



Une synthèse des connaissances sur le développement professionnel

Mario Richard, Ph. D
Professeur titulaire
Université TÉLUQ

Introduction

Depuis une quinzaine d'années, des données de recherche ont montré qu'il existe un lien entre les améliorations en éducation et le développement professionnel (DP) du personnel scolaire (Guskey, 2000; Borman *et al.*, 2002; Timperley *et al.*, 2007 ; Desimone et Stuckey, 2014 ; Richard *et al.*, 2017). Quoique le DP ne puisse, à lui seul, transformer le milieu scolaire, il constitue un vecteur d'optimisation des pratiques enseignantes sur lequel le système d'éducation doit pouvoir compter. De fait, les études comparatives internationales sont venues confirmer que le développement professionnel des enseignants demeure l'un des meilleurs moyens pour améliorer la qualité de l'enseignement offert aux élèves. Ces études font ressortir la place centrale qu'occupe le DP dans les systèmes éducatifs les plus performants de la planète (Barber et Mourshed, 2007; Mourshed *et al.*, 2010).

Considérant que les études en efficacité de l'enseignement ont montré que l'effet enseignant constitue le levier le plus puissant sur lequel le système scolaire peut s'appuyer pour favoriser l'apprentissage en classe (Hattie, 2009, 2015; Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013; Hargreaves, 2014), le développement professionnel s'avère un instrument de choix pour améliorer les interventions pédagogiques. Si, comme l'affirment Barber et Moushed (2007) : « la qualité d'un système éducatif ne peut dépasser celle des enseignants qui y œuvrent » (p. 16, traduction libre), il devient essentiel de favoriser le recours aux meilleures pratiques pédagogiques en salle de classe. Cependant, offrir de la formation aux enseignants est une chose. Mettre en place les moyens pour que cette formation améliore réellement la qualité de l'enseignement, de façon à influencer positivement l'apprentissage des élèves, en est une autre.

Pour que les apprentissages réalisés par les enseignants soient transférés en contexte professionnel, il importe de viser bien au-delà de l'intérêt à l'égard d'un sujet ou de la satisfaction envers une activité (Guskey, 2000; Timperley, 2011). Plusieurs conditions de succès doivent être réunies. Sans un effort collectif conscient pour les réunir, les élèves dont les enseignants participent à des activités de formation continue ne pourront jamais en profiter pour progresser dans leurs propres apprentissages.

Pour y parvenir, nous présenterons d'abord cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel que nous avons répertoriés dans une synthèse de connaissances que nous avons effectuée sur ce thème et expliquerons le rationnel qui les sous-tend. Nous verrons ensuite pourquoi il est essentiel que l'apprentissage professionnel soit considéré comme un processus continu plutôt que comme une série d'événements isolés. En terminant, nous arrêterons plus particulièrement notre regard sur le développement de l'expertise collaborative qui représente un des éléments clés de l'efficacité du développement professionnel.

1. Efficacité du développement professionnel: une synthèse des connaissances¹

Dans le cadre d'une synthèse des connaissances subventionnée par le *Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec - FRQSC*, nous avons effectué un examen systématique de 50 études portant sur le développement professionnel des enseignants, en vue de répondre à la question suivante : quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire ? (Richard *et al.*, 2017). Afin d'être le plus exhaustif possible, étant donné que les termes développement professionnel et formation continue sont utilisés indistinctement dans la littérature (Uwamariya et Mukamurera, 2005; CSÉ, 2014; UK Department of Education, 2016), nous avons recensé tant les études sur la formation continue des enseignants que celles portant sur le DP.

Dans cette perspective, en nous appuyant sur les travaux de Uwamariya et Mukamurera (2005) et de Guskey (2000), nous considérons la formation continue comme la pierre angulaire du développement professionnel. Nous retenons d'ailleurs la définition que donne ce dernier du DP, soit un : « processus et des activités auxquelles prennent part les intervenants scolaires avec l'intention de perfectionner leurs savoirs, habiletés et attitudes professionnels, afin de pouvoir, à leur tour, favoriser l'apprentissage des élèves » (Guskey, 2000, p. 16, traduction libre).

1. Le lecteur prendra note que les sections 1 et 2 sont inspirées d'un rapport produit dans le cadre d'une synthèse de connaissances intitulée : *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire?* (Richard *et al.*, 2017).

1.1 Les principes favorisant l'efficacité du développement professionnel

Une ligne de force émerge actuellement des études sur le développement professionnel soulignant que, pour qu'il puisse obtenir l'effet désiré, ce processus doit respecter deux conditions essentielles : 1) s'ancrer dans des interventions pédagogiques basées sur des données probantes sur le plan du contenu; 2) tenir compte des principes permettant l'implantation d'un changement durable des pratiques enseignantes en classe sur le plan de la démarche (Richard *et al.*, 2017).

À la lumière de ces deux conditions, l'analyse rigoureuse des études recensées nous a amenés au constat suivant : étant donné l'état actuel des écrits scientifiques dans le domaine du développement professionnel en éducation, nous n'avons pu établir de manière probante l'efficacité d'un modèle particulier de formation continue des enseignants en lecture et écriture. D'une part, la majorité des études portant sur l'efficacité du développement professionnel demeurent descriptives, générant peu de résultats quantitatifs généralisables. D'autre part, notre synthèse fait ressortir que la réalisation d'études empiriques additionnelles est nécessaire pour valider scientifiquement, à large échelle, l'efficacité du développement professionnel sur les résultats des élèves en lecture et en écriture.

Même s'il demeure difficile de convertir le DP des enseignants en gains directs sur l'apprentissage des élèves, il existe toutefois des principes communs aux activités de développement professionnel efficaces. En combinant les résultats provenant de plusieurs synthèses de recherche, nous avons pu répertorier cinq principes favorisant l'efficacité du développement professionnel des enseignants (UK Department of Education, 2016). Il s'agit de principes généraux qui reposent sur des données probantes et qui s'appliquent à l'enseignement de l'ensemble des matières scolaires. Dans les pages qui suivent, nous présentons et expliquons ces cinq principes, ainsi que leur rationnel sous-jacent.

1.1.1 Le développement professionnel devrait viser explicitement l'amélioration de l'apprentissage des élèves et devrait être modulé à partir d'une évaluation systématique des résultats obtenus.

Le DP des enseignants est plus efficace quand les activités qui y sont offertes sont enchâssées dans le contexte de la classe et poursuivent un objectif clairement établi et explicitement lié aux résultats des élèves. Le DP doit proposer aux enseignants des interventions directes en classe orientées sur le contenu ou sur les stratégies d'apprentissage des élèves. Plus spécifiquement, le contenu du DP doit être applicable quotidiennement et se traduire par des interventions pédagogiques pouvant être réinvesties systématiquement par les enseignants. Une démarche de monitoring permettant d'évaluer l'effet des changements de pratiques des enseignants sur les résultats des élèves doit être intégrée au processus de développement professionnel.

1.1.2 Les activités de développement professionnel devraient être étayées par des données probantes et être animées par des spécialistes dont l'expertise est reconnue.

Le DP des enseignants est plus efficace quand il propose des interventions fondées sur des données probantes qui permettent de combiner théorie et pratique. De plus, le DP doit prévoir un contenu, des objectifs et des activités qui sont en cohérence avec le curriculum, les savoirs des enseignants, les besoins des élèves et les orientations du centre de services scolaire. Les activités d'apprentissage professionnel devraient viser systématiquement le développement des connaissances pédagogiques de la matière (*Pedagogical Content Knowledge*) qui permettent aux enseignants de transférer les nouveaux savoirs dans le contexte de la classe. Les interventions et le matériel qui font l'objet du DP devraient avoir été préalablement validés par des recherches empiriques robustes, qui doivent être présentées aux enseignants de façon à leur permettre de comprendre les bases scientifiques les supportant. Pour ce faire, le recours à des spécialistes externes est nécessaire pour rendre accessibles aux enseignants les savoirs, ainsi que la théorie et les données probantes sur lesquelles ils reposent, à partir desquelles ils pourront valider et réactualiser leurs croyances pédagogiques sous-jacentes.

1.1.3 Le développement professionnel devrait prévoir une démarche d'accompagnement reposant sur le travail collaboratif

Le DP est plus efficace quand il met en place une démarche de pratique réflexive qui s'effectue dans un contexte de travail collaboratif s'appuyant sur les principes de la collégialité entre les enseignants. Le DP doit prévoir des moments d'échanges structurés dans le cadre d'équipes collaboratives, à l'intérieur desquelles les enseignants peuvent profiter du soutien des pairs pour effectuer un travail de résolution de problème visant l'amélioration des résultats des élèves. Il s'agit d'un contexte d'apprentissage actif où les enseignants peuvent observer, recevoir de la rétroaction, analyser le travail des élèves ou effectuer des présentations entre eux. L'objectif est de questionner les pratiques existantes de façon à établir des attentes élevées en ce qui concerne les résultats des élèves et de déterminer les meilleurs moyens pour les atteindre, en s'appuyant sur les données probantes. Afin de soutenir le travail en équipes collaboratives, le coaching et l'observation directe en classe constituent des interventions efficaces à privilégier dans un contexte d'accompagnement individualisé.

1.1.4 Le développement professionnel devrait être distribué dans le temps

Le DP des enseignants est plus efficace lorsque les activités de formation s'inscrivent dans le cadre d'une démarche soutenue d'une durée minimale d'une vingtaine d'heures distribuées sur une période d'au moins une année scolaire (Desimone et Garet, 2015; UK Department of Education, 2016). Pour avoir des retombées positives sur l'apprentissage des élèves, le développement professionnel doit être considéré comme un processus continu, intentionnel, systémique, et conçu de manière intégrée. Il faut envisager le DP comme une démarche itérative, afin de permettre une période d'appropriation nécessaire pour favoriser le transfert des nouvelles pratiques en classe. Dans cette perspective, il est essentiel de prévoir des périodes

d'expérimentation, de réflexion, de rétroaction et d'évaluation, soutenues par un processus d'accompagnement.

1.1.5 Le développement professionnel des enseignants doit être soutenu par une direction faisant preuve de leadership pédagogique

Le DP des enseignants est plus efficace quand il est soutenu par une direction qui fait preuve de leadership pédagogique en : (a) promouvant activement l'apprentissage professionnel et en participant directement aux activités de DP des enseignants; (b) favorisant l'actualisation des pratiques pour tous les enseignants sur la base de données probantes; (c) faisant appel aux forces des enseignants dans une perspective de leadership partagé; (d) partageant une vision et des objectifs d'apprentissage professionnel orientés vers l'atteinte de meilleurs résultats chez les élèves, résultats qui seront l'objet de monitoring; (e) s'assurant que le temps et les ressources nécessaires pour les enseignants soient disponibles; (f) établissant un équilibre entre les priorités de l'école, celles des enseignants et les contenus prioritaires des matières scolaires.

2. Passer du perfectionnement des enseignants à l'apprentissage professionnel

Bien que, dans le cadre de notre synthèse des connaissances, nous n'ayons pu établir de manière probante l'efficacité, à large échelle, d'un modèle de formation continue des enseignants pour développer la littératie chez les élèves, notre corpus d'études nous a permis de valider l'importance de certains principes qui favorisent l'efficacité du développement professionnel, sans égard à la matière enseignée. La difficulté à mettre en œuvre et actualiser concrètement ces principes dans une démarche de formation continue pourrait s'expliquer par le fait que le développement professionnel des enseignants consiste en un processus incrémental, non linéaire et itératif, qui se déroule à travers des cycles récursifs d'investigation à l'extérieur de la classe, et d'expérimentation dans la classe. Dans ces conditions, lorsqu'on considère la complexité du travail qu'exige des enseignants la production et ensuite la démonstration d'un effet mesurable en classe, on comprend qu'il demeure difficile de démontrer un lien avéré entre les activités de DP et les résultats des élèves (Roesken *et al.*, 2015).

Or, les études que nous avons recensées montrent que, pour que ce lien puisse s'établir, il faut dépasser le stade du perfectionnement des enseignants pour instaurer un véritable processus d'apprentissage professionnel. Pour les gestionnaires scolaires, il est temps de mettre de côté le procédé qui consiste à offrir aux enseignants une succession d'activités de formation ponctuelles, fragmentées et décontextualisées, sans suivi ni accompagnement, puisque c'est dans de telles conditions que le DP est le moins efficace (Timperley *et al.*, 2007; Guskey, 2014; Cordingley *et al.*, 2015). Pour favoriser la réussite scolaire, les enseignants doivent plutôt s'engager dans un processus d'apprentissage professionnel continu et systématique d'adaptation de leurs interventions, modulé par la progression des résultats de leurs élèves. Cependant, par les exigences qu'il impose aux enseignants, ce processus d'apprentissage professionnel ne peut être effectué sur une base individuelle. Il repose sur le développement d'une expertise collaborative

au sein de l'école. L'ensemble des enseignants, professionnels, directions et autres gestionnaires scolaires doit travailler de concert afin de maximiser l'effet enseignant (Timperley *et al.*, 2007; Timperley, 2011; Hattie, 2015; UK Department of Education 2016).

Communautés d'apprentissage professionnelles et expertise collaborative²

Les études que nous avons recensées pour répertorier ces cinq principes convergent pour souligner que le travail collaboratif entre les enseignants, effectué dans un contexte d'apprentissage professionnel, s'avère d'une importance déterminante dans l'effet que peut obtenir le DP sur les résultats des élèves. L'analyse comparative du fonctionnement des différents systèmes éducatifs dans le monde indique d'ailleurs qu'il s'agit d'une des clés du succès des pays les plus performants (Timperley *et al.*, 2007; Barber et Mourshed, 2007; Mourshed *et al.*, 2010; Hattie, 2015). Dans ces systèmes scolaires, les pratiques des enseignants, et les croyances qui les sous-tendent sont rigoureusement scrutées, ajustées, consolidées et validées à la lumière des résultats des élèves, à l'intérieur de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) qui se nourrissent de l'expertise collaborative émergeant de l'interaction entre ses membres.

Plus précisément, une communauté d'apprentissage professionnelle est une équipe collaborative constituée d'intervenants scolaires interdépendants œuvrant pour améliorer les résultats des élèves, objectif pour lequel ils sont imputables. Lors des rencontres collaboratives, l'équipe CAP cherche systématiquement à répondre aux quatre questions suivantes :

1. Que voulons-nous que nos élèves apprennent ?
2. Comment saurons-nous qu'ils ont appris ?
3. Qu'allons-nous faire avec ceux qui ont appris ?
4. Que ferons-nous pour aider ceux qui n'ont pas appris ?
(Bissonnette et Massé, 2015, p. 45)

Il faut toutefois souligner que bien que le recours aux CAP constitue une constante dans les recherches qui ont pu lier l'apprentissage professionnel à l'amélioration des résultats des élèves, celles-ci ne peuvent être autosuffisantes. Les CAP doivent être alimentées par des ressources extérieures qui peuvent contribuer au processus de développement professionnel dont les enseignants ont besoin pour assurer la progression des apprentissages des élèves (Timperley et coll., 2007). Par conséquent, pour qu'une communauté d'apprentissage professionnelle puisse être en mesure d'atteindre son objectif ultime, il faut introduire, en amont, une autre question à celles énoncées précédemment : disposons-nous de l'expertise nécessaire pour enseigner aux élèves ce que nous voulons qu'ils apprennent ? Sinon, comment allons-nous procéder pour l'acquérir ?

2. Le lecteur prendra note que la présente section est inspirée de l'article suivant : Richard, M. (2018). Accroître l'expertise collaborative des enseignants. *Education Canada*, 57 (4).

En fait, le succès du travail en CAP s'avère tributaire de la réponse à cette question. À défaut d'y répondre, la capacité de la communauté d'apprentissage professionnelle reste alors limitée aux compétences actuelles de ses membres. Ainsi, au-delà des vertus avérées de la collaboration, l'efficacité de toute CAP demeure liée à la possibilité d'accroître l'expertise de ses membres dans le cadre d'un processus de développement professionnel. Or, pour y arriver, les enseignants se devront d'œuvrer avec l'ensemble des intervenants scolaires pour développer une expertise collaborative au sein de l'école, alimentée par une démarche de formation continue à laquelle contribueront des spécialistes externes, afin d'assurer le succès de l'ensemble des élèves.

Références

Barber, M. & M. Mourshed. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London : McKinsey & Company.

Bissonnette, S. et F. Massé (Septembre 2015). « Des pratiques exemplaires en Ontario. Pour prévenir le décrochage scolaire », *Éducation Canada*.

Conseil supérieur de l'éducation (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport et ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Science. Québec : Gouvernement du Québec.

Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. et Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching. Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust, Durham University.

Desimone, L. et Stuckey, T. (2014). Sustaining Teacher Professional Development. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. 467-482). New York : The Guilford Press.

Desimone, L. M. et Garet, M. S. (2015). Best Practices in Teachers' Professional Development in the United States. *Psychology, Society, & Education* 7(3) : 252-263. Repéré à l'URL : <http://hub.mspnet.org/index.cfm/31536>

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. et Castonguay, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves : la gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.

Guskey, T.R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin.

Guskey, T.R. (2014). Measuring the Effectiveness of Educators' Professional Development. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. 447-466). New York : The Guilford Press.

Hargreaves, A. (2014). Six Sources of Change in Professional Development. Dans L.E. Martin, S. Kragler, D.J. Quatroche, et K.L. Bauserman. (Eds), *Handbook of Professional Development in Education. Successful Models and Practices, Pre K-12*, (p. x-xix). New York : The Guilford Press.

Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 meta-analysis relating to achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. (2015). *What Works Best in Education: The Politics of Collaborative Expertise*, London : Pearson.

Mourshed, M., C. Chijioke & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London : McKinsey & Company.

Richard, M., Carignan I., Gauthier, C. et Bissonnette, S. (2017). *Quels sont les modèles de formation continue les plus efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture chez les élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire? Une synthèse des connaissances* (Les approches et pratiques favorables à la persévérance et réussite scolaires). Québec : FRQSC.

Richard, M. (2018). Accroître l'expertise collaborative des enseignants. *Education Canada*, 57 (4).

Roesken-Winter, B., Hoyles, C. & Blömeke, S. (2015). Evidence-Based CPD: Scaling up sustainable interventions. *ZDM Mathematics Education*, 47,1-12.

Timperley, H., A. Wilson, H. Barrar & I. Fung. (2007). *Teacher Professional Learning and Development. Best Evidence Synthesis Iteration*. New Zealand, University of Auckland.

Timperley, H. (2011, octobre). *A Background Paper to Inform the Development of a National Professional Development Framework for Teachers and School Leaders*. Australian Institute for Teaching and School Leadership Limited.

UK Department of Education (2016). *Standards for Teachers' Professional Development: Implementation Guidance for School Leaders, Teachers, and Organisations that Offer Professional Development for Teachers*. London.

Uwamariya, A. et Mukamurera J. (2005). Le concept de «développement professionnel en enseignement» : approches théoriques, *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. DOI : <https://doi.org/10.7202/012361ar>