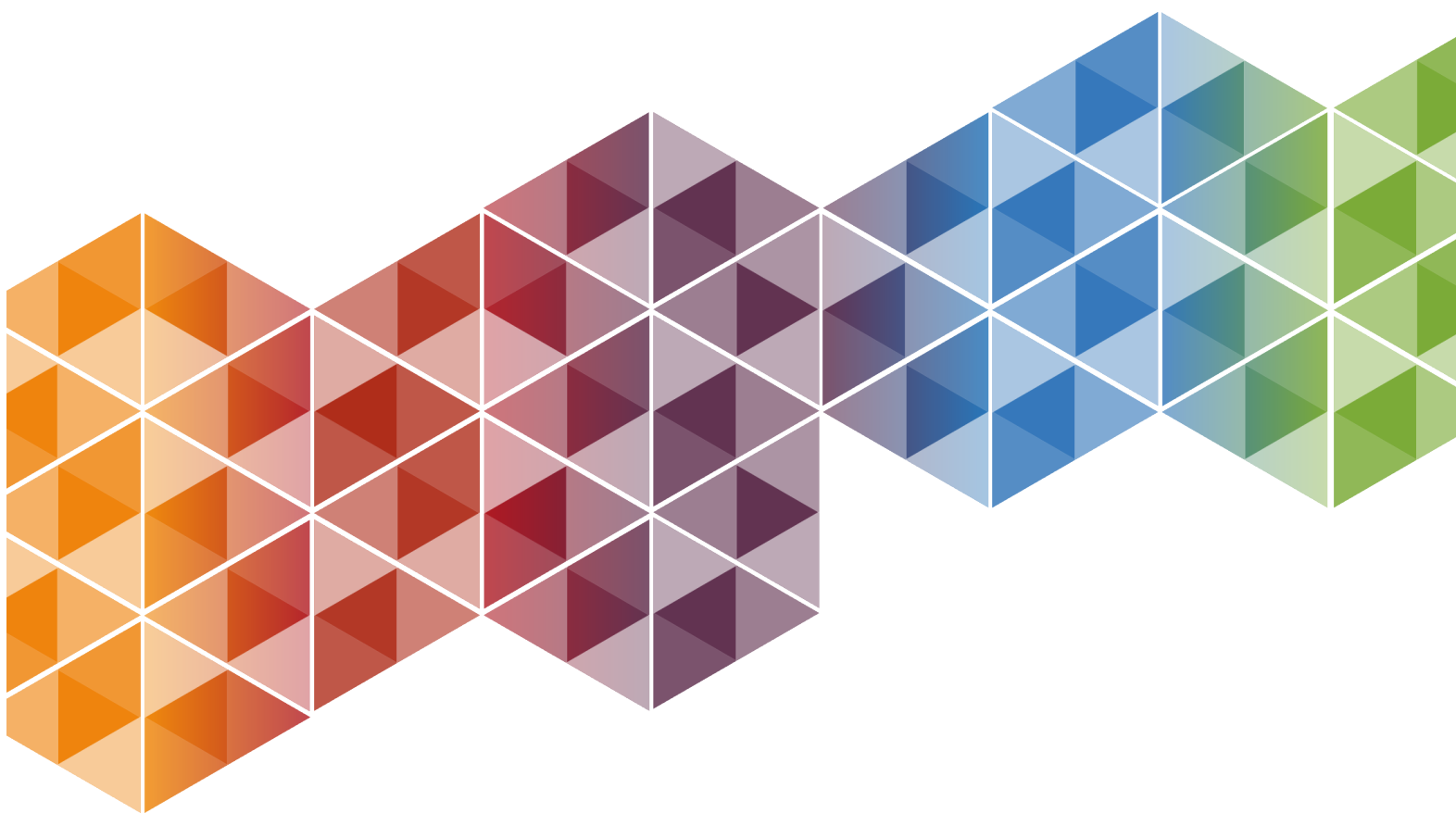


Développement professionnel des enseignants

Portrait de la situation

dans les collèges privés subventionnés du Québec



Michelle Deschênes

Collège O'Sullivan de Québec
2017

Une version numérique est accessible à l'adresse :
<http://interactive.ca/portrait>

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie dans le cadre du Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ).

La nouvelle orthographe recommandée par le Conseil supérieur de la langue française est utilisée dans ce texte. Pour tout savoir : <http://www.orthographe-recommandee.info>
Dans ce document, l'emploi du masculin pour désigner des personnes n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

978-2-9812973-4-1

Dépôt légal – Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2017
Dépôt légal – Bibliothèque et Archives Canada, 2017



Le rapport *Le développement professionnel des enseignants : Portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec* de Michelle Deschênes est mis à la disposition du public selon les termes de la licence Creative Commons attribution – pas d'utilisation commerciale – partage à l'identique 3.0 non transposé. Les autorisations au-delà du champ de cette licence peuvent être obtenues en communiquant avec l'auteure à l'adresse michelle@interactive.ca.

Pour citer ce document

Deschênes, M. (2017). *Le développement professionnel des enseignants : Portrait de la situation dans les collèges privés subventionnés du Québec* (rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à <http://interactive.ca/portrait>

Table des matières

Introduction.....	1
Chapitre 1. Problématique et objectifs	2
1.1. La formation initiale des enseignants du collégial.....	3
1.2. La formation continue des enseignants du collégial	4
1.3. La réflexion et les interactions dans le contexte du collégial	6
1.4. Le cas particulier des compétences TIC des enseignants.....	8
1.5. Le développement professionnel, une responsabilité partagée	10
1.6. L'objectif, ou la nécessité d'un portrait actuel de la situation	11
Chapitre 2. Cadre conceptuel.....	12
2.1. La nature des apprentissages des enseignants	13
2.2. Les différents contextes d'apprentissage des enseignants	16
2.3. Les dimensions individuelle et collective	17
2.4. L'apport du numérique	18
2.5. Des enjeux liés au développement professionnel des enseignants	20
Chapitre 3. Méthodologie.....	24
3.1. Les questionnaires.....	24
3.1.1. Le questionnaire destiné aux collègues.....	24
3.1.1.1. Les activités de développement professionnel offertes aux enseignants	25
3.1.1.2. La priorisation des besoins de formation continue	25
3.1.1.3. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants, vus par la direction	25
3.1.1.4. Le profil du répondant (direction)	26
3.1.2. Le questionnaire destiné aux enseignants.....	26
3.1.2.1. Les activités de développement professionnel auxquelles prennent part les enseignants.....	27
3.1.2.2. Les besoins de formation continue.....	27
3.1.2.3. Les préférences des enseignants en matière de développement professionnel	27
3.1.2.4. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants	28
3.1.2.5. Le profil du répondant (enseignant)	29
3.2. Le déroulement de la recherche	29
3.2.1. L'élaboration et la préexpérimentation des questionnaires.....	29
3.2.2. La diffusion des questionnaires	30
3.3. Les participants	30
3.3.1. Le profil de la direction	30
3.3.2. Le profil des enseignants.....	31

Chapitre 4. Résultats	33
4.1. Le point de vue de la direction	33
4.1.1. Les activités de développement professionnel offertes aux enseignants	33
4.1.2. La priorisation, par les collègues, des besoins de formation continue.....	34
4.1.3. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants, vus par la direction	36
4.1.3.1. La reconnaissance	36
4.1.3.2. La responsabilité	38
4.1.3.3. L'agentivité	38
4.2. Le point de vue des enseignants	39
4.2.1. La formation initiale et continue des enseignants dans un contexte formel....	39
4.2.2. Les activités de développement professionnel auxquelles prennent part les enseignants	41
4.2.3. Les besoins de formation continue	43
4.2.4. Les préférences des enseignants en matière de développement professionnel.....	45
4.2.4.1. Les modalités d'apprentissage	46
4.2.4.2. Les dimensions individuelles et collectives du développement professionnel	46
4.2.4.3. Les activités de développement professionnel envisagées	48
4.2.4.4. Les modes de perfectionnement	50
4.2.4.5. Les moments privilégiés pour le perfectionnement	50
4.2.4.6. L'organisation du perfectionnement	52
4.2.5. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants	52
4.2.5.1. La reconnaissance	52
4.2.5.2. La responsabilité	53
4.2.5.3. L'agentivité	54
4.2.5.4. La valeur du développement professionnel.....	56
Chapitre 5. Discussion	60
5.1. Les activités proposées, entreprises et reconnues.....	60
5.2. La reconnaissance, par les collègues, des initiatives des enseignants	63
5.3. Les besoins de formation exprimés et priorisés.....	65
5.4. L'exercice de l'agentivité	67
5.5. Les préférences des enseignants	67
5.8. Les suites.....	68
5.8.1. Le numérique pour soutenir l'exercice de l'agentivité	68
5.8.2. La visualisation de données pour mieux comprendre les données	70
5.8.3. De nouvelles questions qui émergent.....	72
5.7. Les limites de l'étude	72
Conclusion	74
Médiagraphie	76

Liste des figures

Figure 1	Pourcentage des enseignants ayant noté au moins un type de répercussions pour les cinq activités les plus souvent effectuées (Deschênes, 2014).....	7
Figure 2	<i>Technological Pedagogical Content Knowledge</i> (TPaCK) de Mishra et Koehler (2006)	15
Figure 3	Profil des enseignants : répartition selon les groupes d'âge.....	31
Figure 4	Profil des enseignants : répartition selon les années d'expérience en enseignement	31
Figure 5	Profil des enseignants : répartition selon la discipline d'enseignement	32
Figure 6	Point de vue de la direction : activités de développement professionnel offertes aux enseignants par les collègues dans la dernière année	34
Figure 7	Point de vue de la direction : attribution de la responsabilité du développement professionnel des enseignants.....	38
Figure 8	Profil des enseignants : plus haut niveau de scolarité terminé en formation initiale dans la discipline d'enseignement et en pédagogie	40
Figure 9	Profil des enseignants : plus haut niveau de scolarité terminé en formation continue dans la discipline d'enseignement et en pédagogie.....	40
Figure 10	Point de vue des enseignants : activités auxquelles ont participé les enseignants dans la dernière année	42
Figure 11	Point de vue des enseignants : autoévaluation de leur maîtrise des types de connaissances (TPaCK) et satisfaction à cet égard	43
Figure 12	Point de vue des enseignants : modalités correspondant tout à fait à la façon d'apprendre des enseignants.....	46
Figure 13	Point de vue des enseignants : Portion du développement professionnel fait de façon collective et satisfaction à cet égard.....	47
Figure 14	Point de vue des enseignants : préférence des enseignants quant aux intervenants avec qui ils se perfectionnent	48
Figure 15	Point de vue des enseignants : activités auxquelles les enseignants envisagent de participer au cours de l'année suivant l'étude	49
Figure 16	Point de vue des enseignants : modes de perfectionnement préférés	50
Figure 17	Point de vue des enseignants : moments privilégiés pour le perfectionnement	51
Figure 18	Point de vue des enseignants : moments de la session privilégiés pour le perfectionnement	51
Figure 19	Point de vue des enseignants : nombre de séances souhaité.....	52
Figure 20	Point de vue des enseignants : durée des séances souhaitée	52
Figure 21	Point de vue des enseignants : l'importance accordée, par les collègues, à la reconnaissance de la démarche de développement professionnel des enseignants.....	53
Figure 22	Point de vue des enseignants : attribution de la responsabilité du développement professionnel des enseignants.....	54
Figure 23	Point de vue des enseignants : manifestations de l'agentivité collective	56
Figure 24	Point de vue des enseignants : freins perçus par les enseignants à leur démarche de développement professionnel	57
Figure 25	Point de vue des enseignants : retombées perçues par les enseignants de leur démarche de développement professionnel.....	58
Figure 26	Moyenne des enseignants qui participent aux activités de développement professionnel selon la reconnaissance que leur accorde leur direction.....	61
Figure 27	Visualisation des données : autoévaluation des enseignants et désir d'en apprendre plus selon les différents types de connaissances du TPaCK	71

Liste des tableaux

Tableau 1	Trois référentiels de compétences du personnel enseignant propres au collégial	14
Tableau 2	Caractéristiques des contextes d'apprentissage formel, non formel et informel (CEDEFOP, 2008; UNESCO, 2012; Werquin, 2010).....	17
Tableau 3	Profil des enseignants : répartition selon les secteurs.....	32
Tableau 4	Point de vue de la direction : moyenne des priorités accordées aux différents types de connaissances	35
Tableau 5	Point de vue de la direction : reconnaissance, par les collèges, des acquis d'apprentissage.....	37
Tableau 6	Point de vue de la direction : objectifs fixés par les enseignants.....	38
Tableau 7	Point de vue de la direction : manifestations de l'agentivité collective.....	39
Tableau 8	Point de vue des enseignants : thèmes sur lesquels les enseignants souhaitent se développer professionnellement.....	45
Tableau 9	Points de vue comparés : besoins de formations exprimés par les enseignants et priorisés par la direction	66
Tableau 10	Format préféré des enseignants, selon le nombre de séances et la durée	68

Remerciements

Le Programme de recherche et d'expérimentation pédagogiques (PREP) de l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ) est soutenu financièrement par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES), qui contribue au développement de la recherche dans le réseau collégial. Grâce à ce soutien, j'ai pu réaliser ce troisième projet de recherche appliquée au collégial. Les trois projets ont contribué à consolider mon intérêt pour la recherche et à assurer mon développement professionnel. Merci particulièrement à Marili Desrochers, chargée de projet à l'ACPQ, dont la collaboration est toujours appréciée.

Je tiens à remercier le Collège O'Sullivan de m'avoir fait confiance pour ce troisième projet : merci en particulier à Sylvie Vézina et à Jean-Bertin Gingras. J'en profite pour remercier les membres de la direction et les enseignants ayant participé à la préexpérimentation des deux questionnaires : merci à Jacky Boucher, Charles Gagné, Marie-Maude Goulet, Steve Légaré et Martin Levasseur.

J'aimerais remercier la direction des 12 collèges ayant participé au projet, votre collaboration, à la fois pour la réponse au questionnaire et sa diffusion auprès des enseignants m'a été très précieuse. Je remercie aussi les 120 enseignants qui ont investi le temps nécessaire pour répondre au questionnaire : je suis consciente de l'investissement demandé et vous en suis très reconnaissante.

Je tiens aussi à remercier Thérèse Laferrière, pour son soutien méthodologique et ses conseils avisés, et Séverine Parent, pour les discussions, les conseils, la révision de ce rapport, bref, pour sa précieuse collaboration de tous les instants. Merci à Mélissa Dufour d'avoir assuré la révision linguistique de ce rapport.

Enfin, à Martin, à ma famille et à mes amis : je vous remercie (encore) sincèrement de votre appui et de votre compréhension, vous m'inspirez et me donnez envie de me dépasser!

Introduction

Au collégial, la formation initiale des enseignants est essentiellement disciplinaire, et non forcément pédagogique (St-Pierre et Lison, 2009). Par conséquent, la formation continue, mais aussi les interactions et la réflexion, les autres composantes du développement professionnel, représentent des occasions de palier le manque relevant de cette situation. Ce sont toutefois des composantes qui recoupent certains éléments d'une problématique s'inscrivant dans le contexte complexe dans lequel les enseignants du collégial doivent exercer. Nous approfondirons cette problématique à laquelle nous nous sommes intéressée après avoir mené un projet de recherche sur le web social comme levier de développement professionnel. Nous avons alors pu voir des initiatives de développement professionnel chez les enseignants, initiatives avec lesquelles les enseignants prennent en charge leur propre développement professionnel, mais dont la reconnaissance, voire la connaissance, est variable.

Nous avons alors vu l'intérêt de dresser le portrait actuel du développement professionnel des enseignants et de le rendre accessible aux acteurs concernés, soit les collèges et les partenaires du réseau collégial. Nous nous sommes intéressée à la nature des apprentissages des enseignants et aux différents contextes dans lesquels ils se font, de même qu'à l'apport du numérique. Nous avons ciblé des enjeux : la reconnaissance des démarches des enseignants, la responsabilité de leur développement professionnel, l'exercice de l'agentivité et la valeur que donnent les enseignants au développement professionnel. Nous avons mené une recherche descriptive en utilisant deux questionnaires que nous avons créés : un à l'attention des enseignants, l'autre à l'attention de leur direction. Au total, 120 enseignants et leur direction, provenant de 12 collèges, ont participé à ce projet de recherche.

Les résultats présenteront les points de vue des collèges¹ et des enseignants sur les différents aspects que nous avons étudiés : les activités de développement qu'offrent les collèges et celles auxquelles participent les enseignants, les besoins de formation continue, les préférences des enseignants et les enjeux auxquels ces derniers sont confrontés. Nous terminerons par une discussion, dans laquelle nous croiserons le regard des collèges et celui des enseignants afin de faire ressortir des idées qui faciliteront l'adéquation entre leurs points de vue. Nous ciblerons enfin les suites que nous jugeons porteuses pour le développement professionnel des enseignants.

¹

Dans ce rapport, l'expression abrégée « les collèges » désigne les directions de collège.

Chapitre 1. Problématique et objectifs

À la fin du 20^e siècle, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) a dressé le portrait du contexte dans lequel pratiquaient les enseignants du collégial. Le Conseil notait des transformations sociales et des compressions budgétaires qui avaient une incidence sur le système d'éducation; une population étudiante caractérisée par une diversité croissante et aux besoins variés; les répercussions des technologies sur l'enseignement qui suscitaient de nouveaux rapports au savoir; une charge de travail alourdie en raison, notamment, de l'augmentation de la taille des groupes d'étudiants et du nombre d'heures d'enseignement hebdomadaires ; et un accès limité aux ressources matérielles, financières et humaines.

Il semble que la situation ne se soit pas beaucoup améliorée, comme en témoigne le portrait de la profession enseignante au collégial publié en 2008 par le comité paritaire formé du comité patronal de négociation des collèges et de trois organisations syndicales. Puis, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MELS) notait, en 2010, l'augmentation et la diversification des clientèles émergentes et en situation de handicap (Bonnelli, Ferland-Raymond et Campeau, 2010). Les conclusions du regard qu'a posé la Fédération des cégeps sur la population étudiante au collégial en 2015 allaient aussi en ce sens. La Fédération notait une augmentation de 15 % des étudiants « sujets à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement de [leurs] activités courantes [entre 2013 et 2014] » (p. 2). Enfin, un peu plus de la moitié des enseignants du collégial avaient un statut « non permanent² », et plus du tiers des enseignants étaient âgés de 50 ans et plus (MELS et MESRST, 2014), ce qui laissait présager un renouvellement de l'effectif enseignant dans les années à venir.

C'est dans ce contexte particulier que les enseignants doivent accomplir leur tâche, qui comporte cinq grandes composantes : la planification de l'enseignement à long terme, la planification à court terme, les activités d'enseignement, l'évaluation des apprentissages et les activités connexes (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). La tâche des enseignants du collégial implique de « sélectionner et organiser les contenus, planifier l'intervention pédagogique et concevoir des situations d'apprentissage, concevoir et élaborer du matériel didactique, évaluer, communiquer [...] collaborer, participer à des comités et des groupes de

²

Le personnel non permanent regroupe « les employées et les employés qui ont un contrat de travail à temps partiel ou un contrat non renouvelable tacitement (gestionnaires, personnel professionnel, personnel enseignant et personnel de soutien régulier et à l'essai), auxquels on ajoute le personnel enseignant à la leçon » (MELS et MESRST, 2014, p. 151).

travail, participer à la vie départementale et à la vie institutionnelle » (Laliberté et Dorais, 1999, p. 34).

Pour y arriver, les compétences à acquérir ou à améliorer sont de nature différente. Dans sa recommandation au sujet de la formation des maîtres pour les enseignants du collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) propose le développement de compétences en psychopédagogie, en didactique, en recherche et en intégration pédagogique des technologies. Il soutient qu'en plus de détenir des compétences disciplinaires de haut niveau, les enseignants doivent être ouverts aux autres champs du savoir. Quant aux moyens d'acquérir ou d'améliorer les compétences, de nombreux auteurs recommandent la diversité en ce qui concerne le développement professionnel. Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) propose notamment de faire appel à des voies diversifiées et à une pluralité de moyens pour optimiser les ressources existantes, que ce soit dans le processus de définition des besoins ou dans l'offre de service. Gagnon (2003) suggère de répartir de façon proportionnelle les activités de développement professionnel dans des contextes structurés et informels, et Cheng (2009) propose de combiner des ressources mondiales, locales et individuelles.

Le développement professionnel des enseignants du collégial représente donc un enjeu de taille : il importe d'examiner les façons de mettre à profit cette diversité de moyens dans le cadre du développement professionnel des enseignants du collégial. Nous nous intéresserons, dans les prochaines pages, aux enjeux liés au développement professionnel des enseignants du collégial sous les angles de la formation initiale et continue, ainsi que de la réflexion et des interactions, qui alimentent aussi le processus de développement professionnel (Daele, 2004; Day, 1999; Lieberman et Miller, 2001).

1.1. La formation initiale des enseignants du collégial

La formation initiale des enseignants du collégial représente un cas qui se distingue des autres ordres d'enseignement. Au primaire et au secondaire, les enseignants sont formés à être des professionnels de la pédagogie pendant le baccalauréat en enseignement, alors qu'au collégial, la formation initiale des enseignants est essentiellement disciplinaire, et non forcément pédagogique (St-Pierre et Lison, 2009). Les critères d'embauche pour des tâches d'enseignement au collégial sont majoritairement disciplinaires, alors que ceux concernant la formation en pédagogie ou l'expérience en enseignement demeurent des atouts, et ce, malgré le fait que le Conseil supérieur de l'éducation (1997, 2000) souligne l'importance d'offrir une

formation à la profession enseignante, même à l'enseignement supérieur. St-Pierre, Arsenault et Nault (2010) le confirment : « dès qu'on reçoit des étudiants dans une salle de classe, on se rend vite compte que la seule formation disciplinaire, conjuguée ou non avec de l'expérience dans le domaine d'expertise, ne suffit pas pour exercer cette profession complexe d'enseignant au collégial » (p. 25).

Les universités ont répondu à la recommandation du Conseil supérieur de l'éducation et proposent différents programmes de formation en enseignement collégial, allant du microprogramme de 2^e cycle de 15 crédits (en formation initiale en enseignement au collégial à l'Université de Sherbrooke, en enseignement postsecondaire à l'Université de Montréal et en pédagogie de l'enseignement supérieur à l'UQÀM) à la maîtrise en enseignement collégial de 45 crédits à l'Université de Sherbrooke, en passant par les diplômes d'études supérieures spécialisées (DESS) ou de 2^e cycle de 30 crédits (en enseignement collégial à l'Université Laval, à l'UQAC et à l'Université de Sherbrooke). Il est toutefois difficile d'évaluer si, à l'heure actuelle, les enseignants ont suivi ces formations avant d'être à l'emploi des collèges.

1.2. La formation continue des enseignants du collégial

Le Conseil supérieur de l'éducation (1997) mentionne que « c'est en cours d'emploi que la qualification propre à l'enseignement se développe, moyennant que l'on y consente et que l'on bénéficie de ressources adéquates » (p. 57). La formation continue permet, entre autres, de « limiter le tâtonnement pédagogique et [de] développer une aisance professionnelle, en offrant des cadres de référence plus solides pour orienter l'intervention en classe » (St-Pierre et al., 2010, p. 25). La formation continue permet de contribuer au développement de compétences disciplinaires, didactiques et psychopédagogiques, en plus d'initier les enseignants à la recherche et à l'utilisation des nouvelles technologies aux fins d'enseignement et d'apprentissage.

Certains établissements d'enseignement collégial offrent une formation aux nouveaux enseignants afin de soutenir leur insertion professionnelle (Conseil supérieur de l'éducation, 2000). Ces programmes de formation, parfois facultatifs, couvrent notamment des aspects psychopédagogiques et sont généralement offerts en milieu de travail, durant la première année d'enseignement. Des collèges proposent aussi des mesures d'accompagnement pédagogique, que ce soit à l'échelle institutionnelle ou départementale. Ces mesures peuvent permettre aux nouveaux enseignants d'éviter certaines expériences négatives. Les premières années

d'enseignement auraient d'ailleurs des répercussions sur leur développement professionnel ultérieur (L'Hostie, 2003).

En 2009, St-Pierre et Lison ont mené une étude, en lien avec la formation continue, concernant les caractéristiques des enseignants des collèges francophones membres de Performa. Elles se sont intéressées, entre autres, aux modalités d'apprentissage de la profession, à la perception de la valeur de la formation continue, ainsi qu'aux bénéfices, aux contraintes et aux préférences en matière de formation continue, des thèmes qui sont toujours d'actualité. En ce qui concerne l'intérêt des enseignants à participer à une forme de formation continue dans l'année suivant l'étude, chez les 298 enseignants qui ont répondu, l'intérêt à l'égard de la formation créditée et celui à l'égard de la formation non créditée³ sont très similaires. Toutefois, lorsque les répondants sont invités à choisir, 38 % préfèrent la formation créditée, contre 15 % qui préfèrent la formation non créditée, tandis que 43 % des enseignants mentionnent ne pas avoir de préférence. Les auteures émettent l'hypothèse que la préférence à l'égard de la formation créditée serait rattachée au fait qu'elle permet d'avancer plus rapidement dans l'échelle salariale.

Les activités de formation continue non créditées retiennent l'intérêt des enseignants. Parmi les répondants, 231 enseignants ont mentionné avoir participé à une forme de formation non créditée au cours des trois années précédant l'étude : une journée pédagogique (81 %), un atelier ou une formation ponctuelle (65 %), un congrès (55 %), une rencontre informelle (55 %) ou formelle (48 %) entre collègues et des lectures spécialisées en éducation (46 %). En revanche, les activités suivantes ont été moins populaires : un groupe de travail (20 %) ou de recherche (8 %), un stage en milieu pratique (6 %) et une communauté de pratique (3 %). L'intérêt à l'égard de la formation non créditée semble important, puisque 92 % des 268 enseignants se sont dits intéressés à participer à des activités ponctuelles de formation continue, comme des conférences, des ateliers, des séminaires ou des congrès; 47 % des enseignants se sont dits intéressés à participer à du mentorat, 35 % à recevoir de la rétroaction de spécialistes de l'enseignement sur des séances filmées et 30 % à participer à un forum numérique d'échanges avec d'autres enseignants.

³ St-Pierre et Lison (2009, p. 10) utilisent des exemples pour distinguer la formation créditée (« reconnue par une université, p. ex. cours, programme ») de la formation non créditée (« activité non reconnue par une université, p. ex. atelier; colloque; conférence; journée pédagogique; groupe de travail »).

Enfin, parmi les 286 enseignants qui se sont prononcés sur leur préférence concernant les modes de formation, 63,6 % ont mentionné préférer la formation en présence, 8,7 % à distance, alors que 27,6 % n'ont pas de préférence. Comme les technologies ont beaucoup évolué au cours des dernières années, ce nombre serait sans doute à reconsidérer. Depuis cette étude, de nouvelles occasions de développement professionnel ont vu le jour, notamment des occasions soutenues par le numérique. Les outils destinés à la formation en ligne synchrone ou asynchrone se sont améliorés, et l'offre de formation s'est diversifiée grâce, entre autres, à l'émergence des cours en ligne, ouverts et massifs, connus sous le nom MOOC (*massive open online courses*). Dans un contexte où le perfectionnement disciplinaire des enseignants du secteur technique au collégial représente un enjeu important, alors que l'accès aux activités de formation est parfois limité (Conseil supérieur de l'éducation, 2000) et que les savoirs deviennent rapidement obsolètes (St-Pierre, 2007), les MOOC pourraient représenter une avenue profitable pour faciliter l'accès à des formations adéquates.

Il serait donc intéressant de vérifier si les enseignants ont une préférence pour ces moyens de perfectionnement, nouveaux ou améliorés, et selon quelles modalités. La question de la reconnaissance, par les collègues, des activités de formation continue non créditée mérite d'être explorée : Quelles sont les activités reconnues par les collègues ? Les enseignants souhaiteraient-ils qu'elles soient davantage reconnues ?

1.3. La réflexion et les interactions dans le contexte du collégial

Borko (2004), qui s'est intéressée au développement professionnel et aux apprentissages des enseignants, a analysé les retombées des programmes de développement professionnel en considérant deux plans, individuel et collectif. Sur le plan individuel, elle conclut que les connaissances et pratiques des enseignants peuvent être modifiées par des programmes de perfectionnement professionnel intensif, et que, sur le plan collectif, des communautés professionnelles fortes peuvent favoriser l'apprentissage des enseignants.

Le Conseil supérieur de l'éducation affirmait, en 1997, que les enseignants devaient bénéficier de nouveaux lieux d'échanges dans lesquels ils pourraient se regrouper avec des intervenants d'autres établissements qui vivent une situation similaire. À cette époque, il était question des compressions budgétaires qui n'étaient pas favorables à l'implantation de nouvelles structures d'échanges. Vingt ans plus tard, ce contexte de compressions en éducation est toujours d'actualité, c'est pourquoi l'utilisation d'outils existants, comme ceux du web social, peut

représenter une avenue intéressante. Le fait d'échanger avec un groupe de professionnels (d'autres enseignants ou des experts du domaine) à l'aide d'outils du web social peut permettre d'augmenter les répercussions à la suite d'activités de développement professionnel ponctuelles, comme la participation à des journées ou à des ateliers pédagogiques et à des congrès. Ces échanges, soutenus par le numérique, peuvent offrir un équilibre entre les formations et l'appropriation par les enseignants des savoirs pédagogiques nécessaires, ce que Lessard (2001) considère comme une condition importante au développement professionnel.

Dans un rapport de recherche publié en 2014, nous nous sommes intéressée aux outils du web social comme levier potentiel du développement professionnel pour les enseignants du collégial⁴. Parmi les 45 enseignants qui ont participé à l'étude, 33 ont noté des répercussions positives à l'utilisation des outils du web social à des fins professionnelles sur au moins un des plans suivants : sur le plan macro (planification de la session, choix des contenus, organisation du calendrier des leçons, séquence d'apprentissage, modalités d'évaluation des apprentissages, etc.), sur le plan micro (préparation d'une leçon, choix des activités et des projets, présentation d'une leçon, etc.) ou sur le plan des communications (communications avec les collègues, avec les étudiants ou avec l'administration, échange de ressources avec les collègues ou les étudiants, etc.). En ce qui concerne les cinq activités les plus populaires chez les enseignants ayant répondu au questionnaire, le pourcentage de ceux qui ont noté au moins une répercussion se situe entre 72 % et 92 %.

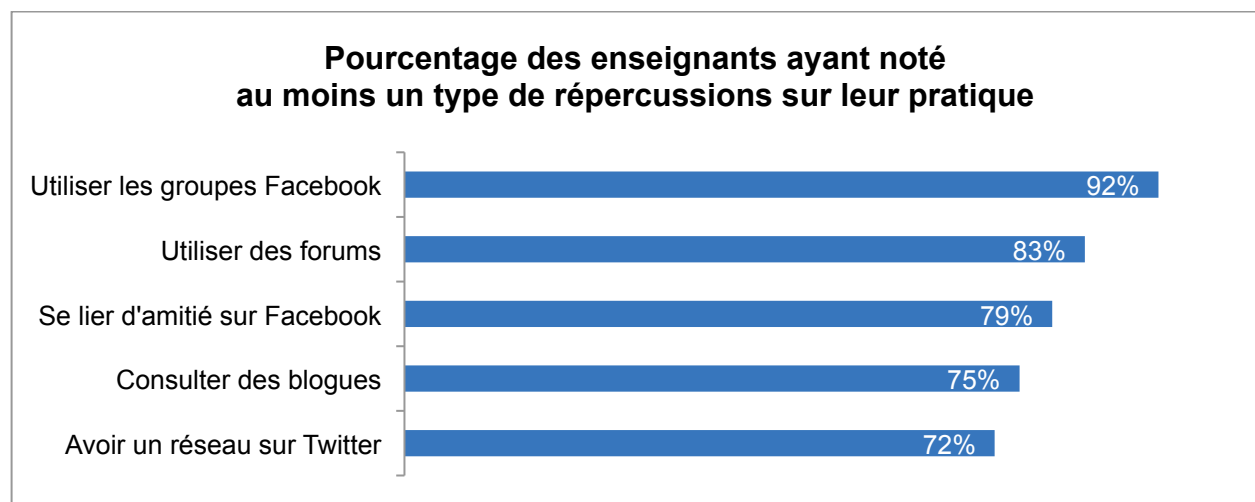


Figure 1 Pourcentage des enseignants ayant noté au moins un type de répercussions pour les cinq activités les plus souvent effectuées (Deschênes, 2014)

⁴ Le rapport intitulé *Le web social, un levier de développement professionnel?* est accessible en ligne à l'adresse http://interactive.ca/publications/mdeschenes_devpro.pdf

L'utilisation des réseaux sociaux dans un contexte de développement professionnel est cohérente avec les travaux de Lauzon (2002) qui, en s'appuyant sur les récits de 19 enseignants, a conclu que l'apprentissage de la profession d'enseignant au collégial est rattaché à la pratique et à l'interaction, ce que St-Pierre et Lison ont confirmé dans leur étude en 2009.

Les autres conclusions de notre étude de 2014 qu'il convient de souligner ici sont que même les enseignants qui font des activités en périphérie sur le web social (dans un rôle de spectateur davantage que dans un rôle d'acteur) ont remarqué des répercussions sur leur pratique, ce qui peut être lié au concept d'apprentissage par osmose⁵. L'apprentissage par osmose pourrait tirer profit de l'apprentissage en groupes, en communauté. Si l'on regarde les processus mis en œuvre par les participants d'une communauté virtuelle de Daele (2004), les processus ayant eu le plus de répercussions sont le débat et la création de nouvelles méthodes. Ce sont les deux processus exigeant le plus de réflexion et la confrontation de ses idées avec celles des autres, ce qui est cohérent avec le fait que la réflexion et les interactions alimentent le développement professionnel.

Les répercussions positives du développement professionnel de nature collaborative vont au-delà de celles du développement professionnel de nature individuelle (Cordingley, Bell, Thomason et Firth, 2005). Malheureusement, seulement un tiers des enseignants décrivent leur développement professionnel comme étant coopératif (OCDE, 2013). Ce constat soulève des questions concernant les activités faites dans les contextes individuel et collectif. Laferrière (2015) en cible d'ailleurs quelques-unes : « Un plan de codéveloppement professionnel pourrait-il accompagner un plan de développement (individuel) professionnel et être financé ? Ou, encore, la participation à une communauté d'apprentissage professionnelle, une communauté de pratique en réseau ou à un réseau pourrait-elle être incluse dans un plan de développement professionnel individuel ? » (p. 10).

1.4. Le cas particulier des compétences TIC des enseignants

Les compétences liées aux technologies de l'information et de la communication (TIC) représentent un cas particulier : les technologies peuvent être liées à la fois à des compétences à acquérir et aux moyens de les acquérir. Les enjeux liés au développement des compétences

⁵ L'apprentissage par osmose survient lorsqu'on apprend par l'observation et l'écoute des collègues et des supérieurs. Il n'est pas planifié ni systémique, mais joue un rôle important dans l'acquisition du savoir tacite (OCDE, 2000).

TIC ne sont pas exclusifs à l'ordre collégial, ni même au Québec : l'EduSummIT, une communauté mondiale de chercheurs, de décideurs et d'éducateurs engagés à soutenir l'intégration efficace des TIC en éducation, en fait d'ailleurs un de ses principaux thèmes depuis 2009. Dans les recommandations du groupe de travail sur ce thème en 2015 (*professional development for policymakers, school leaders and teachers*), les membres reconnaissent que le déploiement de solutions technologiques en éducation n'est pas suffisant et qu'il faut s'assurer que les enseignants sont compétents dans l'utilisation de ces technologies (Albion et al., 2015). Le groupe de travail sur le développement professionnel à l'EDUsummIT 2011 avait d'ailleurs insisté sur le fait que les enseignants doivent être mieux préparés à utiliser les technologies pour promouvoir les apprentissages du 21^e siècle, onze habiletés regroupées selon quatre thèmes : les façons de penser, les façons de travailler, les outils pour le travail et vivre dans le monde (Binkley et al., 2012).

Laferrière (2015) suggère que le fait de participer à une communauté de pratique en réseau ou à un réseau d'enseignants sur les usages des technologies permet à la fois « d'apprendre sur ces technologies et d'apprendre à faire apprendre avec ces technologies » (p. 8), ce qui rejoint la position de l'EDUsummIT 2011 qui souligne l'importance de la promotion des réseaux et des communautés pour le développement professionnel (Twining, Raffaghelli, Albion et Knezek, 2013). Ces initiatives permettraient aux enseignants de développer leur discernement technologique, un des cinq défis relevés par le groupe de travail sur le développement professionnel à l'EDUsummIT 2015. Ce discernement technologique fait référence à la capacité de réguler sa pensée dans la prise de décisions pour s'assurer que les besoins technologiques réels sont satisfaits (Albion et al., 2015).

Le référentiel de compétences TIC pour les enseignants que propose l'UNESCO (2011) utilise une approche systémique s'appuyant sur le fait qu'il n'est pas suffisant que les enseignants soient compétents dans le domaine des TIC, mais qu'il est aussi « essentiel que les enseignants soient capables d'aider les élèves à entrer dans une démarche d'apprentissage collaboratif, de créativité et de résolution de problèmes grâce à l'usage des TIC afin qu'ils deviennent des acteurs efficaces de la société et de l'économie » (p. 3). Ce référentiel est composé de trois étapes successives : l'alphabétisation technologique (« les élèves utilisent les TIC en vue d'un apprentissage plus efficace »), l'approfondissement des connaissances (« les élèves acquièrent des connaissances approfondies dans les disciplines qu'ils étudient à l'école et les appliquent à résoudre des problèmes complexes et concrets ») et la création de connaissances (« les élèves,

citoyens et acteurs futurs de l'économie, créent les nouveaux savoirs indispensables pour bâtir des sociétés plus harmonieuses, enrichissantes et prospères »). Pour les enseignants, ce sont de nouvelles compétences à mobiliser à chacune de ces étapes.

1.5. Le développement professionnel, une responsabilité partagée

Le développement professionnel des enseignants fait l'objet d'une responsabilité partagée entre les collèges et les enseignants (Conseil supérieur de l'éducation, 1997). D'une part, les collèges sont soumis à la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Ils doivent donc investir annuellement au minimum un pourcent de la masse salariale des employés en perfectionnement. Ce perfectionnement peut prendre plusieurs formes : activités de formation offertes à l'intérieur de l'établissement, compensations financières et dégagements pour participer à des événements à l'extérieur de l'établissement, etc.

D'autre part, bien que le perfectionnement ne soit pas officiellement reconnu comme une composante de leur travail (Conseil supérieur de l'éducation, 1997), les enseignants ont la responsabilité de prendre en charge leur développement professionnel, comme le stipule le profil de compétences du personnel enseignant au collégial proposé par Performa (Dorais et Laliberté, 1999, p. 10). Du point de vue syndical, la FNEEQ (2011) place « les activités de perfectionnement » dans les tâches effectuées par « les enseignants qui y consentent », mais « la participation aux journées pédagogiques organisées par le Collège » fait partie des activités auxquelles doivent assister tous les enseignants.

Certains enseignants choisissent eux-mêmes des formations qui répondent à leurs besoins (St-Pierre et al., 2010), effectuent des travaux personnels de façon autodidacte (Lauzon, 2002) ou choisissent d'assurer leur développement professionnel en participant à des communautés d'enseignants ou d'experts de leur discipline, dont certaines sont en réseau. Bien qu'elles puissent avoir des répercussions positives sur la planification, la préparation et les activités d'enseignement, ainsi que sur la fréquence et la nature des communications (Deschênes, 2014), ces possibilités non formelles et informelles ne sont toutefois pas toujours reconnues par les collèges. Elles ne sont d'ailleurs pas utilisées massivement par les enseignants, ni même connues parfois.

1.6. L'objectif, ou la nécessité d'un portrait actuel de la situation

L'arrimage de l'offre de perfectionnement aux besoins des enseignants est un enjeu du développement professionnel efficace (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2013). Le Conseil supérieur de l'éducation (2000) écrivait d'ailleurs à ce sujet :

Dans le but d'optimiser les ressources existantes, une certaine concertation des différents acteurs, autant pour la définition des besoins que pour l'offre de services, serait fortement souhaitable. En outre, conçu de manière à faire appel à des voies diversifiées, le perfectionnement devrait emprunter une pluralité de moyens n'accordant pas la priorité, et encore moins l'exclusivité, à la formation en milieu universitaire. (p. 64)

Afin de tirer profit des initiatives et des occasions de développement professionnel du réseau collégial, des collèges et des enseignants, il est essentiel de dresser le portrait de la situation du développement professionnel des enseignants du collégial privé. Et pour favoriser la cohérence entre les besoins des enseignants et l'offre de perfectionnement dont ils bénéficient, il est essentiel que les collèges aient accès à un portrait fidèle de la situation actuelle du développement professionnel des enseignants. À une plus grande échelle, il est également essentiel que les partenaires du réseau collégial en soient informés afin qu'ils puissent leur offrir des formations qui répondent à leurs besoins, tout en tenant compte de leurs préférences et des enjeux auxquels ils sont confrontés.

L'objectif général de ce projet est de dresser le portrait actuel du développement professionnel des enseignants des collèges privés subventionnés et de le mettre à la disposition des acteurs concernés. Les objectifs particuliers sont les suivants :

- 1) Documenter les occasions de développement professionnel des collèges privés subventionnés
- 2) Documenter les initiatives de développement professionnel des enseignants
- 3) Déterminer les besoins de formation continue des enseignants
- 4) Déterminer les préférences des enseignants concernant les modalités des activités de développement professionnel
- 5) Faire ressortir les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants en matière de développement professionnel
- 6) Faire connaître aux collèges les besoins et enjeux exprimés par les enseignants
- 7) Faire connaître aux partenaires du réseau collégial les besoins et enjeux exprimés par les enseignants

Chapitre 2. Cadre conceptuel

Les nombreux auteurs s'intéressant au développement professionnel, en particulier celui des enseignants, utilisent des définitions qui le présentent sous des conceptualisations variées (processus, actions, activités, transformations, etc.) et lui confèrent des répercussions différentes (amélioration de la pratique, développement de compétences, augmentation de la confiance en soi, etc.).

La définition de « développement professionnel » retenue dans le cadre de ce projet est celle de Charlier et Dejean (2010) à laquelle nous ajoutons la précision de Day (1999) quant au fait que le processus d'apprentissage est à la fois individuel (l'enseignant effectue une réflexion *dans* l'action et *sur* l'action [Schön, 1994]) et social (la coopération, la collaboration et la culture collective sont des préalables à l'acquisition des connaissances par les enseignants [Hargreaves et Fullan, 1992]). Alors que certains auteurs mentionnent que le processus *peut* être social (Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Day, 1999), d'autres affirment d'emblée qu'il est social ou collaboratif (Clement et Vandenberghe, 1999; Marcel, 2006). **Ainsi, le développement professionnel, ce processus d'apprentissage individuel et social, est dynamique, continu, orienté, situé, partiellement planifiable, soutenu par une éthique professionnelle et à responsabilité partagée.**

Le processus de développement professionnel est dynamique et continu, puisque les apprentissages peuvent être continuellement réinvestis dans des situations. Ce processus est illustré par Donnay et Charlier (2008) sous la forme d'une spirale, l'éloignant ainsi d'une juxtaposition linéaire. Le processus de développement professionnel est orienté par des buts, des projets, des progrès et des valeurs, car « toute situation éducative est en principe finalisée par la mise en place de conditions favorables au développement de l'élève » (Donnay et Charlier, 2008, p. 15). Le développement professionnel est situé, à la fois *dans* et *hors de* l'établissement scolaire. Il est contextualisé dans un environnement de travail qui inclut des situations, des collègues, des supérieurs, d'autres acteurs du milieu, etc. Certains auteurs semblent privilégier le développement professionnel au sein même d'un établissement scolaire, comme Cranton (1996) ou Bissonnette et Richard (2010) qui mentionnent que, pour maximiser les répercussions de la formation continue, les activités de formation doivent être offertes à plusieurs enseignants d'une même école afin de favoriser les échanges. Nous soutenons, quant à nous, que le numérique permet ces échanges *hors* de l'établissement et qu'ainsi, il donne

accès à des collègues d'autres établissements, à d'autres ordres d'enseignement ou à des experts de la discipline enseignée pour alimenter le processus de développement professionnel.

Dans les sections suivantes, nous aborderons différents aspects du développement professionnel : la nature des apprentissages des enseignants, les modalités d'apprentissage (les différents contextes, les dimensions individuelles et collectives, ainsi que l'apport du numérique), puis certains enjeux liés au développement professionnel des enseignants.

2.1. La nature des apprentissages des enseignants

De nombreux auteurs ont proposé des typologies des savoirs enseignants. Par exemple, la typologie de Cochran-Smith et Lytle (1999) est intéressante, notamment, parce qu'elle inclut la construction collective de savoirs. Toutefois, elle sous-entend une formation initiale en pédagogie (les connaissances pour la pratique seraient acquises dans la formation universitaire), ce qui n'est pas toujours le cas des enseignants du collégial. La typologie de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) juxtapose quant à elle la nature des apprentissages (disciplinaires et curriculaires) et les moyens de les réaliser (par la formation ou l'expérience), ce qui nous semble peu approprié dans le contexte de ce projet.

Dans le contexte particulier du collégial, deux profils de compétences propres à l'enseignement au collégial ont été publiés : celui de Performa, en 1999, puis celui du Conseil supérieur de l'éducation, en 2000. Les compétences qui se trouvent dans ce dernier sont « les compétences de l'enseignante ou de l'enseignant expert vers lesquelles toutes les enseignantes et tous les enseignants, débutants ou non, devraient tendre, compétences dont la formation initiale et le perfectionnement peuvent favoriser l'acquisition » (p. 53). Puis, en 2005, Performa a publié le référentiel de compétences technopédagogiques destiné aux enseignants des collèges (Bérubé et Poellhuber, 2005). Nous en résumons les principales compétences dans le tableau suivant.

Tableau 1 Trois référentiels de compétences du personnel enseignant propres au collégial

Le profil de compétences du personnel enseignant au collégial de Performa (Laliberté et Dorais, 1999, p. 52-54)
1) Construire sa pratique professionnelle en élaborant son propre système de pensée et d'action, en accord avec sa responsabilité sociale (qui inclut « Prendre en charge son propre développement professionnel ») 2) Participer à la vie de sa communauté éducative 3) Participer à la réalisation du projet de formation correspondant au programme dans lequel on œuvre 4) Enseigner dans une perspective de formation fondamentale
Le référentiel commun de compétences pour la formation du personnel enseignant des collèges (Conseil supérieur de l'éducation, 2000, p. 54)
1) Maîtriser sa discipline ou sa spécialité professionnelle 2) Développer et appliquer des stratégies d'enseignement axées sur l'apprentissage et sur le développement des élèves 3) Entretenir une collaboration significative avec les autres acteurs engagés dans l'activité éducative 4) Maîtriser l'évolution de sa pratique et contribuer au devenir de la profession enseignante
Le référentiel de compétences technopédagogiques destiné aux enseignants des collèges (Bérubé et Poellhuber, 2005, p. 69 à 78)
1) Exploiter les TIC dans des situations de communication et de collaboration 2) Traiter de l'information à l'aide des TIC 3) Créer des situations d'apprentissage à l'aide des TIC 4) Mettre au point des ressources d'apprentissage en tenant compte du design pédagogique 5) Intégrer les TIC à des fins d'apprentissage, la compétence intégratrice qui chapeaute les quatre compétences précédentes

Les référentiels publiés au tournant de l'année 2000 ne laissent que peu de place à l'utilisation des technologies. Le Conseil mentionne, dans sa quatrième compétence, qu'il faut « utiliser les technologies de l'information et de la communication et contribuer à leur développement, en contexte éducatif », alors que Performa n'en fait pas du tout mention en 1999. La publication du référentiel de compétences technopédagogiques révisé cette situation : les auteurs écrivent d'ailleurs dès l'introduction que « la capacité d'exploiter les TIC dans un contexte pédagogique doit maintenant faire partie des compétences de tout enseignante ou enseignant » (p. 11).

C'est le modèle de Mishra et Koehler (2006), connu sous l'expression « *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPaCK) » qui retiendra notre attention dans le cadre de ce projet pour définir les apprentissages des enseignants. Bien qu'il soit relativement récent, ce cadre de référence a déjà influencé la théorie, la recherche et la pratique sur le développement professionnel des enseignants (Koehler, Mishra, Kereluik, Shin et Graham, 2014). En ajoutant le volet technologique au modèle de Shulman (1986), Mishra et Koehler ont proposé un cadre de référence qui décrit les différents types de connaissances requises pour qu'un enseignant puisse intégrer les technologies en éducation (Koehler et al., 2014; Manfra et Bullock, 2014),

sans toutefois se limiter à l'aspect technologique. C'est ce modèle qui sera retenu, puisqu'il a l'avantage d'illustrer les intersections entre les différents thèmes du développement professionnel (pédagogiques, technologiques et disciplinaires), plutôt que de les traiter de façon indépendante.

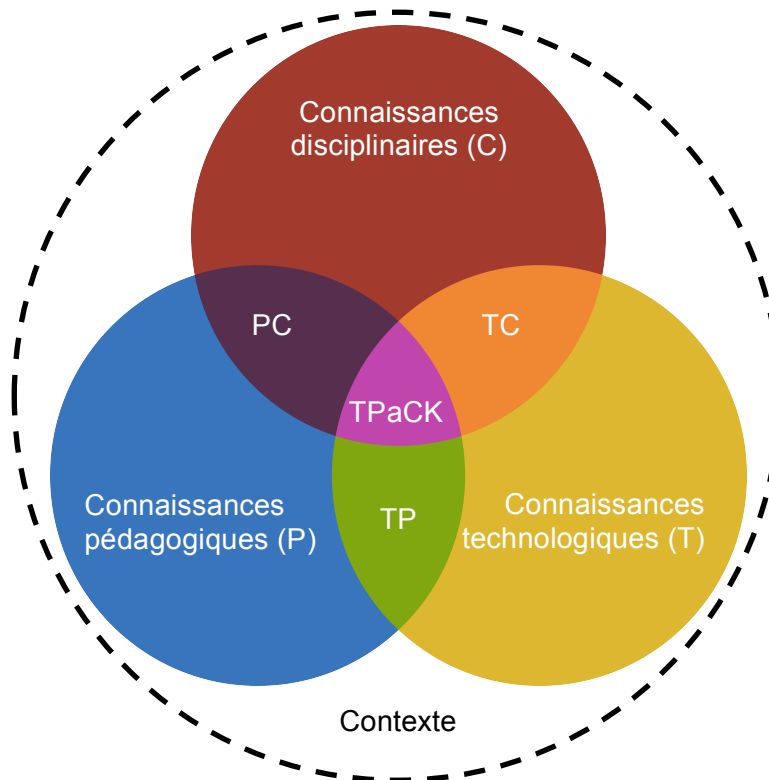


Figure 2 *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK)* de Mishra et Koehler (2006)

Chaque région du diagramme correspond à un type de connaissances (Koehler et al., 2014). Les trois grands ensembles sont ainsi définis :

- Connaissances disciplinaires (C⁶) : contenus et concepts liés à la discipline d'enseignement
- Connaissances pédagogiques (P) : pratiques, stratégies et méthodes favorisant l'apprentissage chez les étudiants
- Connaissances technologiques (T) : utilisation des technologies par les enseignants

⁶ La lettre C est utilisée puisqu'en anglais, les connaissances disciplinaires sont désignées par l'expression *Content knowledge*.

Les intersections entre deux ensembles définissent trois régions :

- Intersection entre les connaissances disciplinaires et les connaissances pédagogiques (PC) : les connaissances nécessaires pour enseigner un contenu disciplinaire, ce que Shulman (1986) définit comme la compréhension de l'organisation et de la représentation des concepts, de leur adaptation à la diversité des champs d'intérêt et des aptitudes des apprenants.
- Intersection entre les connaissances disciplinaires et les connaissances technologiques (TC) : représentation des contenus disciplinaires soutenus et approfondis par la technologie.
- Intersection entre les connaissances pédagogiques et technologiques (TP) : compréhension de la façon dont la technologie peut être utilisée dans un contexte pédagogique.

Enfin, l'intersection des trois ensembles, le *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPaCK), fait référence à la connaissance sur les relations complexes entre la technologie, la pédagogie et les contenus disciplinaires qui permettent aux enseignants d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées à leurs étudiants, et ce, dans le contexte dans lequel ils évoluent.

2.2. Les différents contextes d'apprentissage des enseignants

Les principales caractéristiques des contextes d'apprentissage formel, non formel et informel sont résumées ci-après à partir des définitions proposées par l'UNESCO (2012, p. 8), l'OCDE (Werquin, 2010, p. 24-25) et le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (CEDEFOP, 2008, p. 86-124) :

Tableau 2 Caractéristiques des contextes d'apprentissage formel, non formel et informel (CEDEFOP, 2008; UNESCO, 2012; Werquin, 2010)

	Formel	Non formel	Informel
Contexte de réalisation	Dans des établissements d'enseignement et de formation ou le lieu de travail	Sur le lieu de travail	Lors d'activités personnelles
Structure	Apprentissage organisé et structuré en fonction de modalités éducatives et explicitement désigné comme apprentissage	Intégré dans des activités planifiées qui ne sont pas désignées comme activités d'apprentissage	Apprentissage ni organisé ni structuré
Reconnaissance	Reconnu par les autorités, donne lieu à la délivrance de diplômes ou de certifications	Peut mener à des certifications ou à d'autres formes de reconnaissance	Peut mener à des certifications ou à d'autres formes de reconnaissance
Intentionnalité	Répond à un objectif clair et à l'intention d'acquérir des savoirs, des savoir-faire ou des compétences	Intentionnel	Non intentionnel, la plupart du temps

Alors que les caractéristiques des contextes formel et informel semblent faire l'unanimité, celles du contexte non formel (aussi appelé « apprentissage semi-structuré ») diffèrent. Werquin (2010) soutient que c'est la grande variété des approches qui rend l'apprentissage non formel moins consensuel et qu'il n'est probablement pas essentiel de définir des « frontières hermétiques » aux trois concepts. En ce sens, il propose un continuum, allant du contexte formel au contexte informel, et l'établissement d'un degré de formalité. Il mentionne également que « la distinction entre apprentissages formels, non formels et informels est souvent théorique [et qu'elle] n'a d'intérêt que pour la réflexion et la préparation d'options stratégiques, pour la politique publique, parce que le financement par exemple peut être très différent selon le contexte des apprentissages » (p. 20), ce qui nous ramène aux questions relatives à la reconnaissance soulevées dans la problématique.

2.3. Les dimensions individuelle et collective

Des apprentissages peuvent se faire dans les différents contextes présentés ci-dessus, et peuvent être faits individuellement et collectivement. L'évolution de la pratique enseignante, qui se manifeste notamment par l'intégration d'une innovation, le développement de nouvelles pratiques, la création d'outils et l'adoption d'une réforme (Daele, 2004), se fait, entre autres, grâce au processus de réflexion, durant lequel l'enseignant réfléchit *dans* et *sur* l'action (Schon,

1994). Lessard (2001) soutient d'ailleurs que « compétence professionnelle en enseignement et réflexivité sont indissociables » (p. 5). Les échanges avec d'autres enseignants alimentent la réflexion individuelle et, par conséquent, le développement de la pratique professionnelle (Nault, 2007; Zola, 1992). Ainsi, les dimensions individuelle et sociale du développement professionnel croisent les volets action et réflexion (McArdl et Coutts, 2010).

Sans nier l'intérêt du processus individuel de réflexion, nous adoptons la position de Keiny (1996, p. 251) qui postule que les pratiques individuelles de chaque enseignant se construisent et se reconstruisent par l'expérience en classe, et que les savoirs professionnels de plus haut niveau se construisent dans un processus dialectique de réflexion et d'élaboration au sein d'un groupe. Par la même occasion, nous considérons que « l'apprentissage est construit dans une relation réflexive entre les pratiques sociales d'une communauté et les processus de construction individuelle » (Charlier, 2010, p. 142; Mottier-Lopez, 2008), et ainsi, nous considérons la nature à la fois intra-individuelle et socioculturelle du processus de développement professionnel des enseignants (Daele, 2004). L'apprentissage est donc considéré comme un effort individuel, socialement et culturellement situé (Hadar et Brody, 2010).

2.4. L'apport du numérique

Le numérique⁷ est de plus en plus utilisé pour soutenir l'apprentissage des étudiants. Il joue un rôle central sur les plans de l'enseignement, de l'évaluation et du suivi des étudiants. Le numérique permet aussi de faciliter et d'améliorer les apprentissages effectués par les enseignants (Voogt et al., 2015).

Un des apports du numérique au développement professionnel est l'accès aux ressources d'apprentissage, que ce soit grâce au matériel d'apprentissage accessible sur le web ou grâce à la possibilité d'échanger en ligne avec d'autres enseignants ou experts de sa discipline. Cet accès est facilité, entre autres, par les récents développements des technologies mobiles, qui ont révolutionné la façon dont les individus trouvent et consomment le contenu, de même que la façon dont ils interagissent avec le contenu. Les contenus web sont de plus en plus optimisés

⁷ Le CEFRIO (Laferrière, Hamel et Saint-Pierre, 2014) définit les technologies numériques (sous-entendu « dans un contexte d'apprentissage ») comme étant « tous les types d'écran utilisés pour l'enseignement et l'apprentissage » (p. 7), et les ressources numériques comme étant « les logiciels outils et autres applications ainsi que les contenus produits et disponibles sous format numérique » (p. 7). Nous emploierons l'expression « le numérique » pour désigner ces technologies et ressources.

pour les périphériques mobiles, profitant des fonctionnalités comme la géolocalisation, l'accès en tout temps aux réseaux sociaux et la diffusion vidéo en continu (Johnson et al., 2016).

Pour certains auteurs, le développement professionnel ayant des répercussions sur la pratique serait entrepris à l'échelle de l'établissement d'enseignement et basé sur la constance des interactions (Miller, 1988). Les technologies permettent de réduire les frontières et d'accéder à d'autres enseignants, professionnels de l'éducation ou de la discipline enseignée, au moment opportun, afin d'obtenir une aide ponctuelle (Allaire, 2006) ou une rétroaction rapide (Corriveau, 1999). Les technologies permettent aussi d'entretenir des communications plus fréquentes et plus informelles, notamment pour offrir une forme d'accompagnement à la suite de séances ponctuelles de perfectionnement (Deschênes, 2014). Le numérique et les interactions qu'il permet pourraient contribuer à réduire le sentiment d'isolement (Martineau et Vallerand, 2008). Toutefois, rompre l'isolement est une motivation qui a tendance à s'essouffler avant que des répercussions positives sur la pratique des enseignants ne surviennent (Laferrière, 2015).

Non seulement le numérique permet-il d'accéder à des ressources d'apprentissage en tout temps et en tout lieu grâce aux dispositifs mobiles, il donne aussi accès à des ressources d'apprentissage adaptées. Le développement professionnel passe souvent par des formations ou des programmes d'études destinés à l'ensemble des enseignants. Il y a toutefois un intérêt croissant pour les nouvelles sources de données qui permettent aux enseignants de personnaliser leur expérience d'apprentissage (Johnson, Adams Becker, Estrada et Freeman, 2015). La personnalisation des apprentissages peut s'incarner dans des environnements d'apprentissage flexibles, définis comme des environnements dans lesquels les apprenants suivent leur propre trajectoire et reçoivent le soutien nécessaire pour tracer la trajectoire optimale vers l'objectif poursuivi. Hill (2006) précise que, dans ce type d'environnements, les apprenants ont le choix de « *what, where, when, why, and how they learn* » (p. 188).

Notons aussi que le numérique permet de soutenir la réflexion. Le numérique permet en effet de créer des occasions de réflexion, que ce soit en temps réel ou rétrospectivement. Cet apport peut se faire à l'aide d'échafaudages, définis par Belland (2014) comme le « *support provided by a teacher/parent, peer, or a computer- or a paper-based tool that allows students to meaningfully participate in and gain skill at a task that they would be unable to complete unaided* » (p. 505).

Issus de la théorie de Vygotsky sur la zone proximale de développement⁸, les échafaudages peuvent proposer des mécanismes de questionnement, de modélisation de processus, de rétroaction, etc.

2.5. Des enjeux liés au développement professionnel des enseignants

Différents enjeux sont liés au développement professionnel des enseignants. Nous nous intéresserons, dans les pages qui suivent, à la responsabilité du développement professionnel, à l'agentivité des enseignants, à la perception de la valeur du développement professionnel et à la reconnaissance des apprentissages et des démarches de développement professionnel, ainsi qu'aux enjeux qui s'ajoutent à la nécessaire adéquation entre l'offre et les besoins de perfectionnement des enseignants.

Les enseignants ont la responsabilité d'assurer leur développement professionnel. La responsabilité est d'ailleurs considérée comme une condition favorisant le développement professionnel (Butler-Kisber et Crespo, 2006). Mandeville (2001) mentionne que les enseignants doivent s'engager pleinement dans la formation continue; nous étendons cette affirmation au développement professionnel, toute forme confondue. Cet engagement doit se faire sur les plans de l'investissement (accorder le temps et l'énergie nécessaires), de l'implication (participer activement à l'expérience) et de la responsabilisation (prendre en charge sa démarche, choisir un contexte, des ressources et des outils nécessaires à l'apprentissage).

L'autonomie des enseignants est définie comme étant « la capacité d'un sujet (individuel ou collectif) de déterminer librement les règles d'action auxquelles il se soumet, de fixer, à l'intérieur de son espace d'action, les modalités précises de son activité, sans qu'un extérieur (ici l'organisation formelle) ne lui impose ses normes » (Chatzis, 1999, p. 29). L'autonomie est un élément à considérer dans l'enseignement collégial, comme en témoignent, notamment, les revendications de l'Alliance des syndicats des professeures et des professeurs de cégep (ASPPC), de la Fédération des enseignantes et enseignants de cégep (FEC-CSQ) et de la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ). Le soutien à l'autonomie par les institutions est donc aussi un élément à considérer : il suppose « qu'une personne (souvent une figure d'autorité) se rallie aux objectifs d'un autre individu en adoptant son point de vue, qu'elle l'encourage à prendre des initiatives, à faire des choix, qu'elle soit à

⁸ La zone proximale de développement est définie par Vygotsky (1978) comme étant la zone entre ce qu'un apprenant peut faire seul et ce qu'il peut faire avec l'assistance d'une personne.

l'écoute de ses réflexions, de son questionnement et de ses entreprises » (Deci et Ryan, 2008, p. 29).

C'est dans ce contexte que nous abordons le concept d'agentivité, défini par Bandura en 1997 comme étant « *the power to originate actions for given purposes* » (p. 3). Brennan (2012) s'est inspirée de Bandura (2001) et Martin (2004) pour définir l'agentivité dans un contexte d'apprentissage : « *a learner's ability to define and pursue learning goals* » (p. 24). Dans cette définition, le terme « apprenant » est utilisé au sens large, ne désignant pas uniquement les élèves ou étudiants du système scolaire, mais pouvant désigner les enseignants dans le contexte du développement professionnel, puisque l'apprentissage en est une composante, sans en être la seule.

Selon Bandura (1991, 2001, 2006), l'agentivité est caractérisée par l'intentionnalité (il ne s'agit pas d'attendre que les événements se produisent, il faut s'engager de façon proactive à les provoquer), par l'anticipation (les individus se fixent des objectifs, prévoient les conséquences probables des actions potentielles, sélectionnent les actions susceptibles de produire les résultats souhaités et évitent celles susceptibles de produire des résultats nuisibles), par l'autorégulation (comparaison entre la performance et les objectifs fixés) et, enfin, par la réflexion (la capacité métacognitive et l'adéquation entre les pensées et les actions).

Dans le contexte de l'apprentissage, Brennan (2012) mentionne que la participation active de l'individu à la définition et à la poursuite de ses objectifs d'apprentissage est à la fois un acte indépendant (les apprenants ont la liberté et la responsabilité de trouver ce qui les préoccupe, les intéressent, et de déterminer ce dont ils auront besoin pour atteindre leurs objectifs) et connecté (les apprenants ont la possibilité de se lier à d'autres apprenants et à des ressources grâce à la technologie en réseau, à la recherche de structure de soutien et d'échafaudage de leurs apprentissages).

L'agentivité individuelle se manifeste par des conduites d'apprentissage autodirigé, que Knowles définit comme un processus dans lequel les individus prennent l'initiative, avec ou sans l'aide des autres, de poser un diagnostic sur leurs besoins de formation, de formuler leurs objectifs d'apprentissage, de trouver les ressources humaines et matérielles nécessaires à l'apprentissage, de choisir et de mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage appropriées et d'en évaluer les retombées (p. 18, traduction libre). L'agentivité collective permet, quant à elle,

de voir émerger des communautés, qui se développent ensuite grâce à un effort collectif orienté vers le but partagé. Ainsi, comme le souligne Bandura (2006), bien que l'agentivité collective ne soit pas indépendante des buts que s'est fixés chaque membre de façon individuelle, l'efficacité collective perçue va au-delà de la somme de l'efficacité individuelle perçue par chaque membre. Dans un contexte organisationnel, les manifestations de l'agentivité collective peuvent aussi impliquer la réponse à un problème, ce qui se manifeste par la critique de l'activité et de l'organisation existantes, la remise en question et la résistance aux suggestions ou aux décisions de la direction, le fait d'envisager de nouveaux modes ou modèles pour l'activité, l'engagement à poser des gestes concrets pour changer l'activité, et la prise de mesures de suivi pour changer l'activité (Engeström et Sannino, 2013, p. 10).

Faire preuve d'agentivité, c'est d'abord se fixer des buts, mais c'est aussi les atteindre. Pour y parvenir, non seulement faut-il avoir la motivation initiale suffisante, mais il faut également entretenir cette motivation : « la valeur accordée à l'apprentissage à effectuer doit être réaffirmée en permanence et le sentiment de compétence activement soutenu pour faire face aux difficultés » (Cosnefroy, 2011, p. 17). Eccles et Wigfield (2002) soutiennent qu'un coût est associé à tous les choix, puisque que tout choix élimine les autres options. Dans le contexte de l'agentivité, il s'agit de la négociation entre les différentes activités – et leur coût – pour prioriser celles qui permettront d'atteindre les buts fixés, même si l'on est confronté à des difficultés imprévues.

Dans leur étude sur les caractéristiques des enseignants des collèges francophones membres de Performa en relation avec la formation continue, St-Pierre et Lison (2009) ont fait référence au paradigme de l'*expectancy-value* (Pintrich et Schunk, 2002; Wigfield et Eccles, 2000) en ce qui concerne l'engagement des enseignants dans une activité de formation continue. Selon cette théorie, la perception de la valeur d'une activité fait appel à quatre facteurs : l'intérêt (le plaisir engendré par une activité), l'utilité (la façon dont l'activité s'inscrit dans les plans d'un individu), l'importance (l'importance de bien faire une activité) et le coût (ce à quoi il faut renoncer pour faire une activité). St-Pierre et Lison ont observé que les retombées et obstacles recoupaient les quatre facteurs mentionnés précédemment.

Enfin, le dernier enjeu sur lequel nous nous pencherons est la reconnaissance, en ce qui concerne plus particulièrement les contextes d'apprentissage non formel et informel. La reconnaissance peut se faire sur différents plans (Werquin, 2010) :

- La reconnaissance des situations d'apprentissage : reconnaître qu'il est possible d'apprendre dans un contexte non formel ou informel.
- La reconnaissance des acquis d'apprentissage : reconnaître qu'il y a eu acquisition de savoirs, de savoir-faire ou de compétences et leur accorder un statut, faire connaître les acquis aux intervenants concernés. Pour que la reconnaissance des acquis d'apprentissage puisse être envisagée, il faut d'abord que la reconnaissance des situations d'apprentissage dans les contextes non formel et informel soit culturellement admise.
- La reconnaissance des certifications : reconnaître une valeur sociale au processus de certification des acquis d'apprentissage.

Le processus de reconnaissance vise à rendre *visibles* les connaissances, les aptitudes et les compétences de l'enseignant de telle sorte qu'il puisse miser sur l'apprentissage ainsi effectué et en être récompensé (adapté de l'OCDE [2004b] par Werquin [2007]). Werquin (2010) insiste : reconnaître les compétences ne *crée* pas de nouvelles compétences, le processus ne les rend que visibles. Le processus de reconnaissance comporte les étapes suivantes :

1. L'identification des acquis : personnellement ou en compagnie d'autres personnes, étape consistant à déterminer les savoirs, savoir-faire ou compétences d'un individu.
2. La production de preuves des acquis : autoévaluation ou évaluation par des tiers.
3. La validation des acquis : vérification que les preuves produites sont conformes à un référentiel, que les savoirs, savoir-faire ou compétences de l'individu satisfont à certaines exigences.
4. La certification : attestation par une autorité accréditée, grâce à un document officiel, que les savoirs, savoir-faire ou compétences de l'individu satisfont à certaines exigences.
5. La reconnaissance sociale : l'acceptation par la société des documents attestant des savoirs, savoir-faire ou compétences de l'individu.

Les différents enjeux liés au développement professionnel des enseignants que nous avons présentés dans cette section, de même que les activités de développement professionnel auxquelles participent les enseignants, leurs besoins et leurs préférences, seront analysés dans ce projet en suivant la méthodologie présentée au prochain chapitre.

Chapitre 3. Méthodologie

Pour dresser le portrait du développement professionnel, nous avons choisi de mener une recherche descriptive qui, comme son nom l'indique, vise à décrire un phénomène. Le sondage, forme d'enquête effectuée à l'aide de questionnaires, permet de recueillir des données sur la perception de faits et sur des croyances et des opinions (Archambault et Dumais, 2012). Deux questionnaires ont été créés, l'un permettant de recueillir le point de vue des collèges privés subventionnés et l'autre, celui des enseignants. Les prochaines pages seront consacrées à la présentation des différentes parties des questionnaires et au déroulement de l'étude.

3.1. Les questionnaires

Les deux questionnaires, celui à l'attention des collèges et celui à l'attention des enseignants, visent à répondre aux objectifs particuliers suivants :

- 1) Documenter les occasions de développement professionnel des collèges privés subventionnés
- 2) Documenter les initiatives de développement professionnel des enseignants
- 3) Déterminer les besoins de formation continue des enseignants
- 4) Déterminer les préférences des enseignants concernant les modalités des activités de développement professionnel
- 5) Faire ressortir les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants en matière de développement professionnel

Les deux autres objectifs particuliers, qui concernent la diffusion du portrait aux acteurs concernés, seront traités ultérieurement, dans la [section 5.8](#) portant sur les suites. Rappelons qu'il s'agit de 6) Faire connaître aux collèges les besoins et enjeux exprimés par les enseignants et 7) Faire connaître aux partenaires du réseau collégial les besoins et enjeux exprimés par les enseignants.

3.1.1. Le questionnaire destiné aux collèges

Le questionnaire à l'attention des collèges privés subventionnés était constitué de quatre sections : les activités de développement professionnel que les collèges proposent aux enseignants, la priorisation des besoins de formation, les défis et enjeux, ainsi que le profil du répondant. Il couvrait en totalité l'objectif particulier 1, et partiellement les objectifs particuliers 3 et 5.

3.1.1.1. Les activités de développement professionnel offertes aux enseignants

Cette section du questionnaire visait à définir les activités que les collèges offrent aux enseignants (objectif particulier 1). Pour y parvenir, une série d'activités étaient inscrites et les répondants devaient indiquer la situation qui correspondait le mieux à celle ayant prévalu dans leur collège dans les douze derniers mois : l'activité n'est pas proposée, le collège encourage les enseignants à y participer, le collège oblige certains enseignants à y participer ou le collège oblige tous les enseignants à y participer. La liste des activités s'inspirait des travaux de St-Pierre et Lison (2009) et de Dabic (2012). Des activités offertes dans le réseau collégial ont également été ajoutées. Enfin, une question ouverte visait à connaître d'autres activités que les collèges pourraient avoir proposées aux enseignants.

3.1.1.2. La priorisation des besoins de formation continue

Dans le but de croiser les besoins de formation avec la priorisation de ces besoins par les collèges (objectif particulier 3), cette section du questionnaire, composée de deux questions, visait à définir les priorités des collèges selon les différents types de connaissances du modèle de Mishra et Koehler (2006), le *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPaCK). En fonction du budget alloué aux activités de développement professionnel et des orientations de leur collège pour la prochaine année, les directions devaient indiquer la façon dont ils priorisaient chaque type de connaissances, 1 étant le plus prioritaire et 7, le moins. Une question ouverte visait à connaître les autres types de connaissances que pouvaient prioriser les collèges.

3.1.1.3. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants, vus par la direction

Les défis et enjeux auxquels font face les enseignants (objectif particulier 5) ont été déclinés en quatre thèmes qui concernent les collèges : la responsabilité, l'exercice de l'agentivité par les enseignants, ainsi que la reconnaissance des acquis en matière d'apprentissage.

Pour préciser à qui la responsabilité du développement professionnel est attribuable, les collèges étaient invités à indiquer si les enseignants sont les seuls responsables, si les collèges sont les seuls responsables ou s'il s'agit d'une responsabilité partagée (incombant en majorité aux enseignants, en majorité aux collèges ou à parts égales). En ce qui concerne plus particulièrement le recours à l'agentivité, les répondants étaient invités à indiquer la situation qui correspond le mieux à celle qui prévaut dans leur collège sur le fait que les enseignants se fixent

des objectifs individuels ou collectifs (par champ d'intérêt ou par programme ou département). Le cas échéant, les répondants étaient questionnés sur la façon dont les objectifs sont définis et la façon dont le suivi de ces objectifs est fait. Une dernière question visait à savoir si les enseignants manifestent le recours à l'agentivité collective dans un contexte organisationnel (Engeström et Sannino, 2013).

En ce qui concerne la reconnaissance des acquis d'apprentissage, on a présenté une liste d'activités de développement professionnel, cohérente avec le fait qu'il s'agissait d'un processus alimenté par la formation initiale et continue, de même que par la réflexion et l'interaction. Il s'agissait d'activités pouvant être proposées par les collègues (comme « Assister à une conférence d'un conférencier invité dans votre collège »), mais aussi des activités pouvant être amorcées par les enseignants (comme « Faire des lectures spécialisées dans des livres ou des revues scientifiques ou professionnelles »). Pour chaque élément de cette liste, les collègues étaient invités à indiquer la situation qui correspondait le mieux à leur perception quant aux activités auxquelles participent les enseignants dans leurs institutions. Les choix de réponse proposés étaient tirés des étapes de la reconnaissance des acquis des apprentissages de Werquin (2010) : « Nous ne documentons pas la participation à ces activités »; « Nous documentons la participation à ces activités (prise de présence, par exemple) »; « Nous évaluons les apprentissages des enseignants qui participent à ces activités (évaluation, autoévaluation, partage avec les collègues, etc.) »; ou « Nous validons que les apprentissages acquis dans ces activités ont permis d'atteindre des objectifs et délivrons un document qui en témoigne ».

3.1.1.4. Le profil du répondant (direction)

Le profil du répondant visait à identifier le collège de provenance du répondant ainsi que le titre du poste qu'il y occupe. Les coordonnées étaient également demandées afin que les questionnaires puissent être diffusés aux enseignants de l'institution de chacun des répondants.

3.1.2. Le questionnaire destiné aux enseignants

Le questionnaire à l'attention des enseignants des collèges privés subventionnés comportait cinq sections : les activités de développement professionnel auxquelles prennent part les enseignants, les besoins de formation, les préférences des enseignants en matière de développement professionnel, les défis et enjeux, et le profil du répondant. Il couvrait en totalité les objectifs particuliers 2 et 4, et partiellement les objectifs particuliers 3 et 5.

3.1.2.1. Les activités de développement professionnel auxquelles prennent part les enseignants

Cette section du questionnaire visait à définir les activités auxquelles prennent part les enseignants (objectif particulier 2). Une série d'activités étaient inscrites et les répondants devaient indiquer s'ils y avaient participé dans la dernière année. La liste d'activités est la même que celle proposée à la [section 3.1.1.3](#) portant sur les défis et enjeux du questionnaire destiné à la direction, en vue de croiser les activités auxquelles ont participé les enseignants et la reconnaissance offerte par les collègues. Une question ouverte visait à connaître d'autres activités auxquelles avaient pu participer les enseignants.

3.1.2.2. Les besoins de formation continue

Pour connaître les besoins de formation des enseignants (objectif particulier 3), nous les avons invités à autoévaluer leur niveau de maîtrise pour chacune des régions du modèle TPaCK, selon une échelle à trois niveaux : partiel, fonctionnel, supérieur. Puis, ils étaient également invités à indiquer s'ils étaient satisfaits de leur niveau de maîtrise. Enfin, une question ouverte visait à préciser les thèmes ou sujets qu'ils souhaitaient perfectionner.

3.1.2.3. Les préférences des enseignants en matière de développement professionnel

En vue d'atteindre l'objectif particulier 4, visant à connaître les préférences des enseignants en matière de développement professionnel, nous avons posé 11 questions. Les enseignants devaient indiquer si différentes modalités d'apprentissage correspondaient à leur façon d'apprendre, selon une échelle de Likert contenant quatre niveaux : « Ne correspond pas du tout à ma façon d'apprendre »; « Correspond peu à ma façon d'apprendre »; « Correspond partiellement à ma façon d'apprendre »; et « Correspond tout à fait à ma façon d'apprendre ». Les modalités qui leur étaient proposées étaient inspirées de St-Pierre et Lison (2009). Pour compléter les préférences en ce qui a trait à l'aspect social du développement professionnel, les enseignants devaient évaluer le pourcentage de leur développement professionnel qu'ils jugeaient avoir fait de façon collective et indiquer si ce pourcentage leur convenait.

Une liste d'activités permettant de se perfectionner était ensuite proposée, et les enseignants devaient indiquer s'ils avaient l'intention de participer à ces activités dans la prochaine année. Une question ouverte suivait pour permettre l'ajout d'autres activités qui n'auraient pas été proposées dans la liste.

Les autres questions visaient à connaître les préférences suivantes : avec qui ils aiment se perfectionner (avec d'autres enseignants de la même discipline ou non, du collégial ou non, des professionnels de la discipline ou de l'éducation, ou de façon individuelle), s'ils préfèrent se perfectionner en présence ou en ligne, les moments qu'ils jugent adéquat pour participer à des activités de perfectionnement (jour, soir, fin de semaine), le nombre de séances et leur durée, de même que les moments de la session qu'ils jugent adéquats pour les activités de perfectionnement.

3.1.2.4. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants

La section du questionnaire portant sur les défis et enjeux s'articulait autour des thèmes suivants : la reconnaissance, la responsabilité, le recours à l'agentivité, de même que la valeur que donnent les enseignants au développement professionnel (objectif particulier 5). Pour la reconnaissance, nous avons demandé aux enseignants d'indiquer l'importance qu'ils accordent à la reconnaissance de leur démarche de développement professionnel par leur collègue, selon une échelle de Likert à quatre échelons, allant de « Pas important du tout » à « Très important ».

En ce qui concerne la responsabilité, les enseignants, comme la direction, étaient invités à indiquer si, selon eux, les enseignants sont les seuls responsables, si les collègues sont les seuls responsables ou s'il s'agit d'une responsabilité partagée (incombant en majorité aux enseignants, en majorité aux collègues ou à parts égales).

Pour l'agentivité, nous avons demandé aux enseignants s'ils faisaient trois actions qui sont considérées comme des manifestations de l'agentivité collective dans un contexte organisationnel : 1) Je m'engage à poser des gestes concrets pour assurer mon développement professionnel, je prends des mesures de suivi de mon développement professionnel; 2) J'envisage de nouvelles possibilités ou de nouveaux modes de développement professionnel; et 3) Je critique les occasions de développement professionnel actuelles, je remets en question les suggestions ou les décisions de la direction, j'y résiste (Engeström et Sannino, 2013). Nous leur avons également demandé s'ils s'étaient fixé un objectif d'apprentissage pour la session en cours. Leur réponse mène à deux séries de questions différentes. S'ils se sont fixé un objectif, ils doivent le nommer, inscrire les moyens qu'ils comptent mettre en place pour l'atteindre et indiquer ce qui pourrait les empêcher d'atteindre cet objectif. Dans le cas contraire, les enseignants doivent donner les raisons pour lesquelles ils ne se sont pas fixé d'objectif, de même que les raisons qui pourraient faire en sorte qu'ils seraient intéressés à le faire à l'avenir.

Nous ferons l'analyse des réponses au sujet de l'agentivité en nous basant sur l'unité du thème, définie comme « [u]ne affirmation sur un sujet. C'est-à-dire une phrase, ou une phrase composée, habituellement un résumé ou une phrase condensée, sous laquelle un vaste ensemble de formulations singulières peut être affecté. » (Berelson, 1952, cité par Bardin, 1991, p.136).

En ce qui concerne la valeur donnée au développement professionnel, nous avons utilisé les questions de St-Pierre et Lison (2009), qui visaient à définir la valeur donnée à la formation continue, et les avons adapté au contexte de développement professionnel. Des énoncés ont été présentés aux enseignants, qui devaient indiquer s'ils étaient « Tout à fait en désaccord », « Plutôt en désaccord », « Plutôt en accord » ou « Tout à fait en accord ». Les énoncés présentaient les coûts et contraintes, de même que les bénéfices, l'utilité perçue et l'intérêt porté au développement professionnel. Deux questions ouvertes visaient à connaître d'autres raisons qui freinent le développement professionnel des enseignants et les retombées du développement professionnel perçues par les enseignants.

3.1.2.5. Le profil du répondant (enseignant)

Les enseignants devaient fournir un certain nombre de renseignements : caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles (genre, collège, groupe d'âge, nombre d'années d'expérience, le secteur où ils enseignent, la langue et la discipline d'enseignement, le statut). Pour compléter le portrait du développement professionnel, on les a invités à préciser leurs formations initiales et continues dans un contexte formel, dans leur discipline d'enseignement et en pédagogie (le plus haut niveau de scolarité terminé).

3.2. Le déroulement de la recherche

3.2.1. L'élaboration et la préexpérimentation des questionnaires

Une version préliminaire des questionnaires a été élaborée, puis soumise à deux chercheuses en éducation aux fins d'expérimentation. Leurs commentaires ont été recueillis et ont permis d'ajuster les questionnaires. Trois validations ont été nécessaires pour chacun des questionnaires. Les questionnaires ont ensuite été intégrés dans un outil numérique pour que les chercheuses puissent faire une dernière validation.

Les versions résultantes ont été soumises à des répondants potentiels. Le questionnaire destiné aux collègues a été soumis à un directeur adjoint des études et le questionnaire destiné aux

enseignants a été soumis à quatre enseignants de collèges privés afin de recueillir leurs commentaires au sujet de la formulation des questions et de la longueur des questionnaires. Des modifications ont été apportées à chacune des validations afin de mieux tenir compte de la réalité de la direction et des enseignants des établissements ciblés.

3.2.2. La diffusion des questionnaires

Les questionnaires ont été publiés en ligne, et la diffusion s'est faite en deux temps. Dans un premier temps, les collèges privés subventionnés ont été invités à répondre au questionnaire. Un courriel, envoyé en novembre 2016 à 23 directeurs des études, sollicitait leur collaboration et leur demandait de répondre au questionnaire avant le 23 décembre. Des relances téléphoniques et par courriel ont été faites.

Dans un second temps, les enseignants des institutions dont la direction avait accepté de collaborer au projet ont été invités à répondre au questionnaire leur étant adressé. Afin de maximiser le nombre de réponses, nous avons sollicité la collaboration des collègues pour transmettre aux enseignants le courriel d'invitation à répondre au questionnaire. Ce courriel a été transmis à la direction de chacun des collèges entre décembre 2016 et février 2017. Un rappel a également été envoyé, en janvier 2017, par l'entremise des directions.

3.3. Les participants

Les résultats présentés dans la section suivante sont ceux des collègues pour lesquels la direction et des enseignants ont répondu aux questionnaires. Les membres de la direction de 13 collèges privés ont répondu au questionnaire qui leur était destiné. Les 120 enseignants qui ont répondu sont associés à 12 collèges. Comme nous souhaitons croiser le regard de la direction avec celui des enseignants, les résultats ici concerneront ces 12 collèges. Cela représente donc 12 collèges répondants sur 23 collèges approchés, soit 52 % des collèges privés subventionnés.

3.3.1. Le profil de la direction

Parmi les douze répondants membres de la direction, deux occupent le poste de directeur général ou directrice générale, six occupent le poste de directeur des études et quatre, le poste de directeur adjoint.

3.3.2. Le profil des enseignants

Au total, 120 enseignants ont répondu au questionnaire qui leur était destiné. Ces enseignants sont répartis dans 12 collèges, et le nombre de répondants par collège varie de 2 à 24. La répartition est faite de la façon suivante : 8 collèges comptent moins de 10 réponses⁹, 1 seul collège compte de 10 à 20 réponses et 3 collèges comptent plus de 20 réponses. En proportion, les enseignants des collèges ayant eu moins de 10 réponses représentent 33,3 % des réponses, ceux du collège ayant obtenu de 10 à 20 réponses représentent 10 % des réponses et ceux des 3 collèges ayant obtenu le plus de réponses représentent 56,7 % des réponses.

Parmi les répondants, 55 % sont des hommes et 45 % sont des femmes. La répartition selon les groupes d'âge et le nombre d'années d'expérience en enseignement est présentée à la figure 3 et à la figure 4. Les répondants ont en moyenne douze années d'expérience en enseignement, et neuf d'entre eux ont moins d'un an d'expérience.

Profil des enseignants

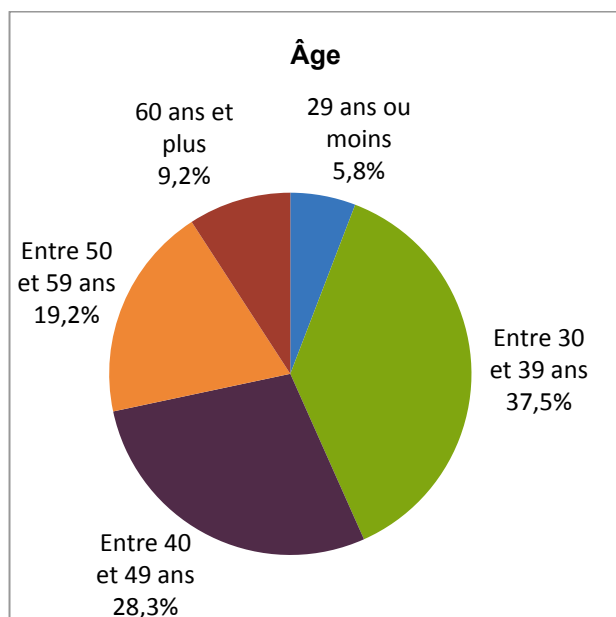


Figure 3 Profil des enseignants : répartition selon les groupes d'âge

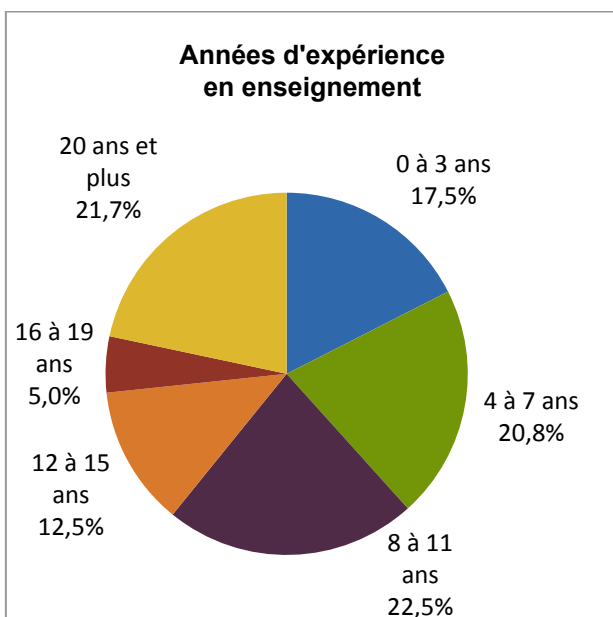


Figure 4 Profil des enseignants : répartition selon les années d'expérience en enseignement

Quant au secteur d'enseignement, la répartition est illustrée dans le tableau 3. Parmi les répondants, on compte 29 enseignants dans plusieurs secteurs.

⁹ Le petit nombre d'employés dans certains collèges explique le petit nombre de répondants.

Tableau 3 Profil des enseignants : répartition selon les secteurs

Secteur	Nombre d'enseignants
Au régulier	112
Au secteur préuniversitaire	50
Au secteur technique	56
À la formation générale	19
À la formation continue	19
À la formation professionnelle	16

La plupart des répondants ont indiqué qu'ils enseignent en français seulement (78,3 %), et 15 % en anglais et en français. Seulement 5,8 % des répondants enseignent uniquement en anglais, et un seul répondant enseigne en français et dans une autre langue que l'anglais.

La répartition des disciplines d'enseignement est illustrée à la figure 5. Il faut noter que 13 répondants ont mentionné enseigner dans plus d'une discipline.

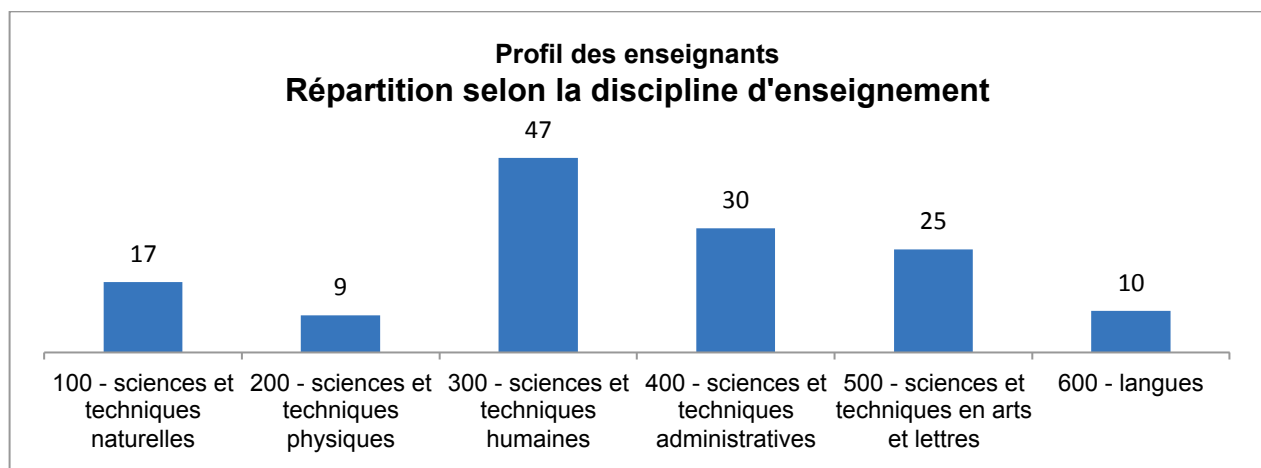


Figure 5 Profil des enseignants : répartition selon la discipline d'enseignement

Les répondants devaient indiquer la situation qui correspondait le mieux à la leur en lien avec leur occupation : 78 ont indiqué qu'ils enseignent à temps plein, 45 à temps partiel, 30 travaillent dans leur domaine d'enseignement à l'extérieur du réseau collégial et 20 travaillent dans le réseau collégial, mais à d'autres tâches que l'enseignement. Parmi les précisions quant aux autres tâches faites par les répondants, on note des tâches de coordination, de conseil pédagogique et de recherche. Parmi les autres emplois occupés par les répondants, on note qu'ils sont formateurs en entreprise dans leur domaine d'enseignement ou qu'ils enseignent dans d'autres établissements d'enseignement. Si une majorité de répondants (69,2 %) ont indiqué avoir une seule occupation, 24,2 % ont indiqué avoir deux occupations et 6,6 % ont indiqué en avoir trois.

Chapitre 4. Résultats

4.1. Le point de vue de la direction

4.1.1. Les activités de développement professionnel offertes aux enseignants

Les activités présentées à la figure 6 font partie des activités de développement professionnel offertes aux enseignants par les collèges dans l'année précédant l'étude. Participer à une journée thématique à l'extérieur du collège est la seule activité offerte dans tous les collèges. Les activités suivantes sont offertes aux enseignants dans 11 cas sur 12 : participer à un atelier de formation animé par un collègue du collège, bénéficier d'un accompagnement individualisé, et assister à une conférence (conférencier invité au collège). L'activité la moins souvent offerte par les collèges est la possibilité de faire un stage en entreprise ou en milieu de pratique (trois collèges).

Des répondants ont aussi inscrit d'autres activités de développement professionnel offertes aux enseignants de leur collège : la possibilité de s'inscrire à des cours ou à des programmes universitaires en pédagogie, l'accompagnement pour la préparation de demandes de subvention en recherche, l'accès à une zone de formation sur un site intranet, des rencontres de rétroaction avec un conseiller pédagogique dans le cadre de l'évaluation des enseignants et le fait d'encourager les enseignants à offrir des ateliers dans le cadre de colloques ou de journées thématiques.

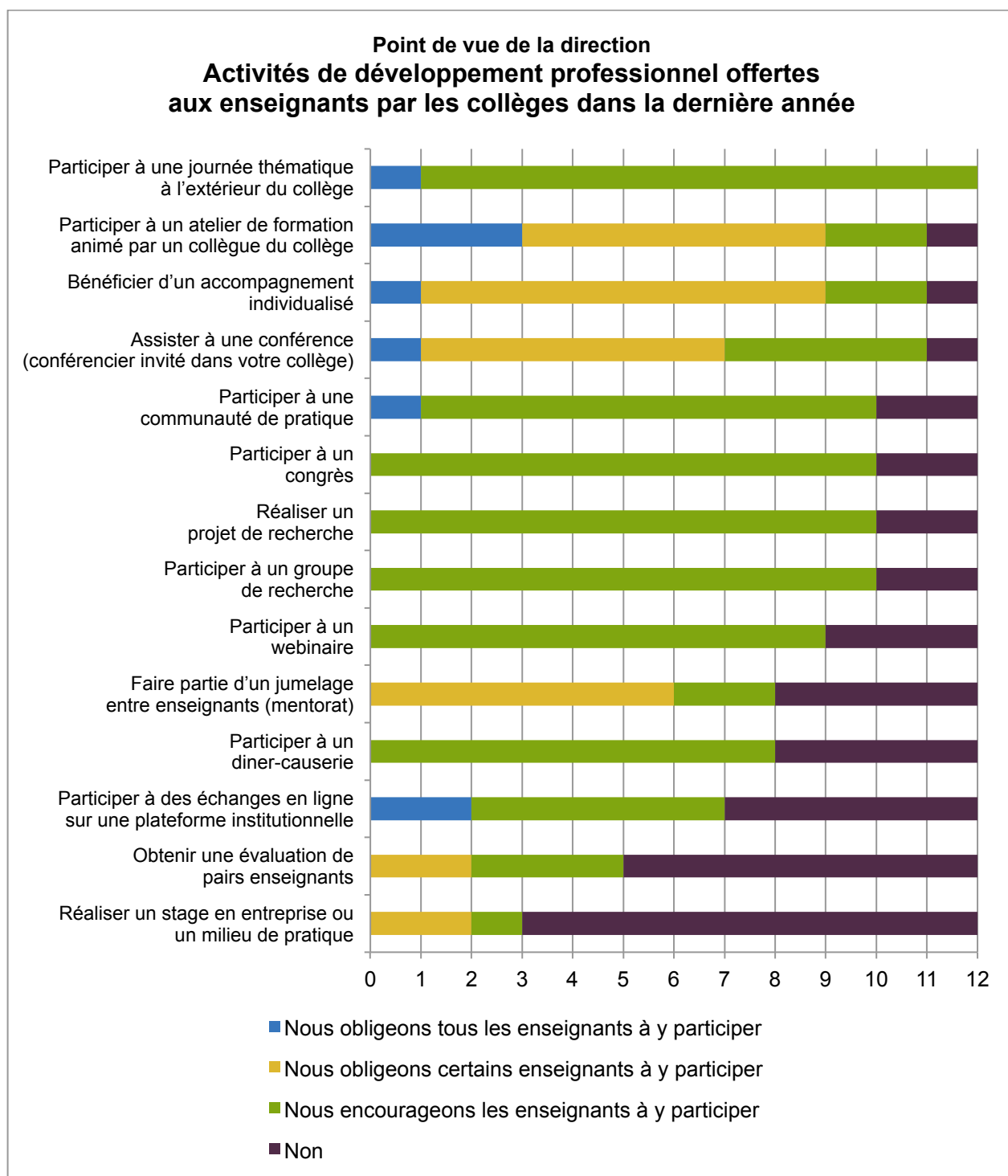


Figure 6 Point de vue de la direction : activités de développement professionnel offertes aux enseignants par les collèges dans la dernière année

4.1.2. La priorisation, par les collèges, des besoins de formation continue

Les répondants étaient invités à indiquer la façon dont ils priorisaient les types de connaissances en fonction des régions du modèle TPacK. Les résultats suivants représentent

la moyenne des priorités accordées par les collègues, où 1 était accordé au type de connaissances ayant la plus grande importance en fonction du budget alloué aux activités de développement professionnel et des orientations des collègues pour la prochaine année, et 7, le type de connaissances ayant le moins d'importance. Plus la moyenne est petite, plus les collègues ont jugé que le type de connaissances était prioritaire. On constate que les connaissances pédagogiques et les connaissances technologiques ont été jugées prioritaires (respectivement 2,08 et 2,67 de moyenne).

Tableau 4 Point de vue de la direction : moyenne des priorités accordées aux différents types de connaissances

Type de connaissances	Moyenne	Rang
Connaissances disciplinaires (C)	4,67	5
Connaissances pédagogiques (P)	2,08	1
Connaissances technologiques (T)	2,67	2
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (PC)	4,25	4
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (TC)	4,75	6
Connaissances à l'intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (TP)	4,17	3
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (TPaCK)	5,42	7

On remarque que les types de connaissances qui ne se trouvent pas à l'intersection de deux types ont été jugés prioritaires par une majorité de répondants. Les connaissances disciplinaires ont été jugées de façon plutôt polarisée : la moitié des répondants a mentionné que c'était parmi les trois types de connaissances les plus importants, alors que l'autre a mentionné que c'était parmi les deux types les moins importants.

Enfin, si l'on regroupe tous les types de connaissances qui touchent aux connaissances disciplinaires (C, CP et TC), aux connaissances pédagogiques (P, CP et TP) et aux connaissances technologiques (T, TC et TP), on constate que la priorité est donnée, dans l'ordre, aux connaissances pédagogiques, puis aux connaissances technologiques et, enfin, aux connaissances disciplinaires. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait que, comme la formation initiale des enseignants est essentiellement disciplinaire, la direction priorise le

développement professionnel pédagogique et technologique. Cela peut aussi être lié au fait que ce sont des thèmes de formations qui s'adressent à l'ensemble des enseignants, contrairement aux formations disciplinaires qui ne concernent qu'un groupe plus restreint d'enseignants.

4.1.3. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants, vus par la direction

4.1.3.1. La reconnaissance

Sur le plan de la reconnaissance, les répondants pour la direction des collèges devaient indiquer, pour chacune des activités, la situation qui correspondait le mieux à celle qui prévaut chez eux. Le tableau 5 présente les résultats par activité (le nombre de collèges selon les niveaux de reconnaissance). Les activités qui sont les plus souvent documentées dans les collèges sont les suivantes (plus de la moitié des collèges) :

- Participer à une journée thématique à l'extérieur du collège : 9 collèges
- Participer à un congrès : 8 collèges
- Assister à une conférence d'un conférencier invité dans votre collège : 7 collèges
- Suivre un cours offert par une université tout en étant inscrit à un programme : 7 collèges

Les activités qui mènent le plus souvent à une évaluation des apprentissages (évaluation, autoévaluation, échanges avec les collègues, etc.) sont quant à elles :

- Collaborer au développement ou à l'actualisation d'un programme : 6 collèges
- Faire partie d'un jumelage entre enseignants (mentorat) à titre de novice : 6 collèges
- Participer à un atelier de formation animé par un collègue du collège : 6 collèges
- Collaborer au développement ou à l'actualisation de matériel pédagogique avec des collègues : 5 collèges
- Réaliser un projet de recherche : 3 collèges

Enfin, les activités qui mènent à la validation des apprentissages et à la délivrance d'un document qui en témoigne sont peu nombreuses. Trois collèges ont mentionné valider les apprentissages lorsque les enseignants réalisent un projet de recherche.

Les activités qui sont le plus souvent « non documentées » sont des activités informelles ou non formelles. Si l'on regroupe les activités selon leur contexte (formel, non formel ou informel) et qu'on se penche sur la moyenne des collèges qui ne documentent pas la participation des enseignants à ces activités, les moyennes sont les suivantes : contexte informel, 9,5; contexte

non formel, 5,7; contexte formel, 4,5. On peut donc voir, sans surprise, que les activités qui ne sont pas reconnues (celles pour lesquelles les collèges ne documentent pas la participation) sont celles effectuées dans un contexte informel.

Tableau 5 Point de vue de la direction : reconnaissance, par les collègues, des acquis d'apprentissage

Activité	A	B	C	D
Participer à un atelier de formation animé par un collègue du collège	1	6	5	0
Participer à une journée thématique à l'extérieur du collège	1	9	2	0
Collaborer au développement ou à l'actualisation d'un programme	2	6	3	1
Participer à un congrès	2	8	2	0
Réaliser un projet de recherche	3	3	3	3
Assister à une conférence d'un conférencier invité dans votre collège	3	7	2	0
Bénéficier d'un accompagnement individualisé	4	5	2	1
Publier des livres ou des articles dans des revues scientifiques ou professionnelles	4	6	1	1
Suivre un cours offert par une université tout en étant inscrit à un programme	4	7	0	1
Collaborer au développement ou à l'actualisation de matériel pédagogique avec des collègues	5	2	4	1
Participer à un groupe de recherche	5	4	2	1
Être inscrit à un cours offert par une université sans être inscrit à un programme	5	6	0	1
Faire partie d'un jumelage entre enseignants (mentorat) à titre de novice	6	2	3	1
Faire partie d'un jumelage entre enseignants (mentorat) à titre de mentor	6	4	2	0
Participer à un webinaire	6	6	0	0
Participer à des échanges en ligne sur une plateforme institutionnelle	7	4	1	0
Publier des articles sur le web	8	2	1	1
Participer à une communauté de pratique	8	2	1	1
Participer à un cours en ligne ouvert à tous (MOOC)	8	3	0	1
Effectuer un stage en entreprise ou en milieu de pratique	9	1	2	0
Participer à une spécialisation (séquence de plusieurs MOOC)	9	2	0	1
Échanger en ligne sur les réseaux sociaux	9	2	1	0
Visionner une capsule d'information en ligne	9	3	0	0
Participer à un diner-causerie	9	3	0	0
Faire des lectures spécialisées dans des livres ou des revues scientifiques ou professionnelles	10	1	1	0
Faire des lectures spécialisées sur le web	10	1	1	0
Obtenir une évaluation de ses pairs enseignants	10	2	0	0
Rencontrer des collègues de façon informelle	11	1	0	0
Obtenir la rétroaction de spécialistes sur une séance filmée	11	1	0	0
Légende A. Nous ne documentons pas la participation à ces activités B. Nous documentons la participation à ces activités (prise de présence, par exemple) C. Nous évaluons les apprentissages des enseignants qui participent à ces activités (évaluation, autoévaluation, partage avec les collègues, etc.) D. Nous validons que les apprentissages acquis dans ces activités ont permis d'atteindre des objectifs et délivrons un document qui en témoigne				

4.1.3.2. La responsabilité

Une majorité de collègues (11 sur 12) considèrent que le développement professionnel des enseignants est une responsabilité partagée. Parmi eux, la moitié considère qu'il s'agit d'un partage à parts égales, alors que les autres remettent la majorité de la responsabilité aux enseignants.

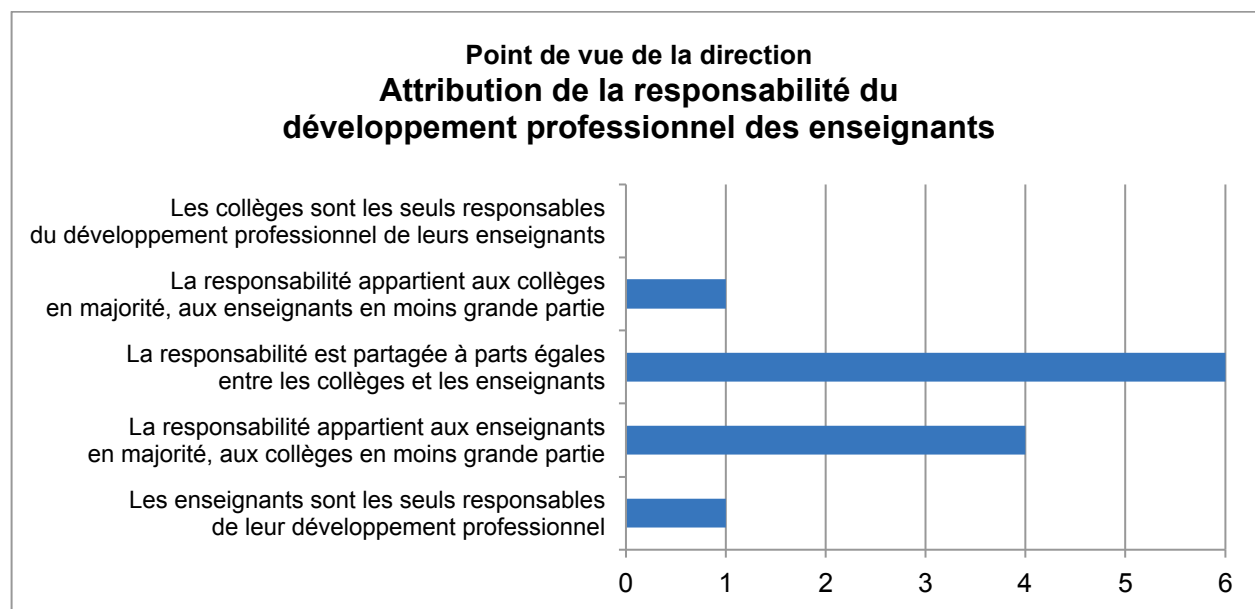


Figure 7 Point de vue de la direction : attribution de la responsabilité du développement professionnel des enseignants

4.1.3.3. L'agentivité

Sur le plan de l'exercice de l'agentivité par les enseignants, les répondants ont indiqué que les enseignants se fixent des objectifs individuels et collectifs dans les proportions présentées dans le tableau 6. Dans la majorité des cas, les collègues affirment ne pas savoir dans quelle mesure les enseignants se fixent des objectifs, qu'ils soient individuels ou collectifs.

Tableau 6 Point de vue de la direction : objectifs fixés par les enseignants

Énoncé	A	B	C	D	E
Les enseignants de votre collège se fixent des objectifs d'apprentissage individuels	6	0	5	1	0
Les enseignants de votre collège se fixent des objectifs d'apprentissage collectifs en se regroupant par champ d'intérêt	5	1	5	0	1
Les enseignants de votre collège se fixent des objectifs d'apprentissage collectifs en se regroupant par programme ou département	6	0	4	2	0
Légende					
A. Nous ne le savons pas					
B. Peu ou pas d'enseignants					
C. Quelques enseignants (moins de la moitié)					
D. De nombreux enseignants (la moitié ou plus)					
E. Tous les enseignants ou presque					

Dans les cas où les enseignants se fixent des objectifs, ceux-ci sont définis, selon les répondants, lors de rencontres d'enseignants avec la direction du collège, la direction du programme ou le coordonnateur au soutien pédagogique. Dans d'autres cas, les besoins sont définis en comité de programme ou en assemblée départementale, en groupe de travail ou en groupe de réflexion pédagogique. Le suivi est aussi assuré de différentes façons : comité de perfectionnement, rapport annuel ou semestriel des départements, compte rendu de réunion, rencontres individuelles. Dans d'autres cas, les suivis sont faits de façon plus informelle.

En ce qui concerne l'agentivité collective, les collèges privés en ont observé des manifestations dans un contexte organisationnel, dans les proportions présentées dans le tableau 7.

Tableau 7 Point de vue de la direction : manifestations de l'agentivité collective

Énoncé	A	B	C	D	E
S'engager à poser des gestes concrets pour assurer leur développement professionnel, prendre des mesures de suivi de leur développement professionnel	1	4	5	1	1
Expliciter de nouvelles possibilités pour le développement professionnel, envisager de nouveaux modes de développement professionnel	5	3	3	1	0
Critiquer les occasions de développement professionnel actuelles, remettre en question les suggestions ou les décisions de la direction, y résister	3	8	0	1	0
Légende A. Nous ne le savons pas B. Peu ou pas d'enseignants C. Quelques enseignants (moins de la moitié) D. De nombreux enseignants (la moitié ou plus) E. Tous les enseignants ou presque					

4.2. Le point de vue des enseignants

4.2.1. La formation initiale et continue des enseignants dans un contexte formel

Les résultats suivants illustrent le plus haut niveau de scolarité terminé par les enseignants dans un contexte formel, que ce soit en formation initiale ou en formation continue, dans la discipline d'enseignement et en pédagogie. La formation initiale était décrite comme étant la formation reçue « avant de quitter le système d'éducation », et la formation continue comme étant celle reçue « après avoir quitté le système d'éducation ». Il nous semble important de rappeler que nous nous sommes intéressée ici à la formation dans un contexte formel. Certains enseignants ont indiqué qu'ils avaient suivi des formations en milieu de travail, par exemple, ce dont nous traiterons dans la prochaine section.

Certains enseignants ont mentionné avoir commencé des programmes dans leur discipline ou en pédagogie. Toutefois, comme la question concernait le plus haut niveau de scolarité terminé, nous n'avons pas considéré les programmes non terminés.

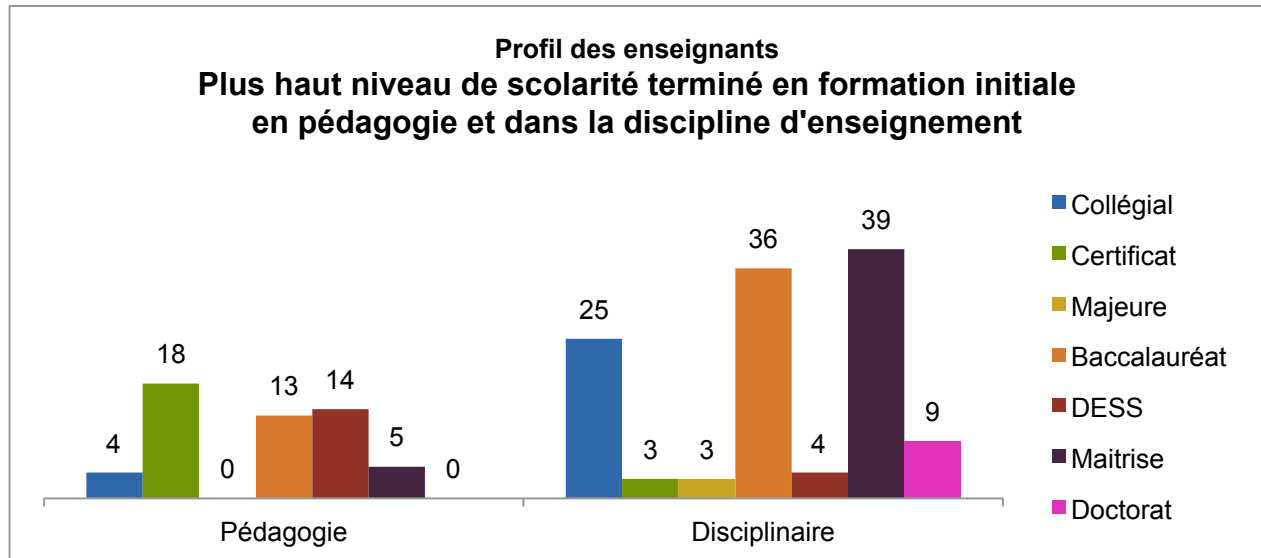


Figure 8 Profil des enseignants : plus haut niveau de scolarité terminé en formation initiale dans la discipline d'enseignement et en pédagogie

On remarque que la formation initiale est davantage disciplinaire, comme le mentionnaient St-Pierre et Lison (2009). À la figure suivante, on remarque également que la formation continue dans un contexte formel est également plus disciplinaire que pédagogique.

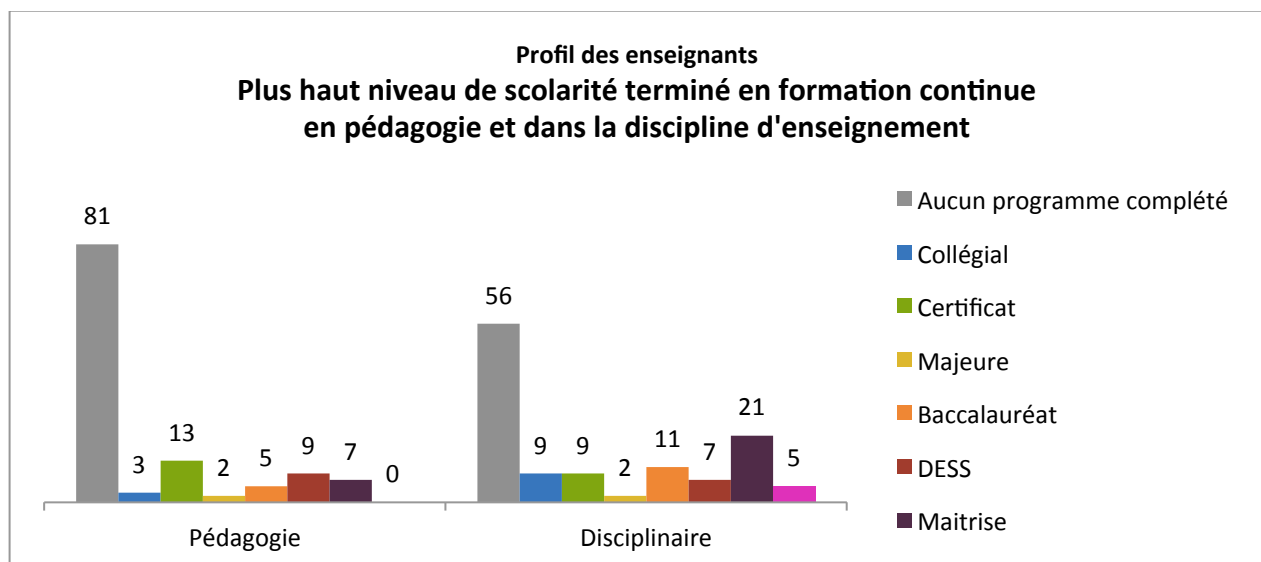


Figure 9 Profil des enseignants : plus haut niveau de scolarité terminé en formation continue dans la discipline d'enseignement et en pédagogie

4.2.2. Les activités de développement professionnel auxquelles prennent part les enseignants

La figure 10 présente les activités auxquelles ont participé les enseignants au cours de l'année précédant le sondage. Pour chaque activité, le pourcentage d'enseignants ayant répondu positivement est présenté.

Des enseignants ont ajouté d'autres activités qui, à leur avis, contribuent à leur développement professionnel; notons, entre autres : visiter des entreprises, visiter des expositions en lien avec la discipline, occuper un emploi dans le domaine, participer à des formations offertes par un ordre professionnel, collaborer avec des organismes en lien avec la discipline, rencontrer le coordonnateur du programme, obtenir une évaluation de la part des étudiants, participer à un comité d'évaluation de demandes de subvention de recherche.

Point de vue des enseignants Activités auxquelles ont participé les enseignants dans la dernière année

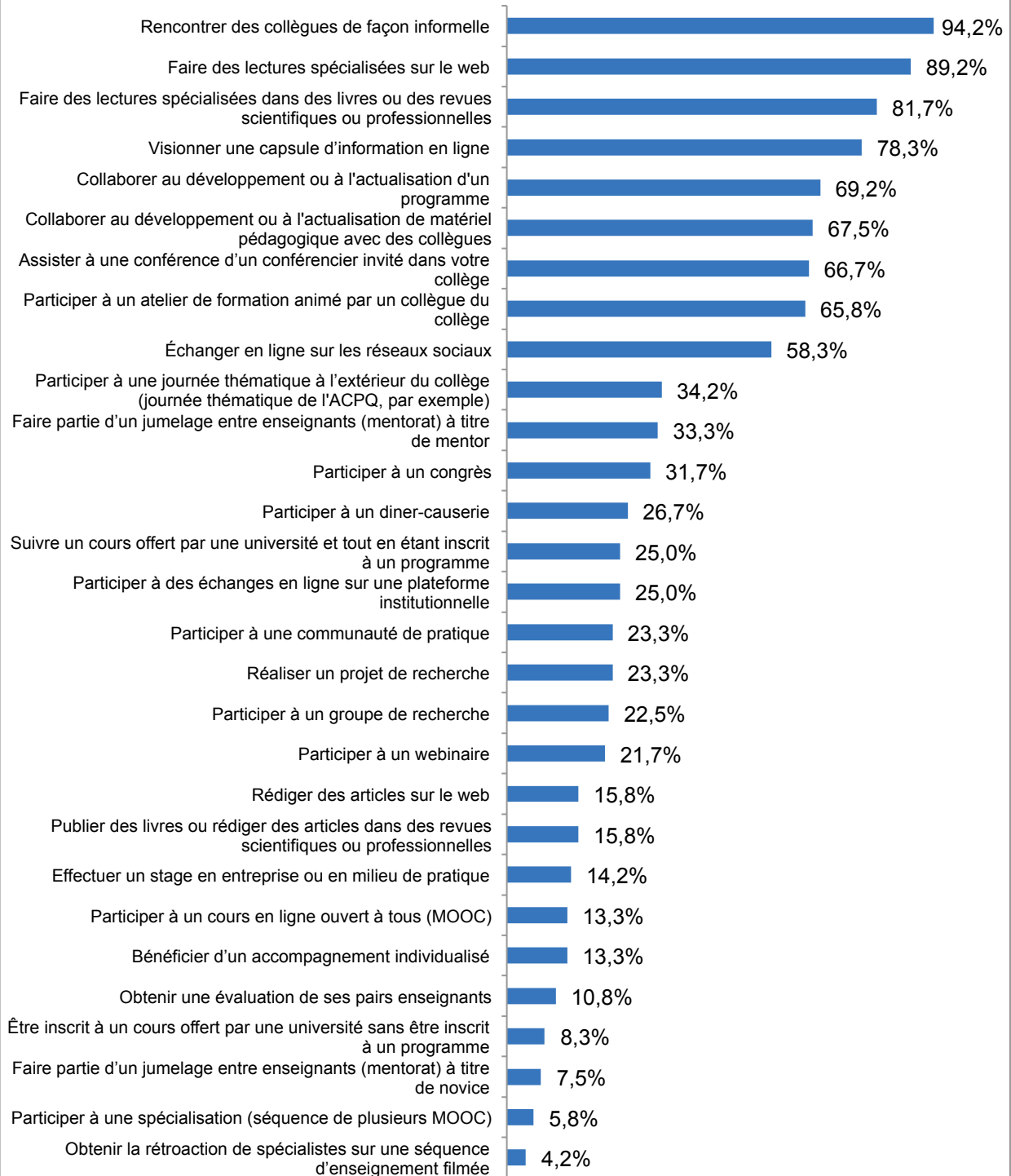


Figure 10 Point de vue des enseignants : activités auxquelles ont participé les enseignants dans la dernière année

4.2.3. Les besoins de formation continue

Les résultats suivants présentent l'autoévaluation faite par les enseignants¹⁰ de leur niveau de maîtrise des différents champs de connaissances (contenus disciplinaires, pédagogiques et technologiques), de même que les différentes intersections possibles entre ces trois champs, selon le *Technological Pedagogical Content Knowledge (TPaCK)* de Mishra et Koehler (2006).

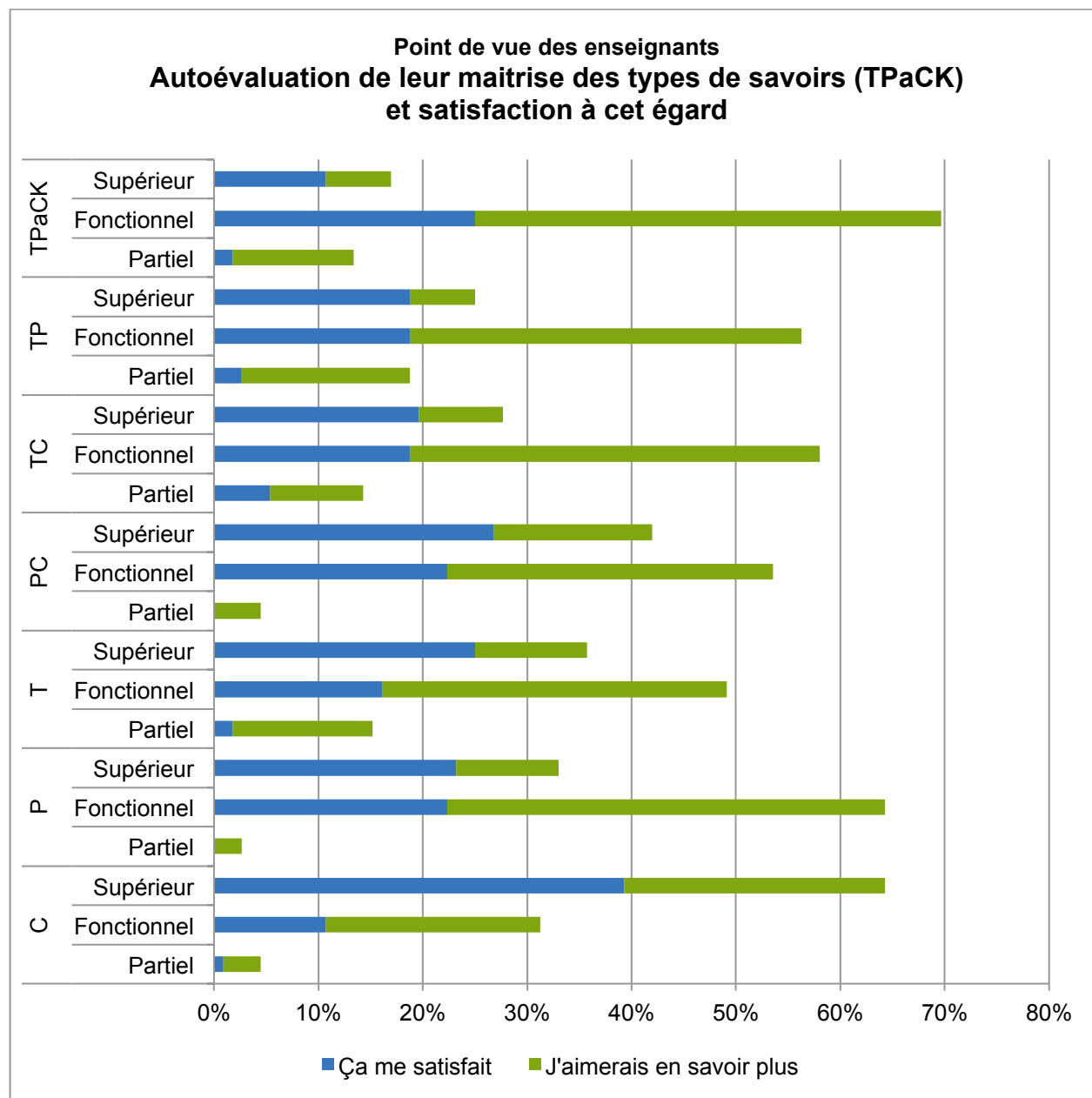


Figure 11 Point de vue des enseignants : autoévaluation de leur maîtrise des types de connaissances (TPaCK) et satisfaction à cet égard

¹⁰ Exceptionnellement, 112 réponses sont comptabilisées dans ce graphique en raison d'un problème technique rencontré avec les 8 premières réponses enregistrées.

On constate que le type de connaissances que le plus grand nombre d'enseignants jugent maîtriser de façon supérieure est la connaissance des contenus disciplinaires (C, 64,3 %), suivi par les connaissances à l'intersection des contenus disciplinaires et de la pédagogie (PC, 42,0 %) et des connaissances liées à la technologie (T, 35,7 %). À l'inverse, le type de connaissances que le plus grand nombre d'enseignants jugent maîtriser de façon partielle est les connaissances à l'intersection de la technologie et de la pédagogie (TP, 18,8 %), suivi par les connaissances technologiques (T, 15,2 %) et les connaissances à l'intersection des contenus disciplinaires et de la technologie (TC, 14,3 %). Il est intéressant de constater que les connaissances liées à la technologie se retrouvent à la fois dans les types de connaissances que les enseignants jugent maîtriser de façon supérieure et dans ceux qu'ils jugent maîtriser de façon partielle uniquement.

En ce qui concerne les types de connaissances pour lesquels on manifeste le plus d'intérêt de perfectionnement, les enseignants ont répondu, dans l'ordre : les connaissances à l'intersection des trois types, c'est-à-dire la connaissance sur les relations entre la technologie, la pédagogie et les contenus disciplinaires qui permettent aux enseignants d'élaborer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage appropriées à leurs étudiants (TPaCK, 62,5 %), les connaissances à l'intersection de la technologie et de la pédagogie (TP, 59,8 %), les connaissances technologiques (57,1 %) et les connaissances à l'intersection des contenus disciplinaires et de la technologie (TC, 56,3 %).

Enfin, de façon générale, pour tous les types de connaissances à l'exception de ceux liés aux contenus disciplinaires, il semble que la majorité des enseignants évaluent en avoir une connaissance fonctionnelle, mais ils veulent en savoir davantage. Par conséquent, il serait sans doute plus utile d'offrir des formations sur des sujets plus avancés plutôt que des formations de base. Il pourrait donc être approprié d'offrir aux enseignants des formations de niveau intermédiaire plutôt que des formations de base.

Les enseignants étaient invités à inscrire les thèmes sur lesquels ils souhaitaient se développer professionnellement. Les thèmes ont été regroupés selon les types de connaissances du TPaCK dans le tableau 8.

Tableau 8 Point de vue des enseignants : thèmes sur lesquels les enseignants souhaitent se développer professionnellement

Type de connaissances	Nombre de mentions	Exemples de thèmes
Connaissances disciplinaires (C)	14	Nouvelles approches et recherches dans la discipline d'enseignement, amélioration des connaissances techniques en laboratoire, discipline d'enseignement liée à l'actualité. Les autres énoncés étaient directement liés à la discipline enseignée, comme la fiscalité, la comptabilité, l'économie, l'histoire, la programmation, la modélisation et l'animation 3D, le design de mode.
Connaissances pédagogiques (P)	27	Méthodes et stratégies d'enseignement et d'apprentissage, applications et outils pédagogiques, activités d'apprentissage novatrices, motivation des étudiants, conception universelle des apprentissages, évaluation des travaux d'équipe, rétroactions multitypes, stratégies pour aider les étudiants d'une génération différente, les étudiants éprouvant des difficultés, en situation de handicap, allophones, etc.
Connaissances technologiques (T)	11	Technologies, technologie et pratique réflexive, outils méthodologiques (prise de notes, gestion des références, etc.), logiciels administratifs et de bureautique.
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (PC)	3	Stratégies pédagogiques spécifiques aux contenus disciplinaires, évaluation liée aux contenus disciplinaires et aux objectifs spécifiques au cours.
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (TC)	3	Technologie appliquée à la discipline enseignée, comme Geogebra, idéateurs conceptuels.
Connaissances à l'intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (TP)	13	Utilisation des technologies numériques à des fins pédagogiques (plateforme d'échanges, infonuagique, Google Drive, médias et réseaux sociaux), utilisation des tablettes et cellulaires en classe, pratiques exemplaires, technologie et apprentissage actif, formations synchrones et asynchrones.
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (TPaCK)	3	Utilisation d'approches pédagogiques favorisant l'apprentissage des étudiants en fonction des nouvelles technologies, classe inversée

D'autres thèmes ont été abordés dans une moindre mesure, comme l'administration scolaire, l'interculturalité et le stress et l'anxiété chez les étudiants.

4.2.4. Les préférences des enseignants en matière de développement professionnel

Les sections suivantes présentent les résultats concernant les préférences des enseignants. Nous exposerons leurs modalités d'apprentissage, les dimensions individuelles et collectives, les activités auxquelles ils envisagent de participer dans la prochaine année, les modes (en

présence, en ligne ou hybride) qu'ils préfèrent, de même que les moments et l'organisation qu'ils privilégient.

4.2.4.1. Les modalités d'apprentissage

Les enseignants ont indiqué que les modalités qui correspondaient le plus à leur façon d'apprendre sont, dans l'ordre, l'observation des actes et des outils des collègues (65 %), la réflexion quant à ce qu'ils ont vécu en classe et à leurs pratiques en tant qu'enseignant (57,5 %) et l'observation des étudiants (45,8%).

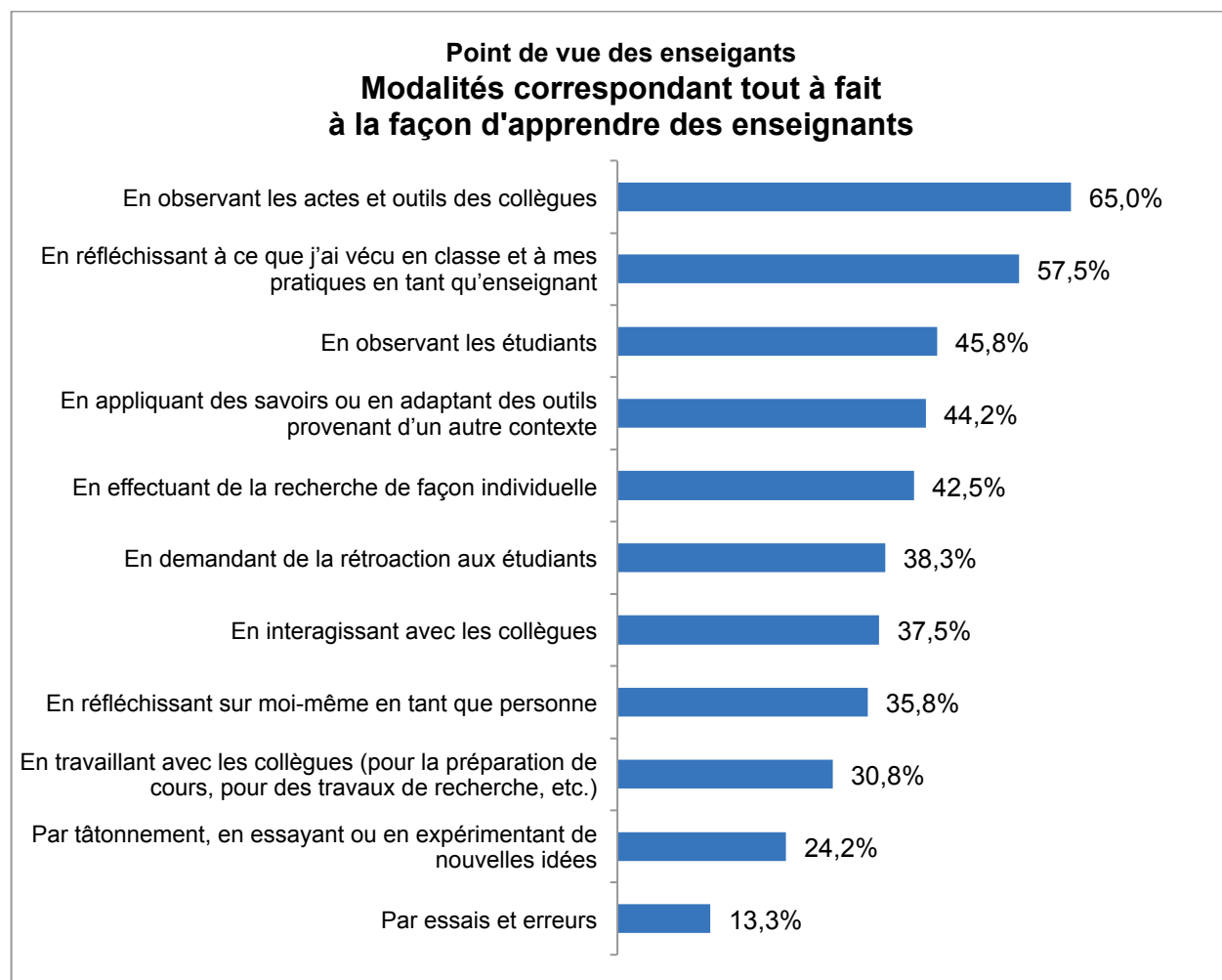


Figure 12 Point de vue des enseignants : modalités correspondant tout à fait à la façon d'apprendre des enseignants

4.2.4.2. Les dimensions individuelles et collectives du développement professionnel

Les enseignants étaient invités à estimer la portion du développement professionnel qu'ils font de façon collective. La moyenne des réponses des enseignants est de 43,5 %. Par ailleurs, ils sont 69,2 % à être satisfaits du pourcentage qu'ils ont estimé. Pour ces répondants satisfaits du

pourcentage de leur développement professionnel qui est fait de façon collective, c'est en moyenne 44,5 % de leur développement professionnel qui est collectif.

Chez ceux qui ne sont pas satisfaits de leur situation, ils préféreraient majoritairement que le développement professionnel se déroule davantage de façon collective (25 %). Chez ces répondants, la moyenne de leur réponse concernant la portion du développement professionnel qui est collectif est de 34,3 %.

Seuls 5,8 % des répondants préféreraient que leur développement professionnel se déroule davantage de façon individuelle. Chez ces mêmes répondants, la moyenne de leur estimation du pourcentage de développement professionnel fait de façon collective est plus élevée : 69,9 %. La figure 13 présente la répartition des réponses.

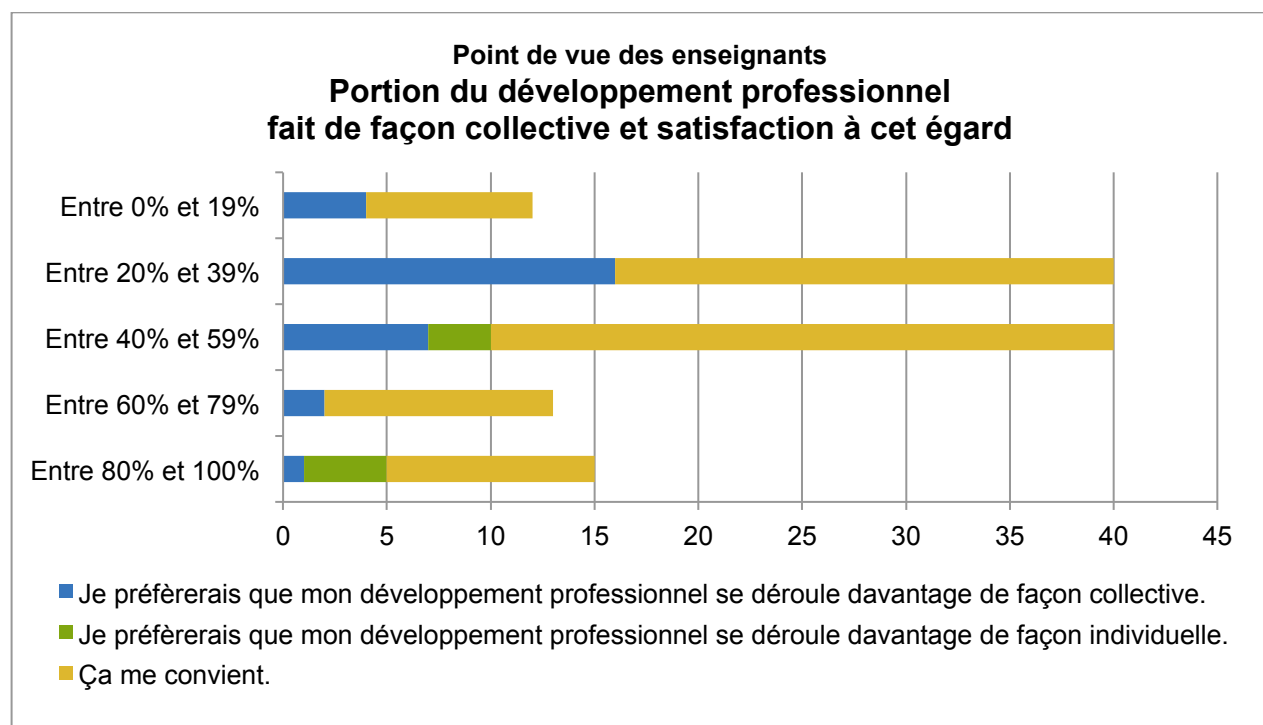


Figure 13 Point de vue des enseignants : portion du développement professionnel fait de façon collective et satisfaction à cet égard

Quant à leurs préférences au sujet des personnes avec qui se perfectionner, leurs réponses sont présentées à la figure 14.

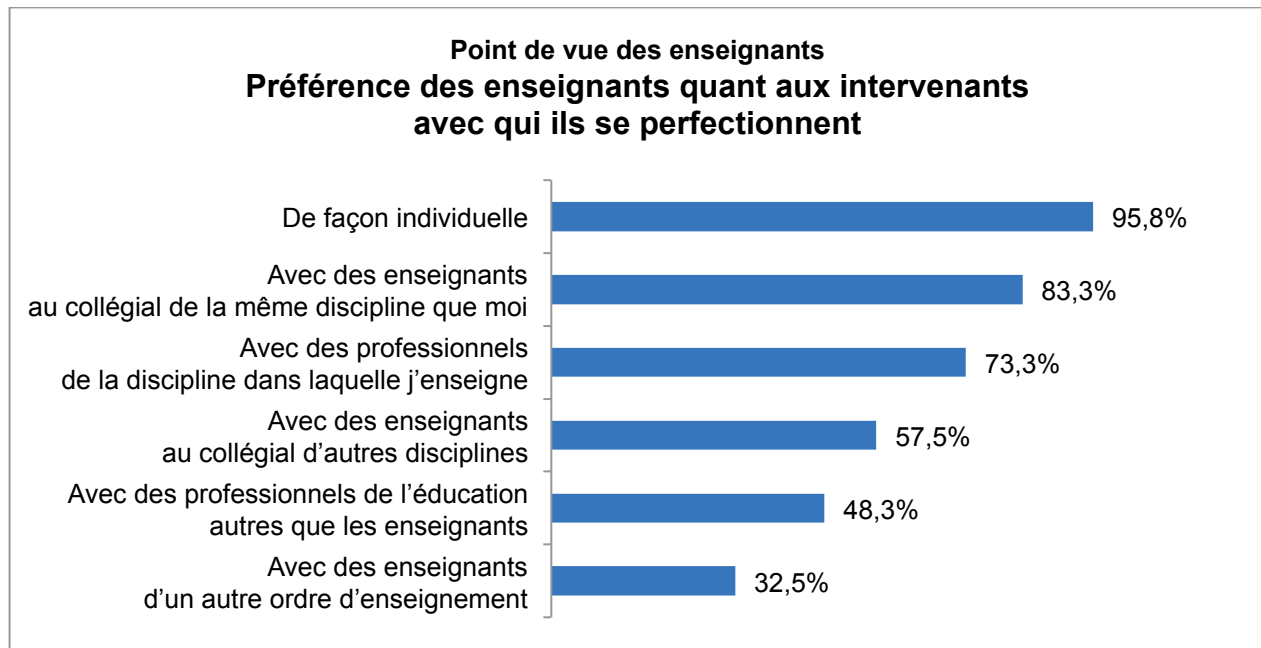


Figure 14 Point de vue des enseignants : préférence des enseignants quant aux intervenants avec qui ils se perfectionnent

Notons que les réponses n'étaient pas exclusives : les répondants pouvaient choisir jusqu'à six réponses. Le pourcentage d'enseignants ayant répondu qu'ils aimeraient se former de façon individuelle est très élevé. Toutefois, seuls trois enseignants ont indiqué préférer se perfectionner *uniquement* de façon individuelle.

4.2.4.3. Les activités de développement professionnel envisagées

La figure 15 présente les activités que comptent effectuer les enseignants au cours de l'année suivant l'étude. Pour chaque activité, le pourcentage d'enseignants ayant répondu positivement est présenté. D'autres activités ont été mentionnées par les enseignants : être accompagné à l'échelle d'un programme par une ressource externe, développer des écoles-entreprises, effectuer un séjour professionnel à l'étranger et exercer sa profession dans la discipline enseignée (quatre enseignants ont mentionné qu'ils envisagent de continuer à exercer l'emploi qu'ils occupent, plutôt que d'« effectuer un stage en entreprise », qui faisait partie des choix de réponses).

Point de vue des enseignants
Activités auxquelles les enseignants envisagent de participer
au cours de l'année suivant l'étude

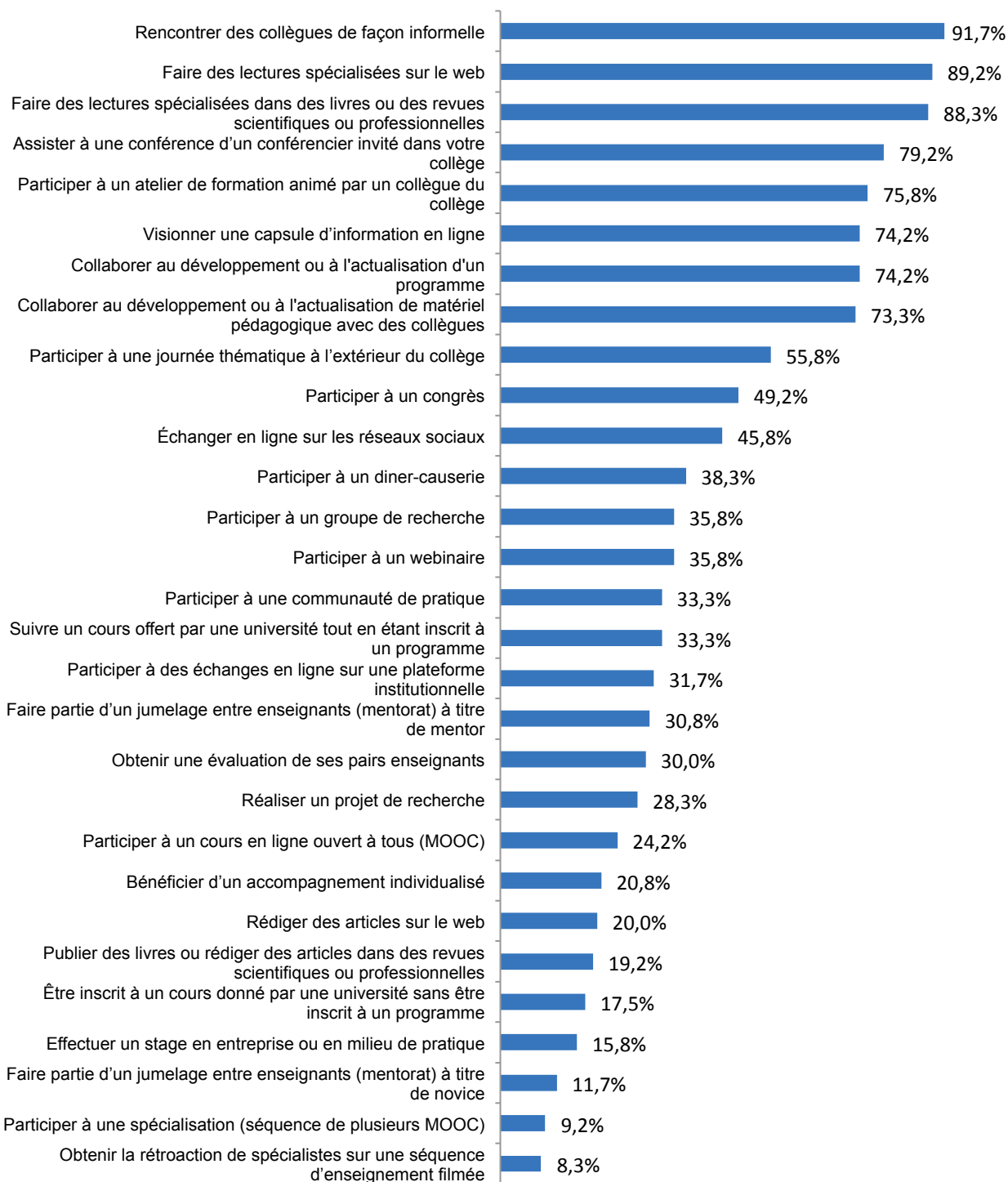


Figure 15 Point de vue des enseignants : activités auxquelles les enseignants envisagent de participer au cours de l'année suivant l'étude

4.2.4.4. Les modes de perfectionnement

Au premier chapitre, nous avons mentionné que les préférences des enseignants concernant les modes de perfectionnement (en présence ou en ligne) étaient susceptibles d'avoir évolué au cours des dernières années. Les résultats obtenus nous le confirment : alors que les enseignants avaient mentionné préférer la formation en présence dans une proportion de 63,6 % il y a huit ans (St-Pierre et Lison, 2009), ils sont désormais 38,7 % à la préférer. La proportion d'enseignants qui préfèrent la formation à distance s'est maintenue : 9,2 % préfèrent la formation en ligne. C'est plutôt ceux qui n'ont pas de préférence qui ont vu leur proportion presque doubler, passant de 27,6 % en 2009 à 52 % en 2017. Cela est probablement dû à l'augmentation de l'offre de formations en ligne et à la convivialité des outils accessibles aujourd'hui. Notons que les pourcentages présentés ici concernent 119 répondants, un enseignant ayant répondu qu'il ne se perfectionnait pas.

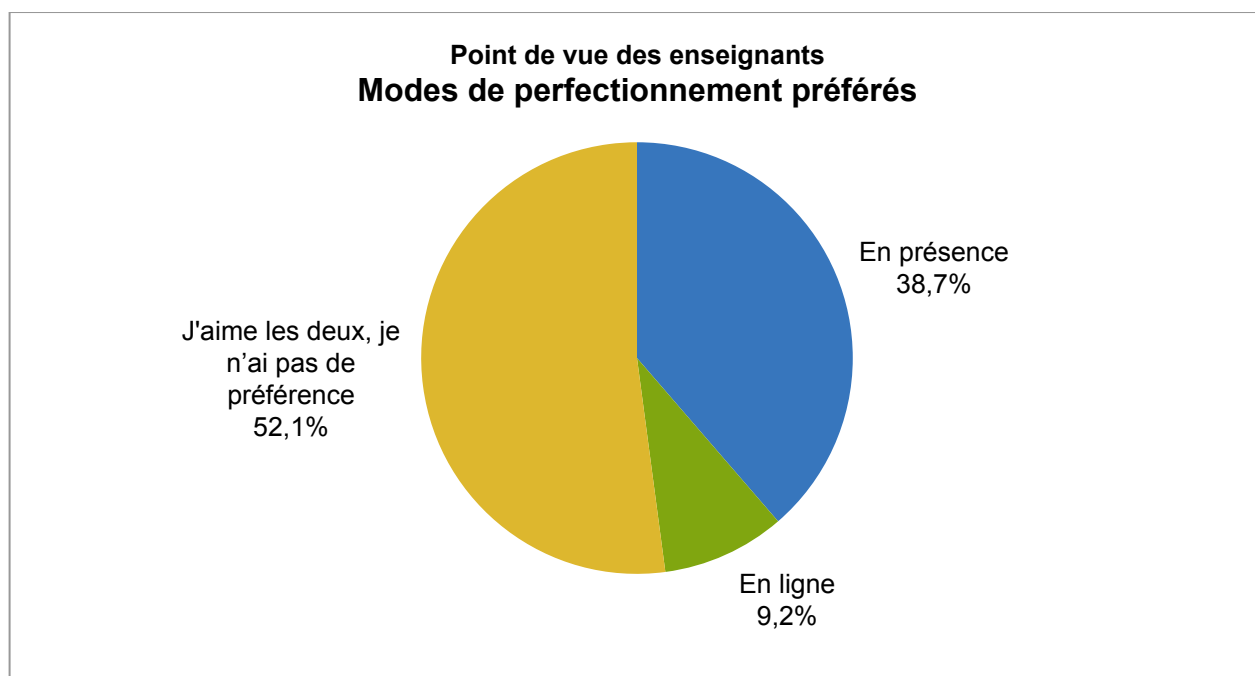


Figure 16 Point de vue des enseignants : modes de perfectionnement préférés

4.2.4.5. Les moments privilégiés pour le perfectionnement

Les enseignants préfèrent se perfectionner pendant les moments suivants (voir la figure 17). Il faut préciser que les enseignants pouvaient indiquer plus d'un choix.

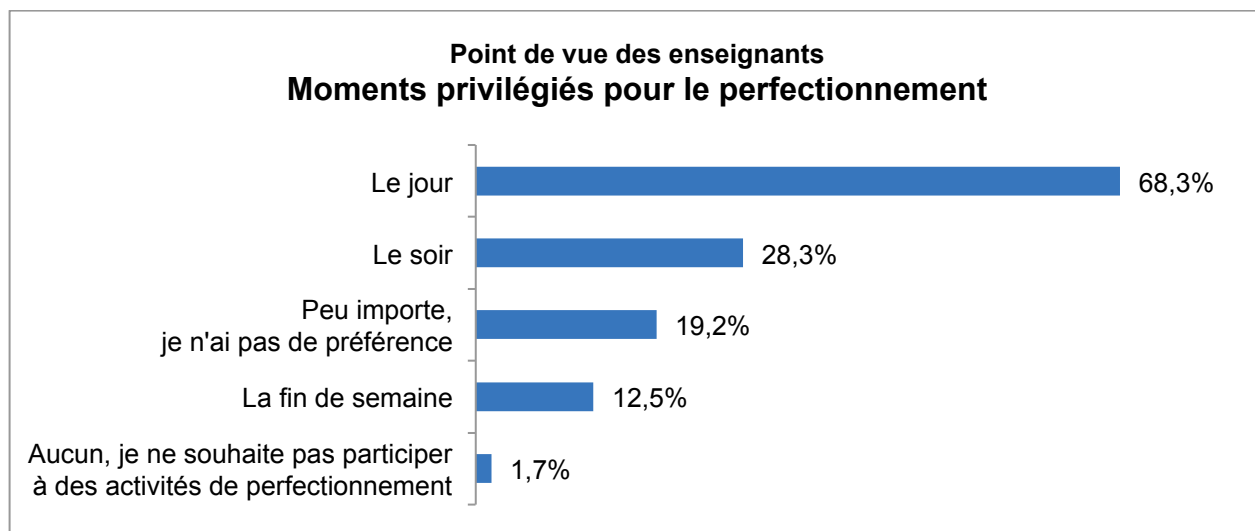


Figure 17 Point de vue des enseignants : moments privilégiés pour le perfectionnement

Par ailleurs, les enseignants ont indiqué que les moments de la session présentés à la figure 18 étaient des moments adéquats pour se perfectionner. Encore une fois, ils avaient la possibilité d'entrer plus d'un choix.

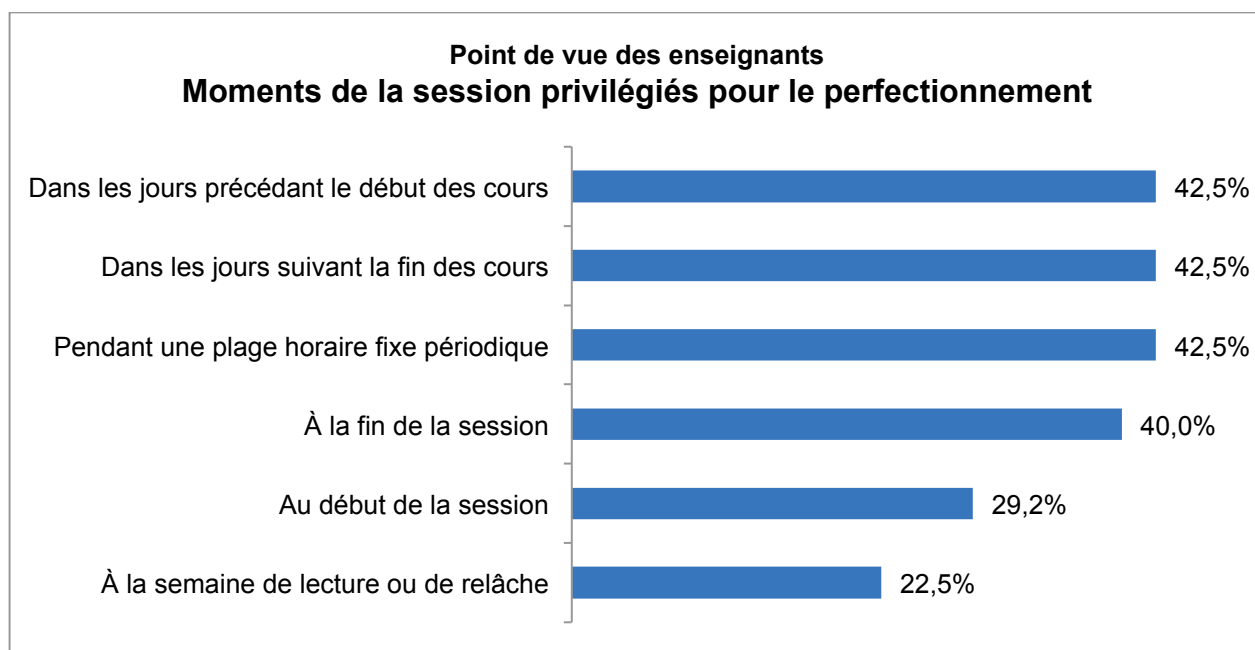


Figure 18 Point de vue des enseignants : moments de la session privilégiés pour le perfectionnement

Deux enseignants ont ajouté la période estivale comme étant un moment adéquat pour participer à des activités de perfectionnement, un choix qui n'était pas présent dans le questionnaire.

4.2.4.6. L'organisation du perfectionnement

Le format du perfectionnement que préfèrent les enseignants¹¹, en termes de nombre de séances et de leur durée, est présenté à la figure 19 et à la figure 20.

Point de vue des enseignants

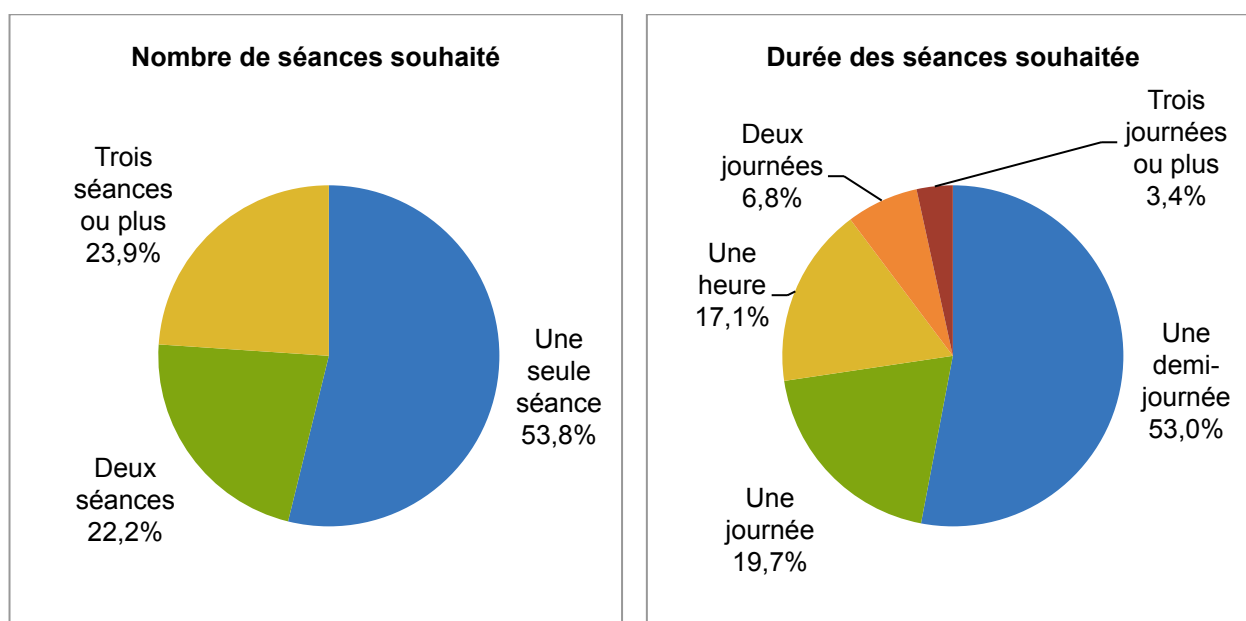


Figure 19 Point de vue des enseignants : nombre de séances souhaité

Figure 20 Point de vue des enseignants : durée des séances souhaitée

4.2.5. Les défis et enjeux auxquels sont confrontés les enseignants

Cette section présente les réponses des enseignants au sujet des enjeux ciblés : la reconnaissance des démarches de leur développement professionnel par la direction de leur collège, leur responsabilité à l'égard du développement professionnel des enseignants, l'exercice qu'ils font de l'agentivité dans le contexte du développement professionnel et la valeur qu'ils accordent à la démarche de développement professionnel.

4.2.5.1. La reconnaissance

Lorsqu'ils ont été appelés à se prononcer sur l'importance qu'ils accordaient à la reconnaissance de leur démarche de développement professionnel par la direction de leur

¹¹ Il faut noter que le nombre de réponses de référence est ici 117 : 3 enseignants ont répondu n'avoir aucune préférence puisqu'ils ne souhaitaient pas se perfectionner.

collège, 80,8 % des enseignants qui ont répondu au questionnaire ont mentionné qu'ils considéraient que c'était important (« assez important » ou « très important »).

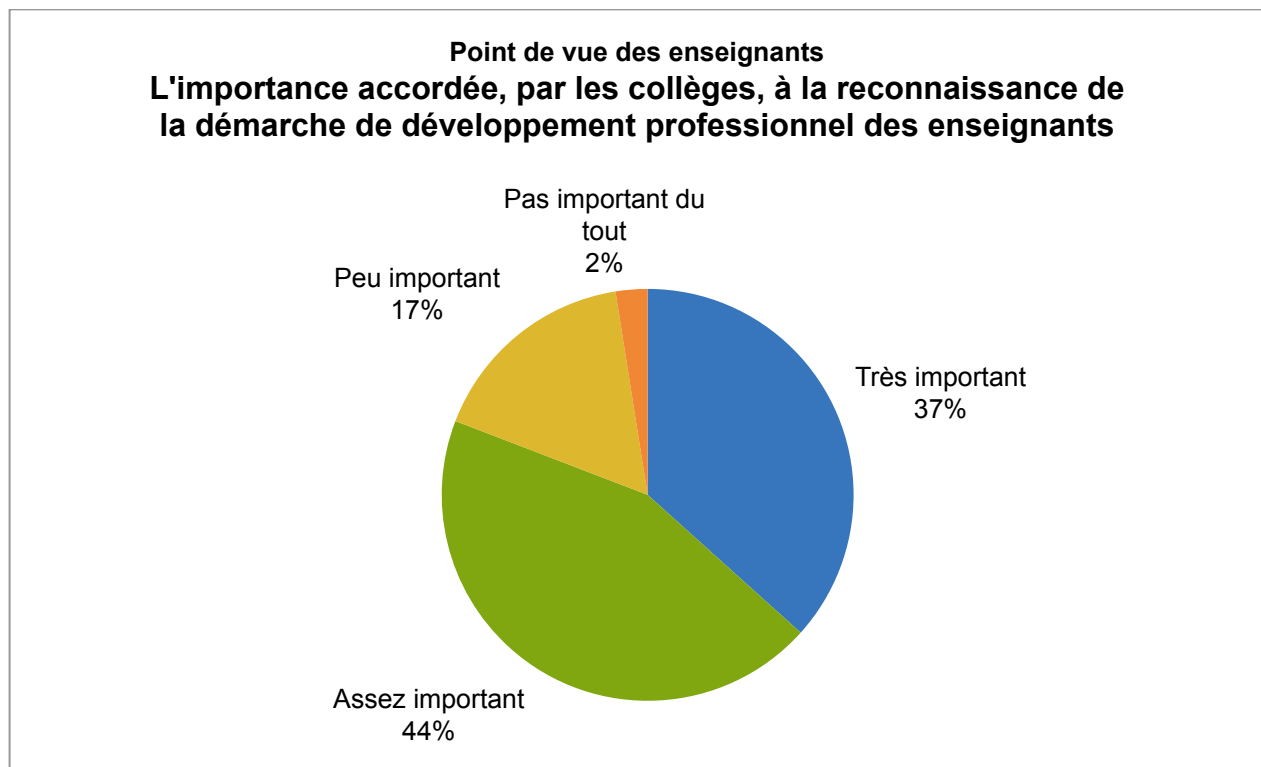


Figure 21 Point de vue des enseignants : l'importance accordée, par les collègues, à la reconnaissance de la démarche de développement professionnel des enseignants

4.2.5.2. La responsabilité

Tous les répondants considèrent qu'ils ont une responsabilité quant à leur développement professionnel, mais à des niveaux variables. Presque la moitié des enseignants ont mentionné que cette responsabilité était partagée à parts égales avec les collègues. Presqu'autant d'enseignants considèrent, quant à eux, que bien que ce soit une responsabilité partagée, les enseignants ont une plus grande responsabilité à l'égard de leur propre développement professionnel que les collègues.

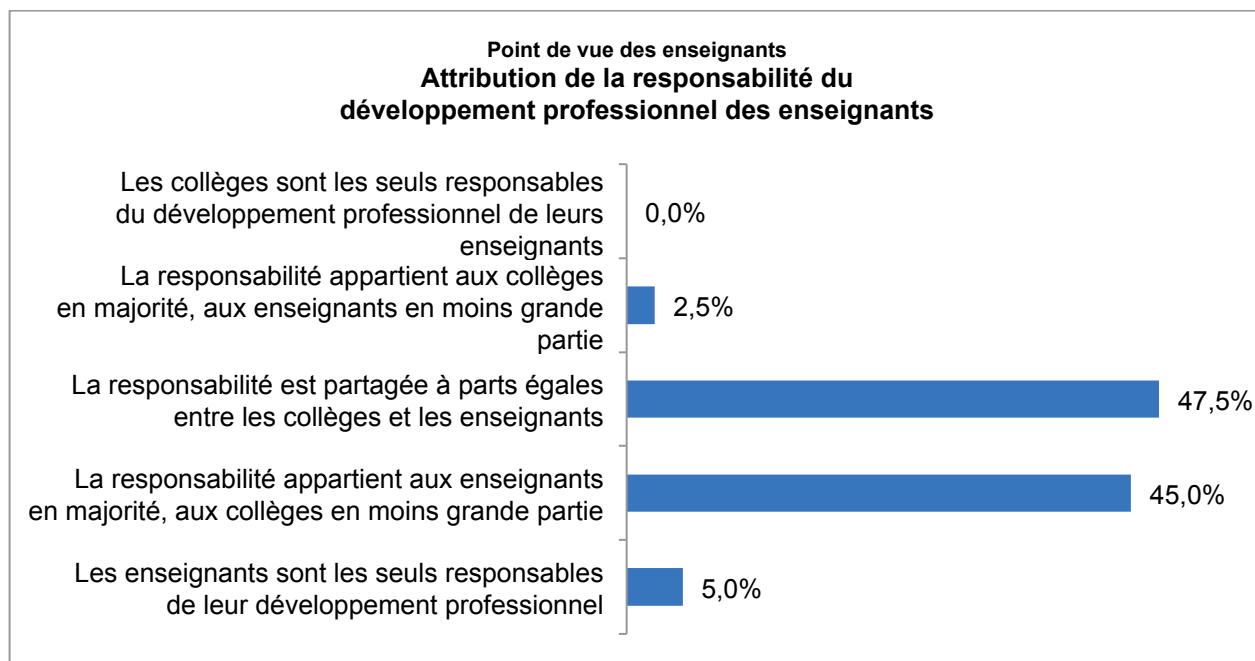


Figure 22 Point de vue des enseignants : attribution de la responsabilité du développement professionnel des enseignants

4.2.5.3. L'agentivité

Parmi les répondants, la majorité des enseignants (67,5 %) mentionnent s'être fixé un objectif d'apprentissage pour la session en cours. Les enseignants qui ne s'étaient pas fixé d'objectifs d'apprentissage pour la session étaient invités à écrire pourquoi ils ne l'avaient pas fait. L'analyse thématique de leur réponse expose le fait que 41,7 % d'entre eux jugent qu'ils ont une charge de travail trop élevée. Les autres raisons énoncées sont, dans l'ordre de fréquence, la satisfaction quant à la situation actuelle (16,7 %), d'autres priorités (13,9 %) et la fixation d'objectifs à plus long terme (11,1 %).

Quant aux raisons qui pourraient faire en sorte que les enseignants seraient intéressés à se fixer des objectifs d'apprentissage à l'avenir, les principaux thèmes que l'analyse de leur réponse a fait ressortir sont : aucune raison ne les ferait changer d'idée (24,3 %), la reconnaissance de leur démarche, en particulier par la libération en temps (21,6 %), et un changement de la situation actuelle, notamment un nouveau questionnaire, un nouveau cours ou une révision de programme (18,9 %).

Du côté des enseignants qui ont indiqué s'être fixé des objectifs d'apprentissage pour la session, l'analyse thématique de leur réponse a permis de déterminer que les cinq catégories d'objectifs les plus souvent mentionnés sont :

- Améliorer les interventions auprès des étudiants (tous les étudiants ou les étudiants ayant une limitation diagnostiquée, notamment en intégrant la conception universelle des apprentissages) : 13 enseignants
- Suivre un cours ou un programme de formation universitaire : 13 enseignants
- Enrichir ses connaissances et compétences disciplinaires : 12 enseignants
- Améliorer ses stratégies, méthodes et techniques pédagogiques (optimisation du temps passé en classe, enseignement à distance, etc.) : 10 enseignants
- Développer des habiletés TIC (diffusion de capsules vidéos, utilisation du tableau numérique interactif, utilisation d'environnements infonuagiques, création de sites web, diffusion de cours, etc.) : 10 enseignants

D'autres catégories d'objectifs ont été répertoriés moins fréquemment, comme : diversifier les méthodes d'évaluation et de rétroaction, améliorer un cours (actualisation du contenu, modification de la séquence pédagogique, ajout d'éléments pour favoriser la motivation et l'intérêt des étudiants), développer un nouveau cours, développer des aptitudes pour la recherche ou développer des aptitudes pour la gestion.

Les moyens permettant aux enseignants d'atteindre les objectifs fixés ont aussi été compilés. La plupart des enseignants (55,6 %) ont relevé un moyen (ou une catégorie de moyens, par exemple, « des lectures », sans préciser lesquelles), 29,6 % ont relevé deux moyens et 9,9 %, trois moyens. Seuls quatre enseignants ont relevé quatre ou cinq moyens différents. Les thèmes qui ont émergé de l'analyse chez au moins dix enseignants sont les suivants :

- Expérimenter, changer sa pratique : 26 enseignants
- Échanger avec les collègues majoritairement, mais aussi avec des personnes-ressources, la direction, des représentants de l'industrie et les étudiants : 22 enseignants
- Faire des lectures : 22 enseignants
- Planifier et organiser son temps : 13 enseignants
- Faire des recherches : 13 enseignants
- Suivre des formations (en présence, en ligne avec l'APOP ou en suivant un MOOC, etc.) : 10 enseignants

Les autres thèmes mentionnés par les enseignants, en plus faible proportion, sont les cours universitaires (8), l'accompagnement, le mentorat ou un groupe d'entraide (4), l'implication dans un comité (4), le visionnement de vidéos (4), les conférences ou les journées pédagogiques (2), les voyages (2), les observations (1), la publication d'un portfolio (1) et la réflexion (1).

Les raisons pour lesquelles les enseignants pensent ne pas pouvoir atteindre leurs objectifs concernent, dans 50 % des cas, le manque de temps. C'est 30,5 % des répondants qui ont affirmé, quant à eux, que rien ne pourrait les empêcher d'atteindre l'objectif d'apprentissage qu'ils s'étaient fixé. Les autres raisons, chacune énoncée par très peu d'enseignants, concernent des situations personnelles (maladie, congé de maternité, etc.), un manque de ressources d'apprentissage ou financières, ou des problèmes techniques.

Enfin, les enseignants ont mentionné manifester de l'agentivité collective dans les proportions présentées à la figure 23.

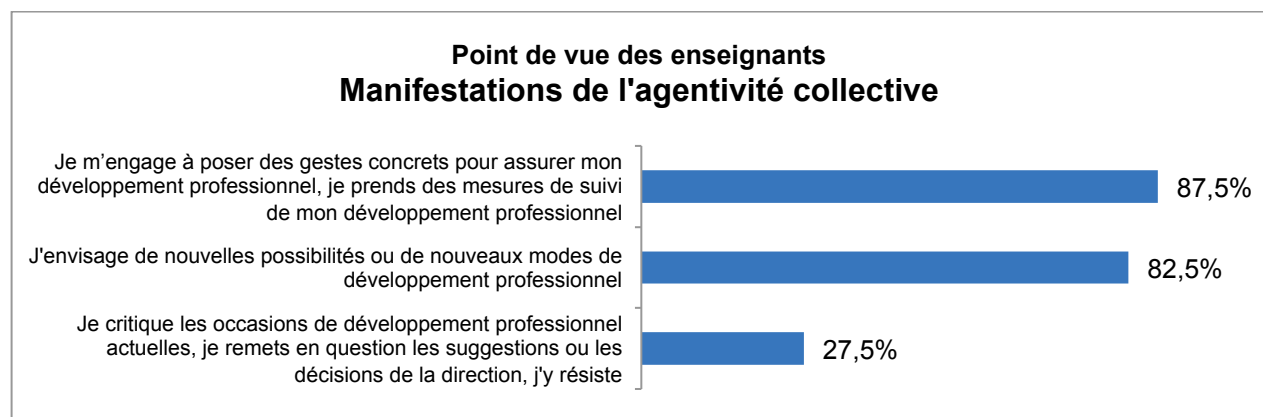


Figure 23 Point de vue des enseignants : manifestations de l'agentivité collective

4.2.5.4. La valeur du développement professionnel

Les enseignants ont indiqué les freins à leur démarche de développement professionnel. La figure 24 met en évidence l'enjeu de l'adéquation entre l'offre de perfectionnement et les besoins des enseignants, puisque l'énoncé avec lequel les enseignants étaient le plus en accord concerne les thèmes des activités qui ne répondent pas à leurs attentes ou à leurs besoins (60,8 %). La lourdeur de la tâche des enseignants n'est pas à négliger, puisque presque la moitié des enseignants (47,5 %) ont répondu qu'elle constituait un frein à leur démarche de développement professionnel.

**Point de vue des enseignants
Freins perçus par les enseignants
à leur démarche de développement professionnel**

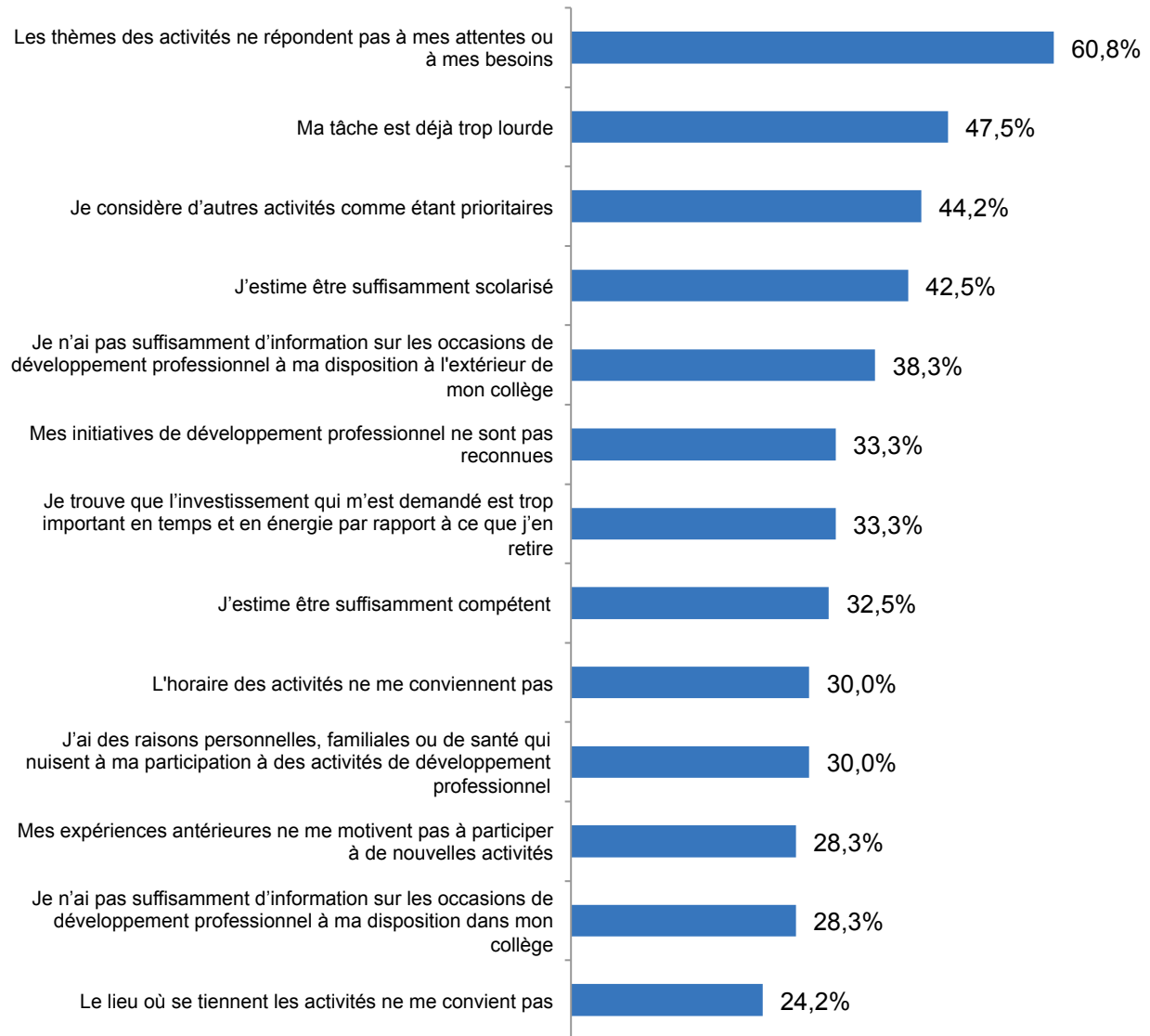


Figure 24 Point de vue des enseignants : freins perçus par les enseignants à leur démarche de développement professionnel

En contrepartie, la figure 25 présente les retombées perçues par les enseignants de leur démarche de développement professionnel.

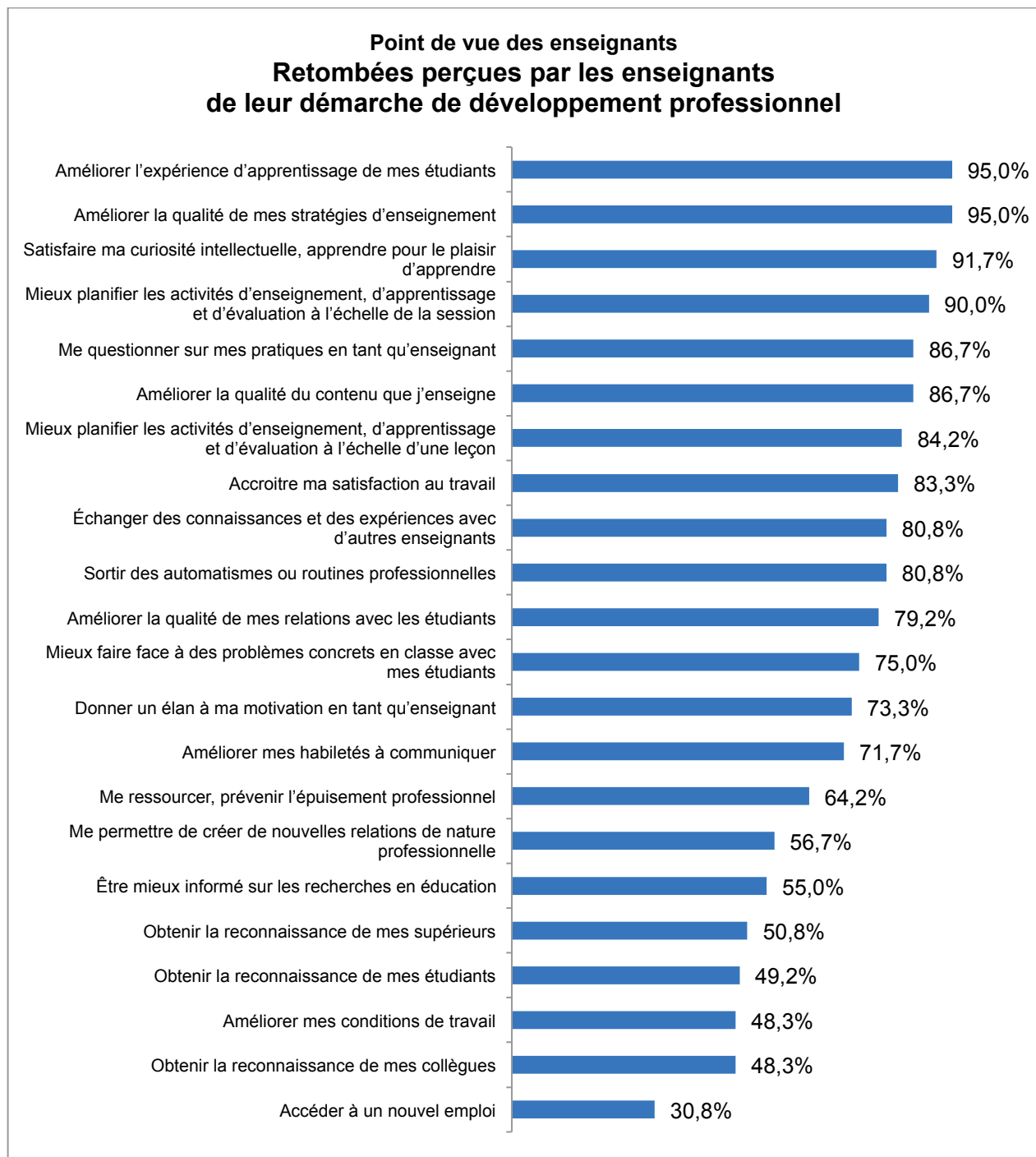


Figure 25 Point de vue des enseignants : retombées perçues par les enseignants de leur démarche de développement professionnel

Il est intéressant de constater que 95 % des enseignants considèrent que l'amélioration de l'expérience d'apprentissage de leurs étudiants est une retombée, et ce, au même titre que l'amélioration de la qualité de leur stratégie d'enseignement. Alors que 80,8 % des enseignants mentionnaient plus tôt qu'ils considéraient que la reconnaissance de leur démarche de développement professionnel par la direction est assez importante ou très importante, c'est seulement 50,8 % qui considèrent la reconnaissance de leurs supérieurs comme étant une retombée.

Chapitre 5. Discussion

La discussion s'articulera principalement autour du croisement des regards posés par la direction et les enseignants. Ainsi, nous mettrons en relation les activités proposées et reconnues par les collèges avec les initiatives des enseignants; les besoins de formation exprimés par les enseignants avec les besoins de formation priorisés par les collèges; de même que l'exercice de l'agentivité des enseignants et la perception qu'en ont les collèges. Nous terminerons la discussion par les préférences des enseignants ainsi que la nécessité d'utiliser la visualisation de données pour mieux s'approprier les résultats de cette recherche, puis nous aborderons les limites de l'étude.

5.1. Les activités proposées, entreprises et reconnues

Nous avons examiné, pour chacune des activités, le pourcentage des enseignants qui participent aux activités selon qu'il s'agit d'une activité reconnue (documentée, évaluée ou validée) ou non par leur direction. Nous présentons ici les activités où le pourcentage des enseignants qui y participent dans les collèges où elle est reconnue est plus élevé que le pourcentage des enseignants qui y participent dans les collèges où elle n'est pas reconnue. Le nombre entre parenthèses représente le nombre de collèges qui reconnaissent les activités.

Moyenne des enseignants qui participent aux activités de développement professionnel selon la reconnaissance que leur accorde leur direction

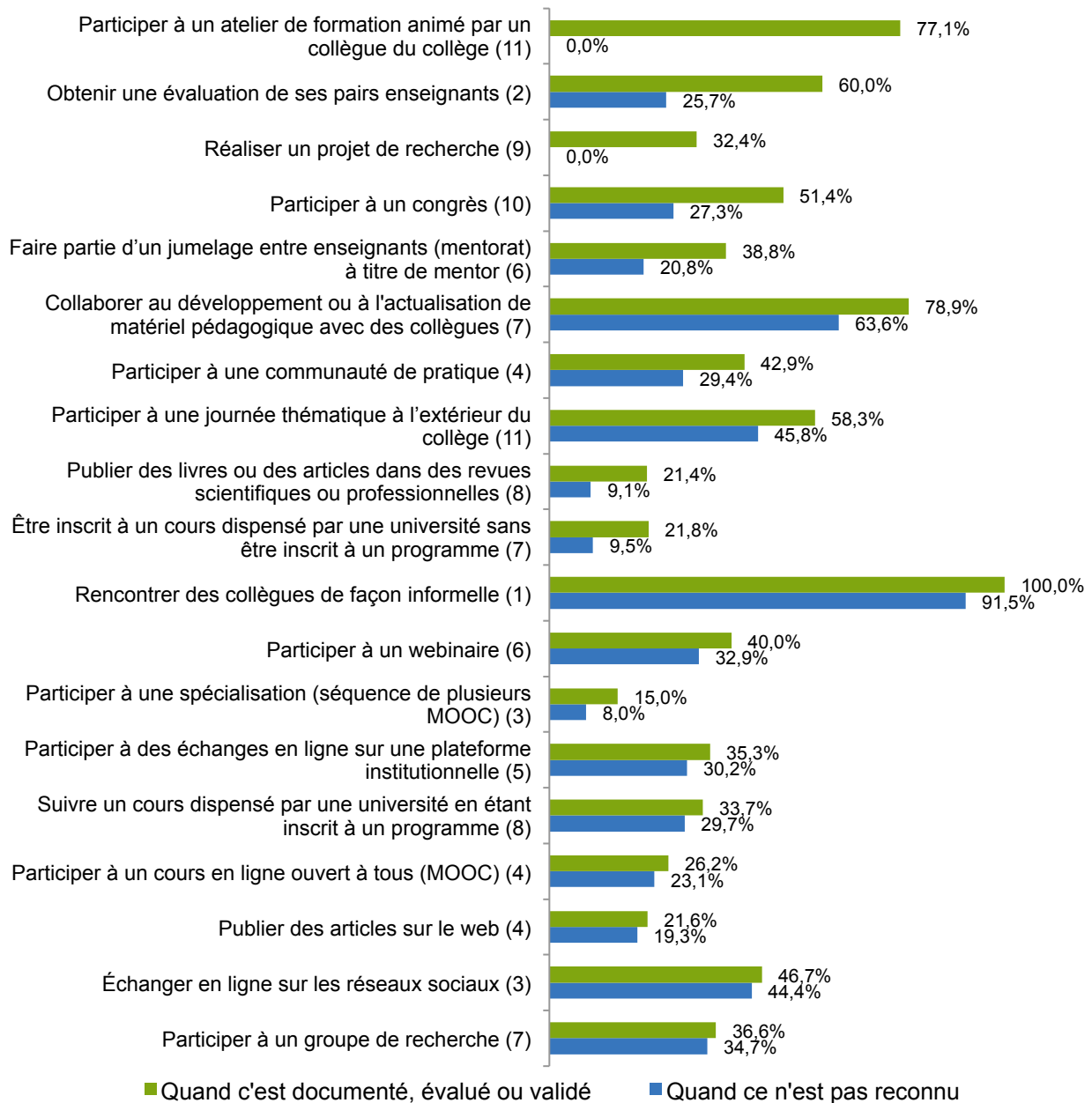


Figure 26 Moyenne des enseignants qui participent aux activités de développement professionnel selon la reconnaissance que leur accorde leur direction

En ce qui concerne les activités présentées à la figure 26, 15,4 % d'enseignants de plus, en moyenne, participent aux activités lorsque ces dernières sont reconnues par rapport à lorsqu'elles ne le sont pas. Quant aux autres activités (celles pour lesquelles le pourcentage des

enseignants qui y participent lorsqu'elles sont reconnues est moindre que lorsqu'elles ne sont pas reconnues), c'est en moyenne 6,3 % de plus. Il faut cependant être prudent : ce ne sont pas les enseignants qui ont mentionné qu'ils participaient aux activités *parce qu'elles étaient reconnues*. C'est plutôt une association que nous avons faite à partir de leurs réponses et de celles de leur direction. Nous rappelons toutefois que quatre enseignants sur cinq considèrent que la reconnaissance que leur direction accorde à leur démarche de développement professionnel est importante.

Quand on s'intéresse à l'évolution des réponses des enseignants entre les activités faites au cours de l'année précédant l'étude et celles qu'ils envisagent de faire l'année suivant l'étude, on constate que les enseignants semblent avoir un intérêt pour certaines activités qu'ils ne faisaient pas jusqu'ici. Ces activités sont, dans l'ordre :

- Participer à une journée thématique à l'extérieur du collège : 32 enseignants de plus
- Participer à un congrès : 28 enseignants de plus
- Obtenir une évaluation de ses pairs enseignants : 26 enseignants de plus
- Assister à une conférence d'un conférencier invité dans votre collège : 24 enseignants de plus
- Participer à un atelier de formation animé par un collègue du collège : 21 enseignants de plus

Les raisons qui expliquent ces variations n'ont pas été recueillies. Soulignons que ces activités, à l'exception de « Obtenir une évaluation de ses pairs enseignants », sont celles pour lesquelles les enseignants sont le plus souvent obligés de participer ou encouragés à le faire. Ce sont également des activités parmi celles que les collèges reconnaissent le plus.

L'intérêt des enseignants pour la rétroaction de leurs pairs est donc le plus surprenant et celui qui devrait être analysé davantage.

Par ailleurs, cela semble cohérent avec l'observation des actes et des outils de leurs collègues, qui arrive au premier rang des modalités correspondant à la façon d'apprendre des enseignants. Combiné à la réflexion sur ce qu'ils vivent en classe et sur leurs pratiques en tant qu'enseignants, qui arrive au deuxième rang, il semble que ce soit tout à fait cohérent avec la proposition de Keiny (1996) sur « le double lien qui existe entre la pratique de classe de l'enseignant et le groupe réflexif » (Daele, 2004, p. 20). L'ajout de la dimension d'évaluation par

les pairs au groupe réflexif pourrait contribuer à prolonger la réflexion en y ajoutant un paramètre d'action : l'enseignant ne relate plus seulement une expérience vécue en classe, éventuellement teintée de sa perception, il accepte de la faire vivre à un collègue pour qu'il en tire ses propres conclusions et en fasse l'appréciation.

Il serait intéressant d'enquêter : quels sont les paramètres qui feraient en sorte qu'un enseignant serait à l'aise d'inviter un autre enseignant dans sa classe? Un enseignant de la même discipline ou encore d'une discipline différente, un enseignant ayant une expérience similaire à la sienne ou un enseignant ayant davantage d'expérience, un enseignant utilisant une approche pédagogique similaire, etc.? Il y aurait peut-être un lien à faire avec les réponses des enseignants concernant les personnes avec qui ils préfèrent se perfectionner (des enseignants du collégial dans la même discipline 83,3 %). Comme il ne s'agit cependant pas forcément du même rapport entre eux, nous gardons la question ouverte.

À l'opposé, les activités pour lesquelles le plus grand nombre d'enseignants sont passés d'un « oui » à un « non » sont, dans l'ordre :

- Échanger en ligne sur les réseaux sociaux : 18 enseignants
- Visionner une capsule d'information en ligne : 14 enseignants
- Être jumelé à un autre enseignant (mentorat) à titre de mentor : 13 enseignants
- Collaborer au développement ou à l'actualisation de matériel pédagogique avec des collègues : 11 enseignants

Ces activités font partie de celles qui ne sont pas reconnues, en majorité, par les institutions. Cela pourrait contribuer à faire en sorte que les enseignants voient leur intérêt pour ces activités diminuer. Par ailleurs, trois des quatre activités sont collaboratives, ce qui n'est pas sans rappeler les questions soulevées par Laferrière (2015) concernant le financement de ce type d'activités, notamment quant à l'intérêt d'élaborer et de financer un plan de codéveloppement professionnel accompagnant le plan de développement professionnel individuel.

5.2. La reconnaissance, par les collègues, des initiatives des enseignants

La question de la reconnaissance doit être soulevée à nouveau, comme l'ont aussi fait par le passé de nombreux auteurs, notamment Daele et Charlier (2006). À l'instar de la formation continue non créditée, les activités de développement professionnel axées sur la réflexion et les interactions auraient-elles avantage à être plus reconnues et, le cas échéant, selon quelles

modalités? S'il semble peu probable que les collègues rémunèrent les enseignants pour échanger sur les réseaux sociaux, il serait intéressant de vérifier s'ils seraient disposés à reconnaître que les activités dans les contextes non formel et informel sont des situations d'apprentissage ou même à reconnaître les acquis des apprentissages qui s'y font.

Il serait intéressant de se pencher sur les moyens que pourraient utiliser les enseignants pour témoigner de leurs apprentissages, des moyens que la direction jugerait recevables dans un processus de reconnaissance des acquis d'apprentissage.

Sachant que 80,8 % des enseignants ont mentionné qu'ils considèrent que la reconnaissance que leur direction accorde à leur démarche de développement professionnel est importante, il y a fort à parier que des enseignants seraient aussi prêts à s'impliquer dans une démarche de reconnaissance des apprentissages.

La reconnaissance des acquis d'apprentissage dans un contexte non formel ou informel peut mener à des bénéfices pour les individus (Werquin, 2010) : des bénéfices économiques (comme la réduction des coûts généralement associés aux apprentissages dans un contexte formel et la réduction du temps nécessaire à la qualification), des bénéfices en matière d'éducation (la personnalisation des parcours d'apprentissage¹², par exemple), des bénéfices sociaux (comme l'amélioration de l'équité, de l'accès à la formation, etc.). On note aussi d'autres bénéfices, comme l'amélioration de la perception qu'ont les individus de leurs propres capacités, en fournissant une validation externe. Ce sentiment pourrait même « être plus fort que dans le système formel parce que l'individu est mobilisé en tant qu'acteur central » (Werquin, 2010, p. 56), ce qui n'est pas sans rappeler le recours à l'agentivité. Les bénéfices de la reconnaissance des acquis d'apprentissage faits dans les contextes non formel et informel ne se limitent pas aux individus. Pour les employeurs, notons par exemple des économies provenant de la réduction de la durée de la formation, une diminution des formations redondantes et démotivantes pour les travailleurs.

Concrètement, la reconnaissance pourrait se faire de différentes façons, notamment par l'attribution de badges numériques que les enseignants pourraient utiliser dans un contexte de

¹²

En reconnaissant les savoirs, savoir-faire et compétences des individus, l'accent peut être mis sur les éléments qui ne sont pas maîtrisés, diminuant du même coup la durée du parcours.

portfolio numérique, par exemple. Plusieurs initiatives vont en ce sens, c'est notamment le cas de plusieurs MOOC. Plus près de nous, une initiative du Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation pour le 21^e siècle (CADRE21) de la Fédération des établissements d'enseignement privés (FEEP) permet aux enseignants de voir leurs compétences reconnues, notamment en TIC, en stratégies pédagogiques et en gestion de classe. Il pourrait être intéressant de vérifier si ce genre d'initiatives pourrait encourager les enseignants à amorcer et à poursuivre des démarches de développement professionnel.

Cross (2013) propose les mesures suivantes, qui nous semblent intéressantes : des mesures qui permettent de soutenir les apprentissages des enseignants dans les contextes informel et non formel, comme le fait d'allouer du temps à l'apprentissage en milieu de travail, de fournir des endroits pour les rassemblements et l'apprentissage, d'utiliser les technologies adéquates pour soutenir la collaboration et le réseautage et d'appuyer la participation à des communautés de pratique professionnelles. D'autres mesures visent à aider les employés à apprendre, comme la diffusion de pratiques exemplaires. Il a été mentionné que les enseignants ont souligné la lourdeur de leur tâche comme deuxième élément freinant leur démarche de développement professionnel (47,5 %). C'est aussi 50 % des enseignants s'étant fixé des objectifs qui mentionnent que le manque de temps serait la raison pour laquelle ils pourraient ne pas atteindre leurs objectifs.

Accorder du temps aux démarches individuelles et collectives amorcées par les enseignants est une mesure de reconnaissance à privilégier.

Cela pourrait avoir des répercussions sur l'exercice de l'agentivité des enseignants, puisque les enseignants qui ne se fixent pas d'objectifs mentionnent comme première raison (41,7 %) qu'ils ont une charge de travail trop élevée. La reconnaissance de leur démarche, en particulier par la libération en temps, est d'ailleurs la raison principale pour laquelle les enseignants qui ne se fixent pas d'objectifs seraient intéressés à le faire à l'avenir.

5.3. Les besoins de formation exprimés et priorisés

Parmi les freins au développement professionnel qu'ont mentionnés les enseignants, le frein le plus souvent cité (60,8 %) est le manque d'adéquation entre les thèmes des activités qui leur sont proposées et leurs besoins.

Il est essentiel que les enseignants soient davantage consultés quant à leurs besoins de formation continue et que des plans de perfectionnement personnalisés soient privilégiés par rapport à des formations visant l'ensemble des enseignants.

La comparaison des points de vue de la direction et des enseignants en ce qui concerne les besoins de formation met en lumière une différence importante. Les connaissances pour lesquelles le plus grand nombre d'enseignants ont mentionné vouloir en savoir plus (1) sont les connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (TPaCK), alors que ce sont les connaissances que la direction juge les moins prioritaires (7).

Tableau 9 Points de vue comparés : besoins de formations exprimés par les enseignants et priorisés par la direction

Type de connaissances	Point de vue des enseignants	Point de vue de la direction
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires, pédagogiques et technologiques (TPaCK)	1	7
Connaissances à l'intersection des connaissances pédagogiques et technologiques (TP)	2	3
Connaissances technologiques (T)	3	2
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires et technologiques (TC)	4	6
Connaissances pédagogiques (P)	5	1
Connaissances à l'intersection des connaissances disciplinaires et pédagogiques (PC)	6	4
Connaissances disciplinaires (C)	7	5

Aussi, alors que deux des trois types de connaissances ne se trouvant pas à l'intersection (P et T) sont davantage priorisés par la direction, les enseignants jugent que ce sont ceux qui sont à l'intersection de deux ou de trois types de connaissances qui sont ceux pour lesquels ils désirent en apprendre plus (TPaCK, TP et TC).

Il faut proposer des activités de perfectionnement aux enseignants qui visent le développement de connaissances technologiques à l'intersection de deux ou de trois types de connaissances.

Les connaissances liées aux contenus disciplinaires semblent faire davantage consensus auprès de la direction et des enseignants. L'intérêt plus faible pour ce type de connaissances est sans doute influencé par le fait que, comme nous l'avons souligné plus tôt, la formation initiale des enseignants est disciplinaire.

5.4. L'exercice de l'agentivité

Dans 10 des 12 collèges, la direction ne sait pas si les enseignants se fixent des objectifs individuels ou collectifs, ou elle sous-estime la proportion de ceux qui le font. Dans ce contexte, il semble difficile pour les collèges de mettre à la disposition des enseignants des ressources qui leur permettraient d'atteindre leur objectif.

Pour faciliter l'adéquation entre les besoins des enseignants et les ressources mises à leur disposition par les collèges, il nous paraît essentiel que les objectifs d'apprentissage des enseignants soient communiqués.

Cela permettrait également aux collèges de soutenir l'autonomie des enseignants : il est difficile pour la direction de se rallier aux objectifs des enseignants si elle n'est pas préalablement informée des objectifs qu'ils se sont fixés.

Les objectifs devraient être communiqués à la direction, mais également à d'autres enseignants afin de permettre à un enseignant de se lier à d'autres, qui se seraient fixé des objectifs similaires, ou encore qui auraient réussi à atteindre des objectifs similaires par le passé. Cela correspond d'ailleurs à l'aspect connecté de l'agentivité présenté par Brennan (2012), et pourrait être l'occasion de voir émerger une communauté, les membres travaillant de concert à atteindre leur objectif commun.

5.5. Les préférences des enseignants

Si l'on croise les données concernant le nombre et la durée des séances que les enseignants ont mentionné préférer, on constate que le format qu'ils préfèrent est une seule séance d'une demi-journée.

Tableau 10 Format préféré des enseignants, selon le nombre de séances et la durée

		Nombre de séances		
		Une	Deux	Trois ou plus
Durée	Une heure	11,1 %	2,6 %	3,4 %
	Une demi-journée	29,9 %	14,5 %	8,5 %
	Une journée	12,8 %	2,6 %	4,3 %
	Deux journées	0,0 %	2,6 %	4,3 %
	Trois journées ou plus	0,0 %	0,0 %	3,4 %

Malheureusement, le format que le plus grand nombre d'enseignants préfèrent n'a que peu de répercussions : Raymond (1998) mentionne qu'il y a peu de répercussions sur le développement professionnel quand les activités de formation sont de courte durée et effectuées de façon ponctuelle.

Il serait important de prévoir des mécanismes d'accompagnement pour les enseignants entre les différents moments de formation.

Ainsi, les collèges seraient en mesure d'offrir des activités de développement professionnel qui conviennent aux préférences des enseignants, tout en s'assurant de maximiser les répercussions grâce à l'accompagnement. Cet accompagnement pourrait être fait en présence, mais également en ligne, grâce aux moyens de communication synchrones et asynchrones. Rappelons que 61,3 % des enseignants préfèrent le perfectionnement en ligne ou n'ont pas de préférence quant au mode de perfectionnement.

5.8. Les suites

Nous explorerons les suites de ce projet dans les sous-sections suivantes en nous intéressant à l'apport du numérique pour soutenir l'exercice de l'agentivité des enseignants et à l'apport du numérique pour faciliter la compréhension des données grâce à la visualisation de données. Nous nous intéresserons enfin aux questions que soulèvent ces deux apports potentiels du numérique pour soutenir le développement professionnel des enseignants du collégial.

5.8.1. Le numérique pour soutenir l'exercice de l'agentivité

Nous avons souligné plus tôt l'importance de communiquer les objectifs des enseignants, la fixation et l'atteinte d'objectifs étant des manifestations de l'agentivité. Nous proposons d'utiliser une plateforme numérique mettant à profit l'agentivité des enseignants pour communiquer ces objectifs. Sur une telle plateforme, les enseignants pourraient poser un diagnostic de leurs

compétences et de leurs besoins de perfectionnement, formuler des objectifs d'apprentissage, accéder aux moyens les plus appropriés pour atteindre ces objectifs, effectuer le processus réflexif nécessaire pour réinvestir leurs apprentissages dans leur pratique professionnelle, faire reconnaître leur expertise de même que leurs apprentissages au cours de leur carrière et, enfin, entrer en relation avec d'autres enseignants ayant les mêmes champs d'intérêt par l'intermédiaire des outils qu'ils utilisent déjà.

Des enseignants ayant des objectifs similaires seraient mis en communication, ou des enseignants qui pourraient les aider à atteindre leurs objectifs pourraient être ciblés. Alors que les enseignants ont mentionné comme première modalité d'apprentissage l'observation des actes et des outils des collègues (65 %), et que les collègues avec qui ils préfèrent apprendre sont ceux de leur discipline (83,3 %), le fait d'utiliser une telle plateforme permettrait aux enseignants d'échanger et d'apprendre avec des collègues de leur discipline et avec d'autres collègues.

Par ailleurs, une telle plateforme permettrait de mettre à la disposition des enseignants des ressources d'apprentissage qu'ils ne connaissent peut-être pas, mais qui correspondent aux activités qu'ils ont mentionné avoir l'intention de faire; notons la rencontre de collègues, des lectures spécialisées sur le web, dans des livres ou des revues scientifiques ou professionnelles et le visionnement de capsules vidéos, des activités qui ont été mentionnées par 74,2 % à 91,7 % des répondants. Des algorithmes de systèmes de recommandation permettraient de proposer les ressources et activités les plus susceptibles de plaire aux enseignants, selon leurs profils, besoins, champs d'intérêt et préférences. C'est d'ailleurs une suite que nous prévoyons à ce projet de recherche.

Une telle plateforme permettrait aux enseignants de rendre plus simple la prise en charge de leur démarche de développement professionnel et d'en prendre davantage la responsabilité.

D'ailleurs, les réponses des enseignants concernant la responsabilité de leur développement professionnel ont été comparées avec les réponses de la direction de leur collège. Dans 41,8 % des cas, les réponses concordaient. Les autres enseignants considèrent que c'est davantage leur propre responsabilité que ce que leur direction a mentionné dans 25,8 % des cas, alors que

les 33,3 % restants considèrent que leur développement professionnel est davantage la responsabilité de leur direction que ce que cette dernière a mentionné.

5.8.2. La visualisation de données pour mieux comprendre les données

Les deux derniers objectifs particuliers du présent projet de recherche visaient à faire connaître les résultats de cette étude aux acteurs concernés : les collèges et les différents organismes du réseau collégial qui agissent sur le plan du développement professionnel. Notons, parmi eux, l'Association des collèges privés du Québec (ACPQ), qui organise des ateliers pédagogiques et des journées thématiques; l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au postsecondaire (APOP), qui propose des ateliers de perfectionnement technopédagogique et de l'accompagnement individualisé; l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), qui organise un colloque annuel, offre des formations et publie une revue destinée aux acteurs de l'enseignement supérieur; l'Association pour la recherche au collégial (ARC), qui offre des journées de perfectionnement, des ateliers de formation et des rencontres d'échanges au sujet de la recherche au collégial; le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD), qui propose des capsules vidéos qui visent à développer les compétences technopédagogiques des enseignants du collégial; le Centre de documentation collégiale (CDC) qui offre notamment la documentation relative à la pédagogie, à l'enseignement et à l'intégration des TIC à l'enseignement collégial; Performa, qui offre des activités universitaires créditées pour le perfectionnement des enseignants du collégial; Profweb qui publie des ressources numériques et des pratiques pédagogiques inspirantes (récits d'enseignants, articles à teneur technopédagogique et dossiers thématiques); le Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC), qui propose des cadres de référence et des dossiers liés à l'intégration des TIC au collégial; et la Vitrine technologie-éducation (VTE), qui fait la promotion de l'intégration des technologies en enseignement supérieur en publiant des articles et en mettant sur pied des laboratoires. Les initiatives de développement professionnel de ces partenaires du réseau collégial s'ajoutent aux occasions de développement professionnel rendues possibles par les collègues.

Afin de permettre une meilleure adéquation entre les besoins des enseignants et l'offre des différents organismes, les résultats de cette étude leur ont été transmis à l'aide d'outils de visualisation de données. Ces outils permettent, par exemple, de consulter l'autoévaluation des enseignants et leur désir d'en apprendre plus selon les différents types de connaissances du TPaCK en filtrant selon le genre, l'âge, le nombre d'années d'expérience, le secteur

d'enseignement ou la discipline enseignée. La figure 27 est une capture d'écran de cet outil, offert en ligne à l'adresse <http://interactive.ca/besoins>.

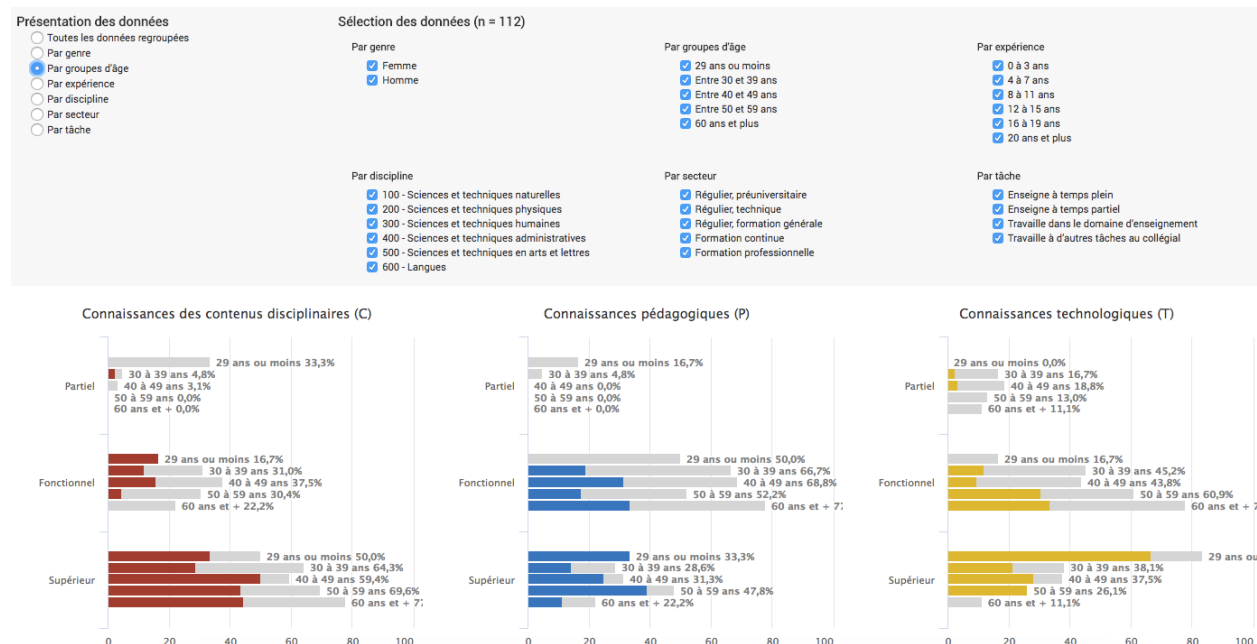


Figure 27 Visualisation des données : autoévaluation des enseignants et désir d'en apprendre plus selon les différents types de connaissances du TPaCK

La visualisation de données se fait souvent à l'aide d'un tableau de bord, défini par Few (2006) comme étant « *a visual display of the most important information needed to achieve one or more objectives; consolidated and arranged on a single screen so the information can be monitored at a glance* » (p. 34). Les tableaux de bord permettant de suivre l'évolution des apprentissages et d'analyser les données d'apprentissage (*learning analytics*) semblent des outils prometteurs à associer à la prise de décisions guidée par les données, notamment parce qu'ils permettent de croiser des données obtenues de plusieurs sources. Le croisement des données permet de leur donner un sens et de les contextualiser, et de confirmer ou d'infirmer des intuitions.

L'utilisation d'outils de visualisation de données permet de préciser le portrait de la situation en fonction des besoins des différents acteurs, et les tableaux de bord permettent de le faire en temps réel.

D'autres outils pourraient être utilisés, notamment pour connaître les préférences des enseignants en matière de développement professionnel (les modalités d'apprentissage,

dimensions individuelle et collective, les activités, les modes de perfectionnement, les moments privilégiés et l'organisation du perfectionnement).

5.8.3. De nouvelles questions qui émergent

À la lumière des résultats dont nous avons discuté dans cette section, il nous semble que le développement professionnel des enseignants du collégial puisse être soutenu en étudiant l'agentivité des enseignants à l'aide du numérique. Nous avons proposé qu'une plateforme numérique pourrait faciliter l'exercice de l'agentivité des enseignants. Mais de cette proposition émergent forcément de nouvelles questions.

Le design, le développement, l'implantation et l'utilisation, par les enseignants, d'une plateforme de type « tableau de bord », recourant notamment à la visualisation de données, représentent un terrain de recherche dans lequel les questions suivantes pourront être analysées : Quels sont les usages que devraient soutenir une plateforme pertinente et efficace mettant à profit l'agentivité des enseignants? Quelles sont les fonctionnalités à retenir pour soutenir ces usages? En fonction de l'utilisation que font les enseignants d'une telle plateforme, quelle est la contribution du numérique sur l'agentivité des enseignants (la nature des objectifs formulés, les moyens retenus et l'apport d'un système de recommandation de ressources d'apprentissage et de ressources humaines sur la sélection de ressources par les enseignants)? Nous étudierons d'ailleurs ces questions dans le cadre d'un projet doctoral.

5.7. Les limites de l'étude

Les limites de l'étude doivent être soulignées. Une première limite relève du fait que les questionnaires ont été rédigés en français et qu'ils n'ont pas été traduits. Cela explique probablement le fait que tous les collèges privés subventionnés ayant participé à l'étude sont des collèges francophones. Concernant le questionnaire, notons également que certaines questions ou leur formulation pourraient induire un biais relatif au phénomène de désirabilité sociale. Enfin, nous avons utilisé deux questionnaires que nous avons nous-même conçus; il ne s'agissait donc pas de questionnaires ayant été validés antérieurement. Nous avons toutefois procédé à une phase de préexpérimentation dans les deux cas, comportant plusieurs validations, jusqu'à l'atteinte d'une version qui convenait aux objectifs poursuivis.

Ensuite, nous avons utilisé un échantillonnage volontaire, qui peut introduire des biais. Considérant le temps requis pour répondre au questionnaire, il y a fort à parier que les

répondants qui l'ont rempli sont particulièrement intéressés par la question du développement professionnel. Toutefois, tous les enseignants des collèges participant au projet de recherche ont eu la même chance de participer, puisque le questionnaire a été diffusé à l'interne. Sur le plan de la généralisation, nous invitons le lecteur à la prudence. Selon les collèges, il se pourrait que des sous-groupes soient sous-représentés. Nous avons dressé un profil des répondant afin de laisser au lecteur la possibilité de vérifier si la généralisation avec son milieu est réalisable. Par ailleurs, les outils conçus et développés pour la visualisation de données permettent de filtrer les réponses afin d'obtenir un portrait plus représentatif de la situation.

Conclusion

Ce projet de recherche a permis de dresser le portrait du développement professionnel des enseignants des collèges privés subventionnés et de le faire connaître aux acteurs concernés.

Les résultats de ce projet nous mènent à souligner les cinq éléments suivants :

- Les enseignants ont manifesté un intérêt croissant pour la rétroaction provenant de leurs pairs. Nous croyons qu'il serait intéressant de se pencher sur cet intérêt en s'attardant, en particulier, aux collègues qu'ils souhaitent impliquer dans cette démarche.
- Dans une optique de reconnaissance, par les collèges, des initiatives de développement professionnel des enseignants, nous soutenons qu'il faut s'intéresser aux moyens que pourraient utiliser les enseignants pour témoigner de leurs apprentissages, des moyens que la direction jugerait recevables dans un processus de reconnaissances des acquis d'apprentissage. Parmi les mesures de reconnaissance énumérées plus tôt, nous retenons comme mesure à privilégier le fait d'allouer du temps à l'apprentissage en milieu de travail, en particulier pour les démarches individuelles et collectives des enseignants. Le manque de temps et la lourdeur de la tâche ont en effet été mentionnés par les enseignants comme freins à leur démarche de développement professionnel et à l'atteinte de leurs objectifs.
- Nous soulignons la pertinence de consulter davantage les enseignants quant à leurs besoins et à leurs préférences en matière de formation continue, et mettons de l'avant la mise en place et le suivi de plans de perfectionnement personnalisés (individuels et collectifs) par rapport à des formations visant l'ensemble des enseignants.
- Pour faciliter l'adéquation entre les besoins des enseignants et les ressources mises à leur disposition par les collèges, il nous paraît essentiel que les objectifs d'apprentissage des enseignants soient communiqués à la direction et à leurs collègues enseignants.
- Afin de maximiser les répercussions des activités de perfectionnement ponctuelles et de courte durée, qui sont privilégiées par les enseignants mais qui n'auraient que peu de répercussions (Raymond, 1998), nous soulignons l'importance de mettre en place de l'accompagnement pour les enseignants entre les différents moments de formation. Grâce à la mise en place de mécanismes d'accompagnement, les enseignants pourraient avoir accès à de l'aide ponctuelle, juste à temps.

Enfin, nous avons proposé deux suites à ce présent projet de recherche. La première permet de faire connaître aux acteurs concernés le portrait que nous avons dressé en tirant profit du

numérique grâce à la visualisation de données. La seconde propose de mettre à profit le numérique pour soutenir l'exercice de l'agentivité des enseignants :

- Le design et le développement d'outils de visualisation de données permettent de préciser le portrait de la situation en fonction des besoins des différents acteurs, et les tableaux de bord permettent de le faire en temps réel. Des fonctionnalités de filtres et de regroupements permettent d'obtenir un portrait répondant aux attentes des différents acteurs.
- Le design et le développement d'une plateforme permettant d'exercer l'agentivité devrait prévoir la possibilité, pour les enseignants, de poser un diagnostic de leurs compétences et de leurs besoins de perfectionnement, de formuler des objectifs d'apprentissage, d'accéder aux moyens les plus appropriés pour atteindre ces objectifs, d'effectuer le processus réflexif nécessaire pour réinvestir leurs apprentissages dans leur pratique professionnelle, de faire reconnaître leur expertise de même que leurs apprentissages au cours de leur carrière et, enfin, d'entrer en relation avec d'autres enseignants ayant les mêmes champs d'intérêt à l'aide des outils qu'ils utilisent déjà.

Nous avons conscience que ce projet est représentatif de la situation en 2017. C'est pourquoi nous croyons que le fait de développer des outils permettant de prendre le pouls des enseignants (notamment en ce qui a trait aux objectifs qu'ils se fixent, aux moyens qu'ils ciblent pour les atteindre et au retour réflexif qu'ils font) et de leur direction, de façon plus continue, permettrait d'assurer, à long terme, une meilleure adéquation entre les besoins des enseignants et les occasions offertes par les collègues et les organismes du réseau collégial. Il s'agit là d'un enjeu que nous avons souligné à plusieurs reprises jusqu'ici, c'est la raison pour laquelle nous en faisons un objectif prioritaire dans les suites de ce projet.

Médiagraphie

- Albion, P., Tondeur, J., Forkosh-Baruch, A., Edirisinghe, S., Ngoc, A. N., Prestridge, S., Tan, L. C., Tsoi, M. F. et Broadley, T. (2015, septembre). *Working Group 3: Professional Development for Policymakers, School Leaders and Teachers*. Communication présentée à l'EDUsummit 2015, Bangkok, Thailand. Synthèse repérée à <http://www.curtin.edu.au/edusummit/edusummit2015-ebook.pdf>
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire* (thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2006/23829/23829.pdf>
- Archambault, J. et Dumais, F. (2012). *Des données pour diriger. Utiliser ou produire des données et prendre des décisions*. Montréal : Une école montréalaise pour tous (MELS).
- Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. Dans R.A. Dienstbier (dir.), *Perspectives on Motivation: Nebraska Symposium on Motivation* (vol. 38, p. 69-164). Lincoln : Univ. Nebraska Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York : Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An Agentic Perspective. *Annu Rev Psychol*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2006, mai). *Apprendre par soi-même : autoformation et agentivité humaine*. Communication présentée au 7^e colloque européen sur l'Autoformation « Faciliter les apprentissages autonomes », Toulouse. Résumé repéré à http://lllearning.free-h.net/A-GRAF/Textes/Bandura_7e_colloque.doc
- Barbier, J.-M., Chaix, M.-L. et Demailly, L. (1994). Éditorial, *Recherche et formation*, 17, p. 5-8. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR017-01.pdf>
- Bardin, L. (1991). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Belland, B. R. (2014). Scaffolding: Definition, Current Debates, and Future Directions. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4^e éd., p. 505-518). New York : Springer.
- Bérubé, B. et Poellhuber, B. (2005). *Un référentiel de compétences technopédagogiques destiné au personnel enseignant du réseau collégial*. Collège de Rosemont, Collège Gérard-Godin, Regroupement des collèges Performa.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. et Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. In P. Griffin, B. McGaw et E. Care (dir.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (p. 17-66). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-2324-5

- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36. Repéré à : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/bissonnette2010e>
- Bonnelli, H., Ferland-Raymond, A.-E. et Campeau, S. (2010). *Portrait des étudiantes et étudiants en situation de handicap et des besoins émergents à l'enseignement postsecondaire*, Québec : MELS, Gouvernement du Québec.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brennan, K. (2012). *Best of both worlds: Issues of structure and agency in computational creation, in and out of school* (Ph.D. Thesis). Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, MA. Repéré à http://web.media.mit.edu/~kbrennan/files/dissertation/Brennan_Dissertation.pdf
- Butler-Kisber, L. et Crespo, M. (2006). Réflexion sur le développement professionnel en éducation, dans Michel Amyot et Michel Plourde (dir.), *La formation continue des personnels de l'éducation : Mali, Tunisie, Haïti, Guyana*, Québec, Éditions MultiMondes, p. 8-20.
- Centre de transfert pour la réussite éducation du Québec – CTREQ. (2013). Pour un développement professionnel efficace. Repéré à <http://www.ctreq.qc.ca/pour-un-developpement-professionnel-efficace/>
- Charlier, B. (2010). L'échange et le partage de pratiques d'enseignement au cœur du développement professionnel? *Education et formation*, e-293.
- Charlier, É, et Dejean, K. (2010). *Accompagnement des nouveaux enseignants*. Repéré à http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/flas h/10-11/jorro/medias/charlier_e-dejean_k_accompagner_ensig_diapo.pdf
- Chatzis, K. (1999). De l'autonomie par l'indépendance à l'autonomie dans l'interaction. Dans K. Chatzis, C. Mounier, P. Veltz et Ph. Zarifian. (dir.), *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* (p. 27-37). Paris, L'Harmattan.
- Cheng, Y. C. (2009). Paradigm shift in pre-service teacher education: Implications for innovation and practice. Dans C. P. Lim, K. Cock, G. Lock et C. Brook (dir.), *Innovative practices in pre-service teacher education* (p. 3-22). Taipei: Sense.
- Clement, M. et Vandenberghe, R. (1999). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? , *Teaching and Teacher Education*, 16, 81-101. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/222524419_Teachers_professional_development_a_solitary_or_collegial_\(ad\)venture/file/79e4150b472b2d93a0.pdf](https://www.researchgate.net/publication/222524419_Teachers_professional_development_a_solitary_or_collegial_(ad)venture/file/79e4150b472b2d93a0.pdf)
- Cochran-Smith, M. et Lytle, S.-L. (1999). Relationships of knowledge and practice : teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.

- Comité paritaire CPNC-FAC-FEC-FNEEQ. (2008). *Enseigner au collégial... Portrait de la profession* (étude). Repéré à http://cpn.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/CPNC/07_ens_a_u_collegial/ComiteParitaireProfENSMars2008_Vers_finale.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (1997). *Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement*, Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/ens_coll.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation. (2000). *La formation du personnel enseignant du collégial : un projet collectif enraciné dans le milieu*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/form_col.pdf
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. et Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. Review: How do collaborative and sustained CPD and sustained but not collaborative CPD affect teaching and learning?, *Research Evidence in Education Library*. Repéré à <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=392&language=en-US>
- Corriveau, G. (1999). À la recherche de projets d'insertion des jeunes profs : l'autoroute de la formation : les apports du forum télématique, *Vie pédagogique*, 111(2), 36-37.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning: New Perspectives for Teachers of Adults*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.
- Dabic, S. (2012). Scholar-practitioner & teacher engagement in continuing professional development (CPD). A false dichotomy or a collaborative opportunity? Communication présentée à la Multidisciplinary Conferences of IJAS, Harvard University Campus, Boston.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire* (rapport de recherche du diplôme d'études approfondies, Belgique, Université catholique de Louvain). Repéré à http://www.enseignement.be/download.php?do_id=2773
- Daele, A. et Charlier. B. (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, Paris, L'Harmattan.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, London : UK, Falmer Press.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(1), 24-34.
- Deschênes, M. (2014). *Le web social, un levier de développement professionnel?* (rapport de recherche), Québec, Collège O'Sullivan de Québec. Repéré à http://interactive.ca/publications/mdeschenes_devpro.pdf

- Donnay, J. et Charlier, É. (2008). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*, Namur, Presses universitaires de Namur.
- Dorais, S. et Laliberté, J. (1999). Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial, *Pédagogie collégiale*, 12(3), 8-13. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/performa_12_3.pdf
- Eccles, J. S. et Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice: perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES: innover dans la tradition de Vygotsky*, 1(1), p. 4-19. Repéré à <http://ojs.crires.ulaval.ca/index.php/ric/article/view/7/7>
- Fédération des cégeps. (2015). *Regard sur... les étudiants du collégial*. Repéré à http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/2015/09/Fiche_Regard-2-%C3%89tudiants_au_coll%C3%A9gial.pdf
- Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (FNEEQ-CSN). (2011). *Convention collective 2010-2015, version administrative du 7 avril 2011*. Repéré à <http://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/fr/Convention-Francais-20102015FNEEQ-ADM2011-04-07-18heuresFinale.pdf>
- Few, S. (2006). *Information Dashboard Design: The Effective Visual Communication of Data*. Sebastopol : O'Reilly Media, Inc.
- Gagnon, N. (2003). *Essai de positionnement du concept de communauté de pratique stratégique – en réseau – dans un contexte de formation en milieu organisationnel* (Mémoire de maîtrise, Université Laval). Repéré à http://www.parcours.uqam.ca/upload/files/Observatoire/Obs_Gagnon_CDP_long.pdf
- Hadar, L. et Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educator, *Teaching and Teacher Education*, 26, p. 1641-1651.
- Hargreaves, A. et Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York : Teachers College Press.
- Hill, J. R. (2006). Flexible Learning Environments: Leveraging the Affordances of Flexible Delivery and Flexible Learning. *Innovative Higher Education*, 31(3), 187-197
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., et Hall, C. (2016). *NMC Horizon Report: 2016 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Repéré à <http://cdn.nmc.org/media/2016-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V. et Freeman, A. (2015). *NMC Horizon Report: 2015 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Repéré à <http://cdn.nmc.org/media/2015-nmc-horizon-report-HE-EN.pdf>
- Keiny, S. (1996). A community of learners: promoting teachers to become learners, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2(2), 243-272.

- Koehler, M. J., Mishra, P., Kereluik, K., Shin, T. S. et Graham, C.R. (2014). The Technological Pedagogical Content Knowledge Framework. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4^e éd., p. 101-111). New York : Springer.
- Laferrière (2015). *Proposition à la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)*. Document inédit.
- Laferrière, T., Hamel, M.-D. et Saint-Pierre, E. (2014). Usages du numérique dans les écoles québécoises : l'apport des technologies et des ressources numériques à l'enseignement et à l'apprentissage. Recension des écrits en collaboration avec le CEFRIO pour le compte du MELS. Repéré à http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/Revue_des_ecrits.pdf
- Laliberté, J. et Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial*. Sherbrooke : Éditions du CRP, faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
- Lauzon, M. (2002). Comment les professeurs du collégial ont-ils appris à enseigner?, *Pédagogie collégiale*, 15(4), 4-10. Repéré à [http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Michelle-/Lauzon,%20Michelle%20\(15,4\).pdf](http://www.cvm.qc.ca/aqpc/Auteurs/Lauzon,%20Michelle-/Lauzon,%20Michelle%20(15,4).pdf)
- Lessard, C. (2001). La formation à l'enseignement collégial : quelques réflexions en prolongement de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation. *Pédagogie collégiale*, 15(1), 4-9. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Lessard_15_1.pdf
- L'Hostie, M. (2003). *Construire des savoirs et des compétences pour l'enseignement à travers l'interaction professionnelle*. Repéré à http://probo.free.fr/textes_amis/texte_colloque_afirse_unesco_l_hostie.pdf
- Lieberman, A. et Miller, L. (2001). *Teachers caught in the Action. Professional Development that Matters*. New York : Teachers College Press.
- Mandeville, L. (2001). Apprendre par l'expérience : un modèle de formation continue. Dans Raymond, D. (dir.) *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel* (p. 151-164). Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Manfra, M. M. et Bullock, D. K. (2014). Action Research for Educational Communications and Technology. Dans J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen et M. J. Bishop (dir.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (4^e éd., p. 161-172). New York : Springer.
- Marcel, J.-F. (2006, mai). *Apprendre des autres. Processus vicariants et développement professionnel de l'enseignant*. Communication présentée au 7^e colloque européen sur l'auto-formation : Faciliter les apprentissages autonomes, ENFA, Auzeville.
- Martin, J. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review *Educational Psychologist*, 39(2), 135-145.
- Martineau, S. et Vallerand, A. C. (2008). Vers une recherche qui soutient la mise en place de dispositifs d'aide à l'insertion professionnelle des enseignants : le cas du Québec... *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 8, 99-117.

- McArdle, K. et Coutts, N. (2010). Taking teachers' continuous professional development (CPD) beyond reflection: adding shared sense-making and collaborative engagement for professional renewal. *Studies in Continuing Education*, 32(3), 201-215, DOI: 10.1080/0158037X.2010.517994
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (2014). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire - Édition 2012*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Miller, L. (1988). Unlikely beginnings: the district office as a starting point for developing a professional culture for teaching. Dans A. Liebenan (dir.), *Building a professional culture in schools* (p. 167-184). New York : Teachers College Press
- Mishra, P. et Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mottier-Lopez, L. (2008). *Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques*. Berne : Peter Lang.
- Nault, G. (2007). Insertion, identité et développement professionnels : trois concepts aux liens étroits, *Pédagogie collégiale*, 20(2), 13-16. Repéré à http://www.aqpc.qc.ca/UserFiles/File/pedagogie_collégiale/Nault20-2.pdf
- OCDE. (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances : enseignement et compétences*, Paris, OCDE.
- OCDE. (2013). Fostering learning communities among teachers. *Teaching in Focus*. Repéré à <http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2013/06/learning-to-teach-teaching-to-learn.html>
- Raymond, D. (1998). « Accroître son effet-enseignant dans un processus de développement professionnel », *Vie pédagogique*, 107, 33-37.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions Logiques.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- St-Pierre, L. (2007). Enseigner au collégial aujourd'hui. *Pédagogie collégiale*, 20(2), 5-11. Repéré à http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/St_Pierre_20_2.pdf
- St-Pierre, L. et Lison, C. (2009). *Une formation continue à mon image : étude des caractéristiques des enseignantes et des enseignants des collèges francophones membres de Performa en relation avec la formation continue*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke/Secteur Performa. Repéré à http://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/Recherches_subventionnees/St-Pierre_et_Lison_2009_Formation_continue-Rapport_complet1.pdf

- St-Pierre, L., Arsenault, L. et Nault, G. (2010). « La formation pédagogique du personnel enseignant du collégial, une diversité originale... à l'image des cégeps! », *Formation et profession*, 10(1), p. 25-30. Repéré à <http://crifpe.ca/download/verify/841>
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*, 23(1), 55-69.
- Twining, P., Raffaghelli, J., Albion, P. et Knezek, D. (2013). Moving education into the digital age: the contribution of teachers' professional development. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(5), 426-437.
- UNESCO. (2011). TIC UNESCO: un référentiel de compétences pour les enseignants. Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- UNESCO. (2012). Lignes directrices de l'UNESCO : pour la reconnaissance, la validation et l'accréditation des acquis de l'apprentissage non formel et informel. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie. Repéré à : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360f.pdf>
- Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T. et McKenney, S. (2015). Collaborative design as a form of professional development. *Instructional Science*, 43(2), 259-282. Repéré à <http://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.
- Werquin, P. (2007). *Terms, concepts and models for analysing the value of recognition programmes*. Vienne, Autriche : OCDE. Repéré à <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/41834711.pdf>
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. OECD Publishing.
- Zola, M. (1992). Converser entre enseignants et naître sur le plan de la pratique professionnelle, dans P. Holbom, M. Wideen et I. Harold Andrews (dir.), *Devenir enseignant*, t. 2, *D'une expérience de survie à la maîtrise d'une pratique professionnelle*, Montréal, Les Éditions Logiques, p. 153-164.