, convention de partenariat et de gestion, projet éducatif, etc.) ont-ils eu un rôle à jouer? Ont-ils eu une influence sur le développement professionnel du personnel enseignant?
    - **La gestion du développement professionnel au quotidien** :
      - Quels sont les **mécanismes** pour déterminer les besoins et formuler une offre d'activités de développement professionnel?
        - Les enseignants ont-ils la possibilité d'exprimer **leurs besoins individuels** dans le contexte de l'équipe-école et de la commission scolaire?
        - Comment sont perçus ces types de besoins?
        - Comment cohabitent-ils avec les besoins collectifs?
      - Y a-t-il à la commission scolaire/à l'école **une reconnaissance** à l'égard de l'engagement des enseignants dans le développement professionnel? Si oui, faire préciser de quel ordre est cette reconnaissance : monétaire, libération, reconnaissance publique?
    - **Les activités de développement professionnel** (colloque et congrès, formation collective ou individualisée, accompagnement professionnel collectif ou individualisé, codéveloppement entre pairs) :
      - Quelles sont les activités **les plus présentes** (privilegiées) et **comment sont-elles choisies**?
        - Lesquelles sont les plus utiles?
        - Ces activités sont-elles ancrées dans la réalité de la classe?
        - Ces activités tiennent-elles compte du statut d'apprenant adulte des enseignants?
        - Ces activités reposent-elles sur la recherche ou sur des pratiques exemplaires?

- Existe-t-il **des mécanismes pour faire le suivi** des activités de développement professionnel?
  - Dans le discours actuel sur le développement professionnel, trois termes sont fréquemment utilisés et leur sens est souvent équivoque. Quelle distinction faites-vous entre supervision, accompagnement et évaluation?
- Autres moyens mis en œuvre?
- **En résumé**, pour vous, le développement professionnel, qu'est-ce que c'est? À quoi sert-il dans un milieu d'enseignement secondaire?
- Présentement, si vous observez la situation du développement professionnel chez les enseignants du secondaire, quelles en sont **les principales forces et les principales faiblesses**?
  - Y a-t-il des distinctions à faire entre le développement professionnel du personnel enseignant du primaire et celui du secondaire?
- Y a-t-il d'autres résistances, **d'autres obstacles et d'autres leviers** qui ont affecté le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire.

### **L'avenir du développement professionnel du personnel enseignant du secondaire**

15 min

- Pour la suite des choses, en vue d'assurer un développement professionnel continu, de vaincre les résistances et de lever les obstacles rencontrés, vérifier si les participants ont des projets pour l'avenir et des propositions d'amélioration à présenter à l'échelle du personnel enseignant, de l'école, de la commission scolaire et du MELS.
  - **Projets**
    - Quels sont les plans et les projets pour l'avenir au sein de la commission scolaire?
      - Dégager les priorités d'actions et les besoins essentiels à combler?
  - **Propositions d'amélioration**
    - Pour que le développement professionnel devienne une priorité pour l'enseignement secondaire, quelle amélioration est-il nécessaire d'apporter à l'échelle du personnel enseignant, de l'école, de la commission scolaire et du MELS?

### **Mot de la fin**

5 min

- Remercier les participants et leur demander de ne pas parler du contenu de la rencontre avant la fin des toutes les entrevues dans le milieu.

**ANNEXE E****CARACTÉRISTIQUES DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL EFFICACE :  
UNE LISTE DE VÉRIFICATION**

Caractéristiques du développement professionnel efficace : une liste de vérification			
	Oui	En partie	Non
<b>Soutient l'engagement, la motivation</b>			
• Allie-t-il les besoins des individus aux objectifs de l'école et de la commission scolaire?			
• Engage-t-il le personnel enseignant, le personnel professionnel et le personnel d'administration scolaire?			
• S'attaque-t-il aux besoins d'apprentissage des écoles particulières, des classes, des années d'études et du personnel enseignant?			
• S'adapte-t-il aux diverses affectations des enseignantes et des enseignants, à leurs étapes de carrière et à leur rapport à l'innovation pédagogique?			
• S'adapte-t-il aux préférences et aux styles individuels d'apprentissage?			
• Intègre-t-il la contribution du personnel enseignant et permet-il aux enseignantes et aux enseignants de faire des choix?			
<b>Intégré au travail, ancré dans la tâche</b>			
• Est-il rattaché aux responsabilités quotidiennes des enseignants?			
• Comporte-t-il des activités de suivi qui exigent des enseignantes et des enseignants de mettre en application leur apprentissage?			
• Exige-t-il que les enseignantes et les enseignants écrivent leurs réflexions?			
<b>Centré sur l'enseignement</b>			
• Met-il l'accent sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves?			
• Aborde-t-il le contenu de la matière ainsi que la manière de l'enseigner?			
• Aide-t-il les enseignantes et les enseignants à prévoir les fausses représentations des élèves?			
• Fournit-il aux enseignantes et aux enseignants un large éventail de stratégies d'enseignement?			
<b>Fait en collaboration</b>			
• Engage-t-il les enseignantes et les enseignants sur le plan physique, cognitif et émotif?			
• Engage-t-il les enseignantes et les enseignants à travailler ensemble à la poursuite de buts communs?			
• Exige-t-il que les enseignantes et les enseignants donnent et reçoivent de la rétroaction?			
<b>S'inscrit dans le temps (la durée)</b>			
• Le temps prévu comprend-il plusieurs heures et s'étend-il sur plusieurs mois?			
• Fournit-il aux enseignantes et aux enseignants des occasions d'interagir avec des idées et des façons de faire ou encore de mettre en pratique de nouvelles compétences?			
• Mise-t-il sur l'engagement des enseignantes et les enseignants dans différentes expériences de développement professionnel liées entre elles ainsi qu'aux besoins personnels, professionnels et organisationnels?			

Source : Hunzicker, 2010, p. 13 [notre traduction].

## BIBLIOGRAPHIE

- Altet, Marguerite (2013). « Formes de résistance des pratiques de formation d'enseignants à la pratique réflexive et conditions de développement de la réflexivité », *Former des enseignants réflexifs. Obstacles et résistances*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 39-59.
- Altet, Marguerite, Julie Desjardins, Richard Étienne, Léopold Paquay et Philippe Perrenoud (dir.) (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*, Perspectives en éducation & formation, Bruxelles, De Boeck Supérieur, 286 p.
- Alton-Lee, Adrienne (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*, Wellington, New Zealand Ministry of Education.
- Association canadienne d'éducation (2013). *Le calendrier scolaire 2012/2013*, Toronto, L'Association, 18 p., réf. du 4 décembre 2013, <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/ace-2012-2013-calendrier-scolaire.pdf>.
- Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (2012). *Guide d'entrée pour le personnel enseignant*, 18 p.
- Borko, H. et R. T. Putnam (1995). « Expanding a teacher's knowledge base: A cognitive psychological perspective on professional development », dans T. R.; Huberthan Guskey, M., *Professional development in education: Newparadigms and practices*, New York, Teachers College Press.
- Brassard, André, Jacques Lusignan et Guy Pelletier (2013). « La gestion axée sur les résultats dans le système éducatif du Québec : du discours à la pratique », dans Christian Maroy, *L'école à l'épreuve de la performance*, Bruxelles, De Boeck, p. 141-155.
- Bulletin FSE* (2004). « Déclaration de la profession enseignante », n° 67, 8 p.
- Bulletin FSE* (2002). « Les 40 heures de l'équité », n° 62, 12 p.
- Cattonar, B., C. Lessard et J.-G. Blais (2007). *Les directeurs et directrices d'école au Canada : contexte, profil et travail*, Enquêtes pancanadiennes auprès des directions et des enseignants d'écoles primaires et secondaires (2005-2006), Montréal, Chaire de recherche du Canada sur le personnel et les métiers de l'éducation.
- Centre de recherche et d'action pédagogiques (2009). « Au Québec, la revue "Vie pédagogique" : ailleurs dans le monde... les revues pédagogiques », *L'activité éducative*, n° 474, juin, réf. du 24 juillet 2013, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Au-Quebec-la-revue-Vie-Pedagogique>.
- Centre des enseignantes et des enseignants (2011). réf. du 11 juillet 2013, <http://centredesenseignants.qc.ca/>.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (2013). *Rapport annuel de gestion 2011-2012*, Québec, Le Comité, 45 p.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2002). *Offrir la profession en héritage : avis du COFPE sur l'insertion dans l'enseignement*, Québec, Le Comité, 69 p.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (2000). *Pour une nouvelle culture de formation continue en enseignement*, Québec, Le Comité, 55 p.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (1999). *Consolider, ajuster et améliorer la formation à l'enseignement*, Québec, Le Comité, 98 p.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (1997). *Avis du COFPE sur la formation continue*, Québec, Le Comité, 11 p.

- Comité des études de l'Association des doyens et des directeurs pour l'enseignement et la recherche en éducation au Québec (2005). *La formation continue du personnel enseignant : état de la situation, enjeux et perspectives de solution*, [s. l.], Le Comité, 26 p.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (2011). *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (CPNCA) et, d'autre part, l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) pour le compte des syndicats des enseignantes et enseignants qu'elle représente 2010-2015*, Montréal, Le Comité, 247 p.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires anglophones (2007). *L'enseignante ou l'enseignant ressource au secondaire*, Document d'appui à l'intention des commissions scolaires, Québec, Le Comité, 19 p., réf. du 24 juillet 2013, <http://www.cspaysbleuets.qc.ca/Portals/0/Pochette%20accueil%20RH/Guide%20Enseignant%20ressource%202007-09-25.pdf>.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2011). *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteur public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2)*, CPNCF, 282 p., <http://www.cpn.gouv.qc.ca/index.php?id=240&L=1>.
- Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (2010). *Entente intervenue entre, d'une part, le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et, d'autre part, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) pour le compte des syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente dans le cadre de la Loi sur le régime de négociation des conventions collectives dans le secteur public et parapublic (L.R.Q., c. R-8.2)*, CPNCF, 267 p.
- Commission de la culture et de l'éducation (2013). « 40<sup>e</sup> législature, 1<sup>re</sup> session (début : 30 octobre 2012) - version préliminaire », *Journal des débats*, vol. 43, n<sup>o</sup> 7, jeudi 14 février, p. 1-8.
- Commission de l'équité salariale (2014). *L'équité salariale : un salaire égal pour un emploi équivalent à un emploi masculin*, réf. du 18 mars 2014, <http://www.ces.gouv.qc.ca/realiserequite/regles/salaireegal.asp>.
- Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1965). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Partie 2 (t. 2) - Les structures pédagogiques du système scolaire. A - Les structures et les niveaux de l'enseignement, 3<sup>e</sup> éd., Québec, La Commission, 404 p.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (2013). *LE CPIQ - Nature, mission et modes d'action*, réf. du 26 juillet 2013, <http://www.conseil-cpiq.qc.ca/cgi-bin/index.cgi?page=c1&langue=fra>.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (2012). *Le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Réflexion de la commission pédagogique du Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec*, Document présenté à la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation, Montréal, 14 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner*, Québec, Le Conseil, 82 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, Le Conseil, 80 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2006a). *Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite*, Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 2004-2005, Sainte-Foy, Le Conseil, 109 p.

- Conseil supérieur de l'éducation (2006b). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité*, Sainte-Foy, Le Conseil, 74 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004a). *Le Conseil supérieur propose une vision globale*, communiqué de presse, réf. du 14 août 2013, <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/souf-cp1.pdf>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2004b). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 124 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2003). *L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 80 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2001). *Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 86 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*, Sainte-Foy, Le Conseil, 102 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis*, Sainte-Foy, Le Conseil, 80 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Sainte-Foy, Le Conseil, 106 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991a). *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, Le Conseil, 57 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1991b). *Une pédagogie pour demain à l'école primaire*, Sainte-Foy, Le Conseil, 55 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1984). *La condition enseignante*, Sainte-Foy, Le Conseil, 25 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1981). « Les journées pédagogiques au primaire », *Rapport 1981-1982 : tome I : activités*, Sainte-Foy, Le Conseil, p. 97-117.
- Daele, Amaury (2010). « Conditions et vécu du conflit sociocognitif au sein d'une communauté virtuelle d'enseignants : proposition d'un cadre d'analyse et étude de cas », *Éducation & Formation*, vol. e-293, p. 65-80.
- Darling-Hammond, Linda (1999). « Target time toward teachers », *Journal of Staff Development*, vol. 20, n° 2, p. 31-36.
- Davis, Heather A. (2003). « Conceptualising the Role and Influence of Student-Teacher Relationships on Children's Social and Cognitive Development », *Educational Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 207-234.
- Day, Chris (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Londres (Royaume-Uni), Falmer Press, 249 p.
- Dionne, Liliane, François Lemyre et Lorraine Savoie-Zajc (2010). « Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 25-43, réf. du 4 décembre 2013, <http://id.erudit.org/iderudit/043985ar>.
- Dumont, Fernand (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*, Montréal, HMH, 233 p.
- Elmore, Richard F. (2002). *Bridging the Gap Between Standards and Achievement. The Imperative for Professional Development in Education*, Washington, Albert Shanker Institute, 40 p., réf. du 4 décembre 2013, [http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging\\_Gap.pdf](http://www.shankerinstitute.org/Downloads/Bridging_Gap.pdf).

- 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'une enquête sur les perceptions et les attentes des enseignantes et des enseignants québécois*, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, 138 p.
- Fédération autonome de l'enseignement (2009). *Une autre école est possible : plateforme pédagogique*, Montréal, La Fédération, 31 p.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2013). *Guide d'insertion professionnelle et syndicale pour les enseignantes et les enseignants. Secteur Jeunes*, Québec, La Fédération, 34 p., réf. du 4 décembre 2013, [http://www.fse.qc.net/fileadmin/user\\_upload/z00/documents/PE/GuideInsertSectJeune\\_2013.pdf](http://www.fse.qc.net/fileadmin/user_upload/z00/documents/PE/GuideInsertSectJeune_2013.pdf).
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2011). *Les droits, pouvoirs et responsabilités des enseignantes et enseignants : on aurait intérêt à les connaître!*, Québec, La Fédération, 30 p.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2004). *Déclaration de la profession enseignante*, Québec, La Fédération, 2 p.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2008). *Bilan final : insertion professionnelle*, 10 p.  
FSE (2004). Déclaration de la profession enseignante.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (2002). *Équité salariale des enseignantes et des enseignants*, communiqué de presse, Montréal, réf. du 27 janvier 2009, <http://www.fse.qc.net/publications/communiques/signleview-communiques/news/22750/201/49/123>.
- Fenwick, Tara J. (2001). « Promouvoir l'apprentissage continu au moyen de plans de croissance professionnelle : une recommandation prudente en matière de politiques » dans *Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation. La formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs. Tendances actuelles et orientations futures* (22-23 mai 2001, Université Laval, Québec), p. 28, réf. du 4 décembre 2013, [http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2001/papers/01Fenwick\\_f.pdf](http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2001/papers/01Fenwick_f.pdf).
- Grossman, Pam, Christa Compton, Emily Shahan, Matthew Ronfeldt, Danielle Igra et Julia Shaing (2007). « Preparing Practitioners to Respond to Resistance: A Cross-Professional View », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 13, n° 2, p. 109-123.
- Groupe de travail sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (2008a). *Cadre de référence pour la formation des formateurs de stagiaires*, présenté à la Table MELS-Universités, 40 p.
- Groupe de travail sur la formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires (2008b). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires : cadre de référence*, rapport de recherche présenté à la table MELS-universités, 153 p.
- Hadar, L., et D. Brody (2010). « From Isolation to Symphonic Harmony: Building a Professional Development Community among Teacher Educator », *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, n° 8, p. 1641-1651.
- Héon, Lucie (2004). « Le conseiller pédagogique et le directeur d'établissement : nouvelle dynamique? » dans *7<sup>e</sup> Biennale de l'éducation et de la formation* (Lyon, France), p. 7, réf. du 4 décembre 2013, <http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/6041.pdf>.
- Huberman, Michael (1989). « Les phases de la carrière enseignante : un essai de description et de prévision », *Revue française de pédagogie*, n° 86, janvier-février-mars, p. 5-16.
- Hunzicker, Jana (2010). *Characteristics of Effective Professional Development: A checklist*, Department of Teacher Education, 13 p.
- Jutras, France, Jacques Joly, Georges A. Legault et Marie-Paule Desaulniers (2005). « L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 563-583.

- Lacourse, France, France Jutras, Julie Pellerin, Robert Bergevin et Jean-Pierre Pelletier (2011). « Collaborer pour soutenir une gestion de classe et une gestion professionnelle réussies : un regard pluriel (entretien avec les partenaires) », *L'intervention éducative*, vol. 9, n° 1, p. 28-31.
- Le Bossé, Yann (2012). *Sortir de l'impuissance : invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités*, Association de recherche et de développement sur les initiatives sociales (Ardis), 278 p.
- Le Bossé, Yann (2003). « De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 30-51.
- Leclerc, Martine, et Ruth Philion (2013). « Impact d'une communauté d'apprentissage professionnelle en milieu défavorisé sur les pratiques des enseignants et répercussions chez les élèves » dans *Communication présentée au colloque international du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et sur la profession enseignante (CRIFPE)* (2 mai 2013, Montréal), p. 8.
- Legendre, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal, Guérin, 1554 p.
- Lessard, Claude (2005). « Collaboration au travail : norme professionnelle et développement d'une pratique d'enseignement », dans Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens, *La profession enseignante au temps des réformes*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 435-458.
- Lessard, Claude, et Mylène Des Ruisseaux (2004). « Les conseillers pédagogiques québécois ou comment combiner une identité professionnelle et l'approche client », *Recherches Sociologiques*, vol. 35, n° 2, p. 141-154.
- Loucks-Horsley, Susan, et Carolee Matsumoto (1999). « Research on professional development for teachers of Mathematics and Science: The state of the scene », *School Science and Mathematics*, vol. 99, n° 5, p. 258-271.
- Maroy, Christian (2005). *Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances*, Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 35 p., réf. du 14 août 2013, <http://www.i6doc.com/fr/livre/?GCOI=28001100773810>.
- Martineau, Stéphane (2013). « L'insertion professionnelle en enseignement : de l'indifférence à l'intervention » dans *Colloque international du CRIFPE* (2 mai 2013, Montréal), p. 18.
- Martineau, Stéphane, et Joséphine Mukamurera (2012). « Tour d'horizon des principaux programmes et dispositifs de soutien à l'insertion professionnelle en enseignement », *Revue Phronesis*, vol. 1, n° 2, p. 45-62.
- Mellouki, M'hammed (2010). *Rapport de recherche : la formation continue des enseignants*, Bienne (Suisse), Haute école pédagogique BEJUNE, 84 p.
- Menassier, Estelle (2012). « Un héritage : cent soixante publications! », *Vie pédagogique*, n° 160.
- Miller, Audrey (2013). « Un souper pédagogique presque parfait », *Infobourg*, p. 1, réf. du 20 novembre 2013, <http://www.infobourg.com/2013/06/04/un-souper-pedagogique-presque-parfait/>.
- Ministère de l'Éducation (2002). *Agir autrement pour la réussite des élèves du secondaire en milieu défavorisé : stratégie d'intervention pour les écoles secondaires*, Québec, Le Ministère, 17 p.
- Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 253 p.
- Ministère de l'Éducation (1999a). *Choisir plutôt que subir le changement : Orientations pour la formation continue du personnel scolaire* : Québec, Le Ministère, 20 p.

Ministère de l'Éducation (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves : plan d'action en matière d'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 15 p.

Ministère de l'Éducation (1999c). *Une école adaptée à tous ses élèves : politique de l'adaptation scolaire*, Québec, Le Ministère, 37 p.

Ministère de l'Éducation (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*, Québec, Le Ministère, 13 p.

Ministère de l'Éducation (1998b). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, Le Ministère, 48 p.

Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme : énoncé de politique éducative*, Québec, Le Ministère, 40 p.

Ministère de l'Éducation (1994). *La formation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire : orientations et compétences attendues*, Québec, Le Ministère, 30 p.

Ministère de l'Éducation (1992). *La formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues*, Québec, Le Ministère, 35 p.

Ministère de l'Éducation (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Le Ministère, 163 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a). *Évaluation du rendement du personnel enseignant chevronné : guide des exigences et des modalités*, Toronto, Le Ministère, 82 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : guide d'évaluation du rendement du nouveau personnel enseignant*, Toronto, Le Ministère, 99 p.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c). *Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant : guide des éléments d'insertion professionnelle*, Toronto, Le Ministère, 32 p., réf. du 31 mai 2010, <http://faab.edu.gov.on.ca/NTIP/NTIP%20-%20French%20Elements-2009.pdf>.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation de langue française*, Toronto, Le Ministère, 100 p., réf. du 4 décembre 2013, <http://www.edu.gov.on.ca/fr/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2012). *Conditions et modalités pour obtenir un permis d'enseigner au Québec : titulaires d'une autorisation obtenue au Canada, mais à l'extérieur du Québec*, Québec, Le Ministère, 22 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2010). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, Québec, Le Ministère, 32 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009a). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Le Ministère, 33 p., réf. du 16 juillet 2013, [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2009b). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble! Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011 à l'intention des écoles publiques et des établissements d'enseignement privé de l'éducation préscolaire au secondaire*, Québec, Le Ministère, 28 p., réf. du 4 décembre 2013, [http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/publications/EPEPS/Formation\\_jeunes/ViolenceEcole\\_f.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf).

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008a). *La formation à l'enseignement : les orientations en formation pratique*, Québec, Le Ministère, 29 p.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008b). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Le Ministère, 60 p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008c). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire*, réf. du 16 juillet 2013, <http://www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *L'enseignante-ressource et l'enseignant-ressource au secondaire*, Québec, Le Ministère, 16 p.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2004). *Programme d'évaluation du personnel enseignant*, 47 p.
- Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2013). *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*, Québec, Le Ministère, 32 p., réf. du 1<sup>er</sup> février 2011, [http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents\\_soutien/Ens\\_Sup/Commun/ProgSoutienFinan\\_Univ/PSFCPS\\_GuideAppelProjets\\_2013\\_f.pdf](http://www.mesrst.gouv.qc.ca/fileadmin/contenu/documents_soutien/Ens_Sup/Commun/ProgSoutienFinan_Univ/PSFCPS_GuideAppelProjets_2013_f.pdf).
- Mukamurera, Joséphine, Jimmy Bourque et Channy Gingras (2008). « Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants », dans Liliane Portelance, Joséphine Mukamurera, Stéphane Martineau et Colette Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 49-72.
- Nault, Geneviève (2005). *Étude du fonctionnement et du potentiel d'une communauté de pratique en ligne pour le développement professionnel d'enseignantes novices*, Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Montréal, Université du Québec à Montréal, 238 p.
- Normand, Romuald, et Jean-Louis Derouet (2011). « Évaluation, développement professionnel et organisation scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 174, janvier-février-mars, p. 5-20.
- Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris, OCDE, 265 p.
- Paquay, Léopold (2005). « Devenir des enseignants et formateurs professionnels dans une "organisation apprenante"? De l'utopie à la réalité! », *European Journal of Teacher Education*, vol. 28, n° 2, p. 111-128.
- Paquay, Léopold (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant? », *Recherche et formation*, n° 16, p. 7-38.
- Paquay, Léopold, Marguerite Altet, Évelyne Charlier et Philippe Perrenoud (2001). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Perspectives en éducation et formation, Paris, De Boeck, 272 p.
- Perrenoud, Philippe (2008). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, 4<sup>e</sup> éd., Paris, ESF éditeur, 219 p.
- Perrenoud, Philippe (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : professionnalisation et raison pédagogique*, Pédagogies, Paris, ESF éditeur, 219 p.
- Perrenoud, Philippe (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan, 254 p.
- Perrenoud, Philippe (1993). « La formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 19, n° 1, p. 59-76.
- Proulx, Jean-Pierre (2009). *Le système éducatif du Québec : de la maternelle à l'université*, Montréal, Chenelière-Éducation, 344 p.

- Québec (2013a). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre : RLRQ, chapitre D-8.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> janvier 2013, réf. du 4 décembre 2013, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=%2F%2FD8\\_3%2FD8\\_3.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=%2F%2FD8_3%2FD8_3.htm).
- Québec (2013b). *Loi sur l'instruction publique : RLRQ, chapitre I-13.3*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> janvier 2013, réf. du 4 décembre 2013, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html).
- Québec (2013c). « Règlement sur les autorisations d'enseigner », dans *Lois et règlements sur l'éducation*, Québec, Éditeur officiel du Québec, à jour au 1<sup>er</sup> janvier 2013, réf. du 4 décembre 2013, [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_13\\_3/I13\\_3R2.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3R2.htm).
- Québec (2010). *Projet de loi n° 100 (2010, chapitre 20) : loi mettant en œuvre certaines dispositions du discours sur le budget du 30 mars 2010 et visant le retour à l'équilibre budgétaire en 2013-2014 et la réduction de la dette*. Québec, Éditeur officiel du Québec, 34 p.
- Rappaport, Julian (1987). « Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology », *American Journal of Community Psychology*, vol. 15, n° 2, p. 121-145.
- Réseau pour le développement des compétences par l'intégration des technologies (2013). *Qui sommes-nous?*, réf. du 23 juillet 2013, <http://www.recit.qc.ca/page/qui-sommes-nous>.
- Riley, P. (2009). « An Adult Attachment Perspective on the Student-Teacher Relationship and Classroom Management Difficulties », *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, n° 5, p. 626-635.
- Savoie-Zajc, Lorraine (2010). « Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires », *Éducation & Formation*, n° e-293, p. 9-20, réf. du 14 janvier 2011, <http://ute3.umh.ac.be/revues/index.php?revue=9&page=3>.
- Schön, Donald A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books, 374 p.
- Scribner, J. (1999). « Professional development: Untangling the influence of work context in teacher learning », *Educational Administration Quarterly*, vol. 35, n° 2, p. 238-266.
- Shiller, Jessica T. (2009). « "These are our Children!" An Examination of Relationship-Building Practices in Urban High Schools », *Urban Review*, vol. 41, n° 5, p. 461-485.
- Simard, Claude (2006). « Université Laval : les nouveaux programmes du baccalauréat en enseignement secondaire », *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins : conditions et promesses de l'approche de formation par compétences*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 283-309.
- St-Germain, Michel (2013). *Étude des divergences entre le temps de travail réel et le temps de travail souhaité chez les directions d'établissement d'enseignement*, Anjou (Québec), Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement, 46 p.
- Supovitz, J. A., D. Y. Mayer et J.B. Kahle (2000). « Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform », *Educational Policy*, vol. 14, n° 3, p. 331-350.
- Tardif, Nicole, Louise Royal, Louise L. Lafontaine et Louise Simon (2004). *Mon école, mon projet, notre réussite! Comment réaliser l'analyse de situation?*, HMH.
- Timperley, Helen (2012). *Développement professionnel et innovation*, réf. du 20 septembre 2013, [http://www.youtube.com/watch?v=cYeBx4WCTRo&feature=player\\_detailpage](http://www.youtube.com/watch?v=cYeBx4WCTRo&feature=player_detailpage).

- Timperley, Helen (2011). « Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves », *Revue française de pédagogie*, n° 174, p. 31-40.
- Timperley, Helen (2008). *Teacher Professional Learning and Development*, UNESCO International Bureau of Education, 31 p.
- Timperley, Helen, Aaron Wilson, Heather Barrar et Irene Fung (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*, Wellington, New Zealand Ministry of Education, 291 p.
- Tochon, François V. (1993). *L'enseignant expert*, Paris, Éditions Nathan, 256 p.
- Trottier, Daniel (2006). « Autonomie professionnelle, vraiment? », *Formation et profession*, vol. 12, n° 1, p. 13-23.
- Uwamariya, Angélique, et Joséphine Mukamurera (2005). « Le concept de "développement professionnel" en enseignement : approches théoriques », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 1, p. 133-155, réf. du 20 novembre 2013, <http://www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012361ar.pdf>.
- Van der Maren, Jean-Marie (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal et De Boeck Université, 506 p.
- Van Driel, J. H., D. Bejjard et N. Verloop (2001). « Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 38, n° 2, p. 137-158.
- Vaniscotte, Francine (2000). « Fonctions et dispositifs de la formation continue des enseignants : tendances européennes », dans Ghislain Carlier, Jean-Pierre Renard et Léopold Paquay, *La formation continue des enseignants : enjeux, innovation et réflexivité*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 183-197.
- Villegas-Reimers, Eleonora (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*, Paris, Institut international de la planification de l'éducation de l'UNESCO, 196 p., réf. du 14 novembre 2013, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>.
- Warwick, D., et F. Reimers (1995). *Hope or despair Learning in Pakistan X' primary schools*, Westport, Connecticut, Praeger.
- Wells, Gordon (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*, vol. 18, n° 1 et 2, p. 127-222.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*, 2<sup>e</sup> éd., Thousand Oaks (Calif.), Sage Publications, 170 p.

## LES MEMBRES DE LA COMMISSION DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (CES)\*

### PRÉSIDENT

**Alain VÉZINA**

Directeur général

Commission scolaire des Affluents

**Yvon LAFRENIÈRE**

Directeur général (à la retraite)

Collège Notre-Dame

**Valérie LESPÉRANCE-TRUDEL**

Étudiante en formation des maîtres

Université du Québec à Montréal

### MEMBRES

**Martin BELLEMARE**

Conseiller pédagogique

Commission scolaire des Patriotes

**Marie-Hélène MARCOUX**

Conseillère pédagogique

Commission scolaire des Navigateurs

**Jacques CHAREST**

Directeur des services éducatifs (à la retraite)

Commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs

**Marc-Albert PAQUETTE**

Enseignant

École secondaire Mère-Teresa

Commission scolaire Sir-Wilfrid-Laurier

**Line CHOUINARD**

Professionnelle en intervention

Conseil régional de prévention de l'abandon scolaire (CREPAS)

**Frédéric RENAUD**

Enseignant

Commission scolaire des Découvreurs

**Céline CRÉPIN**

Directrice

École de la Pléiade

Commission scolaire des Premières-Seigneuries

**Isabelle RUEST**

Enseignante

École La Voie

Commission scolaire de Montréal

**Alexandre DUMONT**

Directeur

École Sainte-Claire de Longueuil

Commission scolaire Marie-Victorin

**Lynn THOMAS**

Professeure

Faculté d'éducation

Département de pédagogie

Université de Sherbrooke

**Evridiki Vicky GIANNAS**

Directrice adjointe

École Horizon Jeunesse

Commission scolaire de Laval

### COORDINATION

**Catherine LEBOSSÉ**

Coordonnatrice

Conseil supérieur de l'éducation

**Josette GRÉGOIRE**

Psychopédagogue (à la retraite)

Parent

\* Au moment de l'adoption de l'avis.

**Les personnes suivantes ont aussi participé à la préparation de présent avis alors qu'elles étaient membres de la Commission au cours des travaux, sans toutefois les avoir menés à terme :**

**Marie-Joëlle AUDY-COITEUX**

Enseignante  
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

**Marcel BELLEMARE**

Directeur général adjoint (à la retraite)  
Commission scolaire des Draveurs

**André BERNIER**

Enseignant (à la retraite)  
Commission scolaire  
de Kamouraska-Rivière-du-Loup

**Marie BLAIN**

Directrice adjointe à la direction des études  
Cégep Marie-Victorin

**Paul-André BOILY**

Directeur  
École secondaire Chanoine-Beaudet  
Commission scolaire  
de Kamouraska-Rivière-du-Loup

**Sophie BOUCHARD**

Directrice  
École Le Bois-Vivant  
Commission scolaire René-Lévesque

**Noël C. BURKE**

Doyen  
École de la formation continue  
Université Concordia

**Isabelle GIRARD**

Directrice adjointe  
Services éducatifs  
Commission scolaire De La Jonquière

**Pierre-André GODIN**

Psychoéducateur  
École Eulalie-Durocher  
Commission scolaire de Montréal

**Huguette LAMONTAGNE**

Enseignante (à la retraite)  
Étudiante à temps plein  
Certificat en archéologie  
Université Laval

**Frédéric L'HÉRAULT**

Directeur adjoint  
École secondaire Saint-Georges  
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

**Jean-François PARENT**

Directeur général  
Commission scolaire des Phares

**Mélanie RHAINDS**

Coordonnatrice  
Services éducatifs des jeunes  
Commission scolaire de la Capitale

## LES MEMBRES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION\*

### PRÉSIDENT

**Claude LESSARD**

### MEMBRES

#### **Diane ARSENAULT**

Directrice générale (à la retraite)  
Commission scolaire des Îles

#### **Hélène BOUCHER**

Directrice  
Services éducatifs – Adultes et formation  
professionnelle  
Commission scolaire des Navigateurs

#### **Marc CHARLAND**

Directeur général  
Fédération des comités de parents du Québec

#### **Pierre DORAY**

Professeur  
Centre interuniversitaire de recherche  
sur la science et la technologie (CIRST)  
Université du Québec à Montréal

#### **Olivier DYENS**

Vice-recteur exécutif, Études et vie étudiante  
Université McGill

#### **Keith W. HENDERSON**

Consultant

#### **Claire LAPOINTE**

Professeure et directrice  
Département des fondements  
et pratiques en éducation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

#### **Carole LAVALLÉE**

Directrice des études  
Cégep de Saint-Laurent

#### **Édouard MALENFANT**

Directeur général  
Externat Saint-Jean-Eudes

#### **Janet MARK**

Coordonnatrice du service Premières Nations  
Campus de Val-d'Or  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

#### **Louise MILLETTE**

Directrice  
Département des génies civil,  
géologique et des mines  
École Polytechnique de Montréal

#### **Christian MUCKLE**

Directeur général (à la retraite)  
Cégep de Trois-Rivières

#### **Louise PARADIS**

Cadre  
Commission scolaire du Lac-Saint-Jean

#### **J. Kenneth ROBERTSON**

Directeur général  
Champlain Regional College

#### **Édouard STACO**

Directeur des ressources technologiques  
Cégep de Saint-Laurent

#### **Joanne TEASDALE**

Enseignante  
Responsable pédagogique du projet radio  
au primaire  
Commission scolaire de Montréal

#### **Amine TEHAMI**

Consultant international

#### **Alain VÉZINA**

Directeur général  
Commission scolaire des Affluents

### MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

#### **Pierre BOUTET**

Sous-ministre adjoint à l'enseignement supérieur  
Ministère de l'Enseignement supérieur,  
de la Recherche, de la Science et de la Technologie

#### **Nicole LEMIEUX**

Sous-ministre adjointe aux politiques  
et au soutien à la gestion  
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

### SECRÉTAIRE GÉNÉRALE

**Lucie BOUCHARD**

\* Au moment de l'adoption de l'avis.

## PUBLICATIONS RÉCENTES DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

### AVIS

Les répercussions de l'introduction d'un cours d'histoire du Québec à la formation générale commune de l'enseignement collégial (avril 2014)

Un engagement collectif pour maintenir et rehausser les compétences en littératie des adultes (septembre 2013)

L'enseignement de la science et de la technologie au primaire et au premier cycle du secondaire (août 2013)

Parce que les façons de réaliser un projet d'études universitaires ont changé... (juin 2013)

Un monde de possibilités : l'internationalisation des formations collégiales (mai 2013)

Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services (octobre 2012)

L'assurance qualité à l'enseignement universitaire : une conception à promouvoir et à mettre en œuvre (février 2012)

L'intégration des apprentissages : des visées ambitieuses à poursuivre — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2011)

Les services offerts aux entreprises par le réseau de l'éducation : pour un meilleur accès aux ressources collectives (décembre 2010)

Pour une vision actualisée des formations universitaires aux cycles supérieurs (octobre 2010)

Pour une évaluation au service des apprentissages et de la réussite des élèves — Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (août 2010)

Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial (mai 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (mai 2010)

Projets de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, le Régime pédagogique de la formation générale des adultes et le Régime pédagogique de la formation professionnelle (avril 2010)

Pour soutenir une réflexion sur les devoirs à l'école primaire (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de la formation générale des adultes (mars 2010)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (novembre 2009)

Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite (octobre 2009)

Rappel des positions du Conseil supérieur de l'éducation sur la gouverne en éducation (août 2009)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur les autorisations d'enseigner (juillet 2008)

Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises (mai 2008)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (avril 2008)

Rendre compte des connaissances acquises par l'élève : prendre appui sur les acteurs de l'école pour répondre aux besoins d'information des parents de leur communauté (mars 2008)

De la flexibilité pour un diplôme d'études secondaires de qualité au secteur des adultes (mars 2008)

Au collégial — L'engagement de l'étudiant dans son projet de formation : une responsabilité partagée avec les acteurs de son collège (mars 2008)

Projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : implantation du programme « Éthique et culture religieuse » (février 2008)

Forum sur la démocratie et la gouvernance des commissions scolaires, 20 et 21 février 2008 : présentation des positions du Conseil supérieur de l'éducation (février 2008)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (juillet 2007)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur le régime des études collégiales (juillet 2007)

Les projets pédagogiques particuliers au secondaire : diversifier en toute équité (avril 2007)

Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation (mars 2007)

Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités (septembre 2006)

Avis sur le projet de règlement sur les autorisations d'enseigner (avril 2006)

En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité (avril 2006)

L'internationalisation : nourrir le dynamisme des universités québécoises (novembre 2005)

Le projet de règlement visant à modifier le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (avril 2005)

Pour un aménagement respectueux des libertés et des droits fondamentaux : une école pleinement ouverte à tous les élèves du Québec (février 2005)

Un nouveau souffle pour la profession enseignante (septembre 2004)

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'autorisation d'enseigner et sur le projet de règlement modifiant le Règlement sur le permis et le brevet d'enseignement (juin 2004)

Regard sur les programmes de formation technique et la sanction des études : poursuivre le renouveau au collégial (mars 2004)

Mémoire sur le financement des universités québécoises dans le contexte de l'économie du savoir : un choix de société (février 2004)

L'encadrement des élèves au secondaire : au-delà des mythes, un bilan positif (janvier 2004)

L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional (septembre 2003)

L'appropriation locale de la réforme : un défi à la mesure de l'école secondaire (janvier 2003)

L'organisation du primaire en cycles d'apprentissage : une mise en œuvre à soutenir (novembre 2002)

Les universités à l'heure du partenariat (mai 2002)

Au collégial : l'orientation au cœur de la réussite (avril 2002)

Mémoire sur le Projet de politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue (septembre 2001)

Projet de règlement modifiant le Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire : ajustements en matière d'enseignement moral et religieux (juin 2001)

Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire (avril 2001)

Projet de politique d'évaluation des apprentissages : commentaires du Conseil supérieur de l'éducation (avril 2001)

Pour un passage réussi de la formation professionnelle à la formation technique : modification au Règlement sur le régime des études collégiales (mars 2001)

Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir (février 2001)

La reconnaissance des acquis : une responsabilité politique et sociale (juin 2000)

La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu (mai 2000)

Réussir un projet d'études universitaires : des conditions à réunir (avril 2000)

L'autorisation d'enseigner : projet de modification du règlement (mars 2000)

Le projet de régime pédagogique du préscolaire, du primaire et du secondaire : quelques choix cruciaux (février 2000)

Les projets de régimes pédagogiques de la formation générale des adultes et de la formation professionnelle (février 2000)

## ÉTUDES ET RECHERCHES

Comment l'État et les établissements universitaires abordent-ils les réalités étudiantes actuelles? (juin 2013)

Un monde de possibilité : l'internationalisation des formations collégiales – Données et recherches complémentaires (mai 2013)

Recueil statistique en complément de l'avis *Des acquis à préserver et des défis à relever pour les universités québécoises* (mai 2008)

L'accès à la recherche en enseignement et son utilisation dans la pratique : résultats d'une enquête auprès des enseignants et des enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire (décembre 2005)

La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises (octobre 2005)

Les mesures d'encadrement des élèves au secondaire (janvier 2004)

L'état de situation et les prévisions de renouvellement du corps professoral dans les universités québécoises (janvier 2004)

Diversité, continuité et transformation du travail professoral dans les universités québécoises (1991 et 2003) (janvier 2004)

La participation de l'éducation aux travaux des CLD et des CRD portant sur le développement local et régional (janvier 2003)

## RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET LES BESOINS DE L'ÉDUCATION

### 2010-2012

Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire (décembre 2012)

### 2008-2010

Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société (novembre 2010)

### 2006-2008

L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective (mars 2009)

### 2005-2006

Agir pour renforcer la démocratie scolaire (décembre 2006)

### 2004-2005

Le dialogue entre la recherche et la pratique en éducation : une clé pour la réussite (mai 2006)

### 2003-2004

L'éducation à la vie professionnelle : valoriser toutes les avenues (janvier 2005)

### 2002-2003

Renouveler le corps professoral à l'université : des défis importants à mieux cerner (décembre 2003)

### 2001-2002

La gouverne de l'éducation : priorités pour les prochaines années (décembre 2002)

### 2000-2001

La gouverne de l'éducation : logique marchande ou processus politique? (décembre 2001)

### 1999-2000

Éducation et nouvelles technologies : pour une intégration réussie dans l'enseignement et l'apprentissage (décembre 2000)

### 1998-1999

L'évaluation institutionnelle en éducation : une dynamique propice au développement (décembre 1999)

